

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marizete Bortolanza Spessatto

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA**

Esta tese foi julgada adequada à obtenção do título de doutor em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nilcéa Lemos Pelandré

Florianópolis  
2011

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca da  
Universidade Federal de Santa Catarina





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"VARIÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA  
DEMOCRÁTICA"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de Ciências  
da Educação em cumprimento parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/08/2011

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Carlos Alberto Faraco (UFPR/PR-Examinador)

Dra. Vitalina Frosi (UCS/RS-Examinadora)

Dra. Edair Maria Gorski (CCE/UFSC-Examinadora)

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott (CED/UFSC-Suplente)

Dra. Izete Lehmkuhl Coelho (CCE/UFSC-Suplente)

MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO

*Profa. Célia Regina Vendramini*  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC  
Portaria nº 988/GR/2010



*A uma família grande e diversa, dedico esta  
tese e tudo o que aprendi neste processo de  
construção, de mudança e, sempre, de  
reconstrução.  
especialmente a vocês Chico, Beth, Fran e  
Clara, presentes em cada uma das linhas que  
seguem.*



## AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, pelas orientações exemplares, pela amizade e sensibilidade;

À professora Dra. Edair Maria Görski, pelo reencontro sempre afetivo e pelos conselhos rigorosos no campo da pesquisa;

Aos professores da *Università Degli Studi di Padova* Ivano Paccagnella, pelo aceite; Sandra Bagno e Loredana Corrà, pela acolhida e pelos conhecimentos compartilhados;

Às professoras Edair Görski, Izete Coelho, Nelita Bortolotto e Isabel Monguilhott, pelas contribuições apresentadas no exame de qualificação e pelos conhecimentos compartilhados nesse percurso;

Aos professores Nilcéa Pelandré (orientadora), Carlos Alberto Faraco, Vitalina Maria Frosi, Edair Görski, Nelita Bortolotto, Izete Coelho e Isabel Monguilhott pela participação na banca de defesa desta tese;

Às tantas amigas feitas e solidificadas nesta caminhada, especialmente à Andréia, à Marta, à Roselete e à Clélia, amigas e ombros amigos nessa caminhada de formação, de viagens, de mudanças e aprendizado; à Fabi, à Liane e à Roberta, hoje seguindo caminhos diferentes;

À Juceli, pela amizade de sempre e pelo olhar atencioso sobre a versão final do texto;

Aos estudantes, professores e equipe administrativa da Escola de Educação Básica Alécio Alexandre Cella, pela acolhida, convivência e pelo muito que aprendi nesse tempo de pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, pelo aprendizado em todas as disciplinas cursadas ao longo desta formação;

À equipe da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, pelo incentivo à formação acadêmica, através da liberação das bolsas do FUMDES;

À CAPES, pela bolsa que permitiu parte da formação na Universidade de Pádova;

Aos meus pais, por confiarem e apoiarem todas as decisões tomadas, mesmo aquelas difíceis de serem compreendidas;

Aos meus irmãos, sempre presentes, mesmo quando a distância física o impediu, nesse movimento “migratório” de pesquisa;

À vó Requilde, que se foi durante essa caminhada, mas que continua presente, a seu modo;

Aos meus maiores tesouros, Fran, Beth e Clara e todo aprendizado que me proporcionam sempre;

E, finalmente, ao Chico: sem você, nada disso seria possível...

- Mãe, como se chama o dialeto italiano?
- Vêneto. O dialeto que se fala aqui é o  
vêneto.
- E como se chama o dialeto do Brasil?
- Nós não demos nomes para os nossos  
dialeto, filha.
- Não é caipira, mãe? (Clara, seis anos -  
Pádua, 2010)



## RESUMO

Esta tese investiga a relação entre ensino e variação linguística, por meio da análise das ações de educadores do Ensino Fundamental diante da presença em sala de aula de um fenômeno em variação linguística socialmente estigmatizado. Em um trabalho de pesquisa longitudinal, com dois anos de coleta de dados (2008/2009), averiguamos a relação entre a posição adotada pelos educadores frente à variação em estudo na fala dos estudantes e a preservação dessa variedade linguística em um grupo de adolescentes (de 13 a 16 anos, no período de desenvolvimento da pesquisa). A comunidade, na qual se encontra a escola, mantém características culturais e linguísticas de descendentes de italianos, com uma acentuada interferência da coíné vêneta (constituída por uma mescla de dialetos do norte da Itália, especialmente o vêneto) na fala em português. Essa interferência se evidencia especialmente por um fenômeno de variação fonológica, com a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla, levando à produção de “caro” quando o esperado seria “carro”. Os resultados da pesquisa, com a análise quantitativa dos dados linguísticos, mostraram, em primeiro lugar, uma acentuada variação na fala dos estudantes, que produziram tepe em 76% dos contextos de vibrante múltipla tanto em início de palavra, como em “Roma”, quanto em posição intervocálica de vibrante múltipla, como em “terra”. Observamos, ainda, uma lacuna entre a concepção dos educadores acerca do fenômeno em variação e as ações que efetivamente desenvolvem em sala de aula. Embora os educadores afirmem, em entrevista, a existência de preconceito social em relação à variedade da qual os alunos são detentores, não desenvolvem ações efetivas em sala de aula na explicitação das questões sociais, históricas e políticas que envolvem a variação linguística. Os resultados desta tese apontam para a necessidade de formação dos educadores (de todas as áreas) no tocante aos usos orais da língua para que compreendam e oportunizem aos estudantes a compreensão da diversidade linguística, destituindo-se (educadores e educandos) do preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, tornando os estudantes competentes no uso das variedades de prestígio que constituem o português brasileiro, assegurando uma efetiva educação linguística democrática.



## ABSTRACT

This thesis investigates the relation between teaching and linguistic variation through the analysis of the actions of Elementary school educators considering the presence in classroom of a socially stigmatized linguistic variation phenomenon. This longitudinal research with two years of data collection (2008/2009), we verified the relation between the adopted position by the educators before the variation in question in the speaking of students and the preservation of this linguistic variety in groups of adolescents (from 13 to 16 years old, in the period of the development of the research). The community in which the school is located maintains cultural and linguistic characteristics of the Italian descendants with a stressed interference of the *coiné vêneta* (constituted by a mixture of dialects of the north of Italy, especially the vêneto) in Portuguese speaking. This interference is especially evidenced by a phenomenon of phonology variation, with the production of *tepe* in contexts of multiple vibrant, leading to the production of “caro” when the expected would be “carro”. The results of the research, with the quantitative analysis of the linguistic data, showed, in first place, a stressed variation in the students speaking, who produced *tepe* in 67% of the multiple vibrant contexts in the beginning of words, as in “Roma”, as in the intervowel position of multiple vibrant, as in “terra”. We also observed a blank between the educators conception about the phenomenon in variation and the actions that are effectively developed in classroom. Although the educators affirm, in interviews, that there is social prejudice in relation to the student variety, they do not develop effective actions in classroom considering the explanation of social, historical and political questions, which involve linguistic variation. The results of this thesis point to the necessity of educators formation (in all areas) considering the uses of oral language in a way it becomes possible to understand and offer to the students the possibility to comprehend the linguistic variation, deposing linguistic prejudice and, at the same time, making students competent in the use of the varieties of prestige which constitute the Brazilian Portuguese, assuring an effective and democratic linguistic education.



## RIASSUNTO

La presente tesi analizza l'approccio dell'insegnamento nei confronti di una particolare variazione linguistica, attraverso l'analisi dei metodi educativi degli insegnanti della scuola dell'obbligo, i quali, durante le ore di lezione, si trovano ad affrontare un fenomeno di variazione linguistica socialmente stigmatizzato. Questo lavoro di ricerca durato due anni (2008/2009), ha portato alla raccolta di dati che ci hanno permesso di esaminare la relazione tra la posizione adottata dagli insegnanti nei confronti della varietà linguistica appartenente agli studenti, e la preservazione di questa varietà in un gruppo di adolescenti (tra i 13 e i 16 anni all'epoca della ricerca). La comunità nella quale si trova la scuola presa in esame conserva caratteristiche culturali e linguistiche dei discendenti di italiani, con una accentuata interferenza della koinè veneta (costituita da una mescolanza di dialetti del nord Italia, in particolare di quello veneto) nella lingua portoghese-brasiliana. Questa interferenza è particolarmente visibile nel fenomeno di variazione fonologica definito *tepe* che avviene in contesti di vibrante multipla, portando alla produzione di "caro" quando la forma corretta sarebbe "carro" ("Carro" significa automobile. In portoghese quando la /r/ si trova all'inizio di parola, doppia tra due vocali o seguita da consonante si pronuncia come fricativa uvulare sonora /ʁ/). I risultati della ricerca, assieme all'analisi quantitativa dei dati linguistici, hanno mostrato in primo luogo, un'accentuata presenza della varietà negli studenti, che producevano *tepe* nel 76% dei contesti di vibrante multipla, sia all'inizio della parola, come in "Roma", sia in posizione intervocalica di vibrante multipla, come in "terra". Abbiamo osservato inoltre una carenza tra la concezione degli insegnanti a rispetto del fenomeno di variazione e le attività educative che effettivamente sviluppano in classe. Sebbene gli insegnanti intervistati dichiarino l'esistenza del preconcezzo sociale in relazione alla varietà linguistica di cui gli alunni sono detentori, non sviluppano metodi efficaci per chiarire le questioni sociali, storiche e politiche alla base di questa varietà linguistica. I risultati di questa tesi mostrano la necessità della formazione degli insegnanti (di tutte le aree) sugli usi orali della lingua, affinché diano agli studenti la possibilità di comprendere le diversità linguistiche, eliminando ogni preconcezzo e, allo stesso tempo, renderli competenti sull'uso delle varietà di prestigio che costituiscono il portoghese-brasiliano, garantendo così una efficace educazione linguistica democratica.



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Distribuição dos informantes da turma de acordo com as variáveis extralinguísticas .....	53
Quadro 2: Distribuição dos informantes de acordo com as variáveis extralinguísticas .....	147
Tabela 1: Distribuição das realizações do fonema vibrante em início de palavra e posição intervocálica em contextos de vibrante múltipla e de tepe .....	149
Tabela 2: Dados gerais das produções do fonema vibrante, desconsiderando a variante intermediária .....	156
Tabela 3: Distribuição dos usos de tepe em contexto esperado de vibrante múltipla, por informante .....	157
Tabela 4: Influência do contexto estilístico da entrevista na produção de tepe e de vibrante múltipla, ambos em contexto de vibrante múltipla .....	161
Tabela 5: Influência do local de moradia na produção de tepe em posição de vibrante múltipla em contextos estilísticos de leitura .....	163
Tabela 6: Influência da variável linguística posição na palavra na produção de tepe em posição de vibrante múltipla em contextos estilísticos de leitura.....	164
Tabela 7: A influência da variável extralinguística sexo na produção de tepe em posição de vibrante múltipla em contexto estilístico de avaliação da fala.....	164
Tabela 8: A influência da variável extralinguística local de moradia na produção de tepe em contextos estilísticos de avaliação da fala.....	165



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>23</b>
1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	28
<b>2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>35</b>
2.1 PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DA LÍNGUA EM CONTEXTO SOCIAL DE USO .....	37
2.2 A PESQUISA INTERPRETATIVA E OS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM .....	39
2.3 DETALHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	42
<b>2.3.1 Instrumentos metodológicos de coleta e análise de dados da relação entre educadores e variação linguística .....</b>	<b>50</b>
<b>2.3.2 A pesquisa sociolinguística quantitativa na educação.....</b>	<b>52</b>
<b>3 A HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO ITALIANA E DA PRESENÇA DO DIALETO VÊNETO NO SUL DO BRASIL.....</b>	<b>55</b>
3.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA PARA O BRASIL .....	56
<b>3.1.1 A imigração italiana para o Rio Grande do Sul .....</b>	<b>59</b>
3.2 LÍNGUAS ITALIANAS: OS DIALETOS E A LÍNGUA NACIONAL.....	62
<b>3.2.1 A história linguística italiana.....</b>	<b>65</b>
3.3 OS DIALETOS ITALIANOS NO SUL DO BRASIL: FATORES DE PRESERVAÇÃO E AFASTAMENTO.....	75
<b>4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E IDENTIDADE: MANIFESTAÇÕES DE ETNICIDADE EM ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>82</b>
4.1 IDENTIDADE PROIBIDA: A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO E O PROGRESSIVO AFASTAMENTO DOS DIALETOS DOS IMIGRANTES.....	85
4.2 LÍNGUA E IDENTIDADE: A VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO .....	92
4.3 IDENTIDADE MACULADA: O PRECONCEITO EM RELAÇÃO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESTUDO .....	97

4.4 “EU SOU ITALIANO”: A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE E DA ETNICIDADE.....	101
4.5 IDENTIDADE SITUADA: GOSTAR DE VIVER NA COMUNIDADE E A MANUTENÇÃO DE UMA VARIEDADE SOCIALMENTE DESPRESTIGIADA.....	111
<b>5 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA.....</b>	<b>125</b>
5.1 OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E A ESCOLA.....	126
<b>5.1.1 Análise de um evento de leitura na escola.....</b>	<b>130</b>
5.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: NOS CAMINHOS DO LETRAMENTO.....	132
<b>5.2.1 As diferentes “normas” do português brasileiro e o ensino de língua.....</b>	<b>138</b>
<b>6 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO: O FENÔMENO EM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESTUDO ENTRE O GRUPO DE ESTUDANTES .....</b>	<b>143</b>
6.1 A SOCIOLINGUÍSTICA QUANTITATIVA OU TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA .....	144
6.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DO FENÔMENO EM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESTUDO.....	146
<b>6.2.1 Análise das produções dos informantes em contextos de vibrante múltipla e de tepe.....</b>	<b>148</b>
6.3 ANÁLISE GERAL DE PRODUÇÕES DE TEPE EM CONTEXTOS DE VIBRANTE MÚLTIPLA .....	156
<b>6.3.1 A produção de tepe em contextos estilísticos de leitura .....</b>	<b>163</b>
<b>6.3.2 A produção de tepe em contextos estilísticos de avaliação da fala.....</b>	<b>164</b>
<b>7 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA: AÇÕES E INTERAÇÕES .....</b>	<b>167</b>
7.1 O PROFESSOR INTERLOCUTOR E AS AÇÕES DIANTE DA PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA .....	172
<b>7.1.1 O professor interlocutor e a oferta da variante de prestígio</b>	<b>174</b>
<b>7.1.2 O professor interlocutor, a continuidade do diálogo e a não-referência à variação.....</b>	<b>175</b>

<b>7.1.3 O professor interlocutor que não se manifesta diante da variação linguística: a não-continuidade do diálogo .....</b>	<b>178</b>
<b>7.2 OS PROFESSORES, A COMUNIDADE E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....</b>	<b>185</b>
<b>7.2.1 O preconceito em relação à variação linguística na percepção dos professores e dos estudantes .....</b>	<b>199</b>
<b>7.3 PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA: A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE E O ACESSO ÀS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PRESTÍGIO .....</b>	<b>203</b>
<b>7.4 A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA .....</b>	<b>215</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENDER A VARIAÇÃO E DAR ACESSO ÀS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PRESTÍGIO .....</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>227</b>



# 1 APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Aqui a gente fala mais.... mais... digamos assim mais grosso e coisa, e em Florianópolis eles falam mais certo, assim, sem misturar a língua que nem a gente mistura italiano com algumas palavras gaúchas e com o português. Lá eles falam mais certo do que a gente, aqui. (Elvis, entrevista gravada em 05/12/2009).*

[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Nas manhãs de inverno, uma forte neblina esconde a paisagem. Aqueles que saem de casa cedo usam roupas quentes e andam de cabeça baixa. Além do frio, o andar também é dificultado pelas subidas, descidas e curvas da estrada. Vendo as casas com suas chaminés esfumaçantes, pode-se até imaginar o ferver da água que aquece o chimarrão matinal, uma bebida típica da região.

O município é o maior do oeste catarinense e um dos maiores do estado: cresceu de forma acelerada a partir da década de 1970, com a expansão agroindustrial que atraiu habitantes de cidades vizinhas, das áreas rurais do próprio município, e alarmou os governantes das décadas seguintes, especialmente pelo forte êxodo rural que se sucedeu<sup>1</sup>. A economia é sustentada pelas grandes agroindústrias, pequenas indústrias ligadas ao setor e pela prestação de serviços.

Na perspectiva de constituição do seu povo, Chapecó tem no início do século XX a sua mais importante marca. Foi o período da chegada dos gaúchos que vieram para a região em busca de novas expectativas de vida<sup>2</sup>. A constituição geográfica talvez os tenha atraído, já que não difere em muito das áreas riograndenses em que habitavam e das cidades do norte italiano, de onde os antecessores vieram. Esse

---

<sup>1</sup> O município tinha, na década de 1960, 68% da população vivendo na área rural. Estimativas feitas por projeção do IBGE apontam que, atualmente, 93% da população concentra-se na área urbana.

<sup>2</sup> O fenômeno é chamado de movimento migratório interno, já que a maior parte destes são imigrantes ou descendentes de imigrantes europeus, a maioria de etnia italiana que, ao chegar no Rio Grande do Sul, já encontraram as terras gaúchas bastante povoadas e então vieram ao oeste catarinense, dando origem às características étnicas e linguísticas, nosso foco neste estudo.

movimento migratório do Rio Grande do Sul para Santa Catarina também explica a presença certa do chimarrão na maioria das casas, descrita acima.

Ao se olhar para a interferência histórica na constituição da cidade, vê-se em um dos principais símbolos públicos a imagem de um sujeito forte, chapéu na cabeça e machado na mão, denominado de “O desbravador”<sup>3</sup>. O monumento ocupa espaço central na cidade e ao redor dele cresce a cada dia um contingente de casas, prédios e estabelecimentos comerciais. São bairros luxuosos e, por outro lado, bairros populares que vão se estendendo ao longo de avenidas e vias de acesso, aumentando a cidade e aproximando-a das comunidades do interior, marcando a redução das fronteiras<sup>4</sup> entre o rural e o urbano, inclusive nas escolas.

A escola selecionada para o desenvolvimento do estudo situa-se em uma dessas regiões. O primeiro prédio, anterior ao atual, foi construído na década de 1930 e, além de atender à escola, servia de espaço para a realização de reuniões comunitárias, especialmente aquelas organizadas pela igreja católica. A área na qual está construída passou a ser considerada urbana há menos de uma década e, segundo seu Projeto Político Pedagógico, atende a estudantes vindos de dois bairros e de quatro comunidades rurais, todos situados nos arredores.

O percurso de casa à escola pode ser longo, muitos dos estudantes moram a dez, doze quilômetros de distância, mas chegar a ela, sem dúvida, é bem mais fácil atualmente do que no passado. Muitas comunidades rurais foram, há pouco, pavimentadas, ônibus escolares são oferecidos pelo Poder Público e muitas das instituições de classes multisseriadas passaram a ser escolas básicas<sup>5</sup>. Mas não é só pela facilidade de acesso que os filhos são estimulados a estudar. Nas camadas sociais mais baixas, especialmente entre os filhos de pequenos agricultores descendentes de imigrantes italianos, o acesso à educação é

---

<sup>3</sup> O monumento foi inaugurado em 25 de agosto de 1981, com o objetivo de homenagear os primeiros “desbravadores” que colonizaram e construíram o município. Criado pelo artista plástico Paulo de Siqueira, mostra a figura de um gaúcho empunhando um machado, simbolizando o trabalho. Na mão esquerda há um louro, símbolo da conquista e da vitória. O monumento tem 14 metros de altura, 5,70 metros de largura e pesa nove toneladas.

<sup>4</sup> Mais do que na perspectiva de limites geográficos, utilizamos o termo “fronteira” para assinalar as diferenças de modos de vida e culturais que caracterizam o rural e o urbano. O rural, na região, é marcado pela forte presença da agricultura familiar. Há também um forte estereótipo em relação ao rural, que leva ao emprego do termo “colono” de forma pejorativa, como veremos explicitado na fala dos estudantes ao longo deste trabalho.

<sup>5</sup> É o caso da escola em estudo, que passou ao status de escola básica em 1976, no mesmo ano em que obteve aprovação para atender de 5ª a 8ª séries, correspondentes, hoje, ao período do 6º ao 9º ano.

considerado um privilégio capaz de modificar o futuro, algo não oportunizado às gerações anteriores<sup>6</sup>.

Esse papel atribuído à educação formal também se refere aos conhecimentos linguísticos. Depoimentos empíricos e dados coletados em pesquisas mostram que muitos descendentes de italianos deixaram de ensinar a língua de imigração aos filhos para “não atrapalhar na escola”. Esses depoimentos, é sabido, têm raízes históricas em eventos políticos, em campanhas de desestímulo às línguas estrangeiras, mas também evidenciam o desejo dos pais de que os filhos sejam detentores da “língua de prestígio”, especialmente quando esperam que ela oportunize ascensão social.

Os dados coletados para esta tese mostram um espaço escolar aberto às características culturais e linguísticas da comunidade<sup>7</sup>. Em uma região marcada pelas manifestações étnicas provenientes da interferência de processos migratórios, como o caso italiano, antecipar esta constatação já se caracteriza como um resultado positivo, especialmente se forem considerados os estudos que mostram, em uma análise geral do sistema de ensino, que a instituição escola, ao longo da história, tem assumido o papel de cerceadora das variedades

---

<sup>6</sup> Os imigrantes italianos que deixaram a Itália no final do século XIX e início do século XX eram, em sua maioria, analfabetos, já que, à época, em torno de 80% da população italiana era analfabeta (cf. DE MAURO, 2008). Trouxeram consigo os dialetos da sua região de origem apenas na oralidade. As gerações seguintes também tiveram pouco acesso à escolarização, especialmente por habitarem em áreas rurais.

<sup>7</sup> Usamos o termo comunidade sempre que nos referimos ao local onde vivem e estudam os adolescentes que fazem parte do *corpus* desta pesquisa. Eles vêm à escola provenientes de uma localidade do interior (nove alunos) e de dois bairros da periferia da cidade (11 estudantes), mas integrados à vida escolar, social e comercial geograficamente concentrada na mesma região do município. Tanto os bairros quanto a comunidade rural de onde provêm distam mais de 10 quilômetros do centro da cidade. Podemos dizer que formam uma “comunidade”, em um dos sentidos dados ao termo pelos dicionários: “Lugar onde residem esses indivíduos [que vivem em comum, compartilham de interesses políticos, religiosos, etc.]”, MICHAELIS, 2010 - versão on-line). Como analisamos, entre os informantes, a presença de um fenômeno de variação linguística que caracteriza o grupo, poderíamos designá-lo como uma “comunidade de fala”: “A comunidade de fala é um grupo de falantes que: - compartilham traços linguísticos que distinguem esse grupo de outros; se comunicam relativamente mais entre eles do que com outros; compartilham normas e atitudes frente o uso da linguagem” (GUY, 2001, p. 03). A análise das fichas sociais dos estudantes, nas quais eles apontam quais os espaços que costumam frequentar para compras, atividades esportivas e de lazer confirmam essa afirmação.

estigmatizadas<sup>8</sup> que compõem o português brasileiro. Se a escola em estudo demonstra, desde as primeiras impressões, não atuar nesse sentido, rompe com um círculo vicioso perigoso à livre manifestação linguística. Porém, por outro lado, também é preciso considerar a função da educação formal como agência de letramento e, desse modo, responsável pelo acesso dos estudantes aos conhecimentos linguísticos necessários para uso em diferentes contextos de comunicação, entre eles o conhecimento das variedades mais prestigiadas da língua.

Pesquisas desenvolvidas a partir da perspectiva sociolinguística têm investigado a posição dos educadores diante da variação linguística em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) categoriza as ações adotadas pelos professores frente à realização de uma regra não-padrão na fala de estudantes (categorização presente também em BORTONI-RICARDO, 2006, p. 192-3).

Para Bortoni-Ricardo, são quatro as atitudes mais comuns dos professores em casos de variação linguística em sala de aula:

1) O professor identifica erros de leitura, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação, ou seja, não intervém para corrigir o aluno.

2) Não percebe o uso de regras não-padrão, ou porque não está atento ou porque ele próprio usa-as na sua linguagem.

3) O professor percebe o uso de regra não-padrão, mas acha melhor não intervir para não constranger o aluno.

4) E, por último, o professor percebe o uso dessa regra, não intervém, mas em seguida repete a fala da variante-padrão (BORTONI-RICARDO, 2004, p.38).

Apoiamo-nos, em diversos momentos, na categorização elaborada por Bortoni-Ricardo. Também compartilhamos com a autora a opinião de que qualquer intervenção desrespeitosa aos conhecimentos linguísticos dos alunos é pior do que a não-intervenção diante da

---

<sup>8</sup> Variedades linguísticas são, de acordo com a definição de Calvet (2002, p. 170), sistemas de expressão linguística identificáveis pelo cruzamento de variáveis linguísticas (fonéticos, morfológicos, sintáticos etc) e de variáveis sociais (idade, sexo, região de origem, grau de escolarização, etc). Variedades estigmatizadas são aquelas que não correspondem à variedade considerada padrão, aquela que conta com o prestígio social. Embora essa classificação, a ser retomada no capítulo 5, auxilie na compreensão de que uma língua não é única, mas constitui-se em um conjunto de variedades, devemos considerar que as mesmas variedades podem ter valores sociais diferentes, atribuídos por sujeitos e contextos diferentes. Labov (2008 [1972]) afirma que a oposição entre “variedade de prestígio” e “variedade estigmatizada” implica que o falante tem plena consciência dos usos sociais das formas, podendo avaliá-las objetivamente. Nem sempre há essa consciência do valor social das formas variantes, por parte do falante, como vai nos mostrar, por exemplo, a análise de dados desta tese.

presença da variação. Por outro lado, se a escola não propicia aos sujeitos que por ela passam a aproximação com as variedades de prestígio, isso significa que não está oportunizando a todos condições iguais de acesso ao capital cultural que se manifesta no domínio de uma variedade socialmente prestigiada e exigida em muitos contextos de comunicação, especialmente os formais e, entre eles, aqueles que exigem o uso da modalidade escrita. Estudos desenvolvidos pela linguística têm apontado como um dos principais papéis da escola dar acesso à norma culta. A questão será detalhada, nesta tese, no capítulo 5. Porém, antecipamos a posição defendida por alguns autores como Mattos e Silva (2004), Bagno (2002), Bortoni-Ricardo (2004, 2006) para quem cabe aos professores selecionar, entre as variedades que caracterizam o grupo de alunos, aquelas que socialmente são mais estigmatizadas, para que sejam trabalhadas em sala de aula, de uma forma despida de preconceito. Também faz-se importante assumir a perspectiva defendida por Faraco (2008), para quem o domínio das variedades mais prestigiadas se torna importante não para correção, mas para adequação às diferentes exigências de uso da língua.

No caminho que seguimos para analisar a presença e ações da escola diante de um fenômeno em variação linguística, amparamo-nos nos estudos do letramento. Consideramos que apenas um trabalho que leve em conta a diversidade que constitui o português brasileiro dará conta do letramento efetivo dos sujeitos que passam pela escola. Bagno (2002) reforça que cabe ao professor de língua, além da elevação do grau de letramento dos alunos e da prática de reflexão linguística, deixar claros os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística, com uma carga de estigma que aumenta à medida que a variedade se relaciona com as camadas mais baixas da população: “Explicitar, explicar e combater esse preconceito é uma das tarefas incontornáveis da educação linguística” (BAGNO, 2002, p. 70).

Nesse percurso do mapeamento da diversidade, da consideração do estigma que sofrem os falantes das variedades desprestigiadas à reflexão sobre o ensino de língua democrático, apresentaremos, a seguir, o fenômeno em variação linguística em estudo e as evidências de preconceito social<sup>9</sup> em relação aos falantes dessa variedade.

---

<sup>9</sup> Usamos a expressão *preconceito social* apoiados no que afirma Bagno (2003, p. 16) para quem “[...] o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social”.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os italianos que migraram para o Brasil eram em sua quase totalidade analfabetos e não dominavam o italiano, língua oficial após o primeiro movimento de imigração em massa. Desta forma, eles trouxeram na bagagem apenas os dialetos de suas regiões de origem<sup>10</sup>. Depois, em solo brasileiro, foram, assim como outros grupos de imigrantes, alvo da Campanha de Nacionalização que proibiu o uso das línguas estrangeiras em território nacional, levando ao fechamento de escolas e até à prisão daqueles que desrespeitassem essa determinação, usando línguas estrangeiras (maternas para eles, até então), como procuraremos detalhar no capítulo 4, seção 4.1.

A partir da Campanha de Nacionalização, falar os dialetos italianos trazidos pelos imigrantes (assim como as outras línguas de imigração) passou a ser visto como algo não-patriótico e daí foi um passo para serem considerados “feios”, especialmente porque remetiam ao contexto rural do qual provinham e para o qual se destinaram os imigrantes, na Itália chamados de “contadini”<sup>11</sup> e, aqui, de “colonos”<sup>12</sup>. Isso explica porque, com o passar do tempo, especialmente a partir da metade do século passado, os dialetos italianos já não foram mais ensinados aos filhos e, também, evidencia o motivo do preconceito repassado às características desses dialetos incorporadas pelo grupo à fala em português.

Pesquisas realizadas com falantes descendentes de italianos residentes em área urbana e rural do oeste de Santa Catarina, iniciadas nos anos 1990<sup>13</sup>, apontam que, nessa região, uma característica, em específico, marca a fala do grupo: esses falantes praticamente não fazem

---

<sup>10</sup> São mais de 50 dialetos diferentes falados, até hoje, no território italiano, conforme discussão que será aprofundada no capítulo 3.

<sup>11</sup> O verbete *contadino* tem, em italiano, duas funções: a de substantivo, significa camponês, aldeão, lavrador; e de adjetivo, camponês ou rústico. (MEA- italiano/português, 2007, p. 255).

<sup>12</sup> O substantivo *colono* refere-se, em português, a habitante de colônia, lavrador que trabalha em terra alheia (HOUAISS, 2001, p. 98). Porém, no uso cotidiano, é empregado com sentido pejorativo. Exemplificamos com o seguinte depoimento coletado do diário de campo elaborado nos anos de 2008/2009: *Aff, aff, eu não aguento esse aff. Não entro mais no MSN por causa desse aff. Cada trinta palavra é aff, qualquer colono fala aff.* (Ana Maria. Diário de Campo de 24/08/2009). Toma-se o termo “colono” não apenas no sentido original de habitante das colônias, mas sobretudo no sentido de lavrador, trabalhador da roça, em oposição ao habitante urbano. (MARGOTTI, 2004, p. 02)

<sup>13</sup> Realizadas a partir do Projeto VARSUL – Variação Linguística na Região Sul do Brasil, que conta com a participação de universidades do Sul do país.

distinção entre a vibrante múltipla /R/ e o tepe /r/<sup>14</sup>. A inexistência das geminadas, como mostraremos em capítulo posterior, é uma das características que diferenciam, também na Itália, o dialeto vêneto do italiano oficial<sup>15</sup>. Desta forma, entre os imigrantes e seus descendentes, na fala em português, produz-se *caro* tanto para designar o preço de um eletrodoméstico quanto para referir-se ao veículo estacionado na garagem.

Embora esse fenômeno em variação, foco de análise nesta tese, seja bastante comum na região em estudo<sup>16</sup>, enfrenta o preconceito social em diferentes contextos. Uma das manifestações mais evidentes é aquela coletada em textos da mídia. Um exemplo pode ser o fragmento abaixo, extraído de um jornal local no período eleitoral de 2000:

*FALANDO 'ERADO'*

*Falando em eleições, seria interessante se os assessores políticos se preocupassem mais com o texto que os candidatos apresentam nos horários políticos. Numa cidade universitária como Chapecó, fica difícil aceitar um discurso que ainda fale dos 'bairros' da cidade, quando o correto seria 'bairros'. No final, acaba sendo um desserviço e até um desrespeito à população eleitora. (D. I., 13/09/2000)*

A nota, publicada em coluna assinada, assume uma posição prescritiva e preconceituosa em relação a um fenômeno em variação que caracteriza grande parte da população local. De uma forma explícita,

---

<sup>14</sup> Chama-se tepe, em Fonologia e Fonética, ao som de “r” produzido quando a ponta ou lâmina da língua se levanta horizontalmente e bate na área alveolar. Por exemplo, o som de “areia” e “prato” é produzido em português do Brasil geralmente como tepe. Tepes são também denominados de vibrante simples, por serem produzidos com apenas uma batida em um articulador, em oposição à vibrante múltipla “R” que é produzida com várias batidas. (CALLOU e LEITE, 2000) Para efeitos de padronização, adotamos neste trabalho a convenção de /r/ para indicar a produção de tepe e de /R/ para a realização de vibrante múltipla. Assim, nas transcrições das falas dos sujeitos entrevistados, usaremos esta codificação para marcar as produções da vibrante, da seguinte forma: [Rua] e [caRo], quando o informante usar a vibrante múltipla ou [rua] e [caro] quando o informante usar o tepe. A vibrante em outros contextos como em encontro consonantal (prato), coda silábica (corda) e final de palavra (ensinar) não será marcada).

<sup>15</sup> Cf Frosi e Mioranza (1983); Margotti, (2004).

<sup>16</sup> Como mostram os dados apresentados em Spessatto (2001, 2003), a serem retomados em capítulo posterior.

relaciona a variante linguística<sup>17</sup> presente na fala do candidato à falta de escolarização e a raízes históricas de constituição da comunidade: “Numa **cidade universitária** como Chapecó fica difícil aceitar um discurso que **ainda** fale em ‘bairros’ quando o **correto** seria ‘bairros’ [grifos nossos]”.

Por um lado, há um discurso explícito de negação da variação em espaços públicos e, por outro, observamos que a variação característica desse grupo étnico se manifesta de diferentes formas e em falantes de diferentes níveis de ensino, ao contrário do que sugere o columnista que assinou a nota reproduzida acima. A pesquisa desenvolvida por Freitas (2006)<sup>18</sup>, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental, mostra que esse fenômeno em variação não apenas aparece na oralidade como apresenta reflexos na escrita, em contextos de vibrante múltipla em posição intervocálica, quando há a exigência gráfica de “rr”, como na palavra “bairro”. A pesquisa de Melo (2007)<sup>19</sup> evidenciou também a presença do tepe em contextos de vibrante múltipla na fala de estudantes de graduação. Os informantes da pesquisa disseram à pesquisadora sofrerem preconceito tanto por parte dos colegas como dos professores por serem detentores dessa variação, mesmo tendo passado mais de 11 anos na escola (somando-se ensino fundamental e médio) sem terem sido alertados para o estigma relacionado à variante da qual são usuários, nem no sentido de “correção”, nem na reflexão para que tenham argumentos para explicitar o uso dessa variante (/r/ para /R/) relacionado a questões familiares, étnicas e históricas. Em pesquisa desenvolvida com professores da educação superior da região (SPESSATTO, 2007, cuja síntese dos resultados será apresentada no capítulo 4, seção 4.3), esses educadores informaram ser comum a presença do fenômeno em variação entre os universitários.

Diante desses dados, observamos que em relação ao fenômeno específico em variação linguística em análise, a escola, na maioria das

---

<sup>17</sup> Sempre que usarmos o termo “variante linguística”, o faremos considerando o que diz Labov (1977, 2008), para quem o termo indica os modos alternativos de dizer a mesma coisa”. Tarallo (1999) retoma o conceito inicialmente elaborado por Labov e acrescenta que as formas variantes permitem dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade. Entre outros, Callou e Leite (2000) também conceituam variantes como formas diferentes de dizer a mesma coisa, num mesmo contexto, sem alteração de sentido (CALLOU e LEITE, 2000, p. 98). No caso em análise nesta tese, para a variável /R/, ou seja, para o uso da vibrante múltipla em contextos de início de palavra e posição intervocálica, temos na fala dos informantes duas variantes em jogo: /R/ e /r/, assim, para “rua” tantos os informantes podem dizer [Rua] quanto [rua] e para “carro”, há as possibilidades de [caRo] e [caro].

<sup>18</sup> Desenvolvida sob nossa orientação.

<sup>19</sup> Idem.

vezes, não possibilita aos sujeitos a apropriação da variante fonológica de prestígio, marcada pela diferenciação entre os usos da vibrante múltipla/tepe, em contextos de início de palavra (rua) e posição intervocálica de contexto de vibrante múltipla (carro) para uso em situações formais de comunicação<sup>20</sup>. Essas evidências que coletamos pelo conhecimento da realidade local e pela participação nas pesquisas acima citadas nos levaram ao desenvolvimento do trabalho que aqui apresentamos. Considerando o cenário da variação em estudo, propomos a um acompanhamento sistemático e em caráter longitudinal, em contexto escolar, para compreendermos a presença do fenômeno em variação linguística entre um grupo de adolescentes e as variáveis que interferem no processo de aquisição/não-aquisição da forma considerada de prestígio (/caRo/; /Rua/) pelo grupo. Também buscamos dados sistemáticos das intervenções dos educadores diante desse fenômeno específico em contexto de sala de aula.

Nossa **tese** é de que não há compreensão<sup>21</sup> da escola com relação ao uso das variedades desprestigiadas da língua, no caso em estudo a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla pelos estudantes, seja pelo não reconhecimento da variação pelos professores, ou seja pela predominância de uma dada variedade nos usos em contexto familiar e comunitário, que se sobrepõe e, inclusive, intervém nas ações da escola, mesmo nas aulas de língua portuguesa. É preciso que estejam claros aos educadores tanto a existência da diversidade quanto a diferença de valor socialmente atribuído a cada uma das variedades linguísticas faladas no país. Essas reflexões nos levam a investigar, ao longo destas páginas, o

---

<sup>20</sup> Controlaremos, também, as produções de vibrante múltipla em contexto de tepe (/paRede/ para /parede/). Porém, é preciso considerar essa variação como decorrente da hipercorreção, possivelmente gerada pelas tentativas de aproximação dos falantes com a variedade de maior prestígio social.

<sup>21</sup> Entendemos compreensão, aqui, muito além do que poderia ser caracterizado como “aceitação” ou “omissão”. Ancoramo-nos, no uso do termo, na perspectiva apontada por Bakhtin (1990; 1998), para quem, tendo partido da atmosfera do já-dito, o discurso é orientado também pelo discurso-resposta, que se constitui naquilo que ainda não foi dito, mas que foi solicitado e é, dessa forma, esperado. Tal resposta não pode existir sem a compreensão ativa do outro, pois, “na vida real do discurso falado, toda compreensão concreta é ativa: ela liga o que deve ser compreendido ao seu próprio círculo, expressivo e objetal e está indissolivelmente fundido a uma resposta, a uma objeção motivada [...]” (BAKHTIN, 1998, p. 90). Bakhtin (1985) afirma que “Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreender supõe um combate cujo móvel consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (BAKHTIN, 2003, p. 382). Desta forma, consideramos a necessidade de que a escola compreenda a diversidade linguística como algo a ser refletido em espaço escolar, levando também os estudantes à compreensão da diferença entre os valores socialmente atribuídos a cada uma das variedades da língua.

posicionamento da escola e dos professores e a defender uma educação linguística democrática.

Na caminhada que nos levou da seleção dos informantes à averiguação da tese acima apresentada, procuramos ser fiéis ao **objetivo** de: investigar as ações da escola diante da variação linguística presente na fala dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, proveniente da interferência dos dialetos italianos sobre a fala em português, caracterizada especialmente pela produção do tepe em contextos de vibrante múltipla (/rua/ e /bariga/) e de vibrante múltipla em contexto de tepe (paRede).

O objetivo geral pode ser detalhado da seguinte forma, constituindo os nossos **objetivos específicos**:

- Averiguar a presença do fenômeno em variação linguística em estudo entre os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.
- Investigar se há mudanças em relação ao uso do tepe em contextos de vibrante múltipla na fala mais monitorada pelos estudantes.
- Identificar e categorizar as ações dos professores diante desse fenômeno específico de variação linguística em contexto de sala de aula.
- Verificar como se dá a relação entre falantes detentores/não-detentores da variedade em estudo, no contexto escolar.
- Investigar qual o espaço destinado à oralidade na sala de aula, contribuindo com as reflexões sobre a efetiva formação linguística dos educandos, num processo contínuo de letramento.

Guiados por esses objetivos, seguimos as etapas de realização da presente tese, iniciadas em 2007. De lá para cá, percorremos muitas vezes os caminhos cobertos pela neblina, descritos na abertura desse texto. E foi preciso ver esse mesmo caminho do alto, sobrevoar a cidade e migrar para a capital, para nos aproximarmos de forma efetiva do nosso campo de formação. Também fizemos o caminho inverso daquele percorrido pelos imigrantes italianos que vieram ao Sul do Brasil e levaram à constituição da comunidade em estudo: fomos à região do Vêneto, Norte da Itália, onde tivemos acesso a importantes contribuições para o debate sobre as questões históricas de constituição da comunidade e, ainda, para a reflexão sobre variação linguística e ensino<sup>22</sup>.

Como tentativa de guiar o leitor nesse caminho percorrido e aqui apresentado, descrevemos brevemente a sequência do trabalho: no capítulo 2, a seguir, apresentaremos o percurso metodológico que

---

<sup>22</sup> Agradecemos à CAPES pela viabilização do doutorado sanduíche na *Università degli Studi di Padova*, no período de janeiro a julho de 2010.

orienta a pesquisa. Depois, no capítulo 3, retomaremos a história da imigração italiana e a presença do dialeto vênето no sul do Brasil. No quarto capítulo, apresentaremos os fatores que levaram o grupo em estudo ao afastamento dos dialetos trazidos pelos imigrantes; faremos a discussão sobre o estigma que caracteriza o fenômeno em variação em estudo e analisaremos, na fala dos informantes, a influência de questões como o apreço à comunidade onde vivem e a manutenção de uma variedade linguística estigmatizada<sup>23</sup>. Na sequência, no capítulo 5, apresentaremos os estudos de linguagem nos quais nos apoiamos, partindo da relação entre ensino de língua e variação linguística, tendo como premissa o letramento como meta do ensino de língua materna. O sexto capítulo será destinado à análise quantitativa da presença do fenômeno em variação linguística em estudo entre o grupo de estudantes. No sétimo capítulo, faremos a análise da variação linguística em sala de aula, considerando as ações dos educadores e do grupo de estudantes no cotidiano escolar.

Não temos a pretensão de concluir o trabalho com julgamentos em relação às ações encontradas no espaço escolar no tratamento à variação linguística, mas procuraremos ser coerentes com os objetivos propostos. Não queremos perder de vista, na reflexão sobre a variação linguística em sala de aula, a presença forte e marcante do contexto no qual esta variação transita e se materializa em diálogos efetivos. De uma variedade proveniente da interferência de uma língua estrangeira, falada por sujeitos que, por muitas vezes, explicitam o sentimento de pertencimento a esta pátria distante, estrangeira e desconhecida, essa variação passa a agregar o estereótipo do rural, como uma marca socialmente pouco prestigiada, em função da área ocupada pelos primeiros imigrantes. É preciso considerar, também, o contexto maior do país. De dimensões continentais e marcado por acentuadas diferenças sociais, o Brasil é conhecido por uma suposta homogeneidade linguística. Uma homogeneidade que censurou o uso de línguas

---

<sup>23</sup> Ao longo deste trabalho, usamos indistintamente as expressões “estigma” e “preconceito” e, do mesmo modo, “forma estigmatizada” e “forma desprestigiada”. Em relação ao fenômeno em variação linguística em estudo, como retomaremos ao longo deste trabalho, tomamos como suporte pesquisas anteriormente por nós realizadas na comunidade para afirmarmos a existência de preconceito em relação à variedade local, mesmo sabendo que, como veremos a seguir, entre o grupo em análise não há estigma em relação à variação. Para a uma discussão mais aprofundada da questão do estigma em relação à variação linguística, recomendamos a leitura da obra “Estigma: cultura e atitudes linguísticas (FROSI; FAGGION; DAL CORNO, 2010).

estrangeiras e que, talvez por isso, não permita “nomear” os dialetos<sup>24</sup>.

Buscamos, então, a partir da análise de um caso específico que demonstra a relação entre a escola e a variação linguística, refletir sobre a necessidade de que esteja clara aos educadores e estudantes que por ela passam a diversidade que constitui o falar português brasileiro. Dessa compreensão, precisamos seguir para um ensino de língua que familiarize os estudantes com todas as práticas de grupos de prestígio, partindo sempre dos conhecimentos linguísticos que eles trazem à escola.

Para a compreensão dessa realidade, as vozes dos sujeitos acompanhados em dois anos de pesquisa de campo, mais do que produzirem dados linguísticos para a análise, fizeram-nos, durante todo o tempo, refletir sobre os fatores sociais, culturais, históricos e ideológicos que permeiam as questões linguísticas e as relações dessas com o universo escolar. Por isso, eles assinam epígrafes que abrem todos os capítulos desta tese. Como diz Bakhtin (2003), também em epígrafe que abre este capítulo introdutório, esses sujeitos só podem ser tratados na dialogia e é a partir deles e daqueles com os quais vivem que devem ser pensadas as proposições e contribuições (por mais modestas que sejam) de um trabalho de pesquisa.

---

<sup>24</sup> Como procuraremos apresentar adiante, a Itália, ao contrário do Brasil, foi recentemente unificada, processo que, por milhares de anos, assegurou vida própria a uma centena de dialetos que têm, até hoje, espaço de uso efetivo. Talvez diante da percepção desse uso diferenciado daquilo que “ensina” a escola italiana, a pequena Clara tenha construído a reflexão apresentada na abertura do texto. Então, procurou identificar os dialetos brasileiros, lembrando-se apenas do “caipira”.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Se não esperarmos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica. (BAKHTIN, 2003, p. 328).

*Eu moro na área rural e eu não falo nada. É bom de viver lá.*

*Não tem por que... sei lá... eles falam mal de colono, não sei o que.*

*Tem bastante, só que eu não falo nada, nem escutei nada. (Ana. Entrevista gravada em dezembro de 2010).*

Esta tese se propôs a estudar um fenômeno em variação linguística socialmente estigmatizado<sup>25</sup>, analisando as ações da escola no avanço dos estudantes em duas direções. A primeira delas no reconhecimento da existência de uma variedade de prestígio (no caso, aquela marcada pela produção fonológica da vibrante múltipla em contextos de início de palavra, como em “rua [Rua]”; e em meio de palavra, em posição intervocálica, como em “carro [caRo]”; e do tepe em palavras como “parede [parede]”). A segunda, na oportunidade de subsídios para a compreensão da diversidade linguística que constitui o Brasil.

A análise leva em conta o papel atribuído à escola no processo de formação dos estudantes por diversos trabalhos que se baseiam na perspectiva sociolinguística e nos estudos de letramento, concepções com as quais nos vinculamos e que são apresentadas e discutidas ao longo do trabalho da tese. De antemão, apresentamos que muitos estudos já apontaram para a ineficácia da educação brasileira tanto em assegurar o acesso à norma de prestígio quanto nos esclarecimentos aos estudantes dos fatores que levam à diversidade linguística no Brasil (cf., por exemplo, ZILES; FARACO, 2006). Porém, retomamos as questões por analisar, a partir dos instrumentos de coleta de dados utilizados, que descrevemos a seguir, como se deram as ações da escola diante do fenômeno específico em variação linguística ao qual nos atemos.

Dentre as questões que nos levaram a campo para o estudo aqui proposto, destacamos as seguintes:

1) De que modo os estudantes que compõem o *corpus* da pesquisa estão expostos aos dialetos italianos que constituem

---

<sup>25</sup> Conforme discussão a ser ampliada no capítulo 3.

historicamente a comunidade e dos quais se origina a variedade linguística do português brasileiro em estudo (cf. capítulo 3), marcada especialmente pela produção de tepe em contexto de vibrante múltipla?

2) Como a relação dos sujeitos com a comunidade onde vivem (LABOV, 2008; BAUMAN, 2003) contribui para fazer com que mantenham em seus usos uma variedade socialmente desprestigiada (marcada pelo uso de tepe em contextos de vibrante múltipla e de vibrante múltipla em contextos de tepe)?

3) Qual o acesso que têm às variantes fonológicas (/R/ e /r/) em estudo e seus devidos contextos de uso no ambiente escolar?

4) Qual a concepção que têm os educadores da variedade linguística que caracteriza o grupo e quais as ações adotadas por eles diante da presença da variação linguística em sala de aula?

5) Como se dá a relação entre os estudantes detentores/não-detentores da variedade em estudo, em ambiente escolar?

6) De que modo a formação escolar no Ensino Fundamental contribui para o acesso dos estudantes à variedade de prestígio da língua?

Na perspectiva que o fazem Vóvio e Souza (2005, p. 50), nossas escolhas metodológicas levaram em conta a preocupação em reunir dados e nos aproximar dos “sujeitos, de suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e da realidade sócio-histórica na qual estão imersos”. Consideramos, assim, a necessidade de nos vincularmos às pesquisas qualitativas (cf. VÓVIO; SOUZA, 2005; MINAYO, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), de tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995, p. 28; ANDRÉ, 2005) e de caráter longitudinal (VÓVIO; SOUZA, 2005), que nos permitiram o tempo necessário para a coleta de dados e a aproximação necessária com os sujeitos e com o contexto da pesquisa (LABOV, 2008 [1972]).

Em todos os passos procuramos ter em mente as vozes<sup>26</sup> dos sujeitos envolvidos, que nos forneceram os dados linguísticos e, ao mesmo tempo, contribuíram para a compreensão da realidade que os cerca, como o faz, inclusive, a estudante da epígrafe que abre este capítulo, quando aponta as ações que adota diante das críticas ao lugar

---

<sup>26</sup> Procuramos adequar o uso do conceito de “voz” ao que preconiza Bakhtin (2003). Para o autor, um texto sempre compreende múltiplas vozes, desde aquelas anunciadas pelo uso de “aspas”, por exemplo, que marcam a presença da voz do “outro”, como através do uso de gírias e estilos. E quando “[...] começam a se fazer ouvir as vozes, estas deixam de ser meios exponenciais de expressão e se tornam expressão atual, realizada; a voz entrou nelas e passou a dominá-las. Elas estão chamadas a desempenhar o seu papel único e singular na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 327).

onde vive, ações marcadas, muitas vezes, pelo silêncio carregado de significação. Nesse movimento dialógico entre os sujeitos, apoiamos-nos no que diz Bakhtin, para quem a palavra “não se coisifica” e aprendemos sempre mais com ela, transformando-nos ao longo do processo de pesquisa: “Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão” (BAKHTIN, 2003, p. 326).

Na sequência, apresentamos as concepções teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa.

## 2.1 PROPOSTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDO DA LÍNGUA EM CONTEXTO SOCIAL DE USO

Partimos do pressuposto de que não podemos estudar um fenômeno em variação linguística sem considerarmos as interferências do contexto social, seja no surgimento da variação, seja na sua manutenção ou expansão do seu uso pelos sujeitos usuários da língua. É preciso ter claro que a língua é um fato social (LABOV, 2008 [1972]) e que seu uso se dá na dialogia (BAKHTIN, 2003).

Labov (2008 [1972]), importante referência para os estudos sociolinguísticos, precursor da Sociolinguística Quantitativa, aos quais vinculamos este trabalho, esclarece o que deve ser compreendido como **social**, nas pesquisas linguísticas. A concepção de social, para o autor, não pode ficar restrita ao conceito que foi incorporado ao termo pela escola saussuriana e que orienta as pesquisas seguidoras dessa corrente, as quais não levam em conta as produções linguísticas em seu contexto real:

[...] trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam o seu próprio conhecimento da langue. Além disso, insistem em que as explicações dos fatos linguísticos derivam de outros fatos linguísticos, não de quaisquer dados “externos” sobre o comportamento social. (LABOV, 2008 [1972], p. 217).

A perspectiva chomskiana de pesquisas linguísticas, segundo Labov (2008 [1972]), também reserva pouco espaço para a presença efetiva dos fatos sociais. Chomsky, aponta Labov (2008 [1972]), fortaleceu a dicotomia saussuriana, com a oposição entre *competência* e *desempenho*. Desta forma, continua o autor, “A linguística tem sido

definida de tal modo a excluir o estudo do comportamento social ou o estudo da fala” (LABOV, 2008 [1972], p. 219). A tradição centrada na *langue*, incorporada nos estudos linguísticos, considera Labov, associada às dificuldades de pesquisa em contextos reais, fez com que a maioria dos linguistas evitasse a coleta de dados nas comunidades de fala.

Labov (1977) aponta que a linguística deve repensar a análise abstrata, rompendo com a exclusão de dados fonéticos e sociais das explicações linguísticas, como ocorre nos estudos estruturalistas. Mesmo considerando as contribuições que as análises estruturais deram aos estudos linguísticos, afirma Labov:

Por mais frutuoso que possa ter sido o período das argumentações linguísticas internas, temo que por este isolamento tenha sido pago um preço muito alto. Não pode passar despercebido o senso de isolamento e de estranhamento que se encontra em muitas áreas da linguística, hoje. Vemos que a linguística é estranha à fonética, a dialetologia está separada da teoria linguística, a linguística histórica se separou da dialetologia, e o estudo da linguagem se afastou da própria linguagem. (LABOV, 1977, p. 157-158) [tradução nossa]<sup>27</sup>.

Também Bakhtin (2003) faz uma crítica aos estudos linguísticos estruturalistas que dissociam a língua do seu uso social. Quando o enunciado é tomado para fins de análise linguística, diz Bakhtin, esse é recortado da enunciação, afastando-se do “[...] grande diálogo da comunicação discursiva” (2003 p. 323). Na crítica ao modelo de análise abstrato, Bakhtin afirma:

[...] a natureza específica das relações com outros enunciados enquanto enunciados, isto é, enquanto conjunto de sentidos, não tem sido estudada nem revelada (elas têm sido interpretadas de forma abstrata, lógico-objetiva ou psicológica, ou até mecanicamente causal). Não foi compreendida a

---

<sup>27</sup> Ma per quanto fruttuoso possa essere stato il periodo delle argomentazioni linguistiche interne, temo che per questo isolamento sia stato pagato un prezzo troppo alto. Non si può non accorgersi del senso di isolamento e di straniamento che si trova in molte aree della linguistica oggi. Vediamo che la linguistica si è straniata della fonetica, la dialettologia si è staccata della teoria linguistica, la linguistica storica si è separata della dialettologia, e lo studio del linguaggio si è straniato dal linguaggio stesso. (LABOV, 1977, p. 157-158).

natureza específica, dialógica da inter-relação dos conjuntos semânticos, das posições semânticas, isto é, dos enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Bakhtin (2003) traça uma proposta metodológica de pesquisa nas ciências humanas que põe como foco de análise a língua no contexto social de uso. O objeto de estudo das ciências humanas, diz Bakhtin, é um sujeito dialógico e, portanto, diferente dos objetos de outras áreas do conhecimento (a planta nas ciências naturais, por exemplo). Desta forma:

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou de um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isso é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc). (BAKHTIN, 2003, p. 312).

Ao ter como objeto de estudo um sujeito que se exprime, afirma Bakhtin, o próprio processo de pesquisa assume um movimento dialógico. Desta forma, o pesquisador, como “sujeito entendedor”, torna-se participante do diálogo, até mesmo pela análise e interpretação que dá à pesquisa. Assim, “[...] um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado” (BAKHTIN, 2003, p. 332).

## 2.2 A PESQUISA INTERPRETATIVA E OS ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Para Soares (2006), adotar uma postura interpretativa nas pesquisas em educação significa assumir que “não há uma realidade independente do sujeito e objetivamente apreensível; [...] a realidade é conformada e, de certa forma, construída pela ação do pesquisador” (SOARES, 2006, p. 401). De acordo com a autora, essa decisão epistemológica deve mudar a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa.

A epistemologia interpretativa, segundo Soares (2006), ganha força nas pesquisas em educação no Brasil a partir dos anos de 1980, colocando-se em oposição ao quatro positivista. Nesse, qualquer

fenômeno pode ser objetivamente descrito e analisado. Ao contrário, em um quadro epistemológico interpretativo:

[...] se concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas) entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais) sendo o pesquisador um *produtor* da realidade, que só existe *para alguém*. (SOARES, 2006, p. 402).

O pesquisador assume, assim, a posição de quem observa, analisa e relaciona o fenômeno em estudo com as condições sociais na qual todos – objeto de pesquisa, sujeitos e pesquisador estão envolvidos.

Para André (1995, 2005), o estudo de caso de tipo etnográfico caracteriza a preocupação com a investigação do processo educativo, considerando os critérios da pesquisa etnográfica como ponto de partida. Nossa escolha por essa vertente de pesquisa se deu pela necessidade de desenvolvermos um estudo de caráter longitudinal, permitindo a permanência em campo por um período mais longo, acompanhando os estudantes da turma selecionada nos dois anos finais do Ensino Fundamental, quando concluíram o tempo de permanência na escola próxima às suas casas. Esta atende aos estudantes apenas até a conclusão do Ensino Fundamental. É importante destacar que em estudos longitudinais, “as oportunidades de observação, combinadas a outros instrumentos, suscitam a aproximação com diferentes dimensões da vida dos sujeitos e tornam-se espaço de construção de identidade e reeducação de olhares e posturas” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 59-60).

De acordo com Walcott (1975 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14) o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo. Ainda, André (1995, 2005) destaca que, ao empregar nas pesquisas em educação uma abordagem desenvolvida na Antropologia, é necessária “uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos **estudos do tipo etnográfico** e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28; ANDRÉ, 2005, p.25 [grifo nosso]).

André (1995) define os estudos etnográficos na educação da seguinte forma:

Em que medida se pode dizer que um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação? Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Além dessa escolha de técnicas, André (1995) adverte que os trabalhos que seguem a abordagem etnográfica em educação precisam estar comprometidos com categorias de análise que não se limitem à descrição de ambientes ou transcrições de fala, o que procuramos fazer ao longo de todo o processo de construção desta tese. Para atingir esse objetivo, esta autora adverte que as categorias de análise dos dados coletados, seja em observação ou por entrevistas, não podem ser impostas de fora para dentro, mas construídas ao longo do estudo, abrindo espaço para o questionamento dos dados, de seus significados, condicionantes e implicações. E, por fim, é preciso, segundo a autora, que teoria e trabalho empírico caminhem lado a lado, rompendo com a dicotomia teoria x prática tanto na construção do conhecimento quanto na própria exposição dos dados da pesquisa, no relatório final do trabalho. São etapas às quais procuramos estar atentos em todo o percurso.

Aproximando as concepções metodológicas do foco do nosso estudo, seguimos o que diz Bortoni-Ricardo (2006), para quem o uso da etnografia nos estudos linguísticos desenvolveu-se especialmente a partir de duas pesquisas de Willian Labov: a primeira realizada na ilha de Martha's Vineyard (1963) e a segunda envolvendo a variação linguística característica do Harlem, em Nova Iorque (1969). No Brasil, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006), as pesquisas etnográficas não tiveram muito espaço. Ao analisar as contribuições da sociolinguística para os estudos em educação, conceituados como “sociolinguística educacional”<sup>28</sup>, Bortoni-Ricardo (2006) afirma que os estudos interpretativistas foram acusados de “ultra-relativistas e de apoiarem-se na crença de um igualitarismo sentimental” (p. 123), chegando ao extremo de “serem ingênuos” (p. 129). Porém, mesmo considerando haver a necessidade de análises internas à área, assegurando maior

---

<sup>28</sup> Bortoni-Ricardo (2006) classifica como sociolinguística educacional “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 128).

efetividade das pesquisas em mudanças na prática educacional, a autora reforça a importância da convergência de estudos da sociolinguística educacional com a análise etnográfica e interpretativa da variação linguística em sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 132-3).

Essas reflexões conceituais orientaram as escolhas metodológicas desta pesquisa, detalhadas a seguir.

### 2.3 DETALHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como anunciamos na abertura deste capítulo, procuraremos descrever o percurso metodológico adotado de modo a mostrar como cada uma dessas escolhas contribuiu para a constituição do *corpus* e a análise dos dados de modo a responder às questões elencadas para a pesquisa.

Começamos por retomar brevemente o campo da pesquisa. A cidade na qual o estudo está sendo desenvolvido é caracterizada pela colonização, no início do século XX, por italianos e descendentes que passaram por um novo fluxo migratório, posterior à chegada de imigrantes italianos ao Rio Grande do Sul, no final do século XIX. Para chegarmos à análise do contexto atual, seja da comunidade ou da variação linguística em análise, foi necessário recuperar esse percurso histórico e estudar os dialetos que foram trazidos pelos imigrantes e que dão origem à variação na fala em português brasileiro.

Para o cumprimento desta proposta, contamos com um importante acervo bibliográfico constituído por livros e relatórios de pesquisa, publicados por instituições e editoras brasileiras e italianas. O acesso a muitas das publicações só foi possível graças à realização do doutorado sanduíche, realizado no período de janeiro a julho de 2010, na *Università degli Studi di Padova-Italia*. Essa etapa da pesquisa, constituída pelas leituras e reflexões a partir delas, é normalmente traduzida nos projetos como “revisão de literatura”. Embora desenvolvido em etapa posterior à coleta de dados em campo, o doutorado sanduíche nos possibilitou visitar os dados e acurar a análise, a partir de leituras e trocas de informações com outros pesquisadores<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Destacamos e agradecemos o diálogo e o auxílio das professoras da UNIPd, Sandra Bagno e Loredana Corrà, com quem mantivemos contatos semanais ao longo de todo o período de desenvolvimento do estágio em Pádua.

Para definir a escola e a turma de realização do estudo, foi selecionada uma região da cidade de Chapecó<sup>30</sup> conhecida pelas manifestações de valorização da cultura italiana deixadas pelos migrantes e seus descendentes que fizeram o percurso a ser descrito no capítulo 3. Na escola definida como campo da pesquisa, há a predominância de sujeitos de descendência italiana sobre o grupo escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007)<sup>31</sup>, “a comunidade escolar em sua maioria (sic) é de origem italiana, com 81%; cabocla, 10%; negra e polonesa com 2% [...]”<sup>32</sup>. O nome da escola também presta uma homenagem a um colonizador italiano, nascido no Rio Grande do Sul, em 1902, e que passou a habitar no município em 1927, construindo o primeiro prédio da escola da comunidade, em 1933.

No total são 250 alunos em turmas que vão do pré-escolar ao 8º ano<sup>33</sup>. No perfil social das famílias, apresentado pelo Projeto Político Pedagógico, há a distinção entre as profissões de pais e mães, assim apresentadas: pais: agricultores (juntando as subcategorias avicultores e suinocultores) 27%; operários, 15%; autônomos, 10%; motoristas, 6%; funcionários públicos, 5%. As mães, de acordo com o projeto, ocupam as profissões de: donas de casa, 55%; diaristas, 9%; operárias, 6%; agricultoras, 5%; e outras funções com menor percentual, entre elas as de costureira, cozinheira e manicura.

Como desenvolvemos um **estudo longitudinal**, acompanhamos uma turma de sétimo/oitavo ano ao longo dos anos de 2008 e 2009 (em 2009 o grupo encerrou as atividades na escola, concluindo o Ensino Fundamental). Entre a turma, o perfil socioeconômico é similar ao perfil geral do corpo discente da instituição. Os estudantes da turma em análise, 20 no total, tinham, durante o período da coleta de dados, idade

---

<sup>30</sup> Omitimos ao longo deste trabalho os nomes dos estudantes e professores (para os quais criamos pseudônimos), da escola e das comunidades/bairros nos quais os sujeitos habitam. Por outro lado, como nos comprometemos com o desenvolvimento de um estudo de tipo etnográfico, procuramos inserir o maior número de informações possíveis sobre o contexto da pesquisa, assegurando aos leitores a compreensão do cenário no qual a variação linguística está sendo analisada.

<sup>31</sup> Não apresentamos o nome da escola por razões já esclarecidas.

<sup>32</sup> Em 2008, a escola recebeu nove alunos provenientes de uma reserva indígena e falantes do português e do kaingangue, inserindo esse grupo étnico, não apresentado no perfil discente do PPP de 2007. Os alunos desse grupo não retornaram à escola, no início do ano letivo de 2009, porque as famílias foram levadas a uma aldeia indígena da região.

<sup>33</sup> Em fevereiro de 2006, a lei federal 11.274 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo a ampliação de oito para nove anos deste nível de ensino. A lei prevê que as crianças passem a cursar o Ensino Fundamental com seis e não mais com sete anos de idade ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)). Como a adequação das escolas municipais, estaduais e da rede privada foi estipulada até o ano letivo de 2010, o grupo em estudo concluiu o Ensino Fundamental com o oitavo ano.

entre 12 e 16 anos. Nove deles vivem em uma mesma comunidade rural e os demais em dois bairros da periferia da cidade, vizinhos à escola onde estudam. São de classe socioeconômica médio-baixa: os pais são pequenos agricultores ou trabalhadores rurais, funcionários de indústrias e pequenas empresas dos arredores, com as ocupações de montador, estofador, motorista e pedreiro; as mães ocupam as funções de dona de casa, servente, diarista, agricultora, cozinheira e doméstica. Em relação à escolarização das famílias, apenas um pai tem o Ensino Médio completo e outro o Ensino Médio incompleto; os demais têm apenas Ensino Fundamental. Entre as mães a média de escolarização é um pouco mais elevada, seis têm o Ensino Médio completo e as demais estão entre Fundamental completo/incompleto.

Em relação à etnia, nove indicaram ser filhos de pai e mãe italiana, treze de pais italianos, treze de mães italianas e apenas quatro apontaram não pertencer a esse grupo étnico, indicando ascendência étnica alemã, russa, polonesa e negra<sup>34</sup>. Na análise quantitativa do fenômeno em variação linguística, no capítulo 6, consideraremos a distinção entre italianos e não-italianos. A separação foi feita para permitir a verificação, na análise quantitativa dos dados, da interferência ou não da etnicidade na produção do fonema vibrante ou, por outro lado, da interferência da fala desse grupo sobre os demais.

Ao iniciarmos o estudo na escola, aos professores e estudantes, foi apontada como temática da pesquisa a presença das características étnicas e linguísticas italianas no espaço escolar, sem um foco específico no fenômeno em variação linguística em análise, para não comprometer os resultados da pesquisa. A orientação de que os estudos sociolinguísticos sejam apresentados aos sujeitos participantes da pesquisa com o foco fora do campo linguístico é avalizada por Tarallo (1999). Labov (2008 [1972], p. 242) também chama a atenção para o modo como o pesquisador se insere na comunidade:

A pergunta: ‘o que você diz às pessoas?’, não é trivial. Os passos elementares de localizar e contactar informantes e levá-los a falar livremente numa entrevista gravada são problemas difíceis para os estudantes. É um erro ignorar essas questões, pois nas práticas e técnicas que têm sido

---

<sup>34</sup> Usamos as denominações dos grupos étnicos seguindo as classificações indicadas pelos estudantes em questão aberta, nas fichas sociais entregues para preenchimento em outubro de 2009. Os dados nos são importantes devido ao fenômeno em variação linguística em análise estar relacionado à questão étnica italiana.

elaboradas estão contidos vários princípios importantes do comportamento linguístico e social. (LABOV, 2008 [1972], p. 242).

O primeiro contato com a turma de estudantes já apontou para a existência de características familiares, culturais e linguísticas relacionadas ao grupo étnico italiano. Ao informar à professora de Artes, em aula com a turma, sobre a proposta da pesquisa, conforme esclarecimento acima, ela solicitou aos alunos que rerepresentassem, no mesmo dia, uma peça criada e encenada por eles na semana anterior. Nela, dois alunos, com barcos de papel colados ao corpo, simularam a chegada dos imigrantes em um navio. Um texto, contando a história da vinda dos imigrantes à região e escrito em uma mescla da coiné vêneta<sup>35</sup> com o português brasileiro, é lido por um dos alunos. Em seguida, outro apresenta a tradução, também escrita, em português. Nas duas leituras, foi possível perceber a interferência<sup>36</sup> da coiné vêneta na fala/escrita em português e vice-versa. No texto escrito, aparecem as falas “os *italiani*” (artigo *os* em português e substantivo plural *italiani* em italiano) e “*me piace* cantar” (pronomes em português, verbo *gostar* em italiano e verbo *cantar* no infinitivo em português – em italiano, *cantare*). Na leitura feita em português, aparece a tradução de um trecho como “os italianos dessa região predominavam nas correntes migratórias”. Tanto na palavra *região*, com a vibrante em início de palavra, quanto em *correntes*, em posição intervocálica, há produção de tepe em contexto de vibrante múltipla.

Em questionário oral aplicado à turma no início de 2008 para a obtenção dos primeiros dados do perfil social, ocorrem alguns contextos linguísticos (vibrante em início de palavra e posição intervocálica) nos quais foi possível evidenciar a presença dessa característica em

---

<sup>35</sup> A coiné vêneta possui uma estrutura fonológica, morfológica e lexical vêneta com características estruturais dos dialetos vicentino, padovano, trevigiano e feltrino-bellunese, mais a influência dos dialetos lombardos e do português. (FROSI, 1987b, p. 147). A coiné teve grande representatividade na fala da população Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul: “Sua formação típica teve origem na RCI e, pode-se dizer, o seu surgimento foi motivado por condições geo-históricas e sócio-culturais próprias dessa Região”. (FROSI; MIORANZA, 1983, p. 111). Ao longo deste trabalho, quando nos referirmos à interferência deste dialeto na fala em português, também usaremos a denominação **dialeto vêneta**. Os estudantes afirmaram que o texto havia sido escrito em italiano pelo pai de um dos estudantes.

<sup>36</sup> Termo usado na sociolinguística e no ensino de língua estrangeira, com relação às variações que um falante introduz em uma língua como interferência do seu contato com outra (cf. CRYSTAL, 2000, p. 149)

produções como “moro no bairro[bairo]<sup>37</sup> T. [nome do bairro]” e “meus pais trabalham na roça [roça]”.

Ao longo do período de desenvolvimento da pesquisa, foram aplicados dois questionários escritos aos estudantes. O primeiro deles em agosto de 2008, visava levantar dados acerca do envolvimento dos estudantes com a comunidade da qual fazem parte. O segundo, em abril de 2009, teve como temática a influência dos meios de comunicação de massa no cotidiano e nas produções linguísticas dos estudantes e antecipou a gravação da segunda entrevista. Mais tarde, em outubro de 2009, os estudantes preencheram fichas sociais mais detalhadas, nas quais procuramos complementar informações de caráter sociocultural.

Em todo o período da pesquisa, também acompanhamos as atividades em que os estudantes estiveram envolvidos, em sala de aula, eventos esportivos ou culturais, como a apresentação de peças de teatro e atividades comemorativas como festas juninas e referentes à Páscoa, que nos ajudaram a compreender o acesso que os estudantes têm à variação linguística em estudo no contexto escolar<sup>38</sup>.

Como já citamos, realizamos observações na turma de estudantes que constitui o grupo em estudo no período que caracterizou os dois anos finais do Ensino Fundamental, durante os anos letivos de 2008 e 2009. Apontada como um importante recurso para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, a **observação**, segundo Lüdke e André (1986), deve ser feita de forma “controlada e sistemática”. É preciso, conforme salientam as autoras, definir com antecedência “o quê” e “como” observar:

A primeira tarefa, pois, no preparo das observações, é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela investigação e qual a melhor forma de captá-los. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

<sup>37</sup> Como já mencionado anteriormente, ao longo de todo o texto usaremos a codificação /R/ para indicar a produção de vibrante múltipla e /r/ para indicar a produção de tepe. Quando forem proferidas, por exemplo, as palavras rua e carro, indicaremos, ao lado, o fonema usado pelos informantes, da seguinte forma: “Eu moro na rua [Rua]...” e “Venho à escola de carro [caRo]”, quando for empregada a vibrante múltipla, ou “Eu moro na rua [rua]...” e “Venho à escola de carro [caro]”, quando for empregado o tepe em contextos de vibrante múltipla. Quando for produzida uma vibrante múltipla em contexto de tepe, na oralidade, esta será marcada utilizando o mesmo critério, como em “parede [paRede]”.

<sup>38</sup> A maior parte desses eventos foi filmada e muitas das cenas fazem parte de um vídeo produzido no final de 2009 e entregue aos estudantes, professores e direção da escola.

Considerando o que preconizam Lüdke e André (1986), as observações foram realizadas tendo como foco a análise da presença do fenômeno em variação linguística em estudo em diferentes momentos do cotidiano escolar, já descritos acima. Em todos os registros feitos durante o período de realização da pesquisa de campo, coletamos dados que revelam a presença da variação linguística em estudo<sup>39</sup> em contextos de sala de aula, como nos exemplos que seguem:

*Lauro: - Olha, me riscaram [riscaRo] a parede com estilete. (aula de 08/09)*

*Juliano: É guerra [guera] de novo. O livro só fala coisa velha. (Juliano, aula de 10/09),*

*Diana: - E depois de usually é i ou “erre” [eRe]?*

*Elvis: - É “erre” [ere] de rato[rato], rapariga [rapariga]... (aula de 11/02/2009),*

*Leandro: Para medir a terra [tera].*

*Professora: Para medir a terra [teRa] e para que mais? (aula de 12/02/2009)*

De posse desses dados, retomamos a questão de pesquisa que trata do acesso dos estudantes à variedade em estudo:

5) Como se dá a relação entre os estudantes detentores/não-detentores da variedade em estudo, em ambiente escolar?

Além das cenas descritas acima, encontramos elementos importantes para responder a essa questão nas entrevistas gravadas com os estudantes, nas quais alguns deles, provenientes de outros municípios, avaliam a diversidade linguística que caracteriza a comunidade em estudo, conforme discussão a ser apresentada no capítulo 4.

Com relação ao método de observação, constituímos-nos, nesta pesquisa, como “participante como observador”, que é aquele, segundo Junker (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende investigar com o desenvolvimento da pesquisa.

Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de

---

<sup>39</sup> Controlaremos as duas variantes: /r/ em contextos de /R/ em [Rua] e [caRo] e /R/ em contextos de /r/ como em [paRede]. Essa questão será detalhada adiante.

técnicos ou os próprios professores. A preocupação é não deixar totalmente claro o que pretende, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo observado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

A observação, reforça André (2005), é chamada de participante considerando-se a inevitável interação do pesquisador com a situação estudada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

A **entrevista** é tida como uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. No caso desta tese, a gravação de entrevistas com os estudantes permitiu, além do registro do fenômeno em variação linguística em análise, o conhecimento de aspectos sociais, culturais e familiares que estão, em nossa avaliação, intimamente relacionados com o comportamento linguístico do grupo. Vóvio e Souza (2005 p. 58) apontam o uso de entrevistas como uma técnica que assegura ir além de “generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas dos sujeitos”. Isso se dá, segundo as autoras, pelo fato de ser esta uma técnica que permite retomar parte das informações do problema investigado.

Para Labov (2008 [1972]), “bons dados” linguísticos são aqueles coletados em entrevistas individuais. Para superar o “paradoxo do observador”<sup>40</sup>, nessa coleta de dados, Labov (2008 [1972], p. 244) aponta que é preciso “romper os constrangimentos da situação de entrevista com vários procedimentos que desviem a atenção do falante e permitam que o vernáculo emerja”. Assim, na primeira gravação de entrevistas (junho de 2008) o foco foi centrado em relatos do cotidiano. Os estudantes foram questionados sobre a proveniência geográfica das famílias, costumes familiares e da comunidade. Depois, em abril de 2009, as entrevistas tiveram como foco a influência dos meios de comunicação social no modo de vida dos jovens. A estratégia foi aplicada após a apresentação de dois textos, extraídos da revista *Veja* on-line<sup>41</sup> e da resolução de um questionário escrito. No dia seguinte à apresentação, discussão dos textos e resolução dos questionários, foram

---

<sup>40</sup> O paradoxo do observador é assim explicado por Labov (2008 [1972], p. 244): “O objetivo da pesquisa linguística na comunidade deve ser descobrir como as pessoas falam quando não estão sendo sistematicamente observadas – no entanto, só podemos obter tais dados por meio da observação sistemática”.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia-saude/cai-preferencia-tv-internet-sobe-347624.shtml>. Acesso em 06/abril/2009 e <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia-saude/jovens-estao-viciados-tv-internet-430268.shtml>, acesso em 06/abril/2009.

gravadas entrevistas que exigiam dos estudantes um discurso argumentativo<sup>42</sup> para responder às questões formuladas, todas elas relacionadas à temática dos textos.

Em dezembro de 2009, na última semana de aula na escola, foram gravadas as últimas entrevistas com os estudantes. As gravações começaram com relatos das experiências vividas na escola no período do Ensino Fundamental e seguiram para as expectativas em relação ao Ensino Médio, questões que nos ajudaram a analisar a relação dos estudantes com a escola e com a comunidade. Em seguida, foi entregue a cada estudante um texto para leitura, uma quadrinha na qual está presente a variação em estudo<sup>43</sup>. O texto selecionado para leitura, embora de curta extensão, contém, desde o título (O menino dos ff e rr), a variante em estudo (Orofilo Ferreira). Após a entrevista os estudantes foram questionados sobre a percepção da variação no texto e, posteriormente, na própria fala e na da comunidade. As questões foram inseridas por perguntas como “O que você acha que há de diferente na fala da comunidade em relação à pronúncia do *erre* em palavras como *Ferreira* ou *carro*?”

Todas as entrevistas foram gravadas individualmente com os estudantes, utilizando-se roteiros de questões iguais para todos os entrevistados. As entrevistas foram feitas na biblioteca da escola, em período diferente daqueles em que estavam em sala de aula, sempre após o envio de solicitação aos pais, feito pela direção da escola. Cada entrevista teve, em média, meia hora de gravação.

Consideramos que, com a mudança de contextos estilísticos na última entrevista, conseguimos coletar dados linguísticos com diferentes graus de formalidade, usando de questões como relatos do (primeira rodada de entrevistas) até a leitura e a avaliação da própria fala, em um movimento que Labov (2008 [1972]) caracteriza como “[...] a gama de estilos usados pelo falante rumo ao extremo formal do espectro, onde se presta mais atenção à fala. Há perguntas que naturalmente evocam a fala

---

<sup>42</sup> Objetivávamos analisar se a mudança de gênero leva a um estilo mais monitorado, com o emprego da variante linguística mais prestigiada, no caso em análise o emprego da vibrante múltipla e do tepe em contextos esperados pelo padrão fonológico do português brasileiro, por isso a mudança de enfoque em cada uma das entrevistas. Também pretendíamos investigar se, nos anos finais do Ensino Fundamental, havia alguma mudança na produção da variante, na fala dos estudantes. Porém, optamos por desenvolver a análise quantitativa apenas com os dados da última entrevista gravada com os estudantes, na qual também controlamos a interferência do contexto estilístico da entrevista.

<sup>43</sup> Texto de Cecília Meireles, da obra “Ou isto ou aquilo” (Nova Fronteira, 1990). Os estudantes fizeram a leitura da quadrinha “O menino dos ff e rr”.

mais monitorada (como perguntas sobre a própria fala em si).” (LABOV, 2008 [1972], p. 247).

Os questionários e fichas sociais preenchidos pelos estudantes em junho de 2008, abril e dezembro de 2009 também forneceram informações importantes e que contribuíram para a constituição do *corpus* de análise. Esses instrumentos forneceram informações sobre a forma como os estudantes se relacionam com a comunidade onde vivem.

### **2.3.1 Instrumentos metodológicos de coleta e análise de dados da relação entre educadores e variação linguística**

Apresentamos, nesta seção, as estratégias metodológicas selecionadas para a coleta de dados que nos permitiram a análise das ações realizadas pelos educadores diante da presença da variação linguística no contexto de sala de aula, de acordo com a questão:

4) Qual a concepção que têm os educadores da variação linguística que caracteriza o grupo e quais as ações adotadas por eles diante da presença da variação linguística em sala de aula?

A primeira estratégia metodológica empregada foi a observação, com elaboração de diário de campo. Como passos iniciais de análise dos dados coletados em sala de aula, referentes à intervenção/não-intervenção dos educadores diante da variação linguística em estudo, utilizamos a seguinte categorização, elaborada a partir de Bortoni-Ricardo (2004). A autora cita como as ações mais comuns dos professores diante da variação linguística em sala de aula<sup>44</sup>, apresentadas no capítulo de introdução, e das observações sistemáticas em sala de aula:

A1) O professor não intervém diante da presença da variação linguística em análise, dando continuidade ao diálogo com o estudante produtor do enunciado, sem levar em conta o emprego da forma variante, como em:

---

<sup>44</sup> A autora usa as seguintes categorias:

O professor identifica erros de leitura, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, ou seja, não intervém para corrigir o aluno.

O professor não percebe o uso de regras não-padrão, ou porque não está atento, ou porque ele próprio usa-as na sua linguagem.

O professor percebe o uso de regra não-padrão, mas acha melhor não intervir para não constranger o aluno.

E, por último, o professor percebe o uso dessa regra, não intervém, mas em seguida repete a fala na variante padrão (BORTONI-RICARDO, 2004 p.38).

*Carlos: Tem que aprender agora para não se arrepender [arependê].*

*Professora: Com certeza. (aula de 11/02/09)*

A2) O professor não intervém diante da presença da variação linguística em análise, dando continuidade às atividades de sala de aula sem retomar o enunciado do estudante, como em:

*Elvis: Lá em casa não tem para onde correr [corê]. Se tu corre [core] para a rua [rua] te atropelam. Tem que correr [corê] dentro de casa. (O professor acompanha a conversa, enquanto aguarda a realização de trabalhos em grupos, mas não se manifesta. Aula de 05/10/09).*

É importante considerar que nas duas classificações acima pode ocorrer tanto a não-percepção, por parte do professor, do uso da regra não-padrão por não estar atento, quanto a variação ser “invisível” aos professores porque eles próprios usam-na em sua linguagem, inclusive em sala de aula.

A3) O professor percebe o uso da regra não-padrão, não intervém, mas em seguida complementa usando a variante padrão no seu discurso, como no caso abaixo:

*Carlos: Dentro dos rios [rio].*

*Professor Joelson: Dentro dos rios [Rios], nas redes [Redes] de esgoto. (aula de 11/02/09)*

A4) Professores e estudantes em atitudes de valoração e reconhecimento das características comunitárias.

e:

A5) A formação linguística do professor como ferramenta para a atuação diante das variações linguísticas estigmatizadas.

Para análise das ações dos educadores em relação a essas duas últimas categorias, um recurso importante é a análise das entrevistas gravadas com os professores da turma. As gravações foram feitas na última semana de atividades escolares, em dezembro de 2009, de modo que não interferissem nas ações desenvolvidas na prática pedagógica já que, até então, o foco da pesquisa não tinha sido apresentado ao grupo como a análise da variação linguística. As entrevistas foram gravadas individualmente, utilizando-se como espaço a biblioteca da escola, da mesma forma como ocorreu com as gravações com os estudantes. Foi

utilizado um mesmo roteiro inicial para as entrevistas com todos os professores, com questões que iniciaram por avaliações dos educadores em relação à turma e às influências da etnia italiana, predominante na comunidade nas manifestações em espaço escolar, de forma geral. Em seguida, os professores foram conduzidos a falar sobre as questões linguísticas que caracterizam o grupo, sem que a questão fosse direcionada, de forma direta, à presença do fenômeno em variação em estudo.

Em relação às duas últimas categorias elencadas acima, citamos os seguintes exemplos:

- Prof. Júnior: [...] você é o que você é. Então tem que mostrar para eles tudo o que tem de bom dentro da cultura deles.
- Profa. Lúcia: Eu, para mim, isso [mudar os costumes, incluindo o modo de falar] é um próprio racismo. É um ... porque cada ser humano tem um jeito de ser, de viver e a sua origem deve ser conservada. Mas adolescentes com adolescentes...

Os dois instrumentos de pesquisa (diário de campo e entrevistas) permitem, também, estabelecer as diferenças entre o que os professores apontam como tarefa da escola, em relação ao ensino de língua e o que, efetivamente, desenvolvem em sala de aula.

### 2.3.2 A pesquisa sociolinguística quantitativa na educação

Para responder à questão 6) *De que modo a formação escolar no Ensino Fundamental contribui para o acesso dos estudantes à variedade de prestígio?* lançamos mão da análise quantitativa de dados linguísticos. Tal análise é defendida por Labov (1977), para quem “[...] são os métodos quantitativos que nos oferecem o único modo decisivo para demonstrar, a nós mesmos ou a qualquer outro, se aquilo que encontramos é real ou não” [tradução nossa]<sup>45</sup>. (LABOV, 1977, p. 35). Mais adiante, na mesma obra, Labov (1977, p. 67) complementa: “Quando trabalhamos com os novos métodos quantitativos fornecidos pela fonética e pela matemática, temos a nítida impressão de que qualquer um acendeu a luz” [tradução nossa]<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> [...] sono i metodi quantitativi che ci offrono il solo modo decisivo per dimostrare, a noi stessi o a qualsiasi altro, se ciò che abbiamo trovato è così o no. (LABOV, 1977, p. 35).

<sup>46</sup> “Quando lavoriamo con i nuovi metodi quantitativi fornitrici dalla fonetica e dalla matematica, abbiamo la nettissima impressione che qualcuno abbia acceso la luce.” (LABOV, 1977, p. 67).

Utilizaremos, como *corpus* para análise quantitativa, as entrevistas gravadas com os estudantes em dezembro de 2009. Contamos com 20 entrevistas gravadas com os alunos concluintes do Ensino Fundamental, nas quais analisaremos a presença do fenômeno em variação linguística em estudo na fala dos estudantes. Controlaremos, na análise, os informantes como um dos grupos de fatores. Na fala destes, será controlada a interferência de variáveis linguísticas como a posição na palavra (em início, como em “rua” e em posição intervocálica em contextos de vibrante múltipla, como em “carro” e em contexto de tepe, como em “parede”). Ainda, analisaremos a interferência do contexto estilístico da entrevista no uso das variantes /R/ ou /r/ nos contextos linguísticos especificados acima (cf. LABOV, 2008 [1972]). Como variáveis extralinguísticas, controlaremos a interferência do sexo, área de moradia e do bilinguismo na produção do fonema. Em relação à variável sexo, faremos a distinção entre estudantes do sexo feminino (F) e masculino (M); em relação ao local de moradia, faremos a distinção entre moradores da área rural (R) e da periferia da área urbana (U); e em relação ao fator etnicidade, considerando a relevância da interferência do bilinguismo na fala em português, faremos a distinção entre os informantes bilíngues (B) e monolíngues (M)<sup>47</sup>. Considerando os 20 estudantes concluintes do Ensino Fundamental que fizeram parte da pesquisa, temos, na composição geral da turma, a seguinte estratificação:

Quadro 1: Distribuição dos informantes da turma de acordo com as variáveis extralinguísticas

	Rural		Urbano		Total
	F	M	F	M	
<b>Bilíngues (português/dialeto)</b>	3	4	2	1	10
<b>Monolíngues (português)</b>	0	2	2	6	10
<b>Total</b>	3	6	4	7	20

Em relação às variáveis linguísticas a serem analisadas, consideraremos a oposição na produção entre vibrante múltipla/tepe em contextos de início de palavra (produção de palavras como *rua*) e posição intervocálica em contextos de vibrante múltipla (em palavras como *carro*). Também controlaremos a oposição na produção de

<sup>47</sup> A esse fator, Margotti (2004, p. 22) chama de “Dimensão dialingual”. O autor também toma como hipótese de pesquisa a expectativa de que “[...] os informantes descendentes de italianos apresentem, em seu desempenho lingüístico, mais traços da língua italiana do que os informantes não-descendentes.”

vibrante múltipla/tepe em posição intervocálica em contextos de tepe (como em *parede*).

Os dados linguísticos coletados através das entrevistas são analisados a partir da análise quantitativa proporcionada pelo programa estatístico VARBRUL (PINTZUK, 1988). Trata-se de um pacote estatístico usado para identificar padrões de variação entre formas alternativas de uso da língua. O pacote fornece cálculos de frequência, percentuais e pesos relativos associados a cada fator das variáveis independentes (grupos de fatores) testadas em relação à aplicação da regra, indicando a influência de cada um desses fatores sobre o uso de uma das variantes. Além disso, realiza a seleção dos grupos de fatores por ordem de relevância estatística. O programa VARBRUL faz análise multidimensional, ou seja, opera com a interação simultânea de todos os grupos de fatores controlados (diferente de uma análise unidimensional).

As seleções metodológicas foram feitas para permitir diferentes olhares sobre o tema aqui em questão: a variação linguística em sala de aula a partir de um fenômeno específico que caracteriza a comunidade local. Os resultados da análise quantitativa do fenômeno de variação linguística em estudo serão apresentados no capítulo 6. No capítulo a seguir, recuperaremos o percurso histórico feito pelos italianos que vieram ao Brasil, levando à constituição da variação linguística em estudo.

### 3 A HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO ITALIANA E DA PRESENÇA DO DIALETO VÊNETO NO SUL DO BRASIL

*“Tinha um rio. Porque eles tavam vindo para o Brasil de lá onde eles moravam e tavam vindo para cá, daí, para morar aqui.”*

*(Francis, estudante. Entrevista gravada em junho de 2008).*

*“Outro dia eu tinha que fazer esse trabalho da Itália que nós apresentamos e daí eu pedi para o pai. Eu escrevi em português e eu pedi para o pai falar tudo em italiano e daí tudo o que o pai falou eu já sei. Um monte de coisa eu já sei da Itália”.*

*(Jandira, estudante, entrevista gravada em junho de 2008).*

Se propõe a defesa de um patrimônio de origem italiana a fim de que também não se empobreça este que também é um patrimônio cultural brasileiro<sup>48</sup>. (PETRONE, 1991, p. 328).

Dentro de um barquinho de papel, a longa viagem de navio se refaz. Nele ficou mais fácil cruzar o “grande rio”, chegar a terras distantes e recomeçar a vida. Nas imagens apresentadas e reapresentadas no pátio de uma escola pública de periferia, no oeste de Santa Catarina, parte da história da imigração italiana para o Sul do Brasil é ressignificada. Nos tropeços da exposição por descendentes de quinta ou sexta gerações de imigrantes, o Atlântico vira rio e o navio vira barquinho. Muitas mortes a bordo e o desespero da chegada a uma terra estranha ficam ofuscados pelos risos provocados pelo que há de cômico em um barco de papel cobrindo parte do corpo de um menino que o segura pelas mãos, nele imerso até a altura da cintura. A tentativa de reaproximação com o passado inclui a presença de palavras da coíné vêneta<sup>49</sup> no contar da história, feito por um narrador inibido, que fala com o rosto escondido pela folha de papel manuscrita na qual está o texto da peça.

A apresentação, no primeiro semestre de 2008, organizada sob o acompanhamento de um dos professores do quadro docente daquele ano, faz uma associação que muito nos interessa: a relação entre história e língua. Se nos debruçamos, hoje, diante de um fenômeno em variação

---

<sup>48</sup> Si propone la difesa di un patrimonio di origine italiana affinché non si impoverisca lo stesso patrimonio culturale brasiliano. (PETRONE, 1991, p. 328).

<sup>49</sup> Definida na nota de rodapé número 34.

linguística que caracteriza a comunidade local, o fato não pode ser analisado sem que o processo histórico que a constitui seja suficientemente recuperado e compreendido, sem que se entenda como (e se) a escola intervém diante desse processo.

É esse movimento histórico que procuraremos seguir neste capítulo, tomando como base a história dos imigrantes que constituem a comunidade em estudo, para depois tentarmos entender a preservação de um dialeto de imigração na comunidade e na escola que atende aqueles que nela vivem. Para além do próprio grupo étnico, procuraremos mostrar o quanto a diversidade linguística gerada pela presença dos italianos e seus descendentes levou à constituição de uma variedade linguística significativamente presente na comunidade e que envolve, como também mostraremos no capítulo de análise, integrantes dos demais grupos étnicos que vivem na mesma região. A discussão entre língua, história e identidade torna-se, assim, indissociável.

Depois de apresentarmos brevemente a história da migração italiana para o Brasil, na primeira seção deste capítulo, discorreremos sobre o dialeto vêneto trazido por esses imigrantes. A discussão passará pelo tratamento atual dado aos dialetos na Itália e, em seguida, passaremos à trajetória deles em solo brasileiro. Assim como o fizeram os estudantes, na atividade cultural transcrita na abertura deste capítulo, precisamos retomar a história para, a partir da leitura dos eventos do passado, compreender melhor o presente.

Alertamos, desde já, que a retomada do debate acerca da diversidade dialetal italiana e dos movimentos de defesa desses em solo italiano, neste trabalho, é feita apenas de modo a fazer sentir o quanto a diversidade linguística, ainda intensa em solo italiano, enfrenta dificuldades de sobrevivência. Por termos como foco o estudo da relação entre o ensino e a variação linguística derivada da interferência de um dialeto italiano falado pelos imigrantes na fala em português, sabemos desde já que não fazemos todo o aprofundamento possível na questão, fenômeno que ocupa a atenção de pesquisadores renomados. Para a reconstituição da trajetória da imigração seguiremos o olhar de estudiosos brasileiros e italianos.

### 3.1 A IMIGRAÇÃO ITALIANA PARA O BRASIL

A história sobre a qual nos debruçaremos, a partir de agora, remonta a meados do século XIX. Nesse período, condições sociais, políticas e econômicas favoreceram a imigração em massa de países europeus, aqui no caso em estudo a Itália, para aqueles do “terceiro

“mundo”, entre eles o Brasil. O desenvolvimento do capitalismo em países como a Alemanha e a Itália gerou um enorme contingente de pessoas sem terra e sem trabalho. A Revolução Industrial liberou grande quantidade de mão de obra, tanto no campo quanto na cidade. Convulsões políticas também assolaram o território europeu, criando insegurança em uma parcela significativa da população, especialmente da classe baixa. A situação foi um estímulo à emigração. Também contribuíram nesse processo a existência de uma população numerosa, devido às altas taxas de natalidade e à atividade econômica centrada na agricultura, sem grandes perspectivas econômicas.

A Itália, de acordo com Balhana (1987, p. 120), no período dos grandes movimentos migratórios, foi o país que, proporcionalmente à sua população, forneceu o maior contingente de emigração, tanto continental quanto transoceânica. De 1869 a 1970, 20.830.000 pessoas deixaram o país, dos quais 11.348.000 para outros países europeus e 9.482.000 para outros continentes.

Mesmo não ocupando uma posição prioritária como destino do contingente imigratório, o Brasil acolheu um número significativo de italianos. Foram em torno de um milhão e quatrocentos mil no período de 1880 até 1920 (MANENTI, 1987, p. 397)<sup>50</sup>. O Brasil tinha, no período, grande interesse em receber os europeus que procuravam recomeçar a vida em uma nova pátria. Uma das principais razões para o estímulo à imigração estava na abolição da escravatura (cf. FRANZINA, 1987). Com a abolição, a mão de obra negra deixou de servir ao capital. Havia um forte preconceito quanto ao modo de vida, crenças religiosas e tradições dos negros, sendo esse o fator que levou à busca de uma nova leva de trabalhadores, desta vez, livres e europeus.

A condição de liberdade, no entanto, não privou os italianos de enfrentarem um quadro de grandes dificuldades, não muito diversas daquelas pelas quais passaram os africanos trazidos para o país na condição de escravos. O depoimento de Truda (1925), citado por Frosi (1987b), registra a realidade encontrada pelos imigrantes:

Nos quadros sinistros que se traçam dos trabalhadores da fazenda de café, o colono branco aparece como o sucessor imediato do escravo negro, vivendo em condições não muito superiores àquelas que a ele eram impostas,

---

<sup>50</sup> Embora com pequenas diferenças, essa é a estimativa de imigrantes que entraram no país, segundo diferentes autores. BALHANA (1987, p. 120) aponta que, até 1914, o Brasil recebeu 1.356.394 italianos.

sujeito a salários de fome que lhe tolham a esperança de qualquer economia e, com esta, a possibilidade de livrar-se do jogo dos patrões, não sempre humanos, que exploravam brutalmente a sua capacidade de trabalho<sup>51</sup>. (TRUDA, 1925 *apud* FROSI, 1987b, p. 137 [tradução nossa]).

Quando não eram expostos às condições de miséria extrema, como no depoimento apresentado, o grupo enfrentava outros problemas gerados pela falta de infraestrutura básica, como moradia, estradas e instrumentos de trabalho. Os imigrantes foram obrigados, independentemente da condição de liberdade que os escravos africanos não tiveram, a trabalhar pesado para garantir a subsistência das famílias, em geral, bastante numerosas.

Mesmo com essas dificuldades, a presença dos italianos no Brasil é associada de forma entusiasta ao progresso socioeconômico, como ocorre na afirmação feita por Lo Cascio (1987c):

Em exemplo que vem do quadro fornecido pelo Brasil, que recebeu milhões de pequenos agricultores, trabalhadores braçais e pequenos empreendedores que de quase escravos passaram a ocupar hoje, em certos casos, passando de uma geração a outra, posições-chave no tecido da sociedade que os hospedou<sup>52</sup>. (LO CASCIO, 1987c, p. 90).

De um modo geral, os maiores contingentes que deixaram a Itália eram da região norte. Para o Brasil, aponta Balhana (1987), vieram sobretudo os vênetos, que representam 47,68% dos italianos que aqui chegaram no período do final dos anos de 1800 até a Primeira Guerra Mundial.

---

<sup>51</sup> Nei quadri sinistri che dei lavori della 'fazenda' del caffè si tracciano, il colono bianco appare come il successore immediato dello schiavo nero, vivendo in condizioni non molto superiori a quelle che a questo erano fatte, soggetto a salari di fame, che gli tolgono la speranza di qualsiasi economia e, con questa, la possibilità di redimersi dal giogo di padroni, non sempre umani, che ne esplorano brutalmente la capacità di lavoro. (TRUDA, 1925 *apud* FROSI, 1987b, p. 137).

<sup>52</sup> Un esempio ci viene dal quadro fornito per il Brasile, che riguarda milioni di contadini, braccianti e anche piccoli imprenditori che da quasi schiavi si sono tirati su fino ad occupare oggi in certi casi, passando da una generazione all'altra, posizioni chiave nel tessuto della società ospite. (LO CASCIO, 1987c, p. 90).

Por questões de delimitação e foco da pesquisa, acompanharemos, no percurso histórico que aqui fazemos, a saída de italianos de uma região específica da Itália, a chamada Região do Vêneto<sup>53</sup>; direcionada também para uma região específica do Brasil, a Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul (RCI)<sup>54</sup>. Seguiremos esse fluxo por ser o que nos conduz à história da constituição da comunidade na qual centramos o nosso estudo, que teve, em um movimento migratório interno – do Rio Grande do Sul para Santa Catarina, um forte fator de expansão, levando a interferências linguísticas significativas, entre elas a que constitui o objeto de estudo desta tese.

### **3.1.1 A imigração italiana para o Rio Grande do Sul**

O capítulo da imigração italiana para o Rio Grande do Sul, aberto em 1870, dá continuidade à imigração iniciada pelos alemães e transforma o cenário, principalmente do nordeste gaúcho (FROSI; MIORANZA, 1983). No Rio Grande do Sul, aponta Frosi (1987b), os italianos tiveram o papel de ocupar áreas que estavam abandonadas, além de garantir a inviolabilidade da fronteira meridional, na divisa com os países vizinhos.

Assim como ocorreu em outras regiões brasileiras que serviram como destino para os imigrantes, também no Rio Grande do Sul, cita Frosi (1987b), foram grandes as dificuldades enfrentadas, especialmente pela falta de infraestrutura tanto para moradia quanto para o trabalho na lavoura ou para o escoamento da produção. Porém, com uma possibilidade concreta de mudar de vida:

Nessa região eles precisaram desafiar a floresta virgem, uma natureza selvagem, o abandono e o quase total isolamento social. Todavia, no Rio Grande do Sul se colocou em prática o regime da pequena propriedade rural. Ali, o colonizador italiano, não tendo encontrado o país da

---

<sup>53</sup> A região do Vêneto tem uma extensão territorial de 18.391 quilômetros. Compreende sete províncias: Belluno, Treviso, Vicenza, Padova, Rovigo, Venezia e Verona e 581 municípios. A população atual passa de quatro milhões e meio de habitantes. ([www.comuni-italiani.it/05/](http://www.comuni-italiani.it/05/), acesso em 17/ ago/ 2010).

<sup>54</sup> Pesquisas sobre os aspectos linguísticos que caracterizam a Região de Colonização Italiana e o mapa atualizado dos municípios que compõem a RCI encontram-se na obra “Imigração italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul” (FROSI; MIORANZA, 2009)

“cuccagna”<sup>55</sup> dos seus sonhos, sentia-se tornar, ao final dos primeiros anos, dono de um pedaço de terra<sup>56</sup>. (FROSI, 1987b, p. 137-138 [tradução nossa]).

De um modo geral, tanto os relatos publicados no Brasil quanto aqueles escritos por estudiosos italianos dão grande ênfase à ascensão econômica das famílias de imigrantes e à influência no desenvolvimento econômico da região Sul. Beretta (1987) faz, inclusive, uma comparação entre as condições de vida no Rio Grande do Sul e em outros estados brasileiros para os quais se dirigiram os italianos:

Nos campos de cana-de-açúcar e nas plantações de café, o trabalhador agrícola vive em habitações muito modestas, passando pouco de míseros barracos: comparadas com estas, as moradias dos colonos riograndenses pareciam residências luxuosas; essa se constitui uma das características mais salientes da paisagem entre as regiões de colonização. (BERETTA, 1987, p.92 [tradução nossa])<sup>57</sup>.

Em Franzina (1987) encontramos, mais uma vez, o destaque positivo atribuído às condições de vida nas colônias italianas, sobretudo as vênetas, que se constituíram no Rio Grande do Sul:

Observa-se ali [nas colônias vênetas] a moralidade e a ordem, e os colonos satisfeitos, sentindo unicamente a falta de instrução para os filhos e de boas estradas que possam levar aos mercados mais próximos a colheita e resultados de seus

---

<sup>55</sup> Expressão italiana que designa sorte (MEA, 2000, p. 284), bastante difundida entre os imigrantes italianos para expressar “fortuna”. Eles vinham ao Brasil “em busca da *cuccagna*”!

<sup>56</sup> In questa regione essi dovettero sfidare la foresta vergine, una natura selvaggia, l’abbandono e il quasi totale isolamento da ogni umano consorzio. Tuttavia, nel Rio Grande do Sul si mise in pratica il regime della piccola proprietà contadina. Lì, il colonizzatore italiano, pur non avendo trovato ‘il paese della cuccagna’ dei suoi sogni, sentiva, fin dai primi anni, di essere diventato padrone di un pezzo di terra. (FROSI, 1987b, p. 137-138).

<sup>57</sup> Nei campi di canna da zucchero e delle piantagioni di caffè, il lavatore agricolo vive in abitazioni molto modeste, spesso poco più di misere baracche: confrontate con esse le abitazioni dei coloni riograndensi sembrano residenze lussuose; esse costituiscono una delle caratteristiche più salienti del paesaggio offerto dalla regione di colonizzazione. (BERETTA, 1987, p.92).

trabalhos [...] forçoso nos é dizer que em relação ao tempo que se acham estabelecidas as colônias na província, o trabalho nestas, quer na derrubada, quer nas plantações, é sem dúvida superior ao dos alemães, e o tempo confirmará nossa asserção. (FRANZINA, 1978, p. 301-70, *apud* FRANZINA, 1987, p 37 [tradução nossa]).

Lo Cascio (1987c) também destaca a presença dos imigrantes italianos como um fator que levou ao crescimento econômico do Sul do Brasil:

Resulta sempre importante para exemplo a contribuição italiana ao desenvolvimento e à vida comercial do Sul do Brasil, isto é, da parte mais ativa do país sul-americano. As cifras apresentadas revelam não apenas uma massiva imigração, mas também uma grande atividade e presença em nível empresarial e de gestão<sup>58</sup>. (LO CASCIO, 1987c, p. 90 [tradução nossa]).

Em relação à imigração vêneta, o Rio Grande do Sul fechou definitivamente as portas em 1914, período da Primeira Guerra Mundial e ano, também, que marca o fim da existência de terras devolutas. Desse período em diante, fortaleceu-se um novo processo migratório. Devido às condições socioeconômicas e à necessidade de encontrar novas terras produtivas, por volta de 1920 deu-se a expansão das colônias italianas para outras áreas do Alto Uruguai, Santa Catarina e Paraná (cf. FROSI, 1987b).

Aliado ao fato de as famílias serem numerosas (uma média de 9,2 filhos por família, cf. BALHANA, 1987), a situação dos imigrantes na região Sul era agravada porque os lotes de terra tornaram-se cada vez menores. No Rio Grande do Sul, aponta Balhana (1987), os lotes recebidos pelos imigrantes eram de 77 hectares no início da imigração, passaram para 48 hectares em 1851 e, no final do século XIX, para apenas 25 hectares. Quando os filhos cresciam, por tradição, apenas o filho mais jovem e o seu cônjuge continuavam na propriedade dos pais. Assim, os demais se viam obrigados a ou encontrar trabalho na área

---

<sup>58</sup> Importante risulta per esempio il contributo italiano allo sviluppo e alla vita commerciale del Sud del Brasile, cioè della parte più attiva del paese sudamericano. Le cifre presentate non soltanto rivelano una massiccia immigrazione ma anche una grande attività e presenza a livello aziendale e imprenditoriale. (LO CASCIO, 1987c, p. 90).

urbana ou buscar a aquisição de novos lotes de terra. Essa busca pela terra levou a novos movimentos migratórios e o oeste de Santa Catarina, onde se encontra a comunidade em estudo nesta pesquisa, mostrou-se uma oportunidade de conquista de terra para muitos descendentes.

Em solo brasileiro, os imigrantes e seus descendentes foram contribuindo não apenas para mudanças econômicas, como os relatos eufóricos apresentados acima apontam, mas também com mudanças linguísticas. Mas que língua eles trouxeram para cá, ao deixarem a Itália? Essa é uma questão nem sempre suficientemente clara, o que nos faz apresentar, na seção que segue, o cenário linguístico que constituía a Itália à época da imigração. Também procuraremos traçar um breve panorama da situação linguística que constituiu o país do período da imigração até os dias atuais.

Os imigrantes camponeses que vieram para o Brasil, a maioria analfabetos, carregaram na bagagem os dialetos de suas regiões de origem, ainda, à época, detentores do status de “língua” nas comunidades não unificadas. São esses dialetos, sobretudo a *koinè* vêneta, que dão origem à variação linguística na fala em português a ser analisada nesta tese, em contexto de sala de aula. Como, de um modo geral, quando se discute a língua trazida pelos imigrantes italianos ao Brasil, no senso comum há a ideia de que falavam o italiano oficial, sem se ter clareza da diversidade linguística que ainda hoje constitui a Itália, julgamos importante apresentar brevemente a história linguística italiana. Faremos isso na seção que segue, antes de passarmos para a discussão da história linguística vivida pelos descendentes italianos no Rio Grande do Sul e, em seguida, no Oeste de Santa Catarina.

### 3.2 LÍNGUAS ITALIANAS: OS DIALETOS E A LÍNGUA NACIONAL

Na história linguística italiana, a preocupação com a pureza da língua está relacionada com o discurso da unidade e identidade da nação e se arrasta por séculos (PARATESI, 1987). No período da emigração em massa, que levou para além-mar os italianos que escolheram o Brasil como nova pátria, o italiano, língua da unificação, ainda era pouco difundido e, por isso, aqueles que deixavam o país levavam consigo os dialetos de origem familiar e comunitária.

Marcato (2001), em uma obra que se propõe a analisar “os limites do dialeto [i confini del dialetto]”, começa por fazer uma crítica à divisão que foi criada entre *língua* e *dialeto*, o primeiro conceito referindo-se à língua nacional e ensinada na escola e o segundo aos

dialetos regionais. Para a autora, o problema na forma como a discussão vem sendo feita na Itália começa pela posição teórica assumida na análise:

Hoje um dos limites mais interessantes sobre os quais interrogar-se a propósito do dialeto parece ser exatamente aquele teórico, porque de tal limite depende a possibilidade de o dialeto manter uma posição que lhe reconheça a dignidade cultural, ou, ao contrário, o destino de ser rebaixado à esfera de não valor, das efêmeras peculiaridades não mensuráveis aos de fora do pequeno circuito que as contém. (MARCATO, 2001, p. 04)<sup>59</sup>.

As tentativas de definir o dialeto, em termos técnicos, como diverso da língua, segundo Marcato (2001), não tiveram sucesso. Porém, ao longo da história italiana essa diferenciação se manteve, delegando aos dialetos os usos comunitários e à língua nacional o seu ensino escolar e os usos em contextos formais de comunicação, entre eles, mas não apenas, a escrita. Para a autora, a diferença real é que “O dialeto é a língua mais difundida entre os grupos primários e nem sempre a ascensão social leva a abandonar o dialeto pela língua *standard* ou pela variedade regional, mesmo que a comunicação de massa tenda a acelerar esse processo<sup>60</sup>” (MARCATO, 2001, p. 04 [tradução nossa])<sup>61</sup>.

Benincà (2001) aponta que a diferença entre língua e dialeto deriva de ter-se convencionado que uma língua “verdadeira” deve ter uma norma prescritiva, enquanto que os dialetos não têm uma norma exteriormente imposta. As pesquisas mostram, segundo a autora, que não existem bases para a diferenciação entre os termos língua e dialeto. Os dialetos, confirma a autora, são “sistemas de signos”, usados na

---

<sup>59</sup> Oggi uno dei confini più interessanti su cui interrogarsi a proposito del dialetto pare essere proprio quello teorico, perché da tale confine dipende la possibilità per il dialetto di mantenere una posizione che gli riconosca dignità culturale, o, al contrario, il destino di venir ricacciato nella sfera dei non valori, delle effimere peculiarità non mediabili al di fuori del piccolo circuito che le contiene. (MARCATO, 2001, p. 04).

<sup>60</sup> A afirmação da autora leva em conta a interferência da televisão na expansão da língua italiana entre a população italiana. Com a televisão, difunde-se a língua oficial, de uma forma que não era feita pela escola que só abriu as portas às grandes massas da população na segunda metade do século XX.

<sup>61</sup> “Il dialetto è la lingua più diffusa nei gruppi primari e non sempre la spinta all’ascesa sociale porta ad abbandonare il dialetto per la lingua standard o per la varietà regionale, anche se la comunicazione di massa tende ad accelerare tale processo”. (MARCATO, 2001, p. 4).

comunicação, regulados por uma gramática e estruturados da mesma forma do que aqueles chamados de línguas. Assim, afirma a autora:

Falando dialeto, em princípio se deve saber o que pertence ao dialeto ‘justo’. O dialeto é um sistema do qual somos plenamente patrões, enquanto na língua os patrões estão em outro lugar, em lugares seguros e separados, de onde estudam e pensam para decidir o que é justo e o que é equivocado, o que é bom e o que é mau. (BENINCÀ, 2001, p. 17 [tradução nossa])<sup>62</sup>.

Para Benincà (2001), os estudos dos dialetos confirmam a existência de regras gramaticais e, por isso:

[...] um dialeto qualquer não é inferior a nenhuma língua; não é mais expressivo, mas também não é mais grotesco ou primitivo; não é superior, mas também não é irracional, confuso, redundante, equivocado ou ridículo. Estas são coisas pensadas, ditas ou escritas sobre os dialetos, assim como em outros momentos históricos foi dito e escrito que eram superiores, mais vivos e mais expressivos. Os dialetos são exatamente como as outras línguas, por tudo aquilo que é característico da linguagem humana. (BENINCÀ, 2001, p. 23 [tradução nossa])<sup>63</sup>.

Berruto e Berretta (1977) afirmam que a diferença entre língua e dialeto é de caráter eminentemente sociolinguístico: língua nacional e dialetos “não são nada mais do que variedades de língua que por motivos diversos tiveram diferenciado o seu âmbito de emprego. Em

---

<sup>62</sup> Parlando dialetto, in linea di principio si dovrebbe sapere che cosa appartiene al dialetto ‘giusto’. Il dialetto è un sistema di cui siamo pienamente padroni, mentre della lingua i padroni sono altrove, in luoghi sicuri e appartati, dove studiano e pensano per decidere che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, che cosa è bene e che cosa è male. (BENINCÀ, 2001, p. 17).

<sup>63</sup> [...] un qualunque dialetto non è inferiore a nessuna lingua; non è più espressivo, ma non è nemmeno più rozzo o più primitivo, non è superiore ma non è neppure irrazionale, confuso, ridondante, sbagliato o ridicolo. Queste sono cose che si sono pensate, dette e scritte dei dialetti, così come in altri momenti storici si è detto e scritto che sono superiori, più vivi, più espressivi. Sono esattamente come le altre lingue, per tutto quello che è caratteristico del linguaggio umano.”(BENINCÀ, 2001, p. 23).

todas as comunidades falantes são usados diferentes dialetos e existe uma língua nacional”<sup>64</sup>. (BERRUTO; BERRETTA, 1977, p. 83).

Procuraremos, nas páginas que seguem, percorrer de forma sucinta a trajetória linguística italiana, de modo a compreender a diversidade linguística do país e, dessa forma, a história do dialeto trazido pelos imigrantes e que, de alguma forma, ainda sobrevive na comunidade em estudo.

### 3.2.1 A história linguística italiana

À época de sua fundação, nos anos de 753 a.C., Roma era uma pequena comunidade agrícola-pastoril e a língua falada pelos romanos confrontou-se com as outras variedades indoeuropeias mais difusas na Itália centro-meridional. Entre os séculos IV e III a. C., os diferentes povos que viviam no que é hoje o território italiano<sup>65</sup> foram unificados sob a direção política da república romana, mas a sujeição política não incluiu a assimilação da *ethne* pré-românica. Segundo De Mauro (2008), esses povos, renunciando à autonomia política e administrativa, tinham liberdade para conservar costumes e idiomas tradicionais.

No século III a.C., Roma conquista o controle da península e das ilhas maiores, mas ainda sem o norte padano. Aos poucos e em processos que enfrentaram muita resistência, o latim torna-se a língua de um império que estende sua influência sobre toda a bacia mediterrânea. Ao explicar esse processo histórico, Trifoni (2006) acrescenta que:

A língua dos dominadores é adotada gradualmente pelos povos dominados, não por disposição legal ou procedimentos coercivos, mas como consequência natural de um complexo de fatores que conduziram à hegemonia de Roma: da penetração militar à presença de um único e forte centro administrativo; da posse de numerosas colônias agrícolas ao desenvolvimento das trocas e do comércio através da imponente rede viária; do prestígio social da classe dirigente romana à difusão da civilização latina operada por meio do

---

<sup>64</sup> “[...] non sono altro che delle varietà di lingua, che per motivi vari hanno visto differenziato il loro ambito d’impiego. In ogni comunità parlante sono rappresentati tanti dialetti, e vi è una lingua nazionale. (BERRUTO; BERRETTA, 1977, p. 83).

<sup>65</sup> Erano i popoli liguri, celti, veneti, etruschi, piceni, umbri, oschi e sanniti, greci, messapi, sicani e siculi (cf. DE MAURO, 2008, p. 18).

sistema escolar<sup>66</sup>. (TRIFONI, 2006, p. 18 [tradução nossa]).

Por volta de 400 a 500 d.C., o controle de Roma entre os diversos povos da Itália antiga e das províncias sofre um processo de dilaceração. Trifoni (2006) aponta que, com o enfraquecimento do Império Romano, a norma linguística também enfraquece, acompanhada pela emersão incontrolada de “fatores de heterogeneidade”. Elementos próprios das variedades locais, populares, informais se apresentam com presença sempre maior nos textos escritos em latim, denunciando a acentuada instabilidade da situação linguística.

Sob o plano linguístico, De Mauro (2008, p. 21) afirma que em função dos diversos acontecimentos históricos e políticos surgiram os diferentes dialetos falados no país. Segundo o autor, esses são, até hoje, divididos em pelo menos três grandes grupos: o setentrional, o toscano e o meridional, além do sardo e do ladino, menores em proporção de falantes, mas importantes na histórica linguística do país. A variedade e a diversidade dos dialetos, segundo De Mauro (2008), é resultado da diversidade de correntes inovadoras que levaram a alterações no latim falado nas diversas regiões, ao longo dos séculos:

Uma vez constituídos, os dialetos puderam continuar por séculos a desenvolver-se em direções diversas e a sua variedade foi limitada somente pelo fato de que em todas as regiões foi adotado o latim para uso jurídico até o final dos anos 1400 ou 1500, e no uso eclesiástico ainda por mais tempo<sup>67</sup>. (DE MAURO, 2008, p. 22).

Entre os anos de 1300 e 1500, por outro lado, as classes mais cultas começaram a usar nas escrituras públicas e privadas o dialeto toscano, mais precisamente o florentino, nas formas fixadas por Dante,

---

<sup>66</sup> La lingua dei dominatori è adottata gradualmente dai popoli sottomessi, non per effetto di disposizioni di leggi o di provvedimenti coercitivi, ma come conseguenza naturale di un complesso di fattori riconducibili all'egemonia di Roma: dalla stessa penetrazione militare alla presenza di un unico forte centro amministrativo; dall'insediamento di numerose colonie agricole allo sviluppo degli scambi e dei commerci attraverso l'imponente rete viaria; dal prestigio sociale della classe dirigente romana alla diffusione della civiltà latina operata per mezzo del sistema scolastico. (TRIFONI, 2006, p. 18).

<sup>67</sup> Una volta costituitisi, i dialetti hanno potuto continuare per secoli a svilupparsi in direzioni diverse e la loro varietà fu limitata soltanto dal fatto che in tutte le regioni venne adottato il latino nell'uso giuridico fino al Quattrocento o Cinquecento, e nell'uso ecclesiastico ancor più a lungo. (DE MAURO, 2008, p. 22).

Petrarca e Boccaccio, desta forma elevado à categoria de língua nacional, passando a ser denominado de “italiano”. A seleção do toscano, entre tantos dialetos, para ocupar o posto de língua nacional, foi resultado exclusivo do prestígio literário do toscano, confirmado pelos gramáticos do século XVI.

Além da Toscana, o italiano se difundiu, de forma acelerada a partir de 1500, em Roma, devido à expansão urbana, com a entrada expressiva de imigrantes. Nas demais regiões, por muito tempo, o italiano se fez presente apenas na escrita e nas ocasiões formais:

Por séculos, a língua italiana, única entre as línguas nacionais da Europa moderna, e como poucas outras línguas indo-europeias de cultura, viveu quase exclusivamente como língua de erudição: o patriótico afeto nutrido por essa pelos literatos foi, e agora se vê bem o porquê, a mais forte razão de sua sobrevivência nas várias regiões do país<sup>68</sup>. (DE MAURO, 2008, p. 27 [tradução nossa]).

Por ter sido usado centenas de anos somente em grupos restritos e em ocasiões solenes, o italiano assumiu características diferentes de outras línguas europeias como o alemão e o francês. Falantes desses países dos anos de 1800 não compreendiam textos antigos de suas línguas. Porém, um italiano, mesmo não pertencendo às classes mais cultas, o fazia, nos anos de 1800, com facilidade, porque a língua italiana se manteve, por séculos, como uma língua prevalentemente escrita e, por consequência, sofreu menos alterações. (cf. DE MAURO, 2008, p. 28).

No evento da unificação da Itália, no final do século XIX, a primazia do italiano era já um dado certo e seguro, mas somente sob o plano cultural e político, não sob o efetivo plano linguístico: para a língua italiana se tornar verdadeiramente o principal idioma usado pelos italianos havia o impedimento de hábitos e características radicados há séculos em território nacional. Nesse contexto, produziram-se condições linguísticas singulares, gerando “o paradoxo de uma língua celebrada,

---

<sup>68</sup> Per secoli, la lingua italiana, unica tra le lingue nazionali dell'Europa moderna, e come poche altre lingue arioeuropee di cultura, ha vissuto soltanto o quasi soltanto come lingua di dotti: il patriottico affetto nutrito per essa dai letterati è stato, e ora si vede bene il perché, la più forte ragione della sua sopravvivenza nelle varie regioni del paese. (DE MAURO, 2008, p. 27).

mas não usada e, por assim dizer, estrangeira à sua própria pátria” (cf. DE MAURO, 2008, p. 14).

Embora a imposição de uma língua nacional tenha ocorrido com a unificação, pouco antes do processo de emigração em larga escala, foram questões de ordem social e econômica, quase meio século mais tarde, depois da Segunda Guerra Mundial, que levaram a mudanças efetivas nos usos linguísticos na Itália: “Os mais salientes, em termos de consequências linguísticas, foram os movimentos migratórios no interior do país e o aumento da renda *per capita*”<sup>69</sup> (PARATESI, 1987, p. 34 [tradução nossa]). Desta forma, foi ampliado o acesso à língua nacional, até então restrita a uma burguesia urbana.

Também foi nesse período que se ampliou o acesso à escolarização de forma significativa. Com o processo de urbanização do período pós-guerra, a população urbana começou a ficar mais numerosa, aumentando o uso do italiano, em detrimento dos dialetos:

Pela primeira vez a língua nacional, nas suas diversas variedades, torna-se o único sistema linguístico de uma larga parte da população e, por isso, uma língua efetivamente falada, em todo tipo de comunicação. Até a Segunda Guerra Mundial, esta era restrita a alguns que a tinham como língua escrita literária e, se usada, recobria os registros mais altos e mais formais<sup>70</sup>. (PARATESI, 1987, p. 35 [tradução nossa])

Paratesi (1987) chama a atenção para a influência dos meios de comunicação de massa na difusão do italiano, afirmando que tiveram influência “[...] na formação de uma nova fisionomia linguística do país, colocando os falantes em contato seja com formas diversas de italiano regional que com a língua modelo ou standard”<sup>71</sup>. (PARATESI, 1987, p. 34 [tradução nossa]).

A influência dos meios de comunicação de massa no processo de

<sup>69</sup> I più salienti, in termini di conseguenze linguistiche, sono stati i movimenti migratori all'interno del paese e l'aumento del reddito pro-capite”. (PARATESI, 1987, p. 34).

<sup>70</sup> Per la prima volta la lingua nazionale, nelle sue diverse varietà, è diventata l'unico sistema linguistico di una larga parte della popolazione e perciò una lingua effettivamente parlata e per ogni tipo di comunicazione. Fino alla seconda guerra mondiale era stata solo per alcuni la lingua scritta letteraria e, se usata, ricopriva i registri più alti e formali. (PARATESI, 1987, p. 35).

<sup>71</sup> “[...] nella formazione di una nuova fisionomia linguistica del paese, mettendo i parlanti in contatto sia con forme diversi di italiano regionale che con la lingua modello o standard”. (PARATESI, 1987, p. 34)

italianização da língua falada no território é tão forte que o veículo passou a ser chamado de “primeira escola de italiano para os italianos” (termo cunhado por De Mauro, 1963). Simone (1987) afirma que, no período do surgimento da televisão, entre os anos de 1950 e 1960, a população italiana era dialetófono em larga escala e concentrava um percentual alto de analfabetos. Desta forma, a TV foi a grande responsável pela democratização do acesso à língua italiana:

A televisão, entre o final dos anos Cinquenta e o início dos Sessenta, constituiu sem dúvida um dos mais potentes fatores de italianização linguística que a nossa sociedade pôde contar, e um dos mais eficazes, em substituição a um sistema escolar incapaz, naquele tempo e agora, de ensinar aos italianos os elementos de base de uma língua para todos<sup>72</sup>. (SIMONE, 1987, p. 53 [tradução nossa]).

Porém, aponta Simone (1987), se por um lado a TV serviu à difusão da língua italiana, nas décadas seguintes, com mudanças na grade de programação, a televisão inverteu o seu papel, passando de “primeira escola” de italiano para todos para “espelho” do comportamento linguístico desses. O autor cita como exemplo a reforma ocorrida na emissora RAI (Radiotelevisione Italiana) em 1976, que passa a apresentar diferentes variedades regionais. Com a reforma, passaram a ser inseridas, como cópia de programas norte-americanos, participações de espectadores por telefone. A mudança, aponta Simone, contribuiu para a difusão de expressões dialetais e para o reconhecimento da diversidade que constitui a língua falada na Itália, em um processo de transformação que continua até hoje em relação ao papel da televisão diante da expansão da língua italiana.

Fazendo uma análise da influência dos *mass media* sobre a língua italiana, Simone faz a seguinte síntese:

- a) De primeira função de “primeira escola” de italiano, os *mass media* passaram a ser “espelho” linguístico da sociedade.
- b) Os principais traços que esse espelho revela são o pluralismo linguístico da sociedade italiana, pouco atenuado pela italianização que se esperava

---

<sup>72</sup> La televisione, tra la fine degli anni Cinquanta e gli inizi dei Sessanta, costituì senza dubbio uno dei più potenti fattori di italianizzazione linguistica su cui la nostra società abbia potuto contare, ed uno dei più efficaci surrogati di un sistema scolastico incapace, allora come ora, di insegnare agli italiani gli elementi di base di una lingua per tutti. (SIMONE, 1987, p. 53)

vinte anos antes (preconizada, especialmente, por DE MAURO, 1963).

c) A forte tendência de os *mass media* apresentarem uma língua absolutamente oral.

d) Os meios de comunicação escritos não revelam interferência no comportamento linguístico dos seus leitores.

e) Conclusão geral: pela lente dos *mass media*, vê-se uma sociedade italiana horizontalmente e verticalmente múltipla, com largas taxas de analfabetismo<sup>73</sup> e de desafeto à escrita, exposta a verdadeiras explosões da fala espontânea. (SIMONE, 1987, p. 64-5).

Talvez a inversão do papel inicial dos *mass media* diante da difusão da língua italiana tenha contribuído para contrariar as previsões que se faziam nos anos 1950 e 1960 de que os dialetos na Itália estariam fadados ao desaparecimento até o final do século XX, restando apenas a língua italiana com as suas variantes populares e regionais. Lo Cascio analisa essa previsão, retomando o que apontava De Mauro (1963) e afirma:

Em outros termos, diz-se que os *dialetos* italianos estão desaparecendo porque a língua italiana standard está sempre mais difundida. Em efeito, há uma faixa da população que continua a falar dialeto e tem como único instrumento linguístico o dialeto nativo, enquanto existe uma alta faixa da população que, ao invés, compreendendo o dialeto tradicional e puro, fala um dialeto muito italianizado e cujo grau de italianização pode chegar a alcançar níveis próximos àquele que se chama *italiano regional*. O último grupo é constituído sobretudo a) por jovens, em particular aqueles das grandes cidades, e b) da faixa da população que sobretudo no setor terciário procura subir na escala social. É a pequena

---

<sup>73</sup> Simone (1987, p. 53-54) considera, para além das taxas de analfabetismo indicadas pelas estatísticas oficiais italianas para os anos 1980, de 3% de analfabetos totais, os outros 40,8% da população que concluiu apenas a escola elementar e os outros 18,2% da população que não concluíram este nível de ensino.

burguesia e a classe operária<sup>74</sup>. (LO CASCIO, 1987b, p. 12-3 [tradução nossa]).

Estudos desenvolvidos no início do novo milênio mostram que, ao contrário das previsões feitas na metade dos anos de 1950, os dialetos italianos ainda são falados, em maior ou menor escala, em todo o território nacional. A presença desses é mais significativa no Norte-Leste, na chamada Região do Vêneto, de onde saíram os italianos que constituíram a comunidade brasileira de estudo nesta tese.

Estatísticas oficiais como os últimos dados do Istat<sup>75</sup>, publicados em 2001, apontam que 19,1% dos italianos falam prevalentemente dialeto em família<sup>76</sup>. Os números saltam para 27,3% da população na região do Norte-Leste. Entretanto, quando se leva em consideração o fator social faixa etária, os dados gerais do país mostram que os dialetos representam a única língua de comunicação em contexto familiar para 40,1% da população com mais de 75 anos, mas a média cai bastante se comparada com faixas etárias mais jovens: representa a língua de comunicação familiar para 18% dos italianos com idade entre 45 e 54 anos; 12,2% para os que têm entre 15 e 24 anos; e apenas 6,4% para os

---

<sup>74</sup> In altri termini si dice che i *dialetti* italiani stanno sparendo perché la lingua italiana standard sta sempre più diffondendosi. In effetti, c'è una fascia della popolazione che continua a parlare dialetto ed ha come unico strumento linguistico il dialetto nativo, mentre esiste un'altra fascia della popolazione che invece, pur comprendendo il dialetto tradizionale e stretto, parla un dialetto molto italianizzato e il cui grado di italianizzazione può arrivare fino a raggiungere livelli vicini a quello che si chiama *italiano regionale*. Questo gruppo è costituito soprattutto a) dai giovani, e in particolare da quelli delle grande città, e b) da quella fascia della popolazione che soprattutto nel settore del terziario ha cercato di arrampicarsi sulla scala sociale. È la piccola borghesia e la classe operaia. (LO CASCIO, 1987b, p. 12-13).

<sup>75</sup> L'Istituto Nazionale di Statistica, uma instituição pública de pesquisa, criado em 1926. É o principal produtor de estatísticas oficiais. (<http://www.istat.it>, acesso em 22/fev/2010). Questões referentes à competência linguística dos italianos foram inseridas nas pesquisas do Istat após uma forte pressão da Sociedade Linguística Italiana.

<sup>76</sup> As questões relacionadas aos usos dos dialetos ou do italiano são apresentadas em dois módulos: o primeiro, "Como falam os italianos acima de seis anos em família, com os amigos, com estranhos por região geográficas" divide o país entre Norte-Oeste, Norte-Leste, Centro, Sul e Ilhas. Em relação aos usos linguísticos, os entrevistados devem responder se: usam somente ou prevalentemente o dialeto em família; somente ou prevalentemente o dialeto com os amigos; somente ou prevalentemente o dialeto com estranhos. Ou então: somente ou prevalentemente o italiano em família; somente ou prevalentemente o italiano com os amigos; somente ou prevalentemente o italiano com estranhos; seja em italiano que em dialeto em família; seja em italiano que em dialeto com os amigos; seja em italiano que em dialeto com estranhos. O segundo módulo divide os informantes por faixa etária, oferecendo as respostas às mesmas questões tabuladas de acordo com o critério faixa etária, com a seguinte divisão: 6-10 anos; 11-14 anos; 15-24; 25-34; 45-54; 55-64; 65-74; acima de 75 anos.

italianos com idade entre 6 e 10 anos.

Os dados também revelam que o uso dos dialetos está relacionado especialmente com a familiaridade que o falante tem com o interlocutor. É o que se observa tomando-se a região Norte-Leste, por exemplo. Se nessa região o uso exclusivo do dialeto em família envolve 27,3% da população, esse percentual cai para 23,8% no diálogo com os amigos e para 8,3% quando se trata da comunicação com pessoas estranhas.

Vale ressaltar, ainda, movimentos de defesa dos dialetos que se registram nos dias atuais. Por exemplo, no mês de fevereiro de 2010, os meios de comunicação noticiaram uma pesquisa feita com 600 imigrantes residentes na região do Vêneto, no Norte-Leste do país. A pesquisa, realizada pelo Istituto di Ricerca Quaeris<sup>77</sup>, indicou que um em cada três imigrantes residentes na região quer que o dialeto vênето seja ensinado nas escolas, “[...] para melhor integrar-se no ambiente de trabalho, em classe ou entre aqueles da mesma faixa etária. Para 33% dos estrangeiros, o ensino do dialeto deveria ser obrigatório<sup>78</sup>” (LA PADANIA [JORNAL], 03/02/2010)<sup>79</sup>.

O cenário de presença dos dialetos, frustrando a previsão da década de 1960 de extinção deles no início do novo milênio, aflora debates sobre a diferença entre esses e a língua nacional – o italiano. De um ponto de vista linguístico, aponta Corrà (2010)<sup>80</sup>, os dialetos e a língua nacional são línguas em sistema de paridade. Todos os dialetos italianos – inclusive o italiano, caracterizam-se pela evolução do latim tardo-falado e, ao contrário do que ocorre em muitos países, como no caso o Brasil, o bilinguismo na Itália não é devido a nenhum movimento migratório externo.

No cenário de bilinguismo, gerado pela multiplicidade de dialetos tão diversos uns dos outros, também entram em cena as variedades linguísticas populares e regionais que caracterizam a diversidade linguística italiana. Assim como ocorre no Brasil, na Itália o debate

<sup>77</sup> **Quaeris** é um instituto de pesquisa social especializado no setor de marketing e de pesquisa de opinião. Foi implantado em 1996, na cidade de Treviso, desenvolvendo pesquisas especialmente na região do Norte italiano. Disponível em: <http://www.quaeris.it>, acesso em 22/fev/2010.

<sup>78</sup> A Itália vive, nesse início de século, um forte processo de imigração, proveniente de várias partes do mundo. Esse movimento provoca muitas mudanças, especialmente no sistema escolar. Estima-se que, nos dias atuais, um terço dos estudantes italianos seja constituído por estrangeiros ou filhos de estrangeiros nascidos no país. (Cf. CORRÀ, Loredana. Universidade de Pádova: Seminário de Glottodidattica, 2010).

<sup>79</sup> [...] per meglio integrarsi sul luogo di lavoro, in classe e fra i proprio coetanei. Per il 33 per cento degli stranieri, l'insegnamento del dialetto dovrebbe essere obbligatorio. (LA PADANIA, 03/02/2010).

<sup>80</sup> CORRÀ, Loredana. Universidade de Pádova: Seminário de Glottodidattica, 2010.

sobre as construções aceitas como corretas e, por isso, incorporadas à língua *standard* não são tranquilas. Paratesi (1987) explica que os critérios de distinção entre “certo” e “errado” em termos de usos linguísticos não são nem justos e, muitas vezes, nem mesmo cientificamente explicáveis. A autora aponta que, em muitos casos, pela dificuldade de descrever e explicar linguisticamente algumas formas usadas cotidianamente, estas são deixadas de fora dos manuais.

Como exemplo, Paratesi (1987, p. 39) cita a forma “a me mi piace”[eu gosto], vista como um desvio das formas aceitas “a me piace” ou “mi piace”:

A forma *a me mi piace* não é nem desviante nem semanticamente equivalente às formas não marcadas, é outra coisa. Encontramo-nos diante do exemplo de uma errada análise linguística feita por gramáticos descritivos que não conseguem se valer dos instrumentos de pesquisa que se usam em linguística<sup>81</sup>. (PARATESI, 1987, p. 39 [tradução nossa]).

Desta forma, a autora conclui que a simplificação operada pela norma prescritiva age eliminando todas as formas que não pertencem aos registros formais da variedade escolhida como a forma de prestígio. Ainda em relação aos valores sociais atribuídos às formas linguísticas, a autora reafirma:

As formas linguísticas não são em si nem bonitas nem feias, nem erradas nem certas, se existem em um subsistema que não é aquele escolhido como referimento social, são simplesmente diversas e dotadas de uma validade ao interno do subsistema de pertença, isto é, nas suas condições naturais de contexto linguístico ou social ao qual pertencem<sup>82</sup>. (PARATESI, 1987, p. 40).

---

<sup>81</sup> La forma *a me mi piace* non è né deviante né semanticamente equivalente alle forme non marcate, è un'altra cosa. Ci troviamo di fronte ad un esempio di errata analisi linguistica fatta da grammatici descrittivi che non erano in grado di valersi degli strumenti di ricerca che si usano in linguistica. (PARATESI, 1987, p. 39).

<sup>82</sup> Le forme linguistiche non sono in sé né belle né brutte, né sbagliate né giuste, se esistono in un sottosistema che non è quello scelto come riferimento sociale, sono semplicemente diverse e dotate di una validità all'interno del sottosistema di appartenenza, cioè nelle loro condizioni naturali di contesto poco linguistico o sociale a cui appartengono. (PARATESI, 1987, p. 40).

Do debate sobre a valorização dos dialetos e das variedades linguísticas em solo italiano passamos, na sequência, para a análise do processo de manutenção e afastamento dos dialetos levados para além das fronteiras do país, com o processo de emigração. No caso dos italianos que deixaram o país, de língua materna para as primeiras gerações, os dialetos italianos passaram a sofrer com as interferências históricas, sociais e políticas nos países que receberam os imigrantes.

A título de comparação com o fenômeno que se dá no Brasil, no mesmo período histórico, sintetizamos os resultados a que chega Ursini (1987), ao analisar a fala dos descendentes italianos provenientes da região do Vêneto e que vivem na cidade de Chipilo, no México. Ursini (1987) discorre sobre as intervenções sofridas no dialeto italiano em terras mexicanas. As mudanças linguísticas, aponta a autora, acompanham as transformações na estrutura socioeconômica e no modelo cultural sofridas no país que recebeu os imigrantes. Outros fatores considerados relevantes para as mudanças linguísticas são os casamentos entre pessoas de diferentes grupos étnicos e o fato de os descendentes irem se inserindo na vida da nova comunidade: as festas e comidas típicas mexicanas passaram a fazer parte da vida da comunidade de imigrantes (cf. URSINI, 1987, p. 272).

No que restou da fala em dialeto, a pesquisadora encontrou no país uma variedade parecida com a falada pelos habitantes da área vêneta localizada entre Trevigiano e Bellunese, “[...] ou melhor, àquela dos avós e das frações mais isoladas das principais vias de tráfego, mas se percebe também a diversidade, facilmente interpretada como efeito do prolongado contato com o espanhol”<sup>83</sup> (URSINI, 1987, p. 273).

A pesquisa desenvolvida em Chipilo confirmou, segundo Ursini (1987), um fato constantemente presente nos modelos teóricos:

[...] a transferência, como cada inovação no sistema formal, ocorre mais facilmente em elementos que têm um alto grau de independência, do que em regras de estrutura, as quais provocam na língua mudanças mais profundas. É muito frequente que de uma língua diversa sejam transferidas exclamações, advérbios, nomes, adjetivos, locuções, entretanto é mais difícil que sejam assumidos traços morfossintáticos, não só

---

<sup>83</sup> “[...] o, meglio, a quella dei nonni e delle frazzione più isolate dalle principale vie di traffico; ma individua anche delle diversità, facilmente interpretabile como affetto del prolungato contatto com lo spagnolo”. (URSINI, 1987, p. 273).

porque formam os sistemas de escolhas fechadas, mas também porque constituem o modo fundamental nos quais dentro de uma comunidade se reconstrói com símbolos o campo social e é vivido subjetivamente<sup>84</sup>. (URSINI, 1987, p. 276).

De acordo com Ursini (1987), a matriz morfossintática constitui-se como o núcleo central da conservação linguística. Sobre os outros níveis, são possíveis, afirma a autora, inserções graduais “de um mínimo a um máximo”. Estas inserções, porém, continua Ursini (1987, p.276), chegam a um ponto de saturação, pelo fato de o falante bilíngue ter a possibilidade estrutural e cultural de passar para o código alternativo, quando o contexto o exige.

Esse movimento de resistência e de mutação dos dialetos em solo estrangeiro também ocorreu (e ainda ocorre) no Brasil. Os imigrantes e suas sucessivas gerações de descendentes passaram pelas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas nesses mais de cem anos de imigração. E as mudanças também transformaram o modo de viver, de se relacionar e de falar dos italianos e seus descendentes. Por outro lado, eles também influenciaram o cenário social, econômico, cultural e linguístico das comunidades nas quais foram se inserindo. É nessa perspectiva que caminharemos na seção que vem a seguir.

### 3.3 OS DIALETOS ITALIANOS NO SUL DO BRASIL: FATORES DE PRESERVAÇÃO E AFASTAMENTO

Estudos que analisam o italiano como língua de imigração apontam para a necessidade de considerar diferentes condições que interferem na permanência ou no afastamento em relação à língua materna desse grupo étnico. Para esta análise, consideramos importante apresentar o que diz Lo Cascio (1987c, p. 100), para quem, via de regra, os imigrantes passam por quatro diferentes fases em relação à sua língua de origem, com a chegada a um novo país.

---

<sup>84</sup> [...] il trasferimento, come ogni innovazione entro il sistema formale, è più facile riguardi elementi aventi un alto grado di indipendenza piuttosto che regole di struttura, le quali indurrebbero nella lingua modificazioni più profonde. È molto frequente cioè che siano trasferiti da una lingua diversa esclamazioni, avverbi, nomi, aggettivi, locuzioni, mentre è più difficile l'assunzione di tratti morfossintattici, non solo perché formano dei sistemi di scelte chiusi, ma anche perché costituiscono il modo fondamentale in cui entro una comunità ci si ricostruisce con simboli il campo sociale e lo si vive soggettivamente. (URSINI, 1987, p. 276).

A primeira fase é a da competência linguística. Nesse aspecto, o autor aponta que é preciso considerar o cenário de difusão dos dialetos e de pouco acesso ao italiano *standard* à época da emigração em massa da Itália.

A segunda fase diz respeito à chegada ao novo país. O italiano de menor poder aquisitivo (a maioria entre os que vieram ao Brasil), deixaram a Itália sem ter o conhecimento da língua do país para o qual se dirigiam. “Os trabalhadores italianos aventuravam-se com pouquíssima língua na bagagem e toda do tipo L1 [língua materna] não *standard*”<sup>85</sup> (LO CASCIO, 1987c, p. 100 [tradução nossa]). A aprendizagem da nova língua deu-se em graus diferentes, porém, via de regra, de forma espontânea, sem a intervenção da escola.

A terceira fase compreende os anos de ajuste e de evolução da L1. Os conhecimentos que o imigrado adquire da L2 vão modificando aos poucos a natureza da língua materna. Na nova pátria, o imigrante passa a exercer funções diferentes das que realizava no seu país e com o desenvolvimento dessas atividades também aprende e incorpora à sua fala os termos linguísticos ligados a ela, termos que não faziam parte da língua falada na região de origem. Assim:

O imigrante, quando fala a própria língua, às vezes insere termos lexicais da L2 se não conhece o correspondente na L1. Fenômeno recorrente e que tende a expandir e a tornar-se mais frequente à medida que o contato contínuo com a L2 leva-o a esquecer-se também dos termos que conhecia na L1. A língua materna passa a tornar-se híbrida e começa a se formar uma koiné de língua que só para os imigrantes que convivem no mesmo país estrangeiro pode servir de veículo de comunicação<sup>86</sup>. (LO CASCIO, 1987c, p. 105).

A quarta fase é a de “desorientação” e “silêncio”, ocasionada, por um lado, pelo afastamento da L1 e, por outro, pelo aumento da

---

<sup>85</sup> I lavoratori italiani per lo più partivano allo sbaraglio con molta poca lingua nella loro valigia e tutta di tipo L1 non standard. (LO CASCIO, 1987c, p. 100).

<sup>86</sup> L'emigrato quindi, quando parla la propria lingua madre a volte, inserisce termini lessicali della L2 se non ne conosce il corrispondente nella L1. Fenomeno, questo, ricorrente che tende ad espandersi e a diventare più frequente man mano che il contatto continuo con la L2 lo porta a dimenticare anche i termini che conosceva nella L1. La lingua madre comincia a diventare ibrida e comincia a formarsi una koinè di lingua che solo per gli emigrati nello stesso paese straniero può fungere da veicolo di comunicazione. (LO CASCIO, 1987c, p. 105).

competência na segunda língua sob o plano da compreensão. Entretanto, ocorre um fenômeno de estagnação, já que o imigrante não encontra sozinho mecanismos de formação que lhe permitam a produção linguística na L2:

O imigrante não faz mais progressos no falar, e tanto menos no escrever a segunda língua. O grau dos seus conhecimentos não é capaz de satisfazer as exigências normativas requisitadas pela população nativa de um falante nativo ou “quase nativo”. Ele revela ainda fortíssimas lacunas, reflexos de um aprendizado caótico<sup>87</sup>. (LO CASCIO, 1987c, p. 110).

Interfere de forma significativa nessa fase a proximidade entre a L1 e a L2. Quanto mais próximos são os sistemas linguísticos, maior a probabilidade de aquisição da nova língua por parte do imigrante. Também a adesão à cultura e à sociedade do país que o hospeda leva a deixar de lado a língua de origem. Assim, “com a aprendizagem aprofundada de L2, a língua mãe recebe mais golpes, atrofia-se e está pronta para enfraquecer”<sup>88</sup>. (LO CASCIO, 1987c, p. 111). Depois desse período, o imigrante começa a perceber que não possui competência linguística segura nem na L2, a língua que lhe foi imposta, nem na L1, que pela falta de uso vai se aproximando do esquecimento.

Em relação ao processo de mudança linguística ocorrido entre os italianos que vieram ao Brasil, retomando as etapas apresentadas por Lo Cascio (1987c), é preciso considerar que a média de alfabetização entre eles era muito baixa. A Itália como um todo enfrentava, à época, altas taxas de analfabetismo. Em torno de 75% a 80% da população adulta era analfabeta ao final do século XIX (TRIFONI, 2006; DE MAURO, 2008). As altas taxas de analfabetismo atingiam especialmente as classes baixas da população. Assim, eles deixavam o país portando na bagagem apenas o domínio oral dos dialetos da região de origem. Deve-se

---

<sup>87</sup> L'emigrato non fa più progressi nel parlare, e tanto meno nello scrivere, la seconda lingua. Il grado delle sue conoscenze è tale da non soddisfare le esigenze di normatività richieste dalla popolazione indigena per un parlante nativo o “quasi nativo”. Egli diventa ancora fortissime lacune e risente di un apprendimento caotico. (LO CASCIO, 1987c, p. 110).

<sup>88</sup> Con l'apprendimento approfondito della L2 la lingua madre però riceve più colpi, si atrofizza ed è pronta ad indebolirsi. (LO CASCIO, 1987c, p. 111).

considerar que no Brasil da época a maioria da população era, também, analfabeta<sup>89</sup>.

O processo de alfabetização dos imigrantes e seus descendentes, que poderia ampliar-lhes os conhecimentos da língua portuguesa, foi bastante lento. Além da dificuldade de acesso às escolas, também havia entre o grupo a preocupação com o trabalho, em primeiro lugar. Os filhos representavam uma importante força na mão de obra familiar, seja no trabalho rural ou urbano. Assim, criava-se um contexto que pouco estimulava o acesso à escola: às mulheres, ocuparem-se da escola representava “tempo perdido”, pois deviam cuidar do trabalho doméstico ou remunerado nas indústrias têxteis; na maioria das famílias, não existiam condições financeiras para mandar os filhos à escola; também não havia condições culturais que incentivassem a entrada ou a permanência no sistema formal de ensino:

Na grande maioria das famílias não existiam condições culturais que estimulassem adultos e crianças à valorização da escola. Também nas famílias cujos membros eram alfabetizados lia-se pouco: normalmente não se podia adquirir livros, revistas ou jornais; antes de qualquer coisa era preciso assegurar o sustento da família. (PETRONE, 1991, p. 302)<sup>90</sup>.

Assim, por um longo tempo difundiu-se o que Lo Cascio (1987c) chama de “fase 2”, com a manutenção dos dialetos italianos. Petrone (1991) retoma a questão de que, na época da emigração, aqueles que vieram ao Brasil não dominavam a língua italiana, assim como a imensa maioria dos italianos do período que antecedeu a Unificação da Itália: com exceção de Roma e da Toscana, “nas outras zonas do país somente uma pessoa a cada mil sabia expressar-se em italiano”<sup>91</sup>. (PETRONE, 1991, p. 302). De Mauro (2008) indica a existência de pouco mais de 600 mil falantes de italiano, em um contingente populacional de mais de

---

<sup>89</sup> Os dados do IBGE mostram que apenas em 1950 alcançou-se o percentual de 50% da população brasileira alfabetizada.

<sup>90</sup> Nella stragrande maggioranza delle famiglie non esistevano le condizioni culturali che stimolano adulti e bambini alla valorizzazione della scuola. Anche nelle famiglie i cui membri erano alfabetizzati si leggeva poco: di solito non potevano acquistare libri, riviste o giornali; prima di ogni altra cosa, bisognava provvedere al sostentamento della famiglia. (PETRONE, 1991, p. 302).

<sup>91</sup> “Nelle altre zone del paese solamente una persona su mille sapeva esprimersi in italiano”. (PETRONE, 1991, p. 302).

25 milhões de italianos da época da unificação, representando apenas 2,5% da população.

Mesmo diante de tanta diversidade linguística que caracterizou o período, todos os que chegavam ao Brasil eram identificados como “italianos”, em oposição aos outros grupos de imigrantes (alemães, poloneses, etc). A identificação ignorava ou minimizava a importância da diversidade, “assim a língua falada era considerada o italiano, sobretudo por aqueles que, na verdade, nem sempre conseguiam distinguir a língua do dialeto ou um dialeto do outro”<sup>92</sup> (PETRONE, 1991, p. 303).

Estudos sobre a presença linguística dos grupos vênets no Brasil começaram a ser desenvolvidos pelos estudiosos italianos principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. Porém, os primeiros contatos dos estudiosos com os dialetos ainda falados no Brasil foram feitos de uma forma insipiente. Para exemplificar, Cortelazzo (1987) cita Alberto Menarini que assim admite ter tomado contato da presença dos dialetos em solo brasileiro, com fortes interferências do português:

Um velho que migrou para São Sebastião do Paraíso forneceu-me algumas notícias sobre o brasileiro falado no Sul por todos os italianos lá residentes, no ambiente doméstico, e definidos como um patuá, no qual se registram frases como “Vâmos in casa, mignino”, para o que se diria *andiamo a casa piccolo*, [em italiano, ou vamos para casa menino, em português padrão]. (MENARINI, 1947, p. 205 *apud* CORTELAZZO, 1987, p. 207)<sup>93</sup>.

Ainda segundo Cortelazzo, até 1985, ano do centenário da imigração italiana, não havia estudos dialetológicos analisando a interferência comum entre as línguas italiana e portuguesa no Brasil. Os estudos nessa área, segundo o autor, ficaram atrás daqueles desenvolvidos pelos historiadores, nessa época com pesquisas bem mais avançadas. Como afirmam diferentes autores, como Zílio (1987), Frosi

---

<sup>92</sup> “così la lingua parlata venne considerata l’italiano soprattutto da coloro che, in verità, non sempre erano in grado di distinguere la lingua dal dialetto o um dialetto dall’altro. *Era tutto italiano*” (PETRONE, 1991, p. 303).

<sup>93</sup> Um vecchio emigrato a São Sebastião do Paraíso, mi ha fornito alcune notizie sul *brasileiro* (sic) usato da tutti gli italiani colà residenti, alche nei rapporti domestici, e che egli definisce un patuà, in cui ricorrono frasi come: *Vâmos in casa, mignino* = andiamo a casa piccolo. (Menarini, 1947, p. 205 *apud* Cortelazzo, 1987, p. 207).

(1987a, 1987b), Frosi e Mioranza (1983), entre outros, foi com as comemorações do centenário da imigração italiana para o Rio Grande do Sul que os estudos começaram a tomar mais consistência.

Frosi e Mioranza (1975, *apud* FROSI; MIORANZA, 1983) traçam um mapa com os índices da representatividade da proveniência regional dos imigrantes italianos para o Rio Grande do Sul e que também caracterizam os dialetos falados por eles: vênets, 54%; lombardos, 33%; trentinos, 7%; friulanos, 4,5%, outros, 1,5% (FROSI; MIORANZA, 1975, p. 35 *apud* FROSI; MIORANZA, 1983, p. 110). Desses grupos, foi o dialeto vênets que se sobrepôs aos demais, especialmente pelo fato de serem esses a maioria entre os imigrantes. Frosi (1987a) aponta para os fatores que influenciaram os vários dialetos italianos e sua conservação e, ainda, o favorecimento da difusão do vênets sobre os outros:

- a) sistema de divisão da área geográfica destinada aos italianos, divisão dos lotes coloniais, abertura das primeiras estradas e formação dos primeiros núcleos de colonização;
- b) construção de estradas vicinais;
- c) prevalência absoluta dos italianos e seus descendentes, estabelecidos no mesmo Travessão, e presença deles nos pontos de encontro (a presença das outras etnias foi rara nos primeiros decênios da colonização);
- d) vias de comunicação precárias e outras condições sociais e econômicas que mantinham as famílias em isolamento em relação às outras regiões do estado;
- e) maior contingente de vênets em relação aos outros dialetos;
- f) maior presença do contingente vênets na indústria e no comércio;
- g) função religiosa, socioeconômica e cultural das igrejas (FROSI, 1987a, p 219).

A presença dos dialetos italianos em solo gaúcho passou por diferentes fases, assim descritas por Frosi (1987a, p. 220):

- a) Nas primeiras décadas a diversidade dialetal se mantém e a comunicação se realiza em vários dialetos italianos;

- b) predomínio da coiné vêneta sobre os outros dialetos italianos e sobre a língua portuguesa, concomitantemente com o surgimento do ítalo-brasileiro, que muda progressivamente sua linguagem, usos e costumes (até aproximadamente 1960);
- c) continua o bilinguismo, mas há a predominância do português sobre a coiné vêneta e os dialetos específicos, com o abandono das tradições italianas e com a integração dos ítalo-brasileiros no Rio Grande do Sul e no Brasil.

Se, por um lado, as pesquisas confirmam um significativo abandono do dialeto, mesmo na fala em contextos familiares, a interferência<sup>94</sup> desse na fala em português, por outro, é bastante evidente. Seja em casos de manutenção de parte do léxico dialetal, seja na transposição de elementos da fonologia de uma língua (no caso o dialeto) para a outra (o português brasileiro), percebe-se claramente entre as comunidades com antecedentes em imigrantes italianos características linguísticas parecidas. Outro fenômeno foi decisivo nesse sentido. O português que os pais transmitiam aos filhos era carregado de traços dialetais italianos, pois os pais tiveram de aprendê-lo fora da escola, pelos contatos com falantes de português. Isso, de certa forma, explica a recorrência dos mesmos tipos de empréstimos lexicais, fonológicos e sintáticos em diferentes pontos de áreas de contato português/dialeto italiano. Porém, o abandono do dialeto não pode ser visto como uma atitude individual ou neutra: há por trás da decisão familiar uma imposição política e social que precisa ser analisada, especialmente por termos como objetivo final analisar a ação da escola diante desse fenômeno de variação linguística. Essa relação entre língua, etnia e identidade será nosso foco no capítulo seguinte.

---

<sup>94</sup> Neste trabalho, o termo interferência é empregado sem a preocupação de distingui-lo do que pode ser um empréstimo linguístico.

#### 4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E IDENTIDADE: MANIFESTAÇÕES DE ETNICIDADE EM ESPAÇO ESCOLAR

*Acho que aqui na comunidade tem muitas pessoas de mais idade que falam bastante italiano, elas misturam as duas línguas, né? Muitos também agem como se fossem italianos. (Fernando, entrevista gravada em 05/12/2010).*

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. (BAKHTIN, 1990, p. 121).

“Ai, *Dio [Deus]*, por que estudar?”, reclama a estudante (Eduarda, 07/04/09). A cabeça apoiada em uma das mãos, com a outra lentamente traça algumas anotações enquanto os olhos fazem o movimento do quadro cheio à folha do caderno praticamente em branco. “*Ma simplifica por oito, cìd! Mâ porco can!*”<sup>95</sup>, exclama o menino diante da dificuldade do colega em resolver uma equação matemática (Elvis, 26/08/09). “Singular, *mamma mia [minha mãe]!* ‘Tão custando a cair a ficha hoje! Quem é que ‘tá narrando?”, reclama a professora ao perceber as dúvidas do grupo em uma questão de interpretação de texto (professora Lúcia, 05/10/09). Assim, em manifestações espontâneas como essas e outras que serão apresentadas ao longo deste capítulo, registramos interferências lexicais do dialeto vêneto na fala em português dos estudantes e dos professores do grupo em estudo, durante o período de dois anos em que acompanhamos as atividades em sala de aula para o desenvolvimento desta tese. Em princípio, víamos essas manifestações com a naturalidade de quem está habituado com elas no contexto familiar e regional. Porém, aos poucos foi se construindo diante de nossos olhos um cenário no qual a valorização de características étnicas parece condicionar as ações da escola diante da variação linguística, seja na relação dos estudantes entre si ou dos professores com os estudantes<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> “*Ma porco can!*”: manifestação bastante comum entre os descendentes de italianos. Segundo Stawinski (1987), as palavras *can* (cão) e *porco* (porco) entram na composição de inúmeras exclamações e blasfêmias proferidas pelos descendentes de italianos que habitam no Rio Grande do Sul.

<sup>96</sup> A análise das ações dos educadores diante da variação linguística em análise constitui-se objeto do capítulo 7 desta tese. Porém, antecipamos algumas constatações por nos debruçarmos, nesta etapa, diante da relação entre língua e fatores sociais, culturais, étnicos e, também, identitários.

Em situações do cotidiano ou em eventos culturais realizados na escola, no período de 2008/2009, a ascendência italiana da maioria das pessoas que vive na comunidade<sup>97</sup> sempre foi colocada em destaque. Assim também o foi nas entrevistas de estudantes e professores da turma, gravadas em diferentes períodos do desenvolvimento da pesquisa de campo. “Aqui tudo é italiano, a gente é italiano, que nós é ... como se diz, vamos continuar nossa história, não vamos deixar para trás”, afirma um estudante ao descrever a comunidade onde mora (Leandro, entrevista gravada em 05/12/2009). “Eles têm uma tradição italiana, eles trazem já de berço essa língua que vem para a escola e eles são também ajudados pelos pais, são cobrados e por isso são uma turma bem melhor de trabalhar, com mais educação, mais respeito”, afirma uma das professoras ao descrever a turma durante entrevista (professora Lúcia, entrevista gravada em 11/12/2009).

Essas manifestações de valorização de elementos étnicos são percebidas pelos estudantes que vêm de fora. Em entrevistas, encontramos nesses sujeitos a percepção da diversidade que constitui a comunidade também em relação à fala em português brasileiro. Porém, há tentativas de adequação a essas diferenças que caracterizam a comunidade, como parece estar evidente em depoimentos como: “[...] eu nunca vi, lá na minha cidade, *parre* [*paRe*]... *parreiral* [*pareral*] de uva. Eu nunca vi. Aqui, acho que é porque é interior, eu vejo muitas famílias italianas. Eu acho legal, assim [...] Eu moraria aqui para sempre” (estudante Jaqueline, entrevista gravada em 05/06/08). Ao mesmo tempo em que apresenta o seu ponto de vista sobre o lugar onde vive e estuda, dando demonstrações de apreço, a adolescente também incorpora as características linguísticas que constituem a comunidade (quando interrompe o discurso, em um exercício epilinguístico, substituindo a vibrante múltipla pelo tepe na produção da palavra “parreiral”).

Percebemos a presença do fenômeno em variação caracterizado pelo uso do tepe em contextos de vibrante múltipla em diferentes situações, ao longo da pesquisa de campo<sup>98</sup>: “Professora, olha se está bom assim, se tem uma coisa errada [*erada*]” (Débora, 06/04/09); nas entrevistas gravadas individualmente, “Ano passado eu quase rodei [*rodei*] em matemática” (Carlos, 05/12/09); e na leitura de textos feita

<sup>97</sup> Relembramos que o PPP da escola aponta para um percentual superior a 80% dos estudantes descendentes de italianos.

<sup>98</sup> Em textos escritos também há registros de confusão no emprego dos erres, como no exemplo: “É uma comunidade muito boa, todo mundo se ajuda e é bem legal de *morrar* na *Descendentes*” (Mário, em resposta ao questionário aplicado em abril de 2008).

individualmente pelos estudantes, durante gravação de entrevistas, “O menino dos *fê fê* e *ére [ere] ére [ere]* é o Orfeu Orofilo Ferreira [Ferreira]” (Francis, 05/12/09). Buscamos entender como o reforço das características étnicas italianas contribui para a preservação de um fenômeno em variação linguística socialmente estigmatizado, como é o caso analisado nesta tese, com a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla e de vibrante múltipla em contexto de tepe.

Julgamos não ser possível analisarmos os dados quantitativos do fenômeno de variação linguística (capítulo 6) e qualitativos das ações dos professores diante da variação linguística que caracteriza o grupo (capítulo 7), sem antes refletirmos sobre a complexa relação entre língua, variação linguística e contextos sociais. É preciso considerar o que diz Bakhtin (1990, p. 121), para quem todo enunciado é sempre produto da interação social.

Da interação, segundo Kleimann (1998, p. 271), também resulta a constituição do conceito de identidade que, por isso, não está inteiramente livre das relações de poder que se produzem na microinteração. Essa relação interação x identidade é importante para a análise proposta nesta tese, considerando-se os indícios da valorização das características étnicas da comunidade e do papel desta valorização na definição das ações da escola diante da variação linguística relacionada aos integrantes do grupo. Também porque a construção da identidade passa pela língua, especialmente no contexto social atual, marcado pelas trocas culturais e linguísticas, como indica Rajagopalan (1998):

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

No contexto de pesquisa desta tese, seja na recuperação de elementos do léxico da língua materna de origem do grupo, seja na manutenção de uma variedade linguística proveniente da interferência desta, as questões linguísticas e identitárias parecem estar latentes. Isso

porque os registros encontrados e aqui transcritos (e muitos ainda a serem analisados) surgem como um contraponto a uma história marcada por sucessivos processos de apagamento da identidade linguística. O movimento começou ainda na saída da Itália, quando os italianos viam-se diante de um processo de unificação que passava pelo viés linguístico (cf. capítulo anterior). Em solo brasileiro, eventos políticos com a Campanha de Nacionalização e a Segunda Guerra Mundial obrigaram a mudança de código e pressionaram o “abrasileiramento” dos imigrantes. Também somam-se aspectos sociais como a estigmatização das variedades linguísticas derivadas da interferência do italiano na fala em português, especialmente pela vinculação a um contexto rural de proveniência. Essas questões estão o tempo todo permeando as nossas reflexões em relação à variação linguística em análise. Se consideramos que elas não podem ser esquecidas pela escola, instituição responsável pelo letramento dos sujeitos que por ela passam, também não podemos deixar de retomar essas questões, discutindo desde a Campanha de Nacionalização e os aspectos linguísticos que envolvem a comunidade em estudo, até os estigmas atribuídos socialmente à variedade linguística desse grupo étnico. É o movimento que fazemos a seguir.

#### 4.1 IDENTIDADE PROIBIDA: A CAMPANHA DE NACIONALIZAÇÃO E O PROGRESSIVO AFASTAMENTO DOS DIALETOS DOS IMIGRANTES

Vivendo em pequenos núcleos coloniais com descendentes das mesmas regiões italianas, como procuramos demonstrar no capítulo anterior, os imigrantes e seus descendentes, nos primeiros anos da imigração, não sentiam a necessidade de aprender a língua portuguesa ou de transmiti-la aos filhos. Constituída significativamente por analfabetos, a população de imigrantes também não teve, por um longo tempo, acesso à escola em solo brasileiro, mantendo os dialetos trazidos da Itália como língua de comunicação, de acordo com o movimento que apresentamos no capítulo três.

Se a convivência em grupo se manteve assim ao longo das primeiras décadas de vida dos imigrantes italianos e seus descendentes em solo brasileiro, os anos de 1930 foram decisivos para uma mudança de percepção da nova pátria e de um movimento que foi se consolidando nos anos seguintes, de afastamento das características étnicas, entre elas o uso do dialeto para a comunicação em contextos públicos ou mesmo privados. O governo brasileiro estava convicto de que a política de Nacionalização, instituída no período, passava pela eliminação dos

idiomas estrangeiros e pela difusão do português. Não se exigia apenas o conhecimento da língua, mas o domínio estrutural. Era apregoada, afirma Fiori, “[...] a valorização do idioma nacional como instrumento de comunicação no cotidiano do viver, sem erros de sintaxe, com correta construção gramatical e com musicalidade de pronúncia”. (FIORI, 2000, p. 181).

Uma meta difícil de ser alcançada, considerando-se a existência de um grande número de brasileiros natos que utilizavam línguas estrangeiras como forma de comunicação familiar. Os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul eram os estados com o maior número de pessoas nessas condições:

[...] o idioma alemão era falado por 393.934 brasileiros, no Rio Grande do Sul; e por um contingente de 176.762, em Santa Catarina. Os números referentes ao uso da língua italiana<sup>99</sup> também eram expressivos: no Rio Grande do Sul, 295.995 e em Santa Catarina 95.602 brasileiros natos falavam o italiano na vida familiar. (FIORI, 2000, p. 185)

Nas chamadas “zonas de nacionalização”, o governo agiu no sentido de estimular a homogeneidade cultural e esse projeto envolveu as instituições de ensino: “Na visão do Estado, era muito relevante que essas instituições atingissem os fins de ‘abrasileiramento’ a que se destinavam, conseguindo a cooperação dos alunos na nacionalização de si próprios, seus colegas e em sua própria família”. (FIORI, 2000, p. 191).

De acordo com Fiori (2000), as pesquisas efetuadas com material documental do período apontam a Associação Escolar Liga Pró-Língua Nacional como a mais dinâmica no processo de nacionalização. Os objetivos eram “[...] difundir o português, despertar a paixão por esse idioma que se considerava o mais belo do mundo e corrigir vícios de pronúncia, freqüentes em um meio escolar formado por filhos de estrangeiros”. (FIORI, 2000, p. 191).

Desta forma, fechou-se um verdadeiro cerco para controle dos imigrantes e seus descendentes. A caracterização do período, feita por Fiori (2000), ilustra a realidade da época:

Havia um clima de delações e, embora em zona rural, onde todos se conheciam, as pessoas

---

<sup>99</sup> A autora não faz referência aos usos dialetais, usando apenas a designação “italiano”.

chegavam a se cruzar pelos caminhos sem se cumprimentarem. Era o medo - no presente caso medo e silêncio gerados pelo fato de não falar (ou não falar bem) a língua portuguesa. (FIORI, 2000, p. 189).

Assim, radicalmente, as características dos descendentes de europeus, que por muito tempo – desde a imigração – foram consideradas como superiores às da população de luso-brasileiros, assumiram outra conotação: “[...] passaram a ser entendidas como incômodas expressões de diversidade cultural e mesmo de subversão política”. (FIORI, 2000, p. 172).

A ameaça aos que falavam línguas estrangeiras gerou um sentimento de inferioridade, especialmente porque o fato de falar outras línguas, até então comuns em contexto familiar e comunitário passou a ser visto como um sinônimo de negação da condição de brasileiros. A situação foi sentida pelos imigrantes e descendentes e está registrada em depoimentos como o que segue, que constitui o *corpus* do banco de dados do VARSUL<sup>100</sup>:

Naquela época, ser italiano ou alemão era horrível, porque eram chamados de traidores da pátria. [...] Eram chamados de quinta coluna e havia uma perseguição dos estrangeiros, embora não tivessem feito nada contra o Brasil, fossem patriotas tanto quanto os outros. (Informante 24, VARSUL *apud* SPESSATTO, 2001, p. 35).

Também encontramos depoimentos que reproduzem a angústia vivida à época pelos imigrantes. No depoimento a seguir, registramos razões significativas que levaram a abandonar os dialetos usados como língua materna pelos imigrantes e seus descendentes:

Eu sempre falava quando era pequeno, mas depois que saí fora não pude mais falar porque era

---

<sup>100</sup> O projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil foi constituído em 1984, reunindo inicialmente três universidades: UFRGS, UFSC e UFPR. Em 1990 foi incluída no projeto a PUCRS. O Projeto VARSUL objetiva a descrição do português falado no Sul do Brasil. O município em que desenvolvemos esta pesquisa integra o banco de dados do VARSUL com registros da fala de informantes urbanos, descendentes do grupo étnico em análise, nascidos ou que mudaram para o município de estudo ainda na infância. As variáveis sociais controladas e através das quais são divididos os informantes são faixa etária, sexo e nível de escolarização.

perseguido, né? [...] A polícia, se tu ia falar numa rodoviária, aí eles pegavam. – O senhor lembra de algum amigo seu que foi preso por causa disso? [pergunta a entrevistadora] Eu lembro, mas já morreu... é, foi preso porque falava italiano. Ele não sabia falar brasileiro porque veio da Itália, né? (*apud* SPESSATTO, 2001, p. 34)

Petrone (1991) considera esse sentimento difundido contra os descendentes de italianos como um “massacre cultural”, largamente favorecido, também, pelo trauma da Segunda Guerra Mundial, que veio logo em seguida:

O imigrante, que nem sempre conseguia esconder a vergonha por usar um dialeto e não a língua italiana ou a língua portuguesa, e que não raramente transmitia esse sentimento aos filhos, agora devia afrontar-se com outros problemas que atribuíam o conceito de brasilianidade ao falar brasileiro; e atribuíam ao uso do dialeto ou do italiano a suspeita – sobretudo durante a guerra – de “quinta coluna”, de traidor da pátria, de fascista verdadeiro ou presumível. Tais conflitos se verificam, para o imigrante, bem no momento no qual um lento processo de aquisição de uma consciência de italianidade cultural havia alcançado o ápice<sup>101</sup>. (PETRONE, 1991, p. 322).

Frosi (2001) acrescenta, ainda, o estigma de ignorância atribuído ao uso dos dialetos em um imaginário transformado pelos reflexos da Campanha de Nacionalização na vida das comunidades formadas por descendentes de italianos. A autora assim caracteriza as consequências desse processo:

O estigma sociolinguístico que se forma nesse período é um embrião que se delinea de modo definitivo na fase sucessiva à evolução da RCI

---

<sup>101</sup> L’immigrato, che non sempre riusciva a celare la vergogna per l’uso del dialetto, rispetto all’italiano e rispetto al portoghese, e che non di rado trasmetteva questo sentimento ai figli, ora doveva affrontare altri problemi che andavano dal concetto di brasilianità al parlare brasiliano, all’uso del dialetto o dell’italiano e al sospetto – soprattutto durante la guerra – della “quinta colonna”, del traditore del paese, del fascista vero o presunto. Tali conflitti si verificavano, per l’immigrato, proprio nel momento in cui il lento processo di acquisizione di una coscienza di italianità culturale aveva raggiunto l’apice. (PETRONE, 1991, p. 322).

[Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul] e dá origem ao sentimento de vergonha do ítalo-brasileiro em relação ao seu modo de falar, seja em língua italiana ou em português regional. O sentimento de vergonha do seu próprio modo de falar constitui um estigma sociolinguístico que passa a fazer parte da história de vida de muitos ítalo-brasileiros<sup>102</sup>. (FROSI, 2001, p. 256).

Esse sentimento de vergonha é confirmado em depoimentos que constituem o Banco de Dados VARSUL. Quando os informantes mais velhos são questionados sobre o porquê de não terem ensinado os dialetos italianos aos filhos, apontam razões que revelam um sentimento de inferioridade: “Quando eles [filhos] eram pequenos falar italiano era assim um pouco estranho, cafona, né?” (Informante 16/Banco de Dados VARSUL *apud* SPESSATTO, 2001, p. 35).

Porém, Frosi (2001) afirma que o descrédito do uso dos dialetos não pode ser atribuído apenas à Campanha de Nacionalização e à Segunda Guerra Mundial, mas também se fortaleceu, com o passar dos anos, diante da crescente oposição entre rural e urbano. Falar o dialeto ou a fala em português marcada pela interferência dialetal passou a ser visto como um fator de “denúncia” da origem rural do falante. Resultados de uma pesquisa apresentada pela autora sobre o status e o descrédito da fala da RCI mostram que de 1937 a 1975 o falar dialetal italiano e a variedade da língua portuguesa regional foram percebidos como ‘feios’, “desagradáveis” e os falantes desse sistema foram classificados como:

[...] pequenos agricultores, pessoas sem instrução. A língua portuguesa culta, por outro lado, era considerada bela, natural e as pessoas que sabiam usá-la eram consideradas de bom gosto, urbanizadas e instruídas e, assim, tinham mais possibilidade de atuar em cargos administrativos,

---

<sup>102</sup> Lo stigma sociolinguistico che si forma in questo periodo è un embrione che si delinea in modo definitivo nella fase successiva all’evoluzione della RCI e dà origine al sentimento di vergogna dell’italo-brasiliano in rapporto con il proprio parlato, sia esse dialetto italiano, o lingua portoghese regionale. Il sentimento di vergogna del proprio parlato costituisce uno stigma sociolinguistico che entra a far parte della storia della vita di molti ítalo brasiliani”. (FROSI, 2001, p. 256).

de obter um trabalho na cidade<sup>103</sup>. (FROSI, 2001, p. 258).

Assim encarados socialmente, os dialetos italianos ou a coiné deles derivada, entre os imigrantes e descendentes, passaram a se tornar mais restritos e a respeitar os usos sociais. O uso do dialeto restringiu-se ao ambiente familiar e a alguns usos comunitários. Uma questão importante já destacada aqui e reforçada por Froisi (1987a) é de que os descendentes de italianos tiveram pouco acesso à escola e, por isso, enfrentam dificuldades no uso da norma culta da língua portuguesa, inclusive na oralidade.

Esses fatores foram levando os descendentes a se afastarem dos dialetos de origem, principalmente pelos significados pejorativos atribuídos ao falar no dialeto:

Saber manifestar-se em português significava (e ainda significa) deixar de ser considerado *burro*, conquistar um nível social melhor, atenuando também as características de colono. [...] Todavia, o falar em português que os ítalo-brasileiros transmitiram aos seus filhos foi um falar impregnado de traços dos dialetos italianos, alguns dos quais permanecem até hoje na língua da grande maioria dos descendentes de italianos, tanto da segunda quanto da terceira geração nascida no Brasil. (FROSI, 1987a, p. 222)<sup>104</sup>

A fala dos imigrantes e seus descendentes, na coiné dialetal, passou a ser conceituada como “feia”, “desengonçada”, típica do meio rural ao qual se contrapunha o modelo urbano que se solidificava no país e que tinha o português como exigência de produção linguística (cf. CORRÁ, 2003, p. 349).

---

<sup>103</sup> [...] contadini, persone senza istruzione. La lingua portoghese a livello colto sfu considerata bella, naturale e le persone che la sapevano usare erano di buon gusto, urbanizzate, istruite ed avevano più possibilità di svolgere cariche amministrative, di ottenere un lavoro in città. (FROSI, 2001, p. 258).

<sup>104</sup> Saper esprimersi in portoghese significò (e ancora significa) cessare de essere *asino*, conquistare un migliore livello sociale atenuando anche le caratteristiche del colono. (...) Tuttavia, la parlata di portoghese che l'italo-brasiliano ha trasmesso ai suoi figli è stata una parlata impregnata da tracce dei dialetti italiani, alcune degli quali rimangono ancora oggi nella lingua della grande maggioranza dei discendenti di italiani, tanto della seconda, quanto della terza generazione nata in Brasile. (FROSI, 1987a, p. 222).

Foi no período de comemoração do Centenário da Imigração Italiana para o Sul do Brasil, na década de 1980, que os pesquisadores começaram a encontrar um movimento que procurava inverter esse sentimento de inferioridade em relação aos dialetos e à própria identidade de imigrante:

É certo que depois de 1976 [ano de comemoração do Centenário] a variedade vêneta, antes estigmatizada até mesmo pelos ítalo-brasileiros que viviam na cidade e falavam exclusivamente o português, passou a carregar um forte valor emotivo, representando o legado com uma origem que não precisa mais ser escondida, mas pode ser exibida como motivo de orgulho. (CORRÀ, 2003, p. 350 [tradução nossa])<sup>105</sup>.

Embora existam esses registros de movimentos de valorização dos dialetos na Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul, os resquícios de um período de estigmatização aos dialetos ainda se mantêm vivos de forma bastante incisiva. Nessa reflexão, precisamos considerar que fazemos as nossas análises (assim como feito em SPESSATTO, 2001, 2006, 2007) em uma região na qual vivem os descendentes de um novo processo migratório, dessa vez para o oeste de Santa Catarina. Em todos os depoimentos analisados ou coletados para as pesquisas citadas acima, não encontramos registros que tratem de festividades relacionadas com a comemoração do Centenário da Imigração. Desta forma, muitos dos que participaram desse novo processo migratório trouxeram na bagagem as marcas de um preconceito em relação ao uso dos dialetos, sem nenhum forte movimento coletivo e explícito de ruptura com esse estigma.

Com isso, ainda nos anos 1990, os depoimentos coletados revelam o sentimento de inferioridade em relação aos dialetos, relacionados, principalmente, aos descendentes de faixa etária mais jovem: “Eles [filhos] não querem que eu ensine. Dizem: ‘Ih, mãe, essa língua ali nem fale com nós. Não adianta. Nós não podemos depois falar com os outros. Eles não entendem, eles dão risada’”. (Informante 01, Banco de Dados VARSUL *apud* SPESSATTO, 2001, p. 36).

---

<sup>105</sup> È certo che dopo il 1976 la varietà veneta, prima spesso stigmatizzata anche dagli ítalo-brasiliani che vivevano in città che parlavano esclusivamente portoghese, si è caricata di una forte valenza emotiva, rappresentando il legame con un’origine che non va più nascosta, ma può essere esibita come motivo d’orgoglio. (CORRÀ, 2003, p. 350).

Afastando-se dos dialetos que constituíram, por muito tempo, sua língua materna, o grupo de descendentes de italianos ainda carrega, na fala em português, fortes interferências dialetais. Em um português aprendido às pressas, em função de pressões como as da Campanha de Nacionalização, com dificuldades de acesso a escolas, o resultado foi uma produção em português fortemente marcada pelos dialetos de origem, como procuraremos demonstrar na seção a seguir.

#### 4.2 LÍNGUA E IDENTIDADE: A VARIAÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Em análise da comunidade de descendentes de italianos (netos) da Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul, Frosi e Mioranza (1983) observam que, entre esses falantes, a língua portuguesa é usada alternadamente com vários dialetos italianos, havendo nos centros urbanos o predomínio do português. Os autores observam ainda que os vários dialetos são considerados como “um sistema lingüístico uno opondo-se à língua portuguesa” (FROSI; MIORANZA, 1983, p. 329). A análise das interferências da língua portuguesa quando do uso dos dialetos mostrou que eles se caracterizam tanto como empréstimos lexicais quanto de segmentos fônicos. Esses empréstimos foram sendo usados pelo falante de forma tão automática, levados pelos contextos sociais de uso, que ele, segundo os autores:

[...] tinha certeza de que determinados léxicos da língua portuguesa, por ele utilizados em sua fala dialetal italiana, não eram empréstimos do sistema lingüístico português, com os quais se familiarizara pelo uso dialetal italiano, através do tempo; exteriorizava, sim, a convicção de que tais palavras sempre haviam pertencido à sua língua de origem (FROSI; MIORANZA, 1983, p. 331).

Os empréstimos lexicais da língua portuguesa na fala dialetal italiana foram incorporados pela necessidade de designar coisas novas, correspondentes à realidade brasileira, como “gaúcho”, “chimarrão”, “churrasco” e “tatu”. Ainda, foram incorporados termos para designar coisas novas, não existentes na época da imigração, como “televisão” (televisore), pronunciada pelo bilíngue como [televi'sõ] e pelo monolíngue como [televi'sãu].

Por outro lado, os empréstimos da coiné aparecem na fala em português. Em meio a uma manifestação em português, o bilíngue usa morfemas do vocabulário vêneto, combinando-os com morfemas portugueses. Por exemplo, os radicais dos verbos italianos recebem, na fala, complementação das flexões de tempo e modo, número e pessoa do português. Como resultado, há formas verbais mistas:

- “Eu me *empisolei* um pouco” (Eu cochilei um pouco/ *Mi me son spisolà un poco*)
- “Eu *scartossei* o milho” (Eu descasquei o milho/ *Mi go scartossà il mais*) (FROSI; MIORANZA, 1983).

Cria-se, assim, um uso lexical misto, como ocorre nos registros abaixo, coletados em pesquisa realizada na comunidade de Guararapes (Xavantina), no oeste de Santa Catarina:

- *Perché [porque]* conta que lá se *ghea [tinha]* bastante terra.
- *Segon*, diz *i taliani [os italianos]*, mas era o serrote, né? No caso, o serrote.
- Tem muita gente que não se respeita, é de *ti avanti* [referindo-se ao emprego dos pronomes] (SPESSATTO, 2006, p. 32)<sup>106</sup>.

Em relação às interferências fônicas geradas pelo contato dos dialetos italianos, especialmente o vêneto, com o português brasileiro, Frosi e Mioranza (1983) afirmam que as mais expressivas interferências fônicas na fala dos ítalo-brasileiros representados na amostra correspondem aos pontos de contraste entre os fonemas dos dois sistemas linguísticos. Os autores citam Lado, para quem:

[...] quando a língua estrangeira usar um fonema que não existe na língua materna do aprendiz, isto é, quando não há nenhum fonema na língua nativa que possa ser transferido para a língua estrangeira e funcionar realmente como o fonema em questão, o aluno não consegue produzir esse fonema prontamente ao aprender a língua estrangeira. Irá substituí-lo por algum outro fonema do seu

---

<sup>106</sup> Registros mistos também aparecem na fala dos informantes que constituem o *corpus* desta pesquisa, como apresentamos no início do presente capítulo.

sotaque nativo”.(LADO, 1972, p. 29 *apud* FROSI; MIORANZA, 1983, p. 333).

Entre as interferências fônicas investigadas pelos autores está especialmente um aspecto relacionado ao presente estudo, que é a neutralização da consoante vibrante múltipla, substituída pelo uso do tepe (FROSI; MIORANZA, 1983, p. 334).

Estudos desenvolvidos por Gerhard Rohlf, na década de 1960, revelam que os dialetos do Norte da Itália não possuem a vibrante geminada. “Conforme as características gerais do desenvolvimento fonético setentrional, em toda a Itália setentrional *rr* sofre a lenização em *r* (*tèra*, *guèra*)<sup>107</sup>. (ROHFS, 1966, p. 336, *apud* FROSI; MIORANZA, 1983, p. 347). E ainda, em um estudo sobre os dialetos vênets, Zamboni (1974) afirma que: “No que diz respeito, enfim, a /r/, tem-se, em geral, uma vibrante simples apicodental, enquanto o standard possui uma vibrante múltipla”<sup>108</sup>. (ZAMBONI, 1974, p. 14 *apud* FROSI; MIORANZA, 1983, p. 347).

A inexistência da vibrante múltipla como fonema do dialeto e, por outro lado, a existência da mesma no sistema fonológico da língua portuguesa, estabelecendo oposição distintiva com a vibrante simples, acarreta, do ponto de vista fonêmico, o uso inadequado das duas vibrantes nos empréstimos do português. Tomando-se os empréstimos garrafa e cerração, observa-se que a vibrante múltipla foi sistematicamente substituída, quer pela vibrante simples, quer pela vibrante que se caracteriza como um tipo intermediário entre a múltipla e a simples. (FROSI; MIORANZA, 1983, p. 347).

Os autores explicam, ainda, que a vibrante múltipla inexistente como fonema, no dialeto italiano, mas é, às vezes, realizada pelo falante (muitas das quais em contextos em que se espera, pelo padrão fonológico culto da língua portuguesa, a realização do tepe). Isso

---

<sup>107</sup> Conformemente alle generali caratteristiche dello sviluppo fonetico settentrionale, in tutta l'Italia settentrionale *rr* subisce la degeminazione in *r* (*tèra*, *guèra*, *venez. Torè*) (ROHFS, 1966, p. 336, *apud* FROSI e MIORANZA, 1983, p. 347).

<sup>108</sup> Per quanto riguarda infine /r/, si ha di solito un'apico-dentale monovibrante, mentre lo 'standard' ha una plurivibrante” (ZAMBONI, 1974, p. 14 *apud* FROSI e MIORANZA, 1983, p. 347).

mostra, em uma das perspectivas apresentadas pelos autores e que é a defendida neste estudo, que o falante não possui o domínio desejado do fonema e o aplica de forma aleatória, sempre que se depara com palavra que exija o uso da vibrante, levando ao que os autores chamam de:

[...] processo de neutralização entre as duas vibrantes do sistema lingüístico português; suspende-se a oposição distintiva entre os dois fonemas e a unidade que aparece é, ou o termo da oposição menos complexo, a vibrante simples, ou um elemento intermediário, conforme o locutor. (FROSI; MIORANZA, 1983, p. 349).

Margotti (2004) também indica como uma das características da interferência dos dialetos italianos na fala em português dos descendentes que vivem no Sul do Brasil a não produção do /R/ em contextos esperados no português brasileiro. O autor cita essa característica como um dos estereótipos mais comuns do contato do português com o italiano:

Como na coiné vêneta inexistente o [r] forte, a influência do italiano no português faz com que os falantes bilíngües português-italiano, ou mesmo falantes monolíngües nas áreas de contato do português com o italiano, usem [r] fraco (tepe) em lugar de [r] forte (vibrante ou fricativa). (MARGOTTI, 2004, p. 10).

E é sobre esse fenômeno de variação fonológica que nos atemos na presente pesquisa. A seleção foi feita porque constatamos ser esse um fenômeno recorrente entre pessoas de diferentes faixas etárias e, até, de diferentes níveis de escolarização. Embora presente de forma significativa, é a que sofre mais estigma social.

Em estudo desenvolvido com descendentes de italianos Spessatto, (2001, 2003), foi constatada a presença significativa desse fenômeno em variação. Do total de ocorrências em contextos de vibrante múltipla (início de palavra e posição intervocálica) registradas e analisadas pela

pesquisa, 46% foram de tepe, 35% de intermediária<sup>109</sup> e apenas 19% foram de vibrante múltipla em contextos esperados.

Os resultados da pesquisa Spessatto (2001) indicam a interferência de variáveis sociais na produção da vibrante. Em relação à escolarização, quanto mais escolarizados, mais os informantes inibem a produção do tepe em contextos de vibrante múltipla. No grupo constituído por sujeitos com 11 anos de escolarização (denominado de Colegial), 23% do total das produções do fonema vibrante em contextos de vibrante múltipla foram de tepe, 26% foram de vibrante múltipla e 51% de “intermediária”, o que releva a preocupação dos informantes em se aproximar do padrão fonológico do português brasileiro.

Porém, embora os dados estatísticos indiquem um avanço em direção ao emprego da variante de prestígio entre os mais escolarizados, é preciso considerar que a pesquisa citada considerou apenas informantes urbanos, o que não é o caso da maioria dos sujeitos do nosso *corpus* atual. Ainda, outras pesquisas por nós realizadas indicam a presença do fenômeno em variação linguística em estudo entre estudantes universitários. Em pesquisa realizada com quinze professores universitários da comunidade em estudo Spessatto (2007), perguntou-se se percebiam a presença da variação linguística em análise entre os estudantes que chegam à universidade, ou seja, que passam pela Educação Básica e, em sua maioria, pertencem a uma faixa etária mais jovem. Todos os professores afirmaram que percebem atualmente ou já identificaram a existência do fenômeno em variação no contexto universitário. Porém, as formas de perceber essa presença e lidar com ela se diferenciam.

Seis dos professores disseram que essa variação é bastante comum entre as turmas. Eles afirmam que questões como a região de procedência dos alunos e a cultura local são fortes na preservação dessas características linguísticas. Uma das entrevistadas disse que, embora bem comum, o fenômeno enfrenta um certo tipo de “autopolicimento”: “o predominante seria que todos fizessem [o uso da vibrante múltipla em contexto esperado] e dentro da sala de aula já tem essa, não chega a

---

<sup>109</sup> A produção do fonema foi assim classificada por não se tratar nem da realização de um tepe e nem de uma vibrante múltipla, mas uma produção “intermediária”. A classificação foi feita após comprovação em laboratório de fonética, aplicação de testes qualitativos com um grupo de dez pessoas. Expostos a produções em contextos de vibrante múltipla, os sujeitos que constituíram o grupo de teste ficaram em dúvida quanto a como classificar a produção dos informantes. Também nos apoiamos, hoje, nas afirmações feitas por Frosi, que identificou a presença de um fonema “intermediária” em pesquisas com falantes do grupo étnico analisado, na RCI do Rio Grande do Sul (FROSI; MIORANZA, 1983).

ser uma discriminação, mas eles já foram induzidos a não fazerem, pelo que eu percebo” (professora 14, entrevista gravada em 09/07/2008). Também encontramos entre o grupo de professores aqueles que intervêm, quando percebem a presença dessa variação: “A minha preocupação, inclusive, de tentar de forma sutil corrigir, certo? Procurando repetir a palavra de forma correta, certo?” (SPESSATTO, 2007, p. 24).

Apenas uma das professoras disse que, atualmente, não encontra essa variação, por trabalhar nos cursos X e XX<sup>110</sup>, nos quais, segundo ela, essas variações praticamente não aparecem: “Isso talvez se justifique também pela própria condição preparatória dos alunos que vêm, que leem bastante, que estudam bastante, inclusive para disputar as vagas do vestibular que são muito concorridas” (professora 5, entrevista gravada em 15/12/2008). É necessário observar que a análise feita pela professora não condiz com a de outros que atuam em um dos cursos por ela citados. Por outro lado, também é preciso atentar que a variação a que se refere provém de intervenções de características étnicas e, não necessariamente, pode ser relacionada a “ler mais ou estudar bastante”, em uma paráfrase ao depoimento coletado. Ainda, como se trata de um fenômeno em variação fonológica, não pode ser “resolvido” com a leitura.

Em um contexto em que a presença do fenômeno em variação linguística mostra-se tão efetivamente presente em diferentes perfis populacionais, é preciso avaliar o valor social a ele atribuído. É o que faremos na seção a seguir.

#### 4.3 IDENTIDADE MACULADA: O PRECONCEITO EM RELAÇÃO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESTUDO

Tanto a presença do fenômeno em variação na comunidade em estudo é evidente quanto o é a presença de preconceito em relação a ela. Voltamos ao cenário universitário. Em pesquisa realizada com estudantes de diferentes cursos de graduação, todos descendentes de italianos, Melo (2007) encontrou depoimentos de universitários que contam situações nas quais foram constrangidos, em sala de aula, por serem usuários da variação linguística aqui analisada. O mais significativo é o que segue:

---

<sup>110</sup> Os nomes dos cursos e dos professores entrevistados foram omitidos. Números são usados para identificação dos professores, por ordem de gravação das entrevistas e as letras X e XX para indicar os nomes dos cursos, citados pela professora na entrevista aqui transcrita.

Tem muito mesmo porque eu quase desisti da faculdade. No 3º período uma professora me humilhou na frente de todos da minha turma. Ela disse assim que era obrigada a me rodar porque eu falava tudo errado e que ficava feio para o curso ter uma aluna que falava daquele tipo. A gente tava nuns 35 alunos na sala. Eu saí da sala chorando e fui na coordenação do curso mas me deu um desespero que nem conseguia falar. Meus Deus! Tenho pavor só de lembrar daquele dia. A minha sorte foi que eu não desisti, mas eu quase perdi o semestre porque eu não conseguia mais olhar para ela e eu sentia que ela sempre tentava me rebaixar. (Informante 09, maio de 2007 *apud* MELO, 2007, p. 22).

Os professores universitários entrevistados na pesquisa citada na seção anterior Spessatto (2007) igualmente reconhecem a presença de preconceito:

Então a gente percebe quando: quando o aluno ele vai apresentar trabalhos, muitas vezes que tem que expor as suas idéias e falar, né? A gente percebe que fica muitas vezes até acanhado, fica envergonhado perante a turma. Como é início do curso, segundo período, às vezes tem uma chacota que eu percebo muito forte com os alunos que vêm do interior, das regiões aqui, por exemplo, N., S. [referindo-se aos nomes dos municípios] (professora 6, entrevista gravada em 24 de janeiro de 2008 *apud* SPESSATTO, 2007, p. 33).

O professor estabelece, ao confirmar a presença do fenômeno de variação linguística em sala de aula, a relação entre o uso do tepe em contextos de vibrante múltipla e a origem geográfica rural dos detentores desta. Tanto o preconceito com a variação linguística quanto a associação com o campo aparecem, inclusive, em textos de circulação social na cidade na qual desenvolvemos a pesquisa, assim como já apresentamos no capítulo 1. A nota abaixo, publicada no período de eleições municipais de 2004, é um exemplo:

### Votou não votando

E do X.<sup>111</sup>, primeiro o pessoal está notando que não abandonou a pronúncia à moda da roça, talvez para não esquecer as origens. Dizem que aquele “r” sozinho, quando a palavra exige dois, o “rr”, é terrível, como na palavra “recursos” que cansa de dizer que vai buscar em Brasília. E que não está conseguindo explicar aquele “não votei”, tendo votado no salário mínimo de R\$ 260,00 (D.I., 03 de agosto de 2004).

A variedade linguística em destaque, por caracterizar os descendentes de italianos, vindos para a região na expectativa de comprar um pedaço de terra, é comumente associada aos “colonos”, com a utilização do termo de forma pejorativa. Ao analisar as “trocas simbólicas” na sociedade, Bourdieu (2001) alerta para as diferenças linguísticas entre o falar urbano e o rural:

Em todas as línguas há uma oposição entre a pronúncia do campo e a pronúncia das cidades, bem como entre a pronúncia das pessoas cultas e a das ignorantes. [...] De fato, a diversidade do sistema lingüístico propriamente dito, os sistemas simbólicos que podemos denominar expressivos (utilizando a palavra com que Troubetskoy designa os procedimentos fonológicos que, “em uma comunidade lingüística servem para caracterizar um determinado grupo de sujeitos falantes”) constituem sistemas hierarquizados que se constituem em torno de um termo fixo que pode ser as maneiras *distintas* do grupo de posição mais elevada ou então, as maneiras *comuns* do grupo de nível inferior (BOURDIEU, 2001, p. 21-2).

No mesmo processo eleitoral de 2004, outras manifestações em relação ao fenômeno em variação linguística aparecem. A que segue não faz nenhum juízo valorativo do modo como o faz a anterior, porém põe novamente em evidência a dificuldade do candidato no emprego das variantes do fonema vibrante:

---

<sup>111</sup> Nome do candidato à prefeitura da cidade em que a pesquisa está sendo desenvolvida, no ano de 2004.

NO DEBATE, UMA DO X<sup>112</sup>

V., em uma de suas respostas sobre segurança pública. Na explanação afirmou que pretende combater a violência e assaltos na cidade com ação de transformação da guarda de trânsito em guarda municipal e fazer um “murro” - grifo meu [do colunista] de defesa dos chapecoenses contra os bandidos, unindo a guarda com a PM e a Polícia Civil. (D.I., 02 de outubro de 2004).

A produção evidencia-se como um caso de hipercorreção<sup>113</sup>. Na nota publicada pelo jornal, é marcado apenas por um “grifo meu”, em uma transcrição do discurso político. A ênfase dada pela mídia à variação em análise, exemplificada nos dois registros aqui apresentados, contribui para confirmarmos que esse fenômeno em variação é estigmatizado na região, independente de ser usado por uma parcela significativa da população e de ser caracterizado pelo movimento histórico e étnico que constitui a comunidade.

Considerando-se a atuação da mídia como agente de fortalecimento do preconceito em relação a uma variante estigmatizada, Bagno (2000) aponta esse papel dos meios de comunicação como um dos “Comandos paragramaticais (CP)”:

Em sua forma mais “moderna”, os CP servem-se tanto dos meios de comunicação mais difundidos ao longo do século XX – jornal, revista, rádio, televisão, telefone – quanto das inovações mais recentes no campo da produção e difusão de informações – o CD-ROM e a internet. (BAGNO, 2000, p. 97).

Ao retornarmos à sala de aula, no contexto da pesquisa no qual desenvolvemos esta tese, e reencontrarmos na fala dos estudantes a presença de elementos de um dialeto que sofreu restrições ao longo da história e de um fenômeno em variação linguística estigmatizado em

<sup>112</sup> Seguindo o mesmo critério usado na nota anterior, omitimos o nome do candidato citado pelo jornal.

<sup>113</sup> “Termo usado em lingüística quando uma forma lingüística vai além do ponto estabelecido pela variante de língua que o falante tem como meta. O fenômeno geralmente acontece quando os falantes de um dialeto que não é o padrão tentam usar o dialeto padrão e ‘vão longe demais’, produzindo uma versão que não existe no padrão”. (CRYSTAL, 2000, p. 138). A hipercorreção caracteriza-se, de acordo com Labov (2008 [1972], p. 155), como uma “aplicação equivocada de uma regra aprendida imperfeitamente”.

diferentes espaços de circulação social, temos a clareza de que precisam ser investigados quais os fatores que favorecem a manutenção da forma estigmatizada. Por isso, na seção que segue, retomaremos o modo como os estudantes expressam o pertencimento a esse grupo étnico.

#### 4.4 “EU SOU ITALIANO”: A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE E DA ETNICIDADE

As representações da origem vêneta mantêm-se presentes em muitos aspectos da vida dos descendentes de italianos no sul do Brasil. Descrevendo o cenário encontrado na Região de Colonização Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul no final dos anos de 1990, Corrà (2001) conta que encontrou, já nas apresentações feitas pelos próprios informantes, a presença de um sentimento de italianidade em solo brasileiro:

Nas campanhas a variedade vêneta (chamada não por acaso de *taliàn*<sup>114</sup>), é ainda percebida como um sinal forte de identidade e, quando se pergunta a um ítalo-brasileiro das comunidades rurais se ele é brasileiro, se ouve quase sempre a resposta: “eu sou um *taliàn* daqui”. Nas afirmações se tem a consciência da dupla diversidade: o adjetivo *taliàn* indica a oposição ao português, mas o sintagma *de qua [daqui]* revela a convicção do falante de que a identidade não permaneceu a mesma, mas se modificou: qualquer coisa da cultura de origem

---

<sup>114</sup> A primeira definição do termo *talián* aparece em uma gramática de 1994 (LUZZATTO) e, depois, na gramática de 2000 do mesmo autor: *talian* o *veneto brasilian* (LUZZATTO, 2000). Corrà (2003, p. 347-348) discute que a “etiqueta” foi aplicada em um contexto histórico de aceleração da mudança (linguística, cultural...) na qual havia a necessidade de fazer sentir uma identidade mais forte e mais abrangente: “Si tratta in ogni caso di una varietà del tutto particolare lontana dall’italiano ma anche da qualsiasi odierno dialetto veneto perché si è evoluta in isolamento dalle varietà dialettali parlate nel Veneto e in una continua dinamica con il portoghese locale. Anche quando parlano *taliàn* i discendenti degli emigrati usano infatti numerose parole portoghesi, quasi sempre adattate al sistema fonologico e morfologico veneto. Molte di queste parole sono talmente radicate nella parlata veneta da non essere neanche più percepite come prestiti”[Se trata, em todo caso, de uma variedade distante do italiano mas, também, de qualquer dialeto vêneta moderno porque se desenvolveu em isolamento das variedades dialetti faladas no Vêneto e estão em uma dinâmica contínua com o português local. Também quando falam *taliàn* os descendentes de imigrantes usam numerosas palavras em português, quase sempre adaptadas ao sistema fonológico e morfológico vêneta. Muitas dessas palavras são de tal modo radicadas na fala vêneta que não são mais nem mesmo percebidas como empréstimos]. (CORRÀ, 2003, p. 348 [tradução nossa]).

foi perdida, mas qualquer coisa de novo foi adquirido da nova cultura<sup>115</sup>. (CORRÀ, 2001, p. 282).

Esse sentimento de “ser italiano em solo brasileiro” é bastante comum nas regiões de colonização italiana do sul do Brasil, mesmo depois de sucessivas gerações nascidas no país. Não é apenas a classificação como descendentes étnicos. Em termos de classificação, entre o grupo que integra a nossa pesquisa, quando questionados, nas fichas sociais preenchidas individualmente, sobre a origem étnica das famílias, 16, dos 20 estudantes disseram ter algum tipo de ascendência direta, por parte de mãe, pai ou ambos. Porém, para além desses dados, a questão da etnicidade apareceu em diferentes momentos da pesquisa, tanto na fala dos estudantes quando dos educadores.

Já na primeira gravação de entrevistas, em junho de 2008, a origem étnica foi bastante enfatizada por muitos estudantes, tanto quando questionados sobre a origem étnica como quando solicitados a apresentarem a história da família na comunidade. Assim como o fizeram os informantes de Corrà (2001), os adolescentes colocaram em destaque a “identidade italiana”: “Italianos. Nós somos italianos” (estudante Diana); “Italiana. O pai é uma mistura de italiano com alemão” (estudante Francis.); “Italiana” (estudante Fernando); “Nós somos italianos” (estudante Jandira); “Italiano” (informante Luís). Um deles, já na primeira resposta à entrevista, quando solicitado que falasse dos costumes mantidos pelas famílias, começou por colocar no tópico do discurso a ascendência italiana: “Os meus avós vieram da Itália e daí eles foram para o Rio Grande e do Rio Grande, há uns cinquenta e poucos anos, eles vieram para cá.” (informante Juliano). O sentimento foi sendo reforçado em outros momentos da pesquisa: “Aqui tudo é italiano, a gente é italiano, que nós é ... como se diz, vamos continuar nossa história, não vamos deixar para trás. Cada um tem sua origem, seu estilo de vida”. (Leandro, entrevista gravada em 05/12/2009).

Também encontramos entre os estudantes o desejo de conhecer a pátria de onde vieram os antepassados: “Eu gostaria de ir para a Itália para conhecer as nossas origens, de onde veio, como é que é, o que

---

<sup>115</sup> Nelle campagne la varietà veneta (chiamata non a caso *taliàn*) viene percepita ancora come segnale forte di identità e, quando si chiede a un italo-brasiliano delle comunità rurali se lui è brasiliano, ci si sente quasi sempre rispondere: “mi son taliàn de qua”. Nell’affermazione si coglie la consapevolezza di una doppia diversità: l’aggettivo *taliàn* indica l’opposizione al portoghese, ma il sintagma *de qua* rivela la convinzione del parlante che l’identità non è rimasta la stessa, ma si è modificata: qualcosa della cultura d’origine è andato perduto, ma qualcosa di nuovo si è acquisto della nuova cultura. (CORRÀ, 2001, p. 282).

fazem” (estudante Eduarda, entrevista gravada em 05 de dezembro de 2009). Outro estudante afirma que compartilha o sonho de conhecer a Itália com o avô: “Meu *nonno*, eles iam ir nesses tempos com o grupo de dança que o meu *nonno* faz, mas daí não foram” (estudante Juliano) .

Por outro lado, uma estudante vinda de um município paranaense e recentemente inserida no contexto local encontrou nos elementos da cultura italiana formas para explicar as diferenças entre a cidade onde vivia e a comunidade local: “Porque tem muita gente que cultiva, eu nunca vi lá na minha cidade parre... ‘pareral’ [para “parreiral”] de uva. Eu nunca vi. Aqui, acho que é porque é interior, eu vejo muitas famílias italianas. Eu acho legal, assim” (informante Jaqueline). O depoimento da estudante revela a associação, já descrita anteriormente, dos italianos com o “interior”, relacionada com a história da imigração e do modo de vida dos primeiros descendentes tanto no Rio Grande do Sul quanto no oeste de Santa Catarina, no segundo movimento migratório.

Os estudantes também explicitaram o que consideram ser o perfil da comunidade de descendentes. O depoimento da estudante (Jandira) pode ser tomado como exemplo: “Nós somos italianos. Os costumes no domingo toda a família junta. Almoça a família da minha tia, da minha *nonna* que mora lá perto, da minha vó e dos outros tios um pouquinho de longe daí, nos fins de semana”. (Jandira) A estudante associa, em mais de um momento da entrevista, a etnicidade italiana com a união familiar. Características como a união comunitária e a religiosidade também são apontadas como pertencente aos costumes do grupo étnico: “A comunidade é quase toda de italianos, daí fazem festa, assim. Quase todo domingo vai na igreja” (estudante Fernando).

O substantivo italiano *nonno* ou o feminino *nonna* para designar os avós é bastante comum entre os adolescentes. Voltando ao depoimento da estudante (Jandira), outras expressões levam a evidenciar a tentativa de valorização dos costumes italianos, como quando ela se refere ao aprendizado da língua italiana (ou dos dialetos), feito de forma espontânea: “Ela [avó] não me ensina. Eu só escuto o que ela e o *nonno* falam e daí eu ‘capitcho’<sup>116</sup>. Daí eu entendo”. (Jandira)

Nesta primeira sequência de entrevistas (há mais dados coletados em questionário e em outra entrevista de 2009) apareceram, na fala dos estudantes, outras palavras do italiano, especialmente quando esses se referem à presença dos costumes italianos na culinária das famílias. “Costume italiano? As comidas típicas da Itália a gente come bastante:

---

<sup>116</sup> Possivelmente uma tentativa da estudante de emprego da primeira pessoa do verbo *capire*, conjugada como *capisco*, em italiano e *capisso* na coínê vêneta (cf. STAWINSKI, 1987).

*radici coti [radici cozido], polenta, salame*". (Jandira); "Ah, tem de noite queijo frito e essas comidas italianas ali. Polenta sempre de noite, macarrão [macaraw], essas coisas sempre de noite. É o principal para o italiano essas coisas ali", afirma o estudante Francis, que cita como a comida preferida a *fortaia [omelete]*<sup>117</sup> e como palavra do italiano que conhece o substantivo *cucchiario [colher]*<sup>118</sup>. (Francis). Os estudantes também utilizaram a culinária ou objetos do cotidiano para apresentar os conhecimentos linguísticos na língua italiana: "Tipo, queijo é *formaio*; feijão, *fasòdi*; arroz, *riso*; vinho, *vin*. Mais essas coisas" (estudante Juliano); "Prego é *chodi*. Colher é *cuchar*"<sup>119</sup>, mais eu não me lembro" (Fernando, entrevista gravada em junho de 2008).

Corrà (2006) aponta que as palavras usadas para indicar objetos e situações do cotidiano são as que mais se mantêm quando da sobrevivência de um dialeto pelos mais jovens. A conclusão veio de uma pesquisa desenvolvida com estudantes de Lamon, uma cidade do norte da Itália. Mesmo não falando mais o dialeto local, que foi substituído pelo italiano standard, os estudantes não substituíram muitos dos termos usados cotidianamente, em dialeto. Em depoimentos a Corrà (2006), eles empregaram termos dialetais classificados pelos dialetólogos como formas arcaicas. Um exemplo são os termos *din* (para *giorno* - dia) e *doman* (para *mattina* - manhã). Essas palavras, com forte valor identitário, foram recentemente definidas como "palavras-bandeira" (IANNACCARO, 2002 *apud* CORRÀ, 2006, p. 192).

De acordo com Corrà (2006), é o controle social da comunidade que permite a sobrevivência das formas dialetais tradicionais. O depoimento coletado pela autora confirma a afirmação: "Eu, quando era pequeno, usava *acqua* (água), depois um amigo continuava a dizer *ègua* (versão dialetal do termo) e comecei a dizer *ègua*, também" (CORRÀ, 2006, p. 192)<sup>120</sup>.

Em sala de aula no contexto de nossa pesquisa, as expressões em língua italiana normalmente estavam relacionadas ao comportamento dos colegas ou em manifestações de desabafo: "Tem gente passando

<sup>117</sup> *Frittata* em italiano e *fortàia, fortàgia* [fortàjia], registrada no dialeto vênето/italiano por Nardo (2009) e no Dicionário Vênето/Sulriograndense por Stawinski (1987).

<sup>118</sup> *Guciaro* em dialeto/italiano (NARDO, 2009) e *guciaro* ou *cuciaro* em vênето sulriograndense (STAWINSKI, 1987). Apareceram, em diferentes instrumentos de coleta de dados, outras formas de pronúncia e grafia do substantivo, como em "A minha irmã, ela fala "me passa o *guciaro*" (Francis, entrevista gravada em julho de 2008); e a grafia como *cucharo* ou *cuchar* em três respostas ao questionário aplicado em outubro de 2009.

<sup>119</sup> Cf. nota anterior.

<sup>120</sup> "Io quando'erro piccolo usavo acqua, poi un mio amico continuava a dire ègua, ho cominciato a dire ègua anch'io" (CORRÀ, 2006, p. 192).

fome e gente jogando bolacha no chão. Pelo amor de *Dio*” (Elvis, 16/05/2008); “*Ma co’Diona! Quanta conta!*” (Diana, 07/04/09), “*Ai, Dio, por que estudar?*” (Eduarda, 07/04/09) “*Ma co’Dione, não termina mais!*” (Diana, 08/42/09). Outras variantes da expressão registradas foram: “*Não que a gente não cobra, mas cobra e não paga, porco Zio*<sup>121</sup>”. (Diana, 24/08/09).

Apareceram, também, em meio aos diálogos, expressões como: “*Poareta*<sup>122</sup>!” (Diana, 08/10/2008), “*Porco can*” (Elvis, 08/04/09) e *Sporcacciona*<sup>123</sup>! (Eduarda, 09/04/09). O uso de expressões em língua italiana também foi razão para brincadeiras, ao longo das aulas: “*Eu não posso ir, vou pousar na minha vó, hoje!*”, afirma uma estudante. O colega responde, rindo: “*Vai na nonna!*” (Leandro, 24/08/09); “*Duvido que alguém sabe o que é pissialette? É italiano!*<sup>124</sup>” (Ana Maria); e a colega responde: “*Nós sabemos: fazer xixi na cama*” (Eduarda, 24/08/09).

O uso de expressões dialetais também apareceu durante as aulas nas quais os estudantes preparavam uma apresentação que teve como tema as diferentes identidades étnicas para a “Festa das etnias”. Durante a preparação das atividades, apareceram os seguintes registros: “*Mas a Jana é negri? Nós aqui somos negri*<sup>125</sup>”. (Marcos, 09/10/09) “*Os negri dançam funk.* (Alex, 09/10/09); “*O M. [nome do estudante] é um negri moderno!*” (Denis, 09/10/09)

Expressões em italiano também foram registradas na fala de professores, em casos como: “*Singular, mamma mia! Tão custando a cair a ficha hoje! Quem é que tá narrando?* (profa Lúcia, 05/10/09)<sup>126</sup>;

---

<sup>121</sup> As expressões *co’Diona*, *co’Dione* e *porco Zio*, registradas neste parágrafo, são, segundo Stawinski (1987), são corruptelas da palavra *Dio* [Deus]. São classificadas pelo autor como exclamações desrespeitosas, usadas em contextos nos quais, em português, usaria-se a expressão “Por Deus!”.

<sup>122</sup> Catalogado como um diminutivo dialetal de *povero*. (NARDO, 2009).

<sup>123</sup> Porcalhona, em português (MEA, 2007, p. 985)

<sup>124</sup> Expressão em português: “*Aquele que urina na cama*”. Do verbo *pisciare*, em italiano standard e *pispiar-e*, em dialeto vênето (NARDO, 2009, p. 538).

<sup>125</sup> Margotti (2004, p. 248), em pesquisa com descendentes de italianos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, também encontrou a designação “negri” (negros) “[...] o que quer dizer também ‘caboclo’, pessoas de pele escura, incluindo afrodescendentes, índios e mestiços”.

<sup>126</sup> Além das expressões aqui apresentadas, os estudantes usaram, em questão específica sobre as palavras do léxico italiano por eles conhecidas, as seguintes palavras/expressões que aqui apresentamos, respeitando a grafia dada por eles, nas respostas escritas, inclusive, com a tradução, entre parênteses: *tozeta*, *belo*, *piova*, *solo*, *bambino*, *pisalete*, *peoti* (*piolho*), *Diu* (*Deus*), *cucharo* (*colher*), *cutaro*, *vero*, *fortaia*, *bondiorno*, *sucareletia*, *vero*, *porco*, *tosatel* (*menino*), *gutharo* (*colher*), *faqueta* (*faca*), *levero* (*é verdade*), *Madona*, *Ti si um fiolo* (*Tu és um filho*), *Suqui le reche* (*socos nas orelhas*), *nena* (*expressão popular que se refere a menina, garota*).

“È vero [verdade]? Eu sei dizer uma palavra em italiano. Negro falando em italiano é aceitável! (prof. Mauro, 09/10/09)

A etnicidade italiana foi lembrada pelos estudantes como um fator valorizado pela escola, reforçado nas relações entre os estudantes e entre eles e o grupo de professores. “Sim, não sei se pra lá fazem como que nem aqui na comunidade, as festas, tipo relembram a cultura italiana. Não sei se lá vai ter a cultura como aqui”, afirma o estudante (Juliano, 05/12/2009), refletindo sobre as expectativas em relação ao Ensino Médio, que deveria cursar no ano seguinte (2010) em uma escola do centro da cidade. “Cada um é de uma cultura aqui, ninguém é igual. Tem bastante italiano, que dá para ver”, lembra outro estudante (Túlio, 05/12/2009), que ingressou na escola no ano em curso (2009), falando sobre a impressão que a escola lhe transmitia.

Os professores da turma, entrevistados ao final do período da pesquisa de campo objeto desta tese, apresentaram a questão étnica como um fator importante trabalhado ou a ser trabalhado com mais intensidade pela escola:

*Acho que o que se destaca mesmo é a italiana, até eles fizeram apresentações na festa das etnias, nós trabalhamos várias culturas, né? Mas o que mais predomina mesmo é a italiana. [...] Até as festas que a gente faz, a festa das etnias, algumas a gente faz, alguns trabalhos em sala de aula a gente faz para se manter viva essa tradição. (Professora Suelen).*

Quando solicitados a falarem sobre a turma com a qual trabalham, os professores entrevistados atribuíram características positivas ao grupo, relacionando-as com o viver no campo e com a questão da etnicidade italiana. Apareceu, na fala dos professores, uma espécie de exaltação à questão étnica, como se esta fosse a responsável pelo desenvolvimento de características diferenciadas no modo de ser dos estudantes, no espaço escolar, como consequência da forma de vida das famílias, no contexto doméstico e na educação dos filhos:

*Eles são muito amigos, tem muito companheirismo. E eles têm uma tradição italiana, eles trazem já de berço essa língua que vem para a escola e eles são também ajudados pelos pais, são cobrados e por isso são uma turma bem melhor de trabalhar, com mais educação, mais respeito. Eles são muito bons os alunos. (professora Lúcia, entrevista gravada em 11/12/2009).*

*[...] eles são um grupo diferente de você trabalhar. Eu acho especialmente melhor de trabalhar em escolas assim onde tem famílias que participam mais, que valorizam mais, são mais presentes, que acham que a escola é importante e que dão valor para o professor. (professor Júnior, entrevista gravada em 10 de dezembro de 2009).*

A atribuição de características positivas também se estende à comunidade, criando entre o grupo de professores um sentimento de empatia e de respeito com os pais e com os próprios estudantes:

*Assim, a comunidade, eu vejo a comunidade, os pais que são daqui eles são mais preocupados com a educação do que alunos de outra comunidade. O que eu senti quando eu vim para cá, que eu sou de origem alemã, e eu sempre trabalhei lá em São Carlos com pessoas de origem alemã, aqui o pessoal, o italiano que é uma pessoa que fala bastante alto, rápido, então no início assim eu tive bastante dificuldade para falar com eles que eles falam rápido e agora eu tenho um carinho muito grande por eles e que eu percebi é mais o pessoal daqui que mais está ligado à educação. (professora Eliane, entrevista gravada em 11/12/2009).*

*Eu moro em Chapecó (referindo-se ao centro da cidade), né, um pouco distante e às vezes os colegas me perguntam “por que você não pede uma remoção? Tem uma escola perto da tua casa!” E eu digo não, porque a nossa clientela, os nossos alunos são tão maravilhosos que vale a pena fazer essa pequena viagem. São alunos muito educados. São alunos que escutam a gente, que nos oferecem, nos propiciam momentos de conversa, de explanação, de debate e o professor sai da sala, na grande maioria das vezes, feliz: esse debate foi legal, as pessoas colocaram as suas opiniões, foi uma aula maravilhosa. Eu avalio assim que pela questão religiosa, pelo respeito que existe pela gente, com os próprios colegas, são uma turma que vale a pena, mesmo. É um privilégio. A gente trabalha em outras escolas e às vezes aqueles que aqui a gente acha que incomodam são os arjinhos de outras escolas, né? Então é maravilhoso e vou me aposentar aqui. Se Deus quiser eu vou conseguir, mas nessa escola, que é muito boa. (professora Maura, entrevista gravada em 05/12/2009).*

Esse consenso que parece ter se formado entre o grupo de valorização dos elementos que se referem à comunidade e à ascendência italiana se estende à língua ou à variação que se constitui pelo percurso

histórico da comunidade. Assim, quem vem de fora pode até estranhar, mas com o tempo passa a aceitar a variedade local em outros contextos, no próprio município, como apresentado anteriormente. Percebemos isso já nos primeiros meses de pesquisa de campo, quando uma estudante, vinda de outro estado, citou as diferenças no modo de falar como as mais marcantes entre a comunidade de onde veio e o seu novo grupo de colegas:

*É, como é que eu posso dizer... O que eles falam é diferente do que nós fala. Como é que eu posso dizer, deixa eu ver... piá, eu nunca falei piá, era moleque. Eu achei estranho quando eu cheguei aqui e eu falava moleque e eles achavam engraçado.[...] Eu puxava tudo o erre [eRe]. Roça [Roça], mais assim, carro [caRo], eu puxava tudo o erre [eRe]... [...]Ah, daí... agora que eu... já faz tempo que to aqui e agora eu já aprendi quase tudo. (estudante Jaqueline, entrevista gravada em julho de 2008).*

Mais interessante que a própria percepção do fenômeno em variação é a forma como a estudante se posiciona diante dele, ao afirmar que “eu puxava tudo o erre [eRe]” e “já aprendi quase tudo”. Seguindo no depoimento, a estudante mais uma vez enfatizou a incorporação das características linguísticas da nova comunidade da qual passou a fazer parte. Descreve da seguinte forma os momentos de estranhamento, ao chegar à escola usando uma variedade linguística diversa daquela usada pelo grupo:

*Jaqueline: É, eles ficavam falando assim, né, porque eu falava torre [toRe] e aí eu ficavam falando “ai, a ‘tore’ [tore] do meu celular não tá pegando”. Aí eles ficavam imitando eu puxando os erres [eRes].*

*Entrevistadora: E hoje isso não acontece mais?*

*Jaqueline: Não. Ah, é porque eu já aprendi bastante. Já faz quatro anos que eu moro aqui então eu já aprendi quase tudo. (entrevista gravada em julho de 2008)*

Adiante na entrevista, percebemos, efetivamente, a incorporação do fenômeno em variação nas produções linguísticas da estudante, em um trecho em que se refere às características culturais que identificam a comunidade de ascendência italiana: “É pelo... porque tem muita gente que cultiva, eu nunca vi lá na minha cidade *parre [paRe]... pareiral [pareiral]* de uva. Eu nunca vi. Aqui, acho que é porque é interior, eu vejo muitas famílias italianas. Eu acho legal, assim”. Próximo à

finalização da entrevista, a estudante coloca em evidência o desejo de pertencimento à comunidade, manifestando a vontade de permanecer no local, fazendo parte dele: “Eu moraria aqui para sempre” (estudante Jaqueline, entrevista gravada em julho de 2008).

O mesmo processo que vai de um sentimento de estranhamento à tentativa de integração, através da língua, foi percebido em outros estudantes que, ao longo dos dois anos de pesquisa de campo, chegaram à escola, vindos de outros municípios. O estudante (Denis), que ingressou na turma em 2009, vindo da capital do estado, também apontou a variação linguística como uma das principais diferenças entre a cidade de onde veio e a nova comunidade:

*Denis: Tipo o jeito de falar, assim. O jeito de falar e o clima, mais ou menos, porque lá é mais quente e aqui é mais friozinho, dá geada e tudo.*

*Entrevistadora. O que tem de diferente no jeito de falar?*

*Denis: Tipo, mais o erre [eRe]. Usam mais o erre [eRe], assim, as coisas...*

*Entrevistadora: Como assim?*

*Denis: Tipo rato [rato], essas coisas e daí a gente dava risada um pouco. (estudante Denis, abril de 2009).*

Ao final do ano letivo, em dezembro de 2009, fizemos a última gravação de entrevistas com os estudantes e, nesta, o estudante procurou evidenciar sua adaptação à comunidade. Ainda usa, na classificação do modo de falar da comunidade a expressão “falar errado”, referindo-se à variante, porém, procura colocar em evidência a adesão à forma que se sobrepõe na comunidade:

*Denis: [...] de vez em quando eu falo errado [erado].*

*Entrevistadora: Como?*

*Denis: Sei lá, às vezes eu puxo mais o erre [eRe].*

*Entrevistadora: Como?*

*Denis: Sei lá, erre [ere].*

*Entrevistadora: E por que você mudou, então, se você achava estranho? Denis: Sei lá, costume, eu acho. Faz tempo que eu tô morando aqui, acho que acostumei. [...] mudei, sei lá, porque acostumei. Tô com eles direto e aí se acostuma. (entrevista gravada em 12/2009)*

Outro estudante que passou a integrar a turma no segundo semestre de 2009, vindo do litoral do estado, também aponta que, ao chegar à escola, quatro anos antes, considerava estranha a forma de falar

da comunidade. Assim como nos depoimentos dos dois estudantes citados anteriormente, o adolescente faz uma longa exposição dos sentimentos pelos quais passou até a aceitação da variedade linguística à qual tenta, afirma, adequar-se:

*Alex: É, porque lá de onde eu vim puxa mais os dois erres [eRes] e aqui eles puxam mais um. Lá nós falemo rua [Rua] e eles falam rua [rua], aqui. Lá fala cachorro [cachoRo] e eles cachoro [cachoro], aqui. Acho que é isso, porque nós falemo bem diferente do que eles.*

*Entrevistadora: E como você fala, agora?*

*Alex: É, puxo mais para o lado de cá, agora, de Chapecó. Mas três anos atrás era meio manezinho, ainda. [...] Eu até que estranhei, mas tinha que falar do jeito que eles falam, se não eles tiram sarro [saRo]. (entrevista gravada em 12/2009).*

A situação relatada pelo estudante reforça-nos a convicção de que os usos linguísticos locais são valorizados no espaço escolar, gerando a segurança linguística nos estudantes. Por outro lado, a falta de reflexão sobre a variação linguística leva-os, assim como os que vêm de fora, a encarar com preconceito a fala diversa da sua. Resta aos que chegam adaptar-se à variedade em uso.

Bakhtin (1990, p. 113) afirma que qualquer que seja o enunciado, ele sempre é socialmente dirigido: “A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o interlocutor.” (BAKHTIN, 1990, p. 114). No caso em estudo, o *horizonte social* que define os usos linguísticos parece estar situado nas relações dentro da própria comunidade em que vivem e estudam. Embora a variedade linguística enfrente preconceito social fora do espaço comunitário, ali isso não acontece. Com estímulos à manutenção de características étnicas, parece ser mais fácil manter a presença de elementos do léxico vênето e, também, difundir a outros grupos (como os estudantes vindos de outras regiões) o uso da variedade local. A questão nos fez investigar, com a utilização de instrumentos como questionários e entrevistas, a relação dos estudantes com a comunidade na qual vivem.

#### 4.5 IDENTIDADE SITUADA: GOSTAR DE VIVER NA COMUNIDADE E A MANUTENÇÃO DE UMA VARIEDADE SOCIALMENTE DESPRESTIGIADA

Aplicamos, em abril de 2008, um questionário aos vinte alunos que constituem a turma, interrogando-os a respeito do que pensam sobre a comunidade onde vivem, sobre como ela está estruturada e sobre o desejo de nela permanecerem/ou não, ao longo de suas vidas. Também contribuem com a análise trechos de entrevistas feitas com os estudantes, especialmente a gravação final, em dezembro de 2009, e nos quais eles discorrem sobre o tema em questão.

Todos os vinte estudantes participantes da pesquisa têm em casa acesso ao rádio e à televisão, dezoito têm telefone celular, treze telefone fixo, oito possuem computador e, entre eles, cinco com conexão à internet. Bauman (2003) cita como um dos fatores que mais interfere na manutenção das barreiras que distinguem os grupos “comunitários” o advento da informática:

O golpe mortal da 'naturalidade' do entendimento comunitário foi desferido, porém, pelo advento da informática: a emancipação do fluxo da informação proveniente do transporte dos corpos [...] a fronteira entre 'os de dentro' e 'os de fora' não pode mais ser estabelecida e muito menos mantida. (BAUMAN, 2003, p.19-20).

Com esse perfil “globalizado”, julgávamos, em princípio, que encontraríamos entre o grupo bem menos interferências do dialeto em estudo, especialmente na escrita, que é uma modalidade de uso da língua mais monitorada<sup>127</sup>. Diante do constatado e brevemente relatado até

---

<sup>127</sup> Centramos nossa pesquisa na presença do fenômeno em variação linguística na modalidade oral. Porém, nas poucas situações em que recolhemos instrumentos escritos o encontramos presente, com a grafia de apenas um /r/ em posição intervocálica, nas seguintes situações: “Italian II: a corrupção” (presente no título do roteiro de uma peça de teatro apresentada pelos estudantes em 2008). Em setembro de 2009 fizemos cópias de textos escritos pelos estudantes, nos quais discutiam a preocupação com a entrada no Ensino Médio, no ano seguinte. Nesses, foi recorrente a presença da variação nas produções escritas: “Em uma universidade podem existir diversos cursos, para que possa seguir em uma *careira* profissional, pode ter também aluno de toda região, de outros estados”. (Fernando); “ Eu também quero *aranjar* um bom trabalho quando crescer para ganhar bastante dinheiro e ser alguém no futuro”. (Luís); “Não é por estar na 8ª série que sei escrever de tudo, posso *erar*, pois *erar* é humano, mas faço o possível para isso não acontecer”. (Diana); “que Eu gostaria de fazer uma faculdade mas não falar *erado* e escrever *erado*. Com isso vamos parar de pensar *erado*, vamos falar certo”. (João).

aqui, a inquietação vai ficando mais intensa: como as características de variação se mantêm entre o grupo que praticamente não fala os dialetos dos antepassados<sup>128</sup> e que têm acesso às variedades de prestígio, se não de outra forma, pelo menos através dos meios de comunicação?

No campo do estudo da variação fonológica, a pesquisa sociolinguística veio indicar que a distribuição das variantes está diretamente relacionada a fatores sociais. Um dos primeiros e mais importantes trabalhos da área foi desenvolvido por Labov em 1962. O estudo analisou a alteração na posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/ na população da ilha de Martha's Vineyard, litoral norte-americano: a pronúncia do ditongo /ay/ em palavras como *right*, *white*, *pride*, *wine* ou *wife* e do ditongo /aw/ em palavras como *house*, *out* e *doubt*. A pesquisa mostrou que o primeiro elemento desses ditongos, o /a/ tem entre os moradores da ilha a tendência de ser pronunciado mais próximo do /e/ ou seja, ser mais centralizado, diferenciando-se da pronúncia continental (LABOV, 2008 [1972]).

Estudando-se a frequência e a distribuição das variantes fonéticas nas diversas regiões, faixas etárias, grupos profissionais e étnicos dentro da ilha, Labov acreditava ser possível reconstruir a história recente dessa mudança sonora; por outro lado, correlacionando-se o complexo padrão linguístico com diferenças concomitantes na estrutura social, o autor aponta ser possível isolar os fatores sociais que incidiam diretamente sobre o processo linguístico.

A primeira orientação que o estudo de Labov fornece é o de que:

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança lingüística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008 [1972], p. 21).

Martha's Vineyard pertence ao município de Dukes, estado de Massachusetts. É uma unidade independente, isolada do continente por cerca de cinco quilômetros (três milhas) do Oceano Atlântico. A ilha é dividida em duas partes de modo informal: ilha alta e ilha baixa. A ilha baixa é a região dos vilarejos, onde vivem quase três quartos da

---

<sup>128</sup> Dados sobre o bilinguismo/monolinguismo entre o grupo serão detalhados no próximo capítulo.

população permanente. A ilha alta é rural, com poucos lugarejos, fazendas, casas de veraneio isoladas e uma área central desabitada. Os seis mil vineyardenses nativos se dividem em quatro grupos étnicos: os descendentes das velhas famílias de origem inglesa, que se estabeleceram na ilha inicialmente nos séculos XVII e XVIII; o grupo que integra os descendentes de portugueses; o grupo de remanescentes indígenas de Gay Head; o quarto é uma miscelânea de várias origens: ingleses, franco-canadenses, irlandeses, alemães, poloneses (grupo não controlado por Labov).

De acordo com Labov (2008 [1972]), Martha's Vineyard é considerada pelos linguistas como uma importante área conservadora do inglês americano. Com uma história de 320 anos de povoamento contínuo e um longo registro de resistência aos usos e costumes de Boston, a ilha tem conservado diversos traços arcaicos atribuídos ao sudeste da Nova Inglaterra antes de 1800.

O estudo de Labov na ilha de Martha's Vineyard considerou a interferência dos turistas (que ultrapassavam quarenta mil pessoas entre os meses de junho e julho) sobre a fala dos nativos (em torno de cinco mil habitantes na época da pesquisa). Mesmo com a invasão provocada pelo turismo, a taxa de desemprego entre os vineyardenses ultrapassava o dobro da média da taxa de desemprego do restante dos Estados Unidos. Desta forma, boa parte dos moradores da ilha tinha como expectativa deixá-la em busca de trabalho no continente.

Diante dessa variável social, Labov selecionou um aspecto linguístico característico de Martha's Vineyard com o mais amplo espectro possível de variação e o mais complexo padrão de distribuição. Estudos preliminares levaram à análise das diferenças na altura do primeiro elemento dos ditongos /ay/ e /aw/. A escolha foi feita por ser esse um fenômeno que chamava a atenção dos linguistas, mesmo sendo praticamente imperceptível aos falantes nativos da ilha: “Esse aspecto dos ditongos centralizados é saliente para o lingüista, mas não para os falantes; é claramente imune à distorção consciente, já que os vineyardenses nativos não se dão conta dele, nem conseguem controlá-lo conscientemente”. (LABOV, 2008, p. 27)

A fim de estudar sistematicamente esse traço, foi necessário conceber um modelo de entrevista que fornecesse vários exemplos de (ay) e (aw) na fala espontânea, na fala emocional carregada, na fala monitorada e no estilo de leitura. Além da entrevista formal, Labov desenvolveu observações em muitas situações espontâneas em locais nos quais a conversa pública podia ser anotada e/ou gravada. Esse material serviu apenas como controle suplementar às entrevistas

gravadas em fita. Ao todo, foram gravadas 69 entrevistas com falantes nativos, em três períodos: agosto de 1961, final de setembro-outubro de 1961 e janeiro de 1962. Os falantes selecionados representam uma amostra criteriosa da comunidade de residentes nativos e dos grupos que são importantes na vida social e nos sistemas de valores da ilha.

A questão principal a ser explicada pela pesquisa está no aumento geral da centralização na ilha, praticamente dando “as costas para a história da língua inglesa”. Uma explicação específica, de acordo com Labov (2008) pode ser encontrada ao estudar a configuração detalhada da mudança sonora em função das forças sociais que afetam mais profundamente a vida da ilha. Martha’s Vineyard é o município mais pobre de Massachusetts: tem a média de renda mais baixa, o mais alto número de pessoas pobres e o menor número de pessoas ricas. Tem o dobro do índice de desemprego de todo o estado (8,3% contra 4,2%). Sem nenhuma indústria instalada, os habitantes da ilha sobrevivem especialmente do turismo de verão.

A transição gradual da dependência em relação aos veranistas para a submissão a eles (que compram muitas propriedades, especialmente à beira-mar) produzem reações que variam do desprezo ao entusiasmo com o incremento na economia. E é nesse ponto que as pressões sociais fornecem explicações para a variação que predomina entre os falantes da ilha. À medida que eles mantêm a característica de centralização, também reforçam a resistência aos turistas ou, mesmo, a deixar a ilha: “O estudo dos dados mostra que a alta centralização de (ay) e (aw) está intimamente correlacionada a expressões de grande resistência às incursões dos veranistas” (LABOV, 2008 [1972], p. 48).

A grande escalada de centralização foi encontrada por Labov na parte alta da ilha, entre os pescadores. A centralização atinge o ápice na faixa etária de 30 a 45 anos. Os homens dessa faixa etária cresceram numa economia declinante, depois de fazerem uma opção por não abandonarem a ilha, mesmo tendo estado fora no período da Segunda Guerra ou do conflito da Coreia ou, ainda, depois de frequentarem uma universidade. Em relação à faixa etária mais jovem, entre os estudantes secundaristas Labov notou um nítido contraste entre os que planejam deixar a ilha e os que pretendem ficar: estes últimos exibem forte centralização, enquanto os primeiros exibem pouca ou nenhuma (LABOV, 2008 [1972], p. 52).

Os resultados da pesquisa apontam para a centralização como um traço que marca a identidade local, pois foi identificada sempre relacionada a grupos étnicos ou de faixa etária na qual há uma manifestação explícita de pertencimento à ilha. Dessa forma, segundo

Labov: “Fica evidente que o significado imediato desse traço fonético é ‘vineyardense’”. (LABOV, 2008 [1972], p. 57). A questão que emerge, então, é saber por que esse traço se desenvolveu de modo tão complexo em Martha’s Vineyard e por que está se tornando mais forte nas faixas etárias mais jovens: “A resposta parece estar no fato de que grupos diferentes têm que responder a desafios diferentes a seu *status* nativo. E nas duas últimas gerações, os desafios se tornaram mais agudos por causa das duras pressões econômicas e sociais” (LABOV, 2008 [1972], p. 57).

O crescimento da centralização começou entre os pescadores de Chilmark [parte alta da ilha]. Este é, de acordo com Labov (2008 [1972], p. 58), o grupo mais coeso, o mais independente, aquele que se opõe mais obstinadamente às incursões dos veranistas”. Esse grupo, junto com os ancestrais, representa uma referência para os membros mais jovens de ascendência inglesa. Assim, os traços linguísticos destes carregam um valor identitário:

Se alguém pretender permanecer na ilha, esse modelo estará sempre presente em sua mente. Se pretender partir, adotará um grupo de referência do continente, e a influência dos antepassados diminuirá consideravelmente. O efeito diferencial no grau de centralização usado é resultado direto dessa oposição de valores”. (LABOV, 2008 [1972], p. 58).

O significado da centralização, desse modo, é uma atitude positiva em relação à ilha. Desconsiderando faixa etária, ocupação, grupo étnico e a geografia e estudando a relação da centralização com esta variável independente (atitude em relação à ilha), o autor confirmou essa conclusão. Em um exame completo da entrevista de cada informante, eles foram situados em três categorias: positiva: exprime sentimentos definitivamente positivos acerca de Martha’s Vineyard; neutra: expressa sentimentos nem positivos nem negativos acerca de viver na ilha; negativa: indica o desejo de ir viver em outro lugar.

Dos informantes da pesquisa, 40 assumiram atitude positiva em relação à ilha e foram esses os que mais centralizaram (63 vezes para (ay) e 62 vezes para (aw)); foram 19 os de atitude neutra, com os números da centralização caindo para 32 em (ay) e 42 em (aw); apenas seis indicaram o desejo de deixar a ilha e, nesses, a centralização foi

muito baixa (09 para (ay) e 08 para (aw)). (LABOV, 2008 [1972], p. 59).

Tomamos a pesquisa de Labov como referência para a análise da posição dos estudantes em relação à comunidade em que vivem. Entre o grupo pesquisado, uma hipótese que pode ser levantada é a de que gostar de viver na comunidade é um fator significativo para a preservação de suas características linguísticas. No questionário aplicado, pedimos para que descrevessem a comunidade onde vivem. A metade deles apontou como principal característica da comunidade ser “bem unida”, “muito amiga” e “acolhedora”.

A longo de todas as entrevistas gravadas com os estudantes, encontramos sempre manifestações de valorização da vida na comunidade, uma espécie de exaltação às características que a constituem:

*Carlos: Não tem muito movimento, não tem muito barulho. Tem pouco índice de roubo, assalto, essas coisas. É um lugar calmo, tem de tudo: empresas, centro de saúde, mercados, campos, escolas. Tem basicamente tudo. (entrevista gravada em dezembro de 2009).*

Conceituando comunidade como um conjunto existente a partir de *um entendimento compartilhado natural e tácito*<sup>129</sup>, Bauman (2003) assim a descreve: “[...] a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado” (BAUMAN, 2003, p. 7-8).

Os adolescentes citam como fatores de integração das pessoas que habitam na comunidade a igreja, bailes e as festas comunitárias. Aparecem, ainda, afirmações como “nem todos são unidos” (Lauro), “a comunidade é mais ou menos” (João), com o reforço do sentimento de unidade diante de situações de problemas: “São unidas às vezes, quando uma precisa da outra” (Ana). O sentimento apresentado reproduz o que Bauman (2003) cita como um dos desejos mais profundos que fazem com que queiramos pertencer a uma comunidade: “Numa comunidade podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e cairmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez” (BAUMAN, 2003, p. 8).

---

<sup>129</sup> Para o autor, a partir do momento em que esse entendimento “natural e tácito” se torna reflexivo, a comunidade deixa de existir: a comunidade “ não pode sobreviver ao momento em que o entendimento se torna autoconsciente.

Quando questionados sobre as condições oferecidas pela comunidade para os que nela vivem, os estudantes evidenciam ver contempladas suas expectativas. Em quinze das respostas, indicam entre as opções apresentadas pela comunidade ter esporte, lazer, saúde; três indicaram como pontos negativos haver poucas opções de lazer para os jovens e dois dizem haver poucas opções para atividades esportivas. Ao indicar os pontos positivos do local, um dos estudantes chega a ser eufórico na resposta, apresentada por escrito no questionário: “É uma comunidade muito boa, todo mundo se ajuda e é bem legal de *morrar na Descendentes*” (Mário, questionário aplicado em abril de 2008). Uma resposta enfática, marcada por um fenômeno que, no campo dos estudos linguísticos, indica a preocupação dos sujeitos em acessar uma norma prestigiada: a hipercorreção.

Tomando como base uma questão apresentada por Lavov (2008), a partir do estudo desenvolvido na ilha de Martha’s Vineyard, perguntamos aos estudantes se eles pretendem viver na comunidade quando forem adultos (desejo de permanência, como conceitua Labov, 2008 [1972]). Dos vinte alunos, 12 responderam positivamente. Uma motivação forte citada por eles é ter passado “toda a vida” no lugar: “Quero continuar na comunidade ajudando, trabalhando e participando porque lá eu nasci, vivi e cresci” (Jandira, questionário aplicado em abril de 2008); “Essa comunidade é onde eu morei e lá eu vou morar, porque é um lugar calmo, não há muita violência e nem roubo” (Leandro, questionário aplicado em abril de 2008). Até a escolha por uma universidade, pelos depoimentos dos estudantes, muitas vezes é movida pelo desejo de continuar no local: “Agronomia [graduação] tipo porque eu já moro na agricultura, para ajudar meu pai. E mais que eu gosto é agronomia, para ajudar e contribuir.” (Juliano, entrevista gravada em dezembro de 2009); “É porque é um lugar um pouco longe da cidade e que é bom de morar, assim, porque a vida é mais sossegada e não tem aquele barulho, aquela baderna da cidade. É um lugar é natureza, não tem aquela poluição da cidade. Eu penso em permanecer no mesmo lugar”, afirma outra estudante (Ana, entrevista gravada em dezembro de 2009).

As afirmações põem em cena a preocupação dos estudantes em viver em um espaço seguro, onde se pode sentir, segundo Bauman, que: “Lá fora, na rua, toda a sorte de perigos está à espreita [...] Aqui, na comunidade, podemos relaxar, estamos seguros, não há perigos ocultos nem cantos escuros (com certeza, dificilmente um 'canto', aqui, é 'escuro'”. (BAUMAN, 2003, p. 7-8)

Esse sentimento de segurança na comunidade aparece em outros depoimentos, também: “[...] vou morar lá porque é um sossego e não tem muitas coisas de ruim, não vem gente estranha etc”. (André, questionário aplicado em abril de 2008) E se repete, sob outra perspectiva: “Sim (continuar morando) porque tem amigos unidos...”. Alguns são ainda mais enfáticos: “Eu vou continuar *morrando* na minha comunidade, porque eu amo a minha comunidade” (Mário, questionário aplicado em abril de 2009). A esse sentimento juntam-se depoimentos que expressam o modo de pensar historicamente relacionado ao grupo étnico em análise (lembremo-nos do “Desbravador”, monumento em área central da cidade): “Sim (continuar morando) para que a comunidade continue crescendo e vire uma das principais comunidades de Chapecó”. (Juliano, questionário aplicado em abril de 2009); “Eu quero ajudar a comunidade para ela cada vez crescer mais” (Eduarda, questionário aplicado em abril de 2009).

Identificamos um grupo com atitude indiferente em relação à comunidade (cf. categorização de LABOV, 1962). São quatro alunos que se colocam nessa condição. Entre as razões apresentadas aparecem desde “não sei” (Jaqueline; Suzana, questionários aplicados em abril de 2009) a dúvidas relacionadas ao desejo de continuar os estudos ou encontrar emprego: “Talvez eu mude por causa do trabalho ou dos estudos que pretendo fazer” (João, questionário aplicado em abril de 2009); “Viver no bairro pode ser, mas trabalhar em outro lugar” (Luís, questionário aplicado em abril de 2009).

Há o grupo com atitude negativa (cf. LABOV, 1962). Quatro estudantes manifestaram o desejo de deixar a comunidade. A distância do centro da cidade foi um dos argumentos para o desejo de mudança:

*Elvis: Eu queria morar lá no centro. Comprar um apartamento e morar lá. Eu queria isso, mas depende do que acontecer e tudo...*

*Entrevistadora: Você sente dificuldades por não morar no centro?*

*Elvis: É ruim, que nem o pai trabalha e vai com o carro e daí nos dias de semana se eu quero ir para o centro tem que ficar. Que nem esses dias eu fui no centro para a mãe, duas horas eu só fiquei na lotação. Esperando lotação, indo de lotação. (entrevista gravada em dezembro de 2009).*

Além disso, estudar, trabalhar e ascender socialmente aparecem entre as razões do desejo de mudança: “[...] vou morar na cidade onde fique perto para mim fazer faculdade e trabalhar” (Lauro, entrevista

gravada em dezembro de 2009); “Eu acho que quando eu crescer eu não vou morar na comunidade porque eu tenho que estudar e ser alguém na vida”. (Jacson, questionário aplicado em abril de 2009). É importante destacar que a resposta veio de um adolescente que, à época, integrava a turma há apenas dois meses. Veio de um bairro da cidade para viver em uma propriedade rural adquirida pela família na comunidade. O “ser alguém na vida” parece não ser compatível com a vida em ambiente rural.

Outra resposta ao desejo de deixar a comunidade aparece na voz de uma adolescente. Com quinze anos, filha de pais trabalhadores rurais e que têm o ensino fundamental incompleto, ela afirma: “Pretendo viver em outros lugares para conhecer a região, as maravilhas, as tristezas e outros. Trabalhar em outro lugar, em vários ramos para mim conhecer o mundo em que vivemos, se é o (que) parece” (Diana).

Ao analisar o movimento de preservação de uma variedade desprestigiada à mudança e adaptação à prestigiada, no caso da ilha de Martha’s Vineyard, Labov explica que a centralização dos ditongos (preservação da variante desprestigiada) está relacionada a expressões de resistência à invasão da ilha pelos turistas. O autor enfatiza: “Não surpreende, portanto, descobrir que as diferenças fonéticas se tornam cada vez mais marcadas à medida que o grupo luta para manter sua identidade” (LABOV, 2008 [1972], p. 49).

Quanto ao grupo em estudo nesta tese, podemos relacionar o sentimento de pertencimento à comunidade, a etnicidade italiana e a preservação de características que marcam a variação linguística local. Ao mesmo tempo em que temos um alto percentual de informantes que desejam continuar na comunidade (12 de 20) e, em oposição, apenas quatro deles que manifestam explicitamente o desejo de mudar para outro lugar, temos, conforme será apresentado no capítulo 6, um alto de percentual de emprego da variante estigmatizada entre o grupo. Antecipando o que mostraremos no capítulo 6, em 75% das ocorrências em contextos de vibrante múltipla (como em [Rua] e [caRo] o empregado foi um tepe ([rua] e [caro]).

Se relacionarmos a questão da etnicidade às manifestações de pertencimento à comunidade, temos, no grupo de atitude positiva, 11 dos 12 informantes descendentes de italianos. Entre os quatro estudantes que demonstram atitude negativa à comunidade (desejo de deixar o local), apenas um é descendente de italiano. Ainda, um deles (Jacson) respondeu ao questionário quando estava há apenas dois meses na

comunidade (abril de 2008) e já não integrava a turma no semestre seguinte<sup>130</sup>.

Procuramos, ao longo deste capítulo, recuperar o percurso histórico do dialeto falado pelos imigrantes italianos no Sul do país e mostrar como se constitui e o estigma enfrentado por uma variedade do português brasileiro que carrega interferência de uma língua de imigração – no caso, o dialeto vênето. Em relação ao dialeto, esse passou pela Campanha de Nacionalização e por movimentos que levaram os imigrantes e seus descendentes à incorporação do português como língua de comunicação. Quanto à variação linguística, buscamos evidenciar que ela ainda está presente de forma significativa na comunidade em estudo<sup>131</sup>, formada por sujeitos jovens, com idades que variaram de 12 a 16 anos durante o tempo da pesquisa de campo e considerando a diversidade etária dentro do próprio grupo.

Labov (2008 [1972], p. 60) aponta que um fenômeno em variação linguística só se torna objeto de avaliação social quando se destaca na consciência dos falantes<sup>132</sup>. No caso da comunidade e do fenômeno específico em variação que aqui analisamos, temos no município no qual a comunidade se encontra evidências explícitas de preconceito em relação à variação. Porém, essa pressão social impulsionando ao uso de uma variedade de prestígio não alcança de forma significativa o grupo.

Na última gravação de entrevistas com os estudantes, no final do ano letivo de 2009, perguntamos se eles percebiam na comunidade um modo diferente de produção do /R/. Fizemos a questão depois de solicitar a leitura individual da quadrinha “O menino dos ff e rr”, escrita por Cecília Meireles. Em alguns casos, além de usar elementos do texto, como o substantivo próprio “Ferreira”, também inseríamos nas questões de reconhecimento da variação elementos do cotidiano, como “carro” ou “torre”, em questões como “Existe diferença em dizer ‘carro’[caRo] ou ‘caro’ [caro]?” Dos 20 estudantes, 11 disseram que não há nenhuma diferença nas produções. Um deles, inclusive, quando questionado se havia diferença na produção de “torre” ou “tore” afirmou que sim,

---

<sup>130</sup> Sabemos que a discussão poderia ser ampliada, com um refinamento na análise dos dados dos estudantes coletados em questionários, fichas sociais e entrevistas. Porém, não o fizemos em função do foco deste estudo.

<sup>131</sup> Antecipamos a afirmação ainda embasados nos dados empíricos, alguns já apresentados, já que os dados quantitativos serão apresentados apenas no capítulo 6.

<sup>132</sup> Labov (2008 [1972], p. 60) refere, na conceituação, que entre a população de Martha’s Vineyard, os ditongos centralizados (que caracterizam a variação em relação à produção do inglês standard) não se destacam na consciência dos falantes vineyardenses.

existe, porém, colocou a diferença fora do contexto de produção da vibrante:

*Entrevistadora: E você percebe essas diferenças?*  
*Luís: É que lá na Bahia eles falam mais puxado torre [tore] e aqui não.*  
*Entrevistadora: Como fala na Bahia, por exemplo?*  
*Luís: Torre [tóre].*  
*Entrevistadora: E aqui, como se fala?*  
*Luís: Torre [tore].*

Entre os nove informantes que percebem a diferença de produção da vibrante na comunidade, quatro apontam como “errada” ou “estranha” a produção da vibrante múltipla em posição intervocálica. Uma das estudantes apontou a preocupação em “falar certo”, nos casos em que produz a vibrante múltipla em posição intervocálica:

*Eduarda: [...]eu puxo mais o erre [eRe] do que eu deveria.*  
*Entrevistadora: Me explica, então, como seria o certo? Como que você acha que deveria ser?*  
*Eduarda: Caro [caro], como se for, só que na hora de ler eu falo carro [caRo].*

Dois dos estudantes que indicaram perceber diferença nos fonemas /R/ e /r/ evidenciaram dificuldades em explicar as diferenças contextuais de uso de cada um deles:

*Diana: Carro [caRo], caro [caro]. Uns falam carro [caRo], essas coisas assim, né? Se a gente falar carro [caro] tem que pronunciar mais os dois erres [ere], carro [caRo] fica só um erre [eRe], a pronúncia é diferente.*  
*Leandro: Nós aqui é tipo um som mais forte, já outras pessoas têm o erre [ere] mais fraco.*  
*Entrevistadora: Explica, mostra alguma palavra, o que é o erre forte ou fraco.*  
*Leandro: O nosso é erre [ere] e eles falam erre [eRe].*

A outra estudante que indica a diferença de produção da vibrante múltipla para o tepe assume a diversidade como uma característica familiar e cultural, não fazendo distinção valorativa entre elas, mas afirmando não “se acostumar” ao uso da vibrante, a qual não relaciona com a marca gráfica do “R” no interior de uma palavra:

*Jandira: [...] eu não me adaptaria muito fácil falando Ferreiro [feReiro], Orofílo [oRofílo], eu não conseguiria, eu não iria entender, eu não saberia que era com erre [ere], né? Vou pensar, sei lá, agá<sup>133</sup>, alguma coisa assim, né? Porque é diferente da gente, aqui.*

*Entrevistadora: E por que a gente tem essa pronúncia diferente, então, do erre, por exemplo?*

*Jandira: Acho que é desde que a gente nasce, pelos nossos pais, né? Que a gente aprende assim, porque se a gente começa aprendendo Orofílo [oRofílo] ou Orofílo [orofílo], tu vai seguir suas tradições. Se tu aprende Orofílo [orofílo], tu nunca vai passar para Orofílo [oRofílo] tão fácil. Então eu acho que é isso.*

Os outros dois estudantes que indicaram a diferença na produção da vibrante vieram de municípios do litoral do estado, ambos há menos de dois anos à época da gravação das entrevistas. No caso do uso da vibrante, os dois têm em comum o fato de terem procurado se adaptar à variante majoritária na comunidade. Uma questão importante a destacar é que eles se anteciparam à questão feita aos demais sobre a diferença na produção da vibrante. Um dos estudantes, quando questionado sobre as principais diferenças entre os dois municípios – o de origem e aquele no qual habita, apontou o “sotaque”:

*Entrevistadora: E o quê, no sotaque?*

*Denis: Ah, mais com o erre [eRe].*

*Entrevistadora: O que tem o erre?*

*Denis: Sei lá, eles destacam mais o erre [eRe].*

*Entrevistadora: Como destacam? Me explica como você fala e como eles falam.*

*Denis: Sei lá, lá falavam rato [Rato] e eles falam [referindo-se aos integrantes da comunidade onde mora, atualmente] rato [rato].*

Adiante na exposição, o estudante afirmou ter se adaptado à comunidade e que “de vez em quando eu falo errado [erado]”. Quanto interrogado sobre as razões da mudança, afirmou: “Sei lá, costume, eu acho. Faz tempo que eu tô morando aqui, acho que acostumei” (Denis, entrevista gravada em 05 de dezembro de 2009). O depoimento do outro estudante que veio de outro município segue a mesma lógica: do

---

<sup>133</sup> A afirmação de que a produção do fonema /r/ o emprego de uma fricativa velar, como em [caxo] e [xua], fazem o ouvinte interpretar o emprego de um “agá”, ao invés de um “erre”, é recorrente na fala dos informantes quando questionados sobre a diversidade de pronúncia do fonema. Retomaremos a discussão no capítulo 6.

estranhamento à incorporação da variante, acrescentando ter chamado a atenção da professora: “Eu até falava para a professora: ‘professora, cachorro [cachoRo] é com dois erres [eRes], tem que falar com dois erres [eRes]’. E a professora dizia: ‘Isso é verdade’” (Alex, entrevista gravada em 5 de dezembro de 2009). Porém, também o estudante afirmou ter procurado modificar o modo de falar, para se adaptar ao novo grupo<sup>134</sup>: “Eu até que estranhei, mas tinha que falar do jeito que eles falam, se não eles tiram sarro [saRo].

Embora o estudante afirme ter obtido a confirmação da professora para a existência de que há diferenças de contextos para a produção de tepe e da vibrante múltipla (tomando a grafia das palavras como referência para tal), a intervenção escolar não assegura, pelo que indicam as opiniões dos estudantes acerca do fenômeno de variação, o conhecimento da existência de diferenças fonológicas na produção do /r/ e, menos ainda, de diferença de valoração social entre as duas variantes. Apenas dois estudantes levantaram a existência de uma forma convencionalizada, diferente daquela de uso comum entre o grupo:

*Jana: Que nem carro [caro], tu vai falar carro [caro] tu come um erre [ere], tu deixa um fora. Daí, que nem, o carro [caRo], tem que ser bem puxado o erre [ere], não é carro [caro], tem que ser o erre [ere]bem puxado. (entrevista gravada em 05 de dezembro de 2009).*

Questionada sobre as pessoas que chamam a atenção para a necessidade de mudança na produção de palavras como “carro”, ela citou a avó paterna. Em relação à escola, afirmou que a professora de português chama a atenção de vez em quando: “Ah, tu tem que falar como tu escreve. Se tu colocar dois erres [ere] tem que falar com os dois erres [ere], não é só com um”, colocando mais uma vez a grafia como a referência para a necessidade de produção da vibrante. É uma explicação não eficiente quando o que se tem em jogo é uma variante étnica, na qual o informante não identifica a diferença entre os fonemas /R/ e /r/. Relacionando a produção da vibrante apenas à grafia de palavras com dois erres, o professor não torna visível aos estudantes a necessidade de produção da vibrante múltipla em contextos com um erre só na escrita, como em “rua”, e em “honra”.

---

<sup>134</sup> Embora nos fragmentos apresentados o estudante tenha usado a vibrante múltipla em contextos esperados, encontramos ao longo da entrevista dois registros de emprego de tepe em contextos de vibrante múltipla, nas produções intervocálicas de “carro” e “bairro” e duas vezes no início da palavra “rua”.

Cria-se assim o cenário no qual mergulhamos no debate acerca da posição da escola diante da variação linguística. Encontramos estudantes que se sentem à vontade para o uso de expressões dialetais que caracterizam as histórias familiares e étnicas. Percebemos, também, que a variação linguística proveniente da interferência da coíné vêneta sobre a fala em português brasileiro é imperceptível à maioria. Apenas um dos estudantes apontou o risco de censura à variedade local, quando do uso em contextos externos à comunidade na qual vivem e estudam:

*Lauro: Por exemplo, tem pessoas que falam carro [caro]. E já se você for numa escola, por exemplo, no centro, eles vão falar carro [caRo]. [...] Tem, talvez as pessoas as pessoas que falam carro [caro] se sintam humilhadas pelas pessoas que falam carro [caRo].*

*Entrevistadora: Mas por que humilhadas?*

*Lauro: Por causa que as outras pessoas, por causa que têm, não questão financeira a mais, que os outros, mas querem se achar e ser filhinhos de papai e desprezar um pouco os outros, a amizade deles. (entrevista gravada em 12 de dezembro de 2009). ]*

O estudante leva para fora da escola e da comunidade, para as escolas do “centro”, o problema da diversidade linguística e do preconceito em relação a ela. Nos exemplos coletados de pesquisas desenvolvidas na perspectiva sociolinguística e nos recortes extraídos de jornais diários locais, aqui apresentados, confirmamos a existência de preconceito. Dessa forma, na sequência desta tese discutiremos a relação entre escola e variação linguística, considerando a proposta de uma educação linguística que seja, efetivamente, democrática, permitindo aos sujeitos tanto a livre circulação das variantes que constituem suas histórias de vida quanto o conhecimento linguístico necessário para as diferentes exigências sociais.

## 5 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA

Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades lingüístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. [...] O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 15).

*É que se você erra os outros dão risada e daí complica bastante. Porque você é nervosa e tem essas coisas de medo, aí você começa a gaguejar ou tu esquece, se expressa mal, não se expressa direito, fica ruim, mas estou perdendo essa vergonha. (Diana, estudante de Ensino Fundamental, dezembro de 2009).*

A afirmação da estudante, acima, mostra como o ensino de língua deve ir além de assegurar o domínio da leitura e da escrita. Para que a voz dos estudantes não seja silenciada, é preciso espaço para o trabalho com a oralidade e respeito à variedade linguística com a qual cada um chega à escola. Porém, mais do que a aceitação da diversidade, é preciso que se tenha em mente o objetivo de garantir a todos o conhecimento das variedades de prestígio da língua, como apontam Bortoni-Ricardo (2006), Bagno (2002), Faraco (2008), Mattos e Silva (2004), entre outros. E, para evitar o risco de uma aceitação silenciosa e omissa, é preciso uma escola (e por ela entenda-se todo o corpo pedagógico) consciente da diversidade linguística que constitui o país e capaz de formar sujeitos que entendam as verdadeiras razões dessa diversidade que, mais do que linguística, é social e ideológica.

Uma adequada formação linguística dos estudantes assegura que se tornem autônomos para o uso efetivo da língua materna em todos os contextos sociais. Esse percurso da formação só pode se dar quando a escola (como currículo, proposta pedagógica e ações efetivas dos educadores em sala de aula) assume o letramento como meta. Só assim se efetivará uma educação linguística democrática, perspectiva para a qual apontamos no título deste capítulo, embasados e brasileiros e

italianos<sup>135</sup>. Retomaremos as reflexões sobre *educação linguística democrática* com mais intensidade no capítulo 7. Nosso objetivo, com o desenvolvimento deste capítulo e com a retomada de autores que discutem a relação entre variação linguística e ensino é assegurarmos um embasamento para as análises que virão a serem apresentadas nos capítulos 6 e 7.

Iniciamos refletindo sobre os processos de letramento e a escola motivados, também, pelo que os dados coletados em campo nos indicaram acerca do letramento dos estudantes de fase final do Ensino Fundamental. Em seguida, discutiremos a relação entre ensino de língua e variação linguística, um dos aspectos importantes quando se propõe um ensino coerente com uma proposta de letramento na escola.

## 5.1 OS PROCESSOS DE LETRAMENTO E A ESCOLA

No vocabulário técnico das áreas de educação e linguística brasileiras, letramento é uma palavra relativamente nova que começou a ser empregada na década de 1980. Importado do inglês *literacy*, o termo ajuda nas distinções entre alfabetismo (como processo individual e relativamente técnico) e a capacidade de uso social desse conhecimento, fenômeno chamado de letramento. Kleiman (1998, p. 16) acrescenta, ainda, que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” daqueles sobre alfabetização, “cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 16).

A entrada do termo para uso corrente é explicada por Soares (2006, p. 20) considerando-se as novas exigências sociais de uso das habilidades de leitura e escrita:

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem-se

---

<sup>135</sup> Especialmente no documento “Dez teses para a educação linguística democrática”, apresentado pelo linguista Tullio de Mauro em um congresso do Centro de Iniciativa Democrática dos Professores (CIDI [Centro di Iniziatiava Democratica degli Insegnanti]), em março de 1975.

tornando de uso corrente, em detrimento do termo alfabetismo). (SOARES, 2006, p. 20).

A partir da entrada do conceito de letramento na terminologia voltada aos domínios das habilidades de leitura e escrita, foi possível repensar o próprio processo de alfabetização na escola, considerando esta habilidade um dos processos do letramento. É o que aponta Pelandré (2001, p. 02), que distingue da seguinte forma as funções de alfabetizar e letrar:

Alfabetizar é tornar a pessoa capaz de ler e escrever. É ensinar-lhe uma tecnologia, a de leitura e escrita, ou seja, a decodificar e a codificar a língua escrita. Letrar é tornar alguém letrado. Ser letrado é viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, é apropriar-se da linguagem escrita, é saber usá-la de acordo com suas necessidades e interesses. (PELANDRÉ, 2001, p. 02).

Nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua, o conceito de letramento também é bastante difundido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontam como responsabilidade da escola “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). O documento conduz à reflexão de que a responsabilidade é maior à medida que seja menor o “grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1998, p. 19), apontando que:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos<sup>136</sup> do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

A discussão sobre letramento é consistente na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005). O próprio título do capítulo que discute a

---

<sup>136</sup> Hoje nove.

formação linguística chama-se “Alfabetização com Letramento”. Desta forma, a alfabetização é apresentada aos educadores como um conhecimento a ser apropriado pelos estudantes dentro do processo de letramento:

Entender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva e de interação, implica refletir como o fazer pedagógico possibilita às crianças o dizer e o escrever sobre o que pensam, o que desejam, o que sonham, o que falam e como falam. Pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, priorizando a mediação com o outro pela palavra. É o domínio dessas capacidades e seu uso efetivo em práticas sociais que caracterizam a alfabetização como prática que conduz ao letramento. (PC/SC, 2005, p. 23).

Em seguida, o documento aponta o perfil do professor alfabetizador e, adiante, orienta o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, dentro da perspectiva do letramento. O documento também orienta para o letramento por meio das novas tecnologias que constituem um novo espaço de interação de usos da linguagem. Em uma avaliação geral, a Proposta Curricular subsidia o educador a trabalhar com a língua na perspectiva do letramento, de modo a orientá-lo a perceber o letramento como um processo.

Porém, embora o termo letramento seja usado com muita frequência, ainda não há clareza entre as diferenças entre alfabetizar e letrar uma pessoa na escola, afirma Jung (2007). Percebe-se isso no uso da expressão “ele é uma pessoa letrada” para designar alguém com alto nível de escolarização. Assim, letrar é visto como sinônimo de alfabetizar, prática desenvolvida, via de regra, apenas pela escola, o que leva à concepção de que ser letrado está diretamente relacionado ao nível de ou ao tempo de escolarização:

[...] é preciso afirmar que a escola é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. [...] Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental

para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. (JUNG, 2007, p.88).

Rojo (2006) aponta que as práticas de letramento começam a se cristalizar como concernentes ao papel da escola. A autora reflete sobre a fragmentação e os avanços no processo de alfabetizar/letrar, ao relatar a experiência de uma pesquisa, desenvolvida no período de 1999/2001. No estudo, foram acompanhadas as aulas de uma professora alfabetizadora da Rede Pública de São Paulo para verificar de que modo a participação da professora em cursos de formação se refletia na mudança da prática em sala de aula. Os resultados da pesquisa, dos quais Rojo relata o desenvolvimento de atividades com rótulos (no início do primeiro ano de formação da professora) e com receitas (ao final desse), apontam para um pequeno avanço na inserção de práticas de letramento no trabalho com a alfabetização dos alunos de primeiro ano escolar.

O que de concreto percebe-se de mudança está na condução das aulas, em que os saberes dos alunos, mesmo ainda não alfabetizados, passam a ser considerados pela professora. Entretanto, a prática dialógica parece não ter efeito quando entra em cena a produção escrita:

Nesta aula [desenvolvida com as crianças quando a professora estava em fase final do curso de formação], não há interrupções ou interferências de elementos alheios ao objeto ensinado em construção. Até que... os alunos pedem para escrever. Aí surge aquele estranho texto da receita-*rebus* e se passa a uma aborrecida atividade de colorir vogais. Muda o objeto ensinado, mas não só. Muda também a dinâmica da aula – que volta à instância do exercício; o sistema de crenças sobre o ensino-aprendizagem – que passa a recorrer não mais à interação e ao diálogo, mas à repetição e associação perceptiva, esquecem-se conhecimentos sobre o objeto que operavam minutos antes. Por quê? (ROJO, 2006, p. 590).

A resposta da autora a essa questão remete à necessidade de repensar a prática didática e a formação docente. Reforça a lacuna existente entre as concepções que orientam o ensino e são anunciadas por todos os órgãos oficiais e a prática pedagógica, em sala de aula. Uma situação que nos faz retomar o título deste capítulo, que visa à

reflexão sobre o papel do ensino de língua materna em um contexto social marcado pela variação linguística, como é o caso da realidade brasileira.

No caso da escola na qual se desenvolveu este estudo, as ações docentes, como demonstramos no capítulo anterior e como reafirma a estudante da epígrafe que abre o presente capítulo, oportunizam as livres manifestações linguísticas dos estudantes. Porém, a aplicação de um dos instrumentos de pesquisa utilizados para o levantamento de dados acerca do fenômeno em variação em análise mostrou-nos questões preocupantes acerca do letramento do grupo. Utilizamos as informações coletadas em um evento de leitura, solicitado aos alunos na última gravação de entrevistas, em dezembro de 2009, conscientes de que eles servem apenas como uma amostra das condições de leitura entre o grupo e não como parâmetro, por não terem tido um recorte metodológico refinado para esse fim, de uma discussão sobre letramento no ensino fundamental, nível do qual faziam parte os estudantes no período de realização da pesquisa de campo.

### 5.1.1 Análise de um evento de leitura na escola

O cenário é a biblioteca da escola. Uma pequena sala, rodeada por prateleiras com livros, grande parte deles de coleções didáticas. Em entrevistas individuais, em turno oposto ao das aulas, pedimos aos estudantes para que fizessem a leitura de uma quadrinha da obra de Cecília Meireles "Ou isto ou aquilo". O texto "O menino dos ff e rr"<sup>137</sup> foi selecionado por apresentar a repetição do fonema /R/. A intenção foi observar, nesse estágio final da coleta de dados (e também nos últimos dias dos estudantes na escola)<sup>138</sup>, se a leitura, evento mais monitorado de uso da língua, levaria os estudantes à produção da vibrante múltipla e do tepe em contextos esperados pelo padrão fonológico do português brasileiro<sup>139</sup>.

Optamos por apresentar o texto para leitura apenas no momento da entrevista individual, evitando a distribuição e leitura prévia coletiva, em sala de aula, para que não houvesse nenhum tipo de intervenção das

---

<sup>137</sup> "O menino dos ff e rr".

O menino dos ff e rr é o Orfeu Orofilo Ferreira.

Ai, com tantos rr, não erres.

Cecília Meireles. Ou isto ou aquilo"

<sup>138</sup> As entrevistas foram gravadas no período de 05 a 12 de dezembro de 2009.

<sup>139</sup> Os dados quantitativos das produções do fonema em análise serão apresentados no próximo capítulo.

impressões dos colegas na análise de cada um. Porém, para a maioria dos estudantes, em contato pela primeira vez com o texto, foi necessário possibilitar mais de uma leitura, a fim de que conseguissem tanto produzir o texto, no sentido de decodificação, quanto de compreensão dos sentidos, nem sempre claros a muitos deles.

Depois da leitura, pedimos que os estudantes comentassem o texto. As questões apresentadas, entretanto, tiveram respostas evasivas. Cinco estudantes afirmaram, e mantiveram a resposta quando questionados, que a leitura do texto não possibilitou nenhum tipo de interpretação, muitos afirmando que “não entendi nada”. Para sete estudantes o texto caracterizou-se como um trava-línguas e outros quatro o descreveram como um texto complicado, constituído por palavras repetidas ou muito difíceis, com as quais é preciso: “Tomar cuidado para não errar [erá]” (Carlos). A repetição de fonemas ao longo do texto também fez um dos estudantes afirmar que lembrava “Ah, o português, aqui, a primeira coisa que nós fizemos essas coisas de rima, tipo ‘o rato [rato] roeu [roeu]’. Tipo, isso aí é o começo. A primeira vez no primário fazia isso aí no português.” (Juliano)

As dificuldades em relação à leitura evidenciam pouca familiaridade com o texto escrito. Como leitores, os estudantes demonstraram não serem capazes de fazer antecipações e de atribuir sentido ao texto. Esperar-se-iam outros resultados de alunos que concluem as séries finais do Ensino Fundamental, considerando-se o que orientam os documentos oficiais aos quais a escola em análise está vinculada. O ensino de língua, orienta a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), deve ser conduzido não por palavras isoladas e descontextualizadas. Ao contrário, é orientado pelo texto, uma unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva e que implica o domínio, por parte do aluno, de diferentes gêneros textuais, que correspondem aos diversos usos sociais da escrita. (cf. BAKHTIN, 2003).

Uma leitura feita por sujeitos com um consistente grau de letramento, segundo Bortoni-Ricardo (2006):

[...] inclui a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as idéias ali avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 225-226).

Para aprofundar a questão em relação ao grupo de estudantes, seria preciso avaliar as condições de leitura às quais eles tiveram acesso ao longo da vida escolar. Como já adiantamos, realizamos as entrevistas na biblioteca, na qual é possível observar a pequena quantidade de obras no acervo. Um dos estudantes entrevistados, com 15 anos de idade, ao ser questionado sobre o que lê, afirmou que gosta de ler “livrinhos” (João). Uma frequência baixa de leitura também pode ser sentida pela dificuldade dos estudantes em produzir palavras ou verbos que não são de uso cotidiano, como o imperativo negativo do verbo “errar”. Dos 20 estudantes, nenhum produziu “não erres”, como grafado no texto apresentado para leitura. Quatro produziram “não éres”, seis “não êres”, três “não ereis”, dois “não erreis” e seis “não ére”. Também houve problemas com a produção da interjeição “Ai”. Tradicionalmente marcada, nas produções escritas, pela presença do sinal de exclamação (Ai!), ela foi interpretada como um advérbio e produzida como “Aí, com tantos ....” por treze estudantes. Um deles chegou a iniciar a leitura com “Ai” mas, em seguida, corrigiu para “Aí”...

Os próprios estudantes relacionaram a falta de familiaridade com algumas palavras do texto à dificuldade de leitura: “[...] as palavras assim que a gente não conhece, que a gente não conheceu dentro da sala de aula ou que a gente conheceu e não consegue pronunciar, essas coisas” (Diana). Tendo em mente a preocupação com o letramento dos estudantes, discutiremos a seguir a relação entre variação linguística e ensino.

## 5.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: NOS CAMINHOS DO LETRAMENTO

Ao tratar sobre as exigências sociais em relação aos usos linguísticos *standartizados*, Faraco (2008) aponta para a desigualdade histórica no acesso à educação e, também, para a “baixíssima qualidade” da educação linguística oferecida aos estudantes brasileiros. Essa diversidade, certamente, não é exclusiva da realidade linguística brasileira, porém, razões históricas são citadas pelo autor para a manutenção do preconceito em relação à nossa “norma culta/comum/*standard* efetiva”:

Ainda nos atrapalha enormemente o espírito aristocrático que, no século XIX, quis nos impingir certa norma lusitana como nossa norma-padrão e tachou de “incorretos” muitos dos nossos

usos cultos normais. E, mais grave: não conseguimos ainda assimilar conceitualmente os efeitos das mudanças que têm alterado profundamente a cara da nossa sociedade, em especial suas repercussões sobre nossa realidade linguística. (FARACO, 2008, p. 65).

Para Faraco (2008), alterar esse quadro depende de uma mudança de atitude. O problema da diversidade linguística, para o autor, é bem maior do que “a regência desse ou daquele verbo”, questão que normalmente aparece em debates públicos que fazem críticas aos usos linguísticos dos sujeitos menos escolarizados. A norma culta, na função moderna que lhe atribui a sociedade urbanizada e massificada, está diretamente ligada com a escolarização, o letramento e a superação do analfabetismo funcional. O autor cita três metas que devem ser alcançadas para o avanço em relação ao acesso à norma culta como um bem cultural. A primeira delas é a universalização da educação básica, assegurando acesso a todos de 11 a 12 anos de escolarização. A segunda meta a ser alcançada é o acesso à educação de qualidade para todos, assegurando que todos deixem a escola com o domínio das práticas de leitura e escrita. E a terceira é uma mudança na maneira de encarar a realidade linguística, respeitando as diferenças entre a fala e a escrita.

Quanto ao ensino da norma linguística, Faraco aponta para o que têm defendido, de um modo geral, todos os linguistas brasileiros: para o papel da escola em levar os falantes a acessarem a variedade historicamente prestigiada. “[...] os linguistas não só têm defendido que o ensino dê aos alunos acesso às variedades ditas cultas, como têm também desenvolvido uma compreensão mais refinada do próprio fenômeno dessas variedades”. (FARACO, 2008, p. 170). Desta forma, destaca o autor, “adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita”.

Para Faraco (2008), o papel da escola na formação linguística de seus alunos é o de sensibilizar em relação à variação:

O tema é rico para aprofundarmos nossa busca de alternativas pedagógicas que permitam pôr a escola na vanguarda, sensibilizando as crianças e os jovens para a variação e para seus sentidos sociais e culturais; contribuindo para uma reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a nossa realidade linguística e, acima de tudo,

combatendo a violência simbólica que ainda atravessa nossas relações sociais. (FARACO, 2008, p. 184).

Mattos e Silva (2004) também faz uma longa reflexão acerca da desigualdade de acesso à escola que marca a constituição da sociedade brasileira. Em fins do século XVIII, eram apenas 0,5% de alfabetizados no país. Ao longo do século XIX e início do XX esses não passam de 20 a 30% (cf. Houaiss, 1985). A mesma escola que foi por muito tempo restrita a um grupo seleto de brasileiros, continua a autora, ainda tem muito a avançar para assegurar uma boa formação linguística aos sujeitos que dela saem. Para Mattos e Silva (2004), a saída para qualificar o ensino de língua está em uma boa formação sociolinguística dos professores da área.

Essa formação sociolinguística permitiria, segundo Bortoni-Ricardo (2006b), que o professor percebesse a diferença existente entre um problema de ortografia e uma variação presente na oralidade, muitas vezes tratadas da mesma maneira pela escola. A autora reforça, assim como o fazem diferentes linguistas, muitos deles citados ao longo deste trabalho, que é papel da escola ajudar aos alunos a refletirem sobre a língua materna, em graus diferentes de abstração, de acordo com cada período da vida escolar:

Essa reflexão torna mais fácil para eles desenvolver sua competência e ampliar o número e a natureza das tarefas comunicativas que já são capazes de realizar, primeiramente na língua oral e, depois, também, por meio da língua escrita. A reflexão sobre a língua que usam torna-se especialmente crucial quando nossos alunos começam a conviver com a modalidade escrita da língua. (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 268).

A autora considera a necessidade de distinção em relação às modalidades oral e escrita da língua, ao se tratar de variação linguística. As duas modalidades, segundo ela, diferenciam-se pelo chamado “estatuto do erro” (BORTONI-RICARDO, 2006b, p. 272). As variações caracterizam-se como diferenças entre possibilidades competitivas de dizer a mesma coisa: “A transgressão é, como já dissemos, um fato social, pois o estigma se lhe advém pela simples ruptura com uma etiqueta linguística”, reforça a autora (BORTONI-RICARDO, 2006b, p.273). Por outro lado, em relação à variação presente na escrita, a

autora aponta que representa “a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia”.

Por ter a escrita tomada como modelo de “boa língua” também para a oralidade, a escola, por muito tempo<sup>140</sup>, desconsiderou ou tratou como erros as variedades pertencentes aos domínios linguísticos dos estudantes, especialmente aqueles das classes sociais mais baixas. Para Bortoni-Ricardo (2006), no caso brasileiro, o ensino das variedades de prestígio<sup>141</sup> aos sujeitos falantes das variedades populares da língua se dá de forma desastrosa. Em primeiro lugar porque não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos dos educandos. E, em segundo, porque a própria língua-padrão, como indica a autora em citação apresentada no início deste capítulo e que retomamos aqui, não é ensinada de forma eficiente:

Os alunos que chegam à escola falando “nós cheguemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 15).

No caso aqui em estudo, encontramos problemas na contribuição da escola em relação ao acesso dos estudantes à variedade de prestígio da língua. Porém, por outro lado, não evidenciamos indícios de censura à diversidade. Ao contrário, os estudantes descrevem o espaço escolar como um ambiente harmonioso e livre de preconceito. Usamos uma das questões da última entrevista gravada com os estudantes para coletar as opiniões em relação ao modo como se sentiam no ambiente escolar. Pedimos para que eles simulassem uma apresentação do primeiro dia de aula no estabelecimento no qual passariam a cursar o Ensino Médio, no ano seguinte<sup>142</sup>. Dos 20 estudantes da turma, nove informaram que iriam

<sup>140</sup> Situamos essa perspectiva como fora do contexto atual do ensino de língua materna, porque assim o fazem os documentos oficiais que orientam o trabalho com a linguagem da escola. Porém, é preciso sempre, lamentavelmente, deixar uma ressalva a algumas práticas que, infelizmente, ainda estão vinculadas com essa perspectiva de ensino.

<sup>141</sup> A autora utiliza o termo “língua culta”. Porém, como apresentado anteriormente, fazemos uso da expressão “variedades de prestígio”.

<sup>142</sup> A pergunta foi formulada da seguinte forma: “Vamos pensar que você está no primeiro dia de aula no colégio e tem de apresentar para os professores, para os novos amigos como era a tua escola, aqui. O que você diria?”

para três escolas do centro da cidade, nove para uma escola de uma pequena cidade dos arredores e dois ainda não sabiam onde iriam estudar. A ideia, com a questão, foi que eles manifestassem a sua opinião em relação à escola atual.

Dos 20 alunos, 14 afirmaram que colocariam em destaque na apresentação ser “uma escola legal”, “unida”, “quase uma família”, “todo mundo amigo” e “uma escola boa de estudar”. Outros cinco colocaram a ênfase na atuação dos professores como “legais”, “dedicados”, “que ensinaram bastante e eram exigentes”. Um estudante citou como principal característica da escola o aspecto ambiental, pelo fato de ter muitas árvores e desenvolver ações que demonstram preocupação com o meio ambiente.

A ênfase foi, em muitas respostas, depositada na união e na solidariedade entre o grupo: “Eu diria que eu estudava em uma escola muito boa, muita gente legais, muita harmonia, muita união entre ... [hesitação]. Vou falar mesmo, porque aqui na escola essa é uma das melhores escolas onde eu estudei”. (Eduarda); “Todo mundo era amigo, não tinha tanta briga e todo mundo era amigos, se precisava de alguma coisa todo mundo estava ali, os professores, os amigos. (Jandira)

A escola como extensão de casa apareceu nos depoimentos, inclusive por laços de parentesco na comunidade escolar: “Eu gostei de estudar aqui porque tudo, a minha mãe trabalhava lá no colégio e tudo o mais, tinha os meus irmãos, meus primos, bastante gente conhecida. Era perto da minha casa e mais fácil para fazer os trabalhos e não era muito difícil de estudar lá, que eu gostei”. (Jandira). Por outro lado, a ideia de família também aparece simbolizada pela forma de convivência no espaço escolar: “Estudar nessa sala, com esse convívio de alunos. É quase uma família também essas pessoas, né?” (Francis).

Deve-se ressaltar o modo como os estudantes revelaram a preocupação em enfatizar que a escola respeita as diferenças: “Eu diria que é um colégio bem legal, que a aprendizagem lá é bem massa. Que lá tem muitos colegas bons e também ruins. Acho que lá é um colégio unido e *ninguém debocha de ninguém e todo mundo respeita o outro.*” (Alex); “Eu diria que aqui é uma escola bem bacana, *ela não te exclui em nada.* Todo mundo é bem recebido aqui, *todo mundo é igual,* diferente de tudo.” (Suzana); “[...] aqui é legal, *tem pessoas que se ajudam, não é o individualismo, e tem pessoas boas de se ajudar.* E é uma escola boa de se estudar, não tem tanto recurso como outras, o ginásio, mas é uma escola sossegada”. (Juliano).

Os dados são diferentes daqueles encontrados por Jung (2007), quando faz a análise da relação entre a questão étnica e o letramento em

uma comunidade de descendentes de alemães, localizada no oeste do Paraná. Na comunidade, a língua germânica é um dos traços que compõem a identidade étnico-linguística-alemã e é mais falada pelos meninos que pelas meninas<sup>143</sup>. A língua portuguesa, por outro lado, é largamente difundida e usada, especialmente, pelos professores. Há, na comunidade, a tradição de ensinar a língua de origem, e assim assegurar a sua manutenção mais aos filhos homens que às filhas mulheres, da mesma forma que outras características étnicas estão mais presentes nos meninos que nas meninas.

A escola, porém, aponta a autora, não identifica de forma clara essas manifestações culturais, interpretando-as isoladamente ou como falta de asseio (em relação ao aspecto físico dos meninos) ou como falta de interesse ou de competência, no caso da resistência ao aprendizado da língua portuguesa. Essas atitudes da escola levam à evasão escolar dos meninos. Em outras palavras, a escola incentiva as meninas a continuarem os seus estudos, enquanto desmotiva a permanência dos meninos. Desta forma, caso o educador não esteja atento, estará automaticamente expulsando os homens da sala de aula, ao mesmo tempo em que atribui a questões sociais ou econômicas o fato de eles serem minoria entre os que continuam no percurso escolar (JUNG, 2007).

Bortoni-Ricardo (2006, p. 71) ajuda a compreender a relação entre usos linguísticos e identidade social, ao lembrar que cada enunciado é, para o falante, um ato de identidade. À medida que os usuários da língua se movimentam através do espaço sociolinguístico multidimensional que compõe seu repertório, reforça a autora, usam os recursos de variação para marcar diferentes dimensões de sua identidade social, tal como sexo, faixa etária, grupo ocupacional, religioso ou étnico. Entretanto, a concepção que os educadores têm acerca das diferentes variedades que constituem a língua direciona o como lidam com elas em sala de aula. É sobre os conceitos de norma e de norma culta que tratamos na seção que segue.

---

<sup>143</sup> Também são os homens da comunidade, afirma a autora, que mais contribuem com a preservação da identidade alemã. Esta está presente em comportamentos como, por exemplo, na falta de cuidado com o asseio corporal.

### 5.2.1 As diferentes “normas” do português brasileiro e o ensino de língua

Faraco (2008) afirma que o conceito de norma culta, ao passar do contexto acadêmico para espaços públicos, tornando-se uma expressão do senso comum, perdeu o pouco da precisão semântica que tinha no interior do discurso técnico. Ao sair do espaço acadêmico, o termo passou a ser empregado em substituição à expressão *gramática*: diz-se que se ensina norma culta, já que o ensino de gramática passou a ser considerado “politicamente incorreto”.

A fim de estabelecer as divisas entre os diferentes sentidos que o termo foi incorporando, Faraco (2008) faz uma retomada do surgimento do termo *norma*. De acordo com o autor, o termo, nos estudos linguísticos, foi cunhado para captar a heterogeneidade constitutiva da língua. À perspectiva dicotômica sistema (social)/fala (individual), foi acrescido o termo *norma*: “Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (normal) numa certa comunidade de fala” (FARACO, 2008, p. 37).

Ao olhar para uma comunidade linguística percebe-se que ela não se caracteriza por uma única, mas por várias normas. Uma norma linguística também serve como fator de identificação dos sujeitos, caracterizando os grupos sociais. Falar uma determinada norma também é uma forma de integração dos diferentes grupos:

Como as normas são, em geral, fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso das formas de falar características das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. (FARACO, 2008, p. 43).

Nessa perspectiva, a preservação ou mudança linguística por parte dos falantes significa ou a valorização dessa norma pelo grupo, ou a mudança, com a expectativa de aproximação da norma de prestígio social. No caso brasileiro, há uma mistura de normas tão grande quanto o é a existência de diferentes grupos étnicos e socioculturais que constituem a sociedade. Faraco alerta para o perfil altamente urbanizado

e para a forte influência dos meios de comunicação<sup>144</sup>, que levam à valorização da norma urbana, em detrimento das demais.

A história do conceito de norma devem ser acrescidas as discussões feitas por Bagno (2003). Assim como o faz Faraco (2008), Bagno também alerta para as alterações semânticas do conceito de norma culta, nos usos que vêm sendo feitos no Brasil. Para o autor, dependendo do ponto de vista que se assume, o termo norma passa do sentido de normalidade (descrição de usos comuns) para o de normatização (prescrição para usos). Da mesma forma, o adjetivo culta, que acompanha o termo, assume sentidos diferentes, dependendo da perspectiva adotada em relação à língua.

Ao tratar desse assunto, Bagno (2003, p. 63-4) aponta diferentes possibilidades para o uso do termo. O primeiro é o de norma culta como sinônimo de norma gramatical, que tenta preservar, por meio da prescrição, um modelo de língua inspirado na modalidade escrita, literária e, sobretudo, na grande literatura do passado. O segundo é o que o autor chama de “norma culta dos pesquisadores”. Nessa perspectiva, é atribuído o conceito de norma culta à língua empregada no falar de sujeitos com escolaridade superior completa e que nasceram e vivem no ambiente urbano.

Aos dois conceitos de norma culta, Bagno (2003) junta, ainda, o conceito de norma popular. Segundo ele, essa é uma expressão usada tanto pelos tradicionalistas quanto pelos linguistas para designar o conjunto das variedades linguísticas com características sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas que pouco aparecem na fala dos chamados “falantes cultos”. O autor reforça que essa norma aparece geralmente em ambientes rurais e nas periferias das grandes cidades.

Pesquisas recentes desenvolvidas através do Projeto NURC – Norma Linguística Urbana Culta<sup>145</sup> evidenciam que a chamada *norma culta brasileira* está longe das prescrições da gramática normativa. O projeto, com mais de 30 anos de pesquisas desenvolvidas, reúne um banco de dados com registros dos “falantes cultos”, sujeitos com

---

<sup>144</sup> O número de emissoras de rádio no Brasil cresceu de duas, em 1922, para 1.069 em 1964; 1.550, em 1981; 2.938, em 1995; 2.961 em 1996; e 4.305 em 2003. Com estes números, o país ocupa a segunda posição em termos de emissoras de rádio em todo o mundo. A televisão, porém, é o veículo mais popular. Desde 1995, as emissoras comerciais atingiram 100% da cobertura dos municípios brasileiros; só a Rede Globo cobre 99,84% do território nacional. (MATTOS, 2005, p. 147).

<sup>145</sup> O Projeto NURC (Norma Urbana Culta) foi implantado em 1969, envolvendo estudos da fala da população com grau de escolarização superior, em cinco capitais brasileiras: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

escolaridade superior completa. Os resultados dessas pesquisas derrubam muitos mitos acerca do que seja a norma culta:

A realidade, porém, desconcertou o imaginário: a norma culta brasileira falada se identifica, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos chamados (tecnicamente) de cultos (cf. Pretti, 1997: 18) e não propriamente com as prescrições da tradição gramatical mais conservadora. (FARACO, 2008, p. 48).

Ainda quanto à utilização do adjetivo culta, Faraco chama a atenção para a possível relação entre norma “culta” e as demais, consideradas, por oposição, de “incultas”. Embora antropologicamente tenhamos a constatação de que não existem sujeitos “sem cultura”, essa interpretação equivocada e largamente difundida leva a manifestações preconceituosas como a de que alguns “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos” ou “são ignorantes” etc. (cf. FARACO, 2008). Diante disso, o autor afirma que é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualitativo culta:

Assim, a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. (FARACO, 2008, p. 56).

Considerando a histórica exclusão no acesso à escolarização e aos bens culturais associados a ela, Faraco alerta para a necessidade de se analisar, também, a insistente manutenção, no Brasil, de mais de um século de manifestações contrárias à diversidade lingüística. Elas podem ser visualizadas em constantes críticas feitas aos chamados “erros gramaticais” e estão presentes tanto na escola quanto na mídia ou em contextos informais. A essas manifestações, Faraco atribui o conceito de norma **curta**<sup>146</sup>:

---

<sup>146</sup> O autor explica da seguinte forma a substituição do termo norma culta por norma **curta**: “[...] o que tem predominado e tem servido de referência no nosso sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e por

Ainda hoje, apesar do que apresentam em contrário os nossos bons instrumentos normativos [fundados em sólida pesquisa filológica e lingüística], é a norma **curta** que prevalece no discurso da escola, do senso comum e, principalmente, da mídia. E isso certamente porque ela tem lá sua utilidade nos nossos jogos de poder: afinal, é dela que se servem os que, em algum momento, desejam desqualificar os outros. (FARACO, 2008, p. 67).

Embora apresente a classificação *norma culta*, “contaminada pelo uso no senso comum” (consideração com a qual também compartilha Faraco, 2008), Bagno (2003) propõe que se modifique a terminologia, empregando os termos *variedades de prestígio* e, em oposição, *variedades estigmatizadas*. Desta forma, segundo o autor, a classificação assume a verdadeira face da diversidade lingüística: as diferenças existentes na estrutura social: “[...] prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais – e não outras – assumiram o poder, ganharam prestígio ou, melhor, atribuíram prestígio a si mesmas” (BAGNO, 2003, p. 66).

Razões que nada têm de lingüísticas atribuem valores diferentes às diferentes variedades da língua. Por isso, afirma Bagno (2002), é preciso deixar claro que:

O “erro” lingüístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se baseia, portanto, numa avaliação negativa que nada tem de lingüística: é uma avaliação estritamente baseada no valor *social* atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo, em seu grau de escolarização, em sua renda mensal, em sua origem geográfica, nos postos de comando que lhe são permitidos ou proibidos, na cor de sua pele, em seu sexo e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais. (BAGNO, 2002, p. 73).

A problemática relação da escola com a questão da diversidade linguística é histórica e resultado de problemas oriundos de diferentes áreas. Vem desde o modelo de ensino implementado historicamente no Brasil, inicialmente voltado apenas à elite (FARACO, 2008). Também passa pela dificuldade de as pesquisas linguísticas chegarem à escola (RAJAGOPALAN, 2003) e pela dificuldade de o professor compreender seu papel diante da diversidade linguística (BAGNO, 2002, BORTONI-RICARDO, 2004, FARACO, 2008).

No caso em análise nesta tese, é preciso, ainda, averiguar a dificuldade de compreensão dos professores quanto à valoração social atribuída às variedades menos prestigiadas e à necessidade de levar essa reflexão aos estudantes. São questões que retomaremos no capítulo 7. Antes disso, apresentamos, no capítulo a seguir, os dados da pesquisa quantitativa que indica os percentuais de variação relacionado ao fenômeno em estudo na fala dos estudantes.

## 6 SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO: O FENÔMENO EM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESTUDO ENTRE O GRUPO DE ESTUDANTES

[...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de um modo remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (LABOV, 2008 [1972], p. 21)

*Que nem “caro”, a gente fala “caro” lendo mais o erre [ere] e tem gente que fala “carro [caRo]”, mais com o agá (Elvis, entrevista gravada em dezembro de 2009).*

Apresentamos, neste capítulo, a análise quantitativa do fenômeno em variação linguística em estudo nesta tese, marcado pela dificuldade do uso do fonema vibrante tanto em contextos de vibrante múltipla quanto de tepe. No recorte da fala de um estudante, acima, fica evidente o desconhecimento da regra da produção da vibrante. Em capítulos anteriores já apresentamos razões étnicas e históricas que levam à presença do fenômeno em variação na comunidade em estudo. Porém, tendo a escola como espaço de pesquisa e de análise do trabalho desenvolvido por ela diante da variação linguística como foco, procuramos, neste capítulo, apresentar dados que permitam traçar um perfil da variação sociolinguística dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental, em relação à produção da variante linguística que caracteriza a fala local, ou seja, a variação no emprego do fonema vibrante em contextos de vibrante múltipla (rua e carro) e de tepe (parede).

Os dados linguísticos foram retirados das entrevistas gravadas individualmente com os estudantes em dezembro de 2009. As 20 entrevistas seguiram um roteiro pré-definido que permitiu a coleta de dados em três contextos estilísticos diferentes: relatos do cotidiano, leitura de texto e avaliação da fala<sup>147</sup>. O primeiro contexto caracteriza-se pelas etapas da entrevista nas quais os estudantes falam sobre o cotidiano escolar, a expectativa com o ingresso no Ensino Médio e, conseqüentemente, entrada em uma nova escola. Para a coleta de dados em contexto estilístico de leitura, foi solicitado aos estudantes que lessem o texto de Cecília Meireles (O menino dos ff e rr). O contexto de avaliação da fala caracterizou-se pela solicitação de que os estudantes

---

<sup>147</sup> Classificação apoiada em Labov (2008 [1972]), a ser conceituada adiante neste capítulo.

avaliassem a própria fala e a da comunidade, a partir das diferenças de produção do fonema vibrante (carro e caro), questões que foram articuladas à leitura do texto<sup>148</sup>.

Depois de gravadas, as entrevistas foram salvas em computador, em formato mp3 e transcritas foneticamente<sup>149</sup>. A partir da transcrição das entrevistas, também encontramos julgamentos importantes dos estudantes, especialmente relacionados à avaliação da fala, que subsidiam a análise do fenômeno em variação, a ser desenvolvida ao longo do capítulo. A análise segue o aporte metodológico e as concepções que constituem a Sociolinguística Quantitativa ou Teoria da Variação e Mudança, detalhadas na seção a seguir.

## 6.1 A SOCIOLINGUÍSTICA QUANTITATIVA OU TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA

Um dos ramos da Sociolinguística é o da Teoria da Variação e Mudança, cujas bases teórico-metodológicas foram propostas por Weinreich, Labov & Herzog (2006 [1968]). Sob esta perspectiva, a variação é vista como inerente ao sistema, assumindo-se a noção de *heterogeneidade sistemática*, ou seja, dissocia-se estrutura e homogeneidade, considerando-se que a variação existe não só na comunidade, mas também na fala de um mesmo indivíduo. Esse estudo social da linguagem entende a variação linguística como “um princípio geral e universal das línguas, passível de ser descrita e analisada”. (MOLLICA, 1992, p.14).

Labov (2008 [1972]) aponta que, para entender as causas da variação linguística, é necessário saber onde, dentro da estrutura social, originou-se a variação e como ela se estendeu a outros grupos sociais, indicando também quais foram os grupos que mostraram mais resistência a ela. Uma mudança linguística inicia quando um dos muitos traços característicos de uma dada variação se espalha sobre um subgrupo específico da comunidade de fala, passando a assumir uma certa significação social, simbolizando os valores sociais assumidos por esse grupo. No decorrer desse processo, novos grupos entram na comunidade de fala e podem reinterpretar a mudança linguística em processo. No desenvolvimento de uma mudança linguística, fatores

<sup>148</sup> Apenas dois estudantes entraram no contexto de avaliação da fala de forma voluntária, antes mesmo da leitura do texto, conforme será detalhado a seguir, possivelmente pelo fato de terem tido sua inserção na escola nos anos finais do Ensino Fundamental.

<sup>149</sup> As transcrições fonéticas foram restritas às palavras que contêm as variantes linguísticas em análise nesta tese.

linguísticos e sociais estão fortemente inter-relacionados. (WEINREICH, LABOB; HERZOG, 2006 [1968]).

Para dar conta de um estudo sistemático da variação, os autores introduzem o conceito de *regra variável*, que substitui a noção estruturalista de variação livre, bem como a noção gerativista de regra categórica. Admite-se, então, que os fenômenos linguísticos variáveis apresentam tendências regulares passíveis de serem descritas e explicadas por restrições de natureza linguística e social. Consente-se também que são os dados do vernáculo, isto é, aqueles produzidos em circunstâncias comunicativas reais, mais especificamente aqueles em que o falante presta o mínimo de atenção à fala, que revelam a verdadeira configuração de uma dada língua, bem como caminhos de mudança.

A Teoria da Variação é também chamada de Sociolinguística Quantitativa e tem, no rigor de sua metodologia, uma de suas principais características. A abordagem laboviana se vale do *envelope da variação*, que consiste na descrição detalhada das variantes de uma regra variável e de seus possíveis condicionamentos.

Os procedimentos metodológicos numa pesquisa variacionista consistem em: identificar fenômenos variáveis de uma dada língua; inventariar suas variantes definindo as variáveis dependentes; formular hipóteses que capturem as tendências sistemáticas da variação; operacionalizar essas hipóteses mediante o estabelecimento de variáveis independentes (ou grupos de fatores) de natureza linguística e social; identificar, selecionar e codificar os dados relevantes; submeter esses dados a tratamento estatístico adequado; interpretar os resultados quantitativos à luz das hipóteses levantadas. (cf. OLIVEIRA; SILVA; SCHERRE, 1996).

Para o tratamento estatístico dos dados, desenvolveu-se um método probabilístico de investigação sociolinguística com o objetivo de medir a correlação entre variantes linguísticas e possíveis condicionamentos linguísticos (internos) e extralinguísticos (externos). Tal modelo matemático trata a frequência com que as variantes são empregadas em situações concretas de comunicação e associa pesos relativos aos diversos fatores de cada variável independente, possibilitando que se avalie a influência que cada um desses fatores exerce sobre a presença de uma ou outra variante de uma determinada variável linguística.

Como a Teoria da Variação Linguística capta ocorrências da língua no contexto social, primeiramente volta seu foco de interesse para os condicionamentos externos. Entretanto, ao lado dos

condicionamentos sociais, sempre se investigou a influência de fatores estruturais ou internos, que podem ser de ordem fonológica, morfológica, sintática ou outros, sendo que os de natureza fonológica prevalecem nas pesquisas desta área, especialmente nos trabalhos de Labov, que se interessa basicamente pela variação no nível fonológico. (PAREDES; SILVA, 1992).

Considerando esse referencial metodológico, seguimos para a análise do fenômeno em estudo.

## 6.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DO FENÔMENO EM VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESTUDO

Como já apresentado no capítulo 2, a análise que constitui esse capítulo foi desenvolvida a partir das entrevistas gravadas com os 20 estudantes concluintes do Ensino Fundamental, em dezembro de 2009. Refere-se ao mesmo grupo de estudantes, em cuja sala de aula acompanhamos as atividades durante os anos de 2008 e 2009 e produzimos o diário de campo a ser analisado no capítulo 7, no qual colocamos em foco as posições dos educadores diante da presença da variação linguística em sala de aula. Nas gravações com os estudantes, os contextos estilísticos das entrevistas variam entre relatos do cotidiano, que abrem as entrevistas; leitura de texto, uma quadrinha de Cecília Meireles (O menino dos ff e rr); e avaliação da fala, a partir de questões relacionadas ao texto lido e que passam, em seguida, à avaliação da própria fala e da comunidade.

Como nosso foco, nesta tese, está em analisar um fenômeno em variação linguística em contexto escolar, julgamos importante controlar, neste capítulo, se a mudança de estilo (mais ou menos monitorado) também interfere na passagem para o uso da variante fonológica mais prestigiada, entre os estudantes. Labov (2008 [1972], p. 102) defende que para tornar comparáveis os dados de muitos falantes e análise da variação na fala, como nos propomos, o pesquisador precisa coletar material em entrevistas estruturadas, formais. A entrevista, afirma Labov (2008 [1972]):

Não é uma situação tão formal quanto um discurso público, e é menos formal do que a fala que seria usada numa primeira entrevista de emprego, mas certamente é mais formal do que a conversa casual entre amigos ou membros da família. (LABOV, 2008 [1972], p. 102-3).

Para análise da variação estilística dentro da entrevista, Labov (2008 [1972]) propõe a análise de um *continuum* a partir do controle da interferência de diferentes contextos de produção sobre o monitoramento da fala pelo informante. Esse *continuum* vai da proximidade com a fala casual aos contextos mais monitorados como a leitura. Dados de fala casual são obtidos na entrevista, aponta Labov (2008 [1972]), quando o falante se dirige a outras pessoas, além do entrevistador, ou quando é levado a falar sobre temas nos quais a fala espontânea tem mais condições de emergir (são temas como a retomada de situações de etapas anteriores da vida, por exemplo).

Em nossa análise, usamos o *continuum* proposto por Labov (2008 [1972]), considerando os diferentes contextos estilísticos dentro da entrevista que vão do estilo menos monitorado (fala sobre fatos cotidianos, como a história de cada informante na escola da qual estão saindo), e passam pela leitura e pela avaliação da fala. Este último contexto estilístico fechou as entrevistas e os informantes foram levados a avaliar o modo como a variante em estudo (o fonema vibrante) é produzida pela comunidade, incluindo a própria fala na análise.

Com a inserção da variável contexto estilístico da entrevista, foi possível controlar, também, se a mudança de estilo apresenta algum tipo de interferência sobre a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla e, por outro lado, de vibrante múltipla em contextos de tepe. Em relação às variáveis extralinguísticas, controlamos a influência das variáveis sexo, monolinguismo/bilinguismo e local de moradia (rural/urbano) na produção da vibrante.

Reapresentamos o quadro 1, com a estratificação social dos informantes (cf. capítulo 2), com o objetivo de ilustrar a distribuição dos informantes de acordo com as variáveis extralinguísticas:

Quadro 2: Distribuição dos informantes de acordo com as variáveis extralinguísticas

	Rural		Urbano		Total
	F	M	F	M	
<b>Bilíngues (português/dialeto)</b>	3	4	2	1	10
<b>Monolíngues (português)</b>	0	2	2	6	10
<b>Total</b>	3	6	4	7	20

Com essa distribuição, perdemos a homogeneidade em relação à variável sexo, sendo que temos sete informantes do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Também não temos uma distribuição homogênea

entre informantes residentes na área rural (9) e urbana (11). Porém, temos o mesmo número de informantes bilíngues (10) e monolíngues (10). Dessa forma, temos as seguintes variáveis controladas:

a) variáveis extralinguísticas: local de moradia (rural/urbano); bilinguismo (monolíngues/bilíngues), sexo (masculino/feminino);

b) variáveis linguísticas: posição na palavra (início de palavra, posição intervocálica em contexto de vibrante múltipla, posição intervocálica em contexto de tepe);

c) contexto estilístico da entrevista: relatos do cotidiano, leitura e avaliação da fala.

Em relação à variável dependente (o fonema vibrante), controlamos as produções das variantes vibrante múltipla, tepe e da “vibrante intermediária”. Considera-se como “intermediárias” as produções do fonema nas quais a vibração não ocorre com o ápice da língua nos alvéolos, como na realização da vibrante, mas sim com a lâmina da língua, em uma situação que não ocorre com a vibrante no sistema fonológico do português-brasileiro. Pode-se interpretar essas realizações como tentativas do informante de produzir uma vibrante múltipla, um esforço para incorporar o traço do sistema fonológico do português em sua fala (cf. SPESSATTO, 2001).

Como já afirmamos, os dados linguísticos coletados por meio das entrevistas são analisados a partir da análise quantitativa proporcionada pelo programa estatístico VARBRUL (PINTZUK, 1988)<sup>150</sup>. Iniciamos a análise quantitativa, na subseção que segue, com a rodada geral que mostra a distribuição das variantes em relação à produção total em contextos de vibrante múltipla (“rua” e “carro”) e de tepe (“parede”).

### **6.2.1 Análise das produções dos informantes em contextos de vibrante múltipla e de tepe**

Com a apresentação da tabela a seguir, procuramos mostrar tanto a distribuição dos dados em relação aos contextos de tepe e de vibrante múltipla, quanto a distribuição destes entre as três variáveis consideradas, chegando aos seguintes resultados:

---

<sup>150</sup> Como já apresentamos no capítulo de Metodologia, o pacote VARBRUL fornece cálculos de frequência, percentuais e pesos relativos associados a cada fator das variáveis independentes (grupos de fatores) testadas em relação à aplicação da regra, indicando a influência de cada um desses fatores sobre o uso de uma das variantes. Além disso, realiza a seleção dos grupos de fatores por ordem de relevância estatística. O programa VARBRUL faz análise multidimensional, ou seja, opera com a interação simultânea de todos os grupos de fatores controlados (diferente de uma análise unidimensional).

Tabela 1: Distribuição das realizações do fonema vibrante em início de palavra e posição intervocálica em contextos de vibrante múltipla e de tepe

Contextos esperados	Vibrante múltipla		Intermediária		Tepe		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Início de palavra (rua)	25/140	14	3/140	2	112/140	80	140
Intervocálica em contextos de vibrante múltipla (carro)	99/389	25	4/389	1	286/389	74	389
Total contexto de vibrante múltipla	124	23	7	1	398	75	529
Intervocálica em contextos de tepe (parede)	11	2	0	0	561	98	572
Total	135	12	7	1	959	87	1.101

Fazendo uma análise geral dos dados coletados com as entrevistas, temos 1.101 dados, sendo 529 em contextos esperados de /R/ e 572 em contextos esperados de /r/. Porém, em relação às produções, 959 ocorrências (87%) foram de /r/ e 135 (12%) de /R/. Em relação à intermediária, somou apenas 1% das ocorrências, com sete produções, todas em contextos esperados de /R/. É em contextos esperados de vibrante múltipla (início de palavra, como em “rua”, e posição intervocálica, como em “carro”) que a variação que constitui o grupo é empregada de forma mais significativa: em **75%** desses contextos os informantes produziram tepe (398 ocorrências), em casos como:

*“Eu moro na área rural [rural] e não falo nada” (Ana, dezembro de 2009).*

*“Conseguir meu terreno [tereno], minha casa, meu carro [caro]” (Carlos, dezembro de 2009).*

Como já apontamos, a intermediária foi registrada em apenas 1% das produções em contexto de vibrante múltipla, nos casos listados abaixo:

*“Que lá tem muitos colegas bons e também ruins [?uins]<sup>151</sup>” (Alex, dezembro de 2009).*

*“De ruim [?uim] ou de bom? (Francis, dezembro de 2009).*

<sup>151</sup> Marcamos a produção de intermediária com /?/.

*“Ah, preconceito racial [racial], de cor, preto, branco, e até por religião [?eligião]. (Jandira, dezembro de 2009).*

As outras quatro ocorrências da intermediária foram produzidas pelo mesmo estudante, durante a leitura do texto e na análise desta, etapas consecutivas da gravação da entrevista. O informante intercalou o uso da intermediária e do tepe em contextos de vibrante múltipla, como segue:

*“O menino dos efes e erres [e?es]. O menino dos efes e erres [e?es] é o Orfeu Orofilo Ferreira [fereira]. Aí, com tantos fefê e rr erres, não erres [e?es]. [...] Não, só fala do menino dos efes e erres [e?es]. Acho que é o nome dele.” (Marcos, dezembro de 2007).*

Embora tenhamos dados que nos mostram uma presença forte do fenômeno em variação na fala dos estudantes, já que o tepe é a variável utilizada em 75% dos contextos em que o esperado era uma vibrante múltipla, a presença da intermediária revela uma tentativa do informante de se aproximar da variedade de prestígio, possivelmente por influência de alguns dos colegas detentores desta variedade linguística. No preenchimento da ficha social, ao indicar os colegas com os quais se encontra em horários em que não está na escola, o estudante afirmou serem João (que apresenta alta incidência de produção de tepe em contexto de vibrante múltipla) mas, por outro lado, Denis e Alex, ambos vindos de outros municípios há pouco tempo, detentores da variedade de prestígio e que, nas entrevistas, apontaram espontaneamente o estranhamento à produção do tepe em contextos de vibrante múltipla pela comunidade, segundo eles bastante evidente e diversa daquela com a qual estavam habituados. Ambos apresentam baixa frequência de uso do tepe em contexto de vibrante múltipla (cf será detalhado em seção a seguir).

Considerando o que afirma Labov (2008 [1972]), podemos dizer que, no caso do estudante, a influência dos pares é fundamental para alteração de variedade linguística. O autor afirma que: “Na grande maioria dos casos que temos estudado ou encontrado, as crianças seguem o padrão de seus pares. Posso citar muitos exemplos de minhas próprias observações, tanto quanto qualquer linguista que tenha investigado a matéria”. (LABOV, 2008 [1972], p. 349).

Os dados gerais da Tabela 1 atestam nossa hipótese inicial de que, entre o grupo de estudantes, a variação característica da interferência do dialeto italiano sobre a fala em português é bastante

acentuada, mesmo se tratando de um grupo de adolescentes e, ainda, de quinta ou sexta geração de imigrantes.

Em contextos de tepe (como em “parede”), essa foi a variante empregada em 98% das ocorrências (557 produções). A vibrante múltipla, nesse contexto, foi registrada apenas 11 vezes, representando 2% do total das produções. Os casos de emprego da vibrante múltipla em contextos de tepe estão concentrados nas entrevistas de três estudantes do sexo feminino. Nesses registros, apenas um está em contexto de relatos do cotidiano, em um trecho no qual foi solicitado que simulassem um discurso de primeiro dia de aula no estabelecimento no qual estavam matriculados para iniciar o Ensino Médio em 2010, explicando como era a escola de onde vinham:

*“Tá: lá no colégio eu morava [moRava] desde criança e eu estudei na Coca no Bairro [bairo] Belvedere desde o pré que eu estudava lá.” (Jandira)*

Dois dos casos de emprego de vibrante múltipla em contexto de tepe foram registrados em situação de leitura de texto, ambos na produção da palavra “Meireles”, no sobrenome da autora do texto lido:

*“Cecília Meireles [meiReles], Ou isto ou aquilo” (Diana, dezembro de 2011). (leitura)*

*“Cecília Meireles [meiReles], Ou isto ou aquilo” (Eduarda, dezembro de 2011). (leitura)*

Oito empregos da vibrante múltipla em contextos de tepe estão em situações nas quais as estudantes avaliam a fala. Uma delas produz as vibrantes para exemplificar uma pronúncia que considera diferente daquela que faz parte da sua comunidade:

*“Eu não me adaptaria muito fácil falando Ferreiro [feReiro], Orofílo [oRoFílo], eu não conseguiria eu não iria entender, eu não saberia que era com erre [ere], né? Vou pensar, sei lá, agá, alguma coisa assim, né? Porque é diferente da gente, aqui (Jandira, avaliação da fala).*

É interessante observar a afirmação da estudante de que, em casos da produção da vibrante, perde a referência da grafia da palavra pronunciada: “[...] eu não saberia que era com erre [ere], né? Vou pensar, sei lá, agá, alguma coisa assim, né?”, diz a estudante (Jandira).

Afirmações semelhantes aparecem sempre que os estudantes argumentam em defesa da variedade local como a mais coerente com “a grafia com erre”: “Que nem ‘caro’, a gente fala ‘caro’ lendo mais o ‘erre’ e tem gente que fala ‘carro’ [cax<sup>152</sup>o], mais com o agá”, explica o estudante Elvis.

Como hipóteses para justificar esse posicionamento dos estudantes podemos apontar o desconhecimento em relação ao elevado grau de poliformismo do fonema /r/. No português brasileiro, de acordo com Callou; Moraes e Leite (1996, p. 465) a variação na produção da vibrante se deve à amplitude do espaço articulatório existente para a realização desse segmento fônico, seja no grau de abertura no eixo vertical (vibrante ou fricativa, por exemplo), seja na área de articulação na dimensão longitudinal (alveolar, velar, uvular ou faríngeo, por exemplo) (CALLOU, MORAES; LEITE, 1996, p. 465). Ao ouvir uma fricativa, ao invés de uma vibrante, especificamente de um tepe, os estudantes remetem ao “agá”, uma letra “sem som”. Outra hipótese pode ser a influência do aprendizado de inglês como língua estrangeira na escola. Possivelmente eles relacionem as produções de [caxo] e [xua] com as pronúncias de palavras inglesas iniciadas com agá, como “have”, “home” e “house”, por exemplo.

Identificamos, também, a dificuldade de entender qual o contexto para a produção de uma vibrante múltipla, na fala dos estudantes. Basta observar a produção da palavra “Ferreira”, produzida por ela como “Ferreirra”: “Os ff e erres [**eRe**] do Orofilo Ferreira [**feReiRa**], aí tem ff e erre [**eRe**], ferreira [**feReiRa**], coisas assim que se engana, né?” (Jandira, avaliação da fala).

No caso da outra estudante (Eduarda) que utilizou a vibrante múltipla em contextos de tepe em situação de avaliação de fala, é interessante observar que isso se dá quando ela indica as advertências da tia em relação aos usos “errados” da família: “Na minha família também tem bastante erro [**eRo**] de português, como diz a minha madrinha, ela diz, que ela é de fora [**foRa**].” (Eduarda, dezembro de 2009) (Avaliação da fala)

Adiante, ela repete o termo “diferente”, com o emprego da vibrante múltipla, também referindo-se ao que considera como problemas de pronúncia: “É, porque tem muitos nomes difíceis com k e y, diferente [**difeRente**] e a gente tem que pronunciar diferente

<sup>152</sup> Usamos a marcação [x] para indicar a produção de uma fricativa velar na fala dos estudantes. Contextos como este, no qual a informante faz referência a uma variante com a qual não está habituada, são os únicos nos quais os estudantes usam a vibrante alveolar, confundida, como dia a estudante, com a pronúncia com “agá”.

[difeRente] e ali que o problema, mas com o tempo... (Eduarda, dezembro de 2009) (Avaliação da fala)

Na sequência da entrevista, quando questionada sobre o que considera ser o ideal em relação à pronúncia da vibrante múltipla (perguntamos sobre a pronúncia da palavra “carro”), ela faz um comentário que indica a questão da “norma” estabelecido pela comunidade, incluindo a escola:

*Entrevistadora: Como que você acha que deveria ser?*

*Eduarda: Carro [caro], como se for, só que na hora da leitura eu falo carro [caRo].*

*Entrevistadora: Daí os professores chamam a atenção, ou os colegas?*

*Eduarda: Mais os professores porque os colegas não tanto.*

*Entrevistadora: E eles dizem como?*

*Eduarda: Eles falam a palavra normal, assim.*

*Entrevistadora: Fala o normal, então?*

*Eduarda: Carro [caRo], caro [caro], caro [caro].*

*Entrevistadora: “Caro” seria o certo, então? Te chamam a atenção nesse sentido então?*

*Eduarda: Ah, ahm. (Eduarda, entrevista de dezembro de 2009)*

A variante intermediária não foi registrada no contexto de tepe.

Ao contrário de pesquisas anteriores com a comunidade de descendentes de italianos adultos de Chapecó, a variação em contexto de tepe é, entre o grupo de adolescentes que constituem o *corpus* desta pesquisa, estatisticamente baixa. Poderíamos esperar resultados diferentes, já que se trata de público jovem e exposto à influência da mídia na produção linguística, o que poderia levar à hipercorreção.

Como já citamos no capítulo 4, todos os vinte estudantes participantes da pesquisa têm em casa acesso ao rádio e à televisão, dezoito têm telefone celular, treze telefone fixo, oito possuem computador e, entre eles, cinco com conexão à internet. Um dos adolescentes, ao ser levado a avaliar a diferença na produção da vibrante entre a comunidade onde vive e outros locais, fez a seguinte colocação:

*Leonardo: O nosso é erre [eRe] (faz uma vibrante ápico dental), erre [ere]e eles falam erre [eRe].*

*Entrevistadora: E onde que fala assim?*

*Leonardo: É tipo mais para a cidade que eles falam assim.*

*Eu gosto de assistir os filmes... [não concluiu a frase]*

*Entrevistadora: E por que a gente fala diferente o erre, por exemplo?*

Ah...

*Entrevistadora: Tem a ver com família, com cultura?*

*Leonardo: Acho que tem a ver com família, a gente aprende falar com o pai, com a mãe, a gente aprendeu assim, já está acostumado.*

Outro estudante também remeteu à pronúncia presente dos meios de comunicação, especificamente da TV, a produção de uma variedade linguística diferente daquela da comunidade, quando questionado a avaliar as diferenças na fala:

*Entrevistadora: As pessoas não falam “olha, aqui se fala assim e em outro lugar se fala diferente”?*

*Luís: Aqui eu não vi, mas na TV já.*

*Entrevistadora: Como assim, na TV?*

*Luís: Tipo, eu assisto, tem uma série de aula, essas coisas assim...*

*Entrevistadora: E o que falaram, te lembra?*

*Luís: Falavam de modo diferente.*

*Entrevistadora: E explicavam essas diferenças?*

*Luís: Não muito.*

Embora ampliemos essa discussão adiante, ao tratar da interferência das variáveis extralinguísticas no fenômeno em variação, é preciso considerar, aqui, o fato de o grupo viver em comunidades rurais (9 estudantes) e em dois bairros da periferia, distantes cerca de 10 quilômetros do centro da cidade (11 estudantes). Pode-se avaliar, então, que sofre baixa pressão social para adequar-se à variedade de prestígio. Na pesquisa desenvolvida com falantes adultos acima de 24 anos Spessatto (2001, 2003), tínhamos um grupo de falantes urbanos e inseridos no mercado de trabalho. Embora entre esses falantes o percentual de tepe em contextos de vibrante múltipla tenha sido alto (46%), registramos, na análise dos dados, uma incidência um pouco mais acentuada de vibrante múltipla em contextos de tepe (4,5%), além da significativa presença da intermediária (registrada em 35% dos contextos de vibrante múltipla), indicando a tentativa dos informantes de aproximação com a variedade de prestígio, o que não parece ocorrer com o grupo de informantes que constitui o *corpus* desta pesquisa. Eles, como já informamos anteriormente, produziram tepe em 75% dos casos nos quais o esperado era uma vibrante múltipla.

A baixa pressão social em direção a uma mudança linguística entre o grupo pode estar relacionada às redes sociais estabelecidas entre eles. As redes sociais estão relacionadas à dinâmica de comportamentos

interacionais entre indivíduos. Para explicar as redes, afirma Monguilhott (2009, p. 52), devemos olhar para suas associações diárias, investigando como as pessoas se conhecem e como fazem para se conhecer. Quanto maior o número de pessoas que se conhecem em uma rede, maior sua densidade (número de ligações entre os indivíduos em uma rede). Redes multiplexas são compostas por indivíduos que se relacionam entre si em diversas condições (parentes, vizinhos, trabalho, lazer). Já a rede uniplexa é caracterizada por indivíduos que se relacionam de uma única maneira. (MONGUILHOTT, 2009, p. 52).

No caso em estudo, embora não façamos uma análise detalhada das redes sociais estabelecidas entre os estudantes, os dados gerais das fichas sociais preenchidas por eles ao longo do trabalho de pesquisa de campo indicam o convívio diário entre a maioria deles também em ambientes externos à escola, nos turnos nos quais não estão em sala de aula. Em muitos casos, o fato também pode ser confirmado pela leitura dos diários de campo escritos a partir da observação das aulas nos anos de 2008 e 2009. Em muitos momentos ao longo das aulas, os estudantes comentavam encontros e festas das quais haviam participado, junto com outros colegas da turma, nos finais de semana, como o relato que segue: “Quase fomos presos, tava quase chegando na avenida, de repente [repente] a polícia chegou. O Túlio [colega de sala] parou aqui e os miliquinho aqui. Ai que ódio dos miliquinho. [...] Débora, por que não foi na festa ontem?” (Eduarda, 05/10/2009).

Retomando os dados linguísticos dos estudantes, observamos que, em relação à posição na palavra, 98% das produções em contextos de tepe (posição intervocálica como em “parede”) ocorreram com o emprego dessa variante e apenas 2% foram de vibrante múltipla, como já indicado na análise da tabela de distribuição geral das ocorrências. O percentual de uso do tepe em início de palavra foi de 80% e apenas 18% das ocorrências nesse contexto foram de /R/, variante esperada.

Fazendo a análise percentual geral, observa-se uma leve vantagem na posição início de palavra (80%) sobre a intervocálica de vibrante múltipla (74%) para a produção de tepe. Para a produção da intermediária, também há pouca diferença em relação ao contexto: 2% dos casos foram em início de palavra e 1% em contexto de intervocálica de vibrante múltipla.

A partir do que os dados apresentados pela primeira rodada foram nos mostrando, optamos por desconsiderar a intermediária, devido à recorrência percentualmente baixa e bastante localizada. As sete ocorrências da variável “intermediária” foram produzidas por apenas três estudantes, conforme explicitado anteriormente. Desta forma,

desconsiderando a “intermediária”, temos a seguinte distribuição geral dos dados:

Tabela 2: Dados gerais das produções do fonema vibrante, desconsiderando a variante intermediária

	Vibrante múltipla		Tepe		Total
	Freq.	%	Freq.	%	
<b>Contexto esperados de vibrante múltipla (“rua” e “carro”)</b>	124	24	394	76	522
<b>Contexto esperados de tepe (“parede”)</b>	11	2	571	98	571
<b>Total</b>	135	12	959	88	1.094

Desconsideradas as produções da variante intermediária, temos constituídos os dados a serem utilizados nas rodadas seguintes, nas quais passamos a controlar, também, o peso relativo que mede probabilisticamente a interferência das variáveis linguísticas e extralinguísticas nas produções do fenômeno em análise. Diante de um quadro que nos revela uma significativa variação em contextos de vibrante múltipla, no qual a maioria significativa das ocorrências é de tepe, optamos por analisar quantitativamente a variação apenas nesse contexto. Das 522 produções nas quais era esperada a realização de uma vibrante múltipla, 124, representando 24% das ocorrências, foram da variante esperada, enquanto que 398 ocorrências, representando **76%**, foram de tepe.

### 6.3 ANÁLISE GERAL DE PRODUÇÕES DE TEPE EM CONTEXTOS DE VIBRANTE MÚLTIPLA

As tabelas que fazem parte desta seção apresentam os grupos de fatores que foram apontados pelo Programa VARBRUL como os mais significativos estatisticamente para as realizações de vibrante múltipla e de tepe em contextos de vibrante múltipla (como em “rua” e “carro” [522 dados]). Na rodada geral, que mede a relevância de todas as variáveis sociais e linguísticas para as produções em todos os contextos, apenas dois grupos de fatores foram selecionados, nesta ordem: a produção de cada informante (variação na fala de cada um dos 20 estudantes) e o contexto estilístico da entrevista (relatos do, leitura e

avaliação da fala)<sup>153</sup>. Abaixo, apresentamos a tabela com a descrição das produções dos 20 estudantes. Ao lado da frequência de produção, apresentamos os percentuais e os pesos relativos para a produção de tepe em contexto de vibrante múltipla, com exceção dos quatro primeiros indivíduos, cujos pesos relativos não foram gerados pelo programa, por terem produzido 100% de tepe em contextos esperados de vibrante múltipla, como segue:

Tabela 3: Distribuição dos usos de tepe em contexto esperado de vibrante múltipla, por informante

	<b>Freq. aplic/total</b>	<b>%</b>	<b>PR</b>
Débora	28/28	100	-
Fernando	58/58	100	-
Juliano	58/58	100	-
Luís	49/49	100	-
Carlos	35/37	95	0,86
Marcos	15/16	94	0,77
Jana	39/44	89	0,77
Elvis	24/26	92	0,76
Leonardo	22/25	88	0,75
João	16/18	89	0,70
Francis	10/11	91	0,69
Túlio	19/23	83	0,58
Lauro	22/26	85	0,56
Suzana	17/21	81	0,53
Ana	18/21	86	0,52
Diana	39/52	75	0,48
Jandira	17/28	61	0,35
Denis	08/23	35	0,18
Eduarda	04/27	15	0,06
Alex	04/35	11	0,02
Total	398/522		

Analisamos as fichas sociais dos informantes que produziram 100% de tepe em contextos de vibrante múltipla e encontramos as seguintes características sociais: uma é do sexo feminino e três do sexo

<sup>153</sup> O contexto estilístico passa a ser o primeiro em significância, quando eliminamos, na rodada geral de análise das produções de tepe em contexto de vibrante múltipla, a variável indivíduo.

masculino, dois vivem na área urbana e dois na rural, dois dizem-se bilíngues e dois monolíngues.

A primeira informante, Débora, vive na área urbana e é monolíngue, falante apenas do português brasileiro. Estudou na escola, inserindo-se à turma de sujeitos analisados nesta pesquisa, apenas no último ano do Ensino Fundamental e não fez referência, na ficha social, a relações mais estreitas com colegas de classe. Entretanto, sempre morou em um bairro localizado próximo à escola e, por isso, desde a infância está vinculada à comunidade. Por outro lado, o outro falante monolíngue e urbano que produziu 100% de tepe (Luís) aponta estreito vínculo com os outros dois informantes com as mesmas características linguísticas (Fernando e Juliano). Luís estudou na escola desde a quarta série do Ensino Fundamental, portanto, com uma relação de quatro anos com os colegas de classe.

As características sociais dos outros dois estudantes (Fernando e Juliano) são bastante parecidas: ambos são habitantes da área rural e bilíngues. Também se indicam, mutuamente, como as referências de atividades extraescolares, quando questionados sobre os vínculos com os colegas de classe, nas fichas sociais preenchidas em outubro de 2009.

Entretanto, dentre as características sociais desses quatro informantes, o que os une é a etnicidade. Todos são descendentes de italianos e estão expostos, com mais ou menos frequência, à fala dialetal italiana, mesmo aqueles que se caracterizaram como monolíngues. Os dois informantes que estão nessa condição apontaram, em entrevistas e fichas sociais, o reconhecimento de alguns itens lexicais, como “*cucchiaio* (colher), *è vero* (é verdade)” (Luís, ficha social preenchida em outubro de 2009); e o contato com tios e avós que “[...] só ficam falando e eu não entendo muita coisa” (Débora, entrevista gravada em abril de 2009). Os outros dois estudantes que produziram 100% de tepe, além de informarem serem bilíngues, afirmaram a exposição à fala dialetal “praticamente sempre” (Fernando) e “a toda hora” (Juliano).

Com exceção de apenas três estudantes que produziram baixos percentuais de tepe (35%, 15% e 11%), entre os demais estudantes da turma, cujas produções linguísticas estão apresentadas na tabela acima, o percentual de produção de tepe em contextos de vibrante múltipla ficou acima de 60%, sendo que 11 produziram mais de 80% de tepe em contextos de vibrante múltipla, quatro deles com produções de tepe em mais de 90% das ocorrências linguísticas: Carlos, com 95%; Marcos, com 94%; Elvis, com 92%; e Francis, com 91%.

Analisando as fichas sociais desses últimos quatro informantes, encontramos como dados comuns apenas o fato de todos serem meninos

e na mesma faixa etária. Dos quatro, três são monolíngues (Carlos, Marcos e Francis) e apenas um bilíngue (Elvis); dois moram na área rural (Carlos e Francis) e dois na periferia da área urbana (Marcos e Elvis). Diante de dados como esses, julgamos importante considerar questões já apresentadas em capítulos anteriores desta tese, especialmente os vínculos estabelecidos na comunidade e reforçados na escola.

Todos os estudantes vivem nas proximidades do estabelecimento no qual estudam e é ali nos arredores que acontecem as festas comunitárias e os eventos sociais dos quais todos participam. Mesmo aqueles que vivem nos bairros encontram na área rural a referência para as atividades culturais. O salão da igreja da comunidade, situada ao lado da escola, é o espaço no qual se realizam as festas e até algumas atividades extracurriculares das quais participam os estudantes, como as aulas de dança italiana. A distância do centro da cidade, de mais de dez quilômetros, faz com que todos se sintam integrados e compartilhem sentimentos comunitários. Como apresentado no capítulo 4, na escola há um reforço grande das características comunitárias e étnicas. Retomando os dados já discutidos no capítulo 4, observamos na fala e nas respostas a questionários e fichas sociais a valorização das características comunitárias na voz dos estudantes. Há uma forte noção de “pertencimento” (BAUMAN, 2003, MILROY, 1980, *apud* MONGUILHOTT, 2009). O conceito de Milroy é retomado por Monguilhott (2009), para quem o sentimento que os indivíduos têm de pertencerem ao lugar em que moram os leva a reforçar os valores culturais e linguísticos locais.

Por outro lado, do grupo de 20 estudantes que constituem o *corpus* de análise, apenas três estudantes apresentam uma frequência alta de produção da vibrante múltipla em contextos esperados: os informantes Alex, (89% das produções como vibrante múltipla e 11% como tepe), Eduarda (85% de vibrantes múltiplas e 15% de tepes) e Denis (65% de vibrante múltipla e 35% de tepes).

O estudante que menos produziu o tepe, Alex, veio da capital do estado e vive há quatro anos em um dos bairros próximos à escola, ingressando no estabelecimento apenas no último ano do Ensino Fundamental. O caso é semelhante ao de Denis, também vindo da grande Florianópolis, porém, já há seis anos na comunidade e há dois estudando na escola. Ambos são moradores urbanos e monolíngues. Eles foram os únicos entre os estudantes a revelar o reconhecimento de que a comunidade fala uma variedade desprestigiada, sujeita a preconceito quando empregada fora do contexto no qual passaram a se

inserir: “Ah, vão tirar sarro [**saRo**] de mim”, afirmou Alex, ao ser questionado em relação ao modo como seria recebido em sua cidade natal, se voltasse usando a variedade da sua nova comunidade; “ Ah, vão dar risada [**Risada**], no mínimo”, concluiu Denis, diante da mesma questão.

Entretanto, é evidente, por parte dos dois estudantes, a tentativa de sentirem-se incluídos na comunidade, também pela questão linguística. Ambos, como explicitado em outros momentos desta tese, afirmaram procurar aproximar-se do modo de falar local: “É, puxo mais para o lado de cá, agora, de Chapecó. Mas três anos atrás era meio manezinho, ainda. [...] Eu até que estranhei, mas tinha que falar do jeito que eles falam, se não eles tiram sarro [**saRo**]” (Alex); “Eu achava engraçado. Eles também davam risada [**Risada**] de mim, mas depois [...] mudei, sei lá, porque acostumei. Estou com eles direto e aí se acostuma” (Denis).

Diferente dos dois estudantes, a informante Eduarda, que produziu 85% de vibrante múltipla, nasceu no mesmo bairro em que mora e estudou na escola em seis dos oito anos do Ensino Fundamental. Outra diferença é o fato de apresentar-se como bilíngue. Quando avaliou a própria fala e a da comunidade, afirmou que “na minha família tem bastante erros [**eRos**]”, atribuindo à madrinha, professora “que é de fora [**foRa**], a explicação. Afirmou, também, estar sendo orientada por essa pessoa a modificar o modo de falar, para inserir-se no mercado de trabalho: “É pra mim começar no Senac ela também me ajudou bastante, nos meus erros [**eRos**] ela me ajudou bastante”.

Como segundo grupo de fatores significativo que favorece a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla, foi selecionado pelo programa VARBRUL o contexto estilístico da entrevista. Como analisamos, nesta tese, a relação da escola com uma variedade linguística desprestigiada, caracterizada pela não produção da vibrante múltipla em contextos esperados pelo padrão fonológico do português brasileiro, julgamos interessante invertermos a tabela e avaliarmos, também, a interferência do contexto estilístico da entrevista na produção da vibrante múltipla em contextos esperados, relacionando o aumento do grau de monitoramento do contexto estilístico na produção da variante de mais prestígio social. Dessa forma, na tabela que segue, apresentamos os dados dos dois contextos (de tepe e de vibrante múltipla), comparativamente, para facilitar a visualização:

Tabela 4: Influência do contexto estilístico da entrevista na produção de tepe e de vibrante múltipla, ambos em contexto de vibrante múltipla

Contexto estilístico	Tepe			Vibrante múltipla		
	Freq. apli./total	%	PR	Freq. apli./total	%	PR
<b>Relatos</b>	125/142	88	0,68	17/142	12	0,32
<b>Leitura</b>	167/215	78	0,57	22/215	22	0,43
<b>Avaliação</b>	106/165	64	0,27	36/16	36	0,73
<b>Total</b>	398/522	76		124/522	24	

De acordo com o que mostra a tabela, o contexto estilístico de relatos do cotidiano que mais estimula o emprego do tepe (88% e 0,68 de peso relativo). A leitura é o contexto estilístico mais neutro, onde há menos variação, com um peso relativo próximo a 0,50 (78% de produções). Por outro lado, a situação de avaliação da fala é o que mais inibe a produção do tepe em contextos de vibrante múltipla, com peso relativo de 0,27 (64% dos casos).

Em contrapartida observamos que quanto mais o grau de monitoramento aumenta, mais cresce a produção da vibrante múltipla em contextos esperados para essa variante. Embora os percentuais de produção da variante vibrante múltipla em contexto de avaliação (+ monitorado) apresentem-se ainda inferiores ao de produção do tepe nesses contextos (somando 36%), temos aí um acréscimo de 24 pontos percentuais na produção do fonema, se comparado ao contexto estilístico de relatos do cotidiano. Com esses dados, poderíamos dizer que há uma intervenção escolar levando à compreensão de que o aumento do grau de monitoramento requer o emprego da vibrante múltipla em contextos esperados.

Entretanto, os resultados precisam ser relativizados mediante as circunstâncias encontradas nas produções de muitos estudantes nesses contextos estilísticos. Eles foram levados a refletir sobre a diferença de pronúncia de palavras como “carro” e “caro”. Desta forma, o emprego da vibrante múltipla em contextos de avaliação de fala nem sempre pode ser interpretado como uma preocupação do falante em se aproximar da variedade de prestígio, como mostra o exemplo abaixo. O estudante produtor do enunciado apresentado abaixo empregou, em toda a entrevista, apenas duas vezes a vibrante múltipla, ambas em situação de avaliação, como segue:

*Entrevistadora: E se a gente falasse assim “carro” ou “caro”, que diferença tem?*

*Elvis: Aqui a gente fala mais “caro [caro]”, né? E depende também da pessoa como ela consegue falar. Tem gente aqui em Chapecó que fala “carro [caRo]”, tem gente que é “caro [caro]”, bastante.*

*Entrevistadora: E tem diferença?*

*Elvis: Tem, depende do modo de falar.*

*Entrevistadora: Mas que diferença?*

*Elvis: Que nem “caro”, a gente fala “caro” lendo mais o erre [ere] e tem gente que fala “carro [caRo]”, mais com o agá.*

O mesmo ocorre com outro informante que, ao longo de toda a entrevista, produziu apenas duas vezes a vibrante múltipla, ambas em contexto de avaliação de fala. Depois da leitura do texto, foi questionado sobre as diferenças de produção do fonema vibrante:

*Entrevistadora: Tem gente que fala “Ferreira”, tem outros que falam “fereira”, você já percebeu essa diferença?*

*Carlos: Tem muita gente que destaca bastante o efe, tem gente que não destaca, depende a pessoa.*

*Entrevistadora: No erre, também?*

*Carlos: Sim, tem gente que fala a mesma coisa que os efes. Ferreira [feReira], fala o erre [ere] em tom mais alto ou em tom mais baixo.*

Como já afirmamos, diante de casos como esses, é preciso considerar que nem sempre há, por parte dos estudantes, o reconhecimento da variação como um fator de avaliação social. A produção da vibrante, nos casos acima, se dá por reprodução e não por produção voluntária, sendo que isso ocorre, também, com algumas produções da vibrante múltipla em outros informantes, como os casos citados na seção anterior (nas falas das estudantes Eduarda e Jandira). No caso da estudante Jandira, esta também associa, como já apresentamos, a produção de /R/ com “palavras com agá”(Jandira).

Como a variável independente ‘contexto estilístico’ se mostrou estatisticamente relevante no favorecimento/inibição da produção de tepe em contextos de vibrante múltipla, resolvemos efetuar rodadas diferenciadas para cada contexto, com vistas a avaliar melhor o comportamento linguístico dos informantes em cada um desses contextos. Em relação ao contexto estilístico de relatos do cotidiano, que mais favorece a produção de tepe em contextos de vibrante múltipla, nenhuma das demais variáveis linguísticas ou extralinguísticas foi selecionada como significativa para as produções de tepe em contextos

de vibrante múltipla. Esse resultado reforça a hipótese de que a variedade local é detentora de prestígio na comunidade, não havendo preocupação dos falantes em mudar a forma, quando na fala cotidiana. Assim, as subseções a seguir se destinam à apresentação e discussão desses resultados mais específicos, voltados aos contextos de leitura e avaliação da fala.

### 6.3.1 A produção de tepe em contextos estilísticos de leitura

Em contextos estilísticos de leitura, duas variáveis independentes foram selecionadas como significativas, uma extralinguística, a ‘área de moradia’ e outra linguística, a ‘posição na palavra’, nessa ordem de significância. Analisamos, primeiramente, a influência da área de moradia na produção da variante, conforme tabela abaixo:

Tabela 5: Influência do local de moradia na produção de tepe em posição de vibrante múltipla em contextos estilísticos de leitura

	<b>Freq. Aplic./total</b>	<b>%</b>	<b>PR</b>
<b>Rural</b>	73/80	91	0,75
<b>Urbano</b>	94/135	70	0,32
<b>Total</b>	167/215		

A Tabela 5 mostra uma acentuada tendência dos estudantes residentes na área rural de produção do tepe em contextos de vibrante múltipla. Entre os dados linguísticos desses informantes nos contextos estilísticos de leitura, 91% das ocorrências foram de tepe (peso relativo de 0,75). Por outro lado, o peso relativo de 0,32 (70%) para a produção do tepe, nesse contexto, mostra que há uma inibição desse uso entre falantes urbanos.

A tabela abaixo exhibe os resultados para a variável ‘posição na palavra’,<sup>154</sup>:

<sup>154</sup> Lembramos que, para a coleta dos dados analisados, os estudantes receberam para leitura o texto “O menino dos ff e rr”, de Cecília Meireles, anteriormente apresentado.

Tabela 6: Influência da variável linguística posição na palavra na produção de tepe em posição de vibrante múltipla em contextos estilísticos de leitura

	<b>Freq. Aplic./total</b>	<b>%</b>	<b>PR</b>
<b>Intervocálica /R/ “carro”</b>	161/203	79	0,53
<b>Início de palavra “rua”</b>	6/12	50	0,21

De acordo com os dados apresentados acima, a posição intervocálica é o contexto mais propício para a produção do tepe em contextos de vibrante múltipla, quando a variante em análise encontra-se em contexto estilístico de leitura. Nessa posição, 79% das produções foram de tepe. Por outro lado, o contexto de início de palavra parece inibir a produção de tepe (0,21).

### 6.3.2 A produção de tepe em contextos estilísticos de avaliação da fala

Em contextos estilísticos de avaliação, apenas a variável extralinguística sexo foi selecionada como significativa pelo programa. Os resultados são apresentados na tabela abaixo:

Tabela 7: A influência da variável extralinguística sexo na produção de tepe em posição de vibrante múltipla em contexto estilístico de avaliação da fala

	<b>Freq. Aplic./total</b>	<b>%</b>	<b>PR</b>
<b>Masculino</b>	65/88	74	0,60
<b>Feminino</b>	41/77	53	0,38

Observa-se um significativo favorecimento da produção de tepe entre os informantes do sexo masculino (peso relativo de 0,60 e 74%). Já entre as meninas, há uma inibição do uso da variante. É preciso considerar que, mesmo o emprego do tepe em contexto de vibrante múltipla sendo o mais usual entre o grupo, representando 76% do total de ocorrências, o contexto em análise é o de avaliação da fala. Esse é o contexto estilístico mais monitorado, o que contribui para explicar o fato de serem as meninas as que mais controlam o uso, aproximando-se da variedade prestigiada. Estudos de variação, em geral, têm mostrado que, tradicionalmente, os falantes do sexo feminino tendem a se aproximar mais da norma padrão do que os falantes do sexo masculino, quando a variante que está em jogo é estigmatizada.

Tal postura costuma ser explicada pela forma com que homens e mulheres vivem na sociedade, em especial pelo maior formalismo associado aos papéis femininos, como na educação dos filhos, por exemplo. Ou ainda pelo que Labov (2008 [1972]) denomina de *prestígio encoberto*, no caso em que os homens estão mais sujeitos a fazer uso de formas linguísticas que são socialmente desvalorizadas, desde que garantam sua identidade em um determinado grupo social.

Possivelmente o contexto de avaliação da fala tenha estimulado o controle por parte dos informantes, especialmente das meninas. Porém, retomamos o que já apresentamos no início deste capítulo, quando indicamos que muitas das produções de vibrante múltipla em contextos esperados (como em “carro”) se deu mais por reprodução do que por reconhecimento do valor social mais elevado dessa variante /R/, já que, inclusive, alguns dos estudantes classificam essas produções como “palavras com agá”.

Mesmo o local de moradia não tendo sido apontado pelo programa VARBRUL como significativo para as produções de tepe em contextos de vibrante múltipla no contexto estilístico em análise, julgamos importante avaliar o que os dados nos mostram acerca da influência desse contexto, como indica a tabela abaixo:

Tabela 8: A influência da variável extralinguística local de moradia na produção de tepe em contextos estilísticos de avaliação da fala

	<b>Freq. Aplic./total</b>	<b>%</b>	<b>PR</b>
<b>Rural</b>	46/66	70	(0,56) <sup>155</sup>
<b>Urbano</b>	60/99	61	(0,46)

A tabela indica que, em contextos estilísticos da entrevista de avaliação da fala, os informantes da área urbana inibem a produção da variante estigmatizada (tepe em contextos de vibrante múltipla), com um percentual de 61% das produções, contra 70% dos informantes residentes na área urbana. Embora com dados estatísticos ainda altos de produção da variante estigmatizada entre os informantes dos dois grupos sociais, podemos dizer que os dados se aproximam do que indicam as pesquisas sociolinguísticas que mostram a tendência dos informantes da

<sup>155</sup> Quando, nas tabelas, os pesos relativos aparecem entre parênteses é porque não foram considerados significativos pelo programa VARBRUL e foram tirados do nível 1.

área urbana de se aproximarem mais das variedades linguísticas mais prestigiadas<sup>156</sup>.

A análise dos dados estatísticos confirmou nosso pressuposto inicial de alta incidência de uso do tepe em contextos de vibrante múltipla (*carro*) e também o uso praticamente categórico de tepe em contextos de tepe (*parede*). Os dados nos mostraram a variação de uso entre os informantes (com de 100% de tepe em contexto de vibrante múltipla) em quatro informantes e um baixo uso dessa variante em apenas três estudantes (35%, 15% e 11%) e a influência do contexto estilístico da entrevista para a inibição ou favorecimento desse uso. Outros fatores linguísticos ou extralinguísticos não se mostraram estatisticamente significativos para as produções.

Diante disso, avaliamos a importância de analisar como a escola, instituição na qual, historicamente, encontra-se a fonte de acesso a uma variedade socialmente mais valorizada da língua, posiciona-se diante dessa significativa variação em relação ao fenômeno em estudo. No próximo capítulo, analisaremos os dados coletados a partir da produção do diário de campo, com a observação das aulas nos anos de 2008 e 2009, no qual se encontram nossos registros acerca das posições adotadas pelos professores diante da variação linguística na sala de aula.

---

<sup>156</sup> Uma análise mais acurada nos exigiria entender as expectativas dos sujeitos de mudar para a área central, ascender socialmente e integrar-se a outros grupos, questão que não será aprofundada neste momento da pesquisa, no qual optamos por nos aproximar de nosso foco central. Como visamos identificar o papel da escola diante da presença de uma variedade socialmente estigmatizada, consideramos que alcançamos este objetivo com o que os dados deste capítulo nos mostram.

## 7 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA: AÇÕES E INTERAÇÕES

*Então eu vejo assim: eu estou habilitada nesse meio e às vezes a gente não percebe, não se dá conta porque nós estamos habituados a isso, mas aparece muito pelos comentários do pessoal de fora. (Professora Suelen)*

A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros.

Ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Se a palavra é *ponte* entre sujeitos, a escola é um lugar privilegiado para essa edificação. Espaço de multiplicidade de crenças, de temperamentos, de expectativas. Espaço de multiplicidade de conhecimentos. Conhecimentos sobre a vida, a arte, a ciência, a língua. Nesse processo interacional entre sujeitos tão diferentes e conhecimentos tão diversos, a escola também precisa se relacionar com leis, regulamentos, verdadeiros mandamentos do que pode e do que não pode, do que deve e do que não deve ser ensinado e aprendido. É sempre a palavra (minha e dos outros) ocupando o espaço a ela permitido e estabelecendo relações de interação. Mas nem sempre a *palavra* tem assegurado seu espaço: muitas vezes ela vai parar em um compêndio, é depositada na prateleira e de lá é tirada apenas para mostrar que a *minha* palavra, a *minha* língua (dos sujeitos concretos) tem pouco a dizer. É assim, repetidas vezes, quando se trata do próprio ensino de língua em sala de aula.

Por mais contraditório que possa parecer, muitas vezes é quando a palavra é a protagonista, quando é sobre ela que se fala, que ela se desmembra do real, deixa de ser *ponte* ou, no máximo, tem suas correntes elevadas e em seu lugar fica apenas o fosso de um castelo medieval. Está no modo de ver a língua como um sistema abstrato uma das principais críticas feitas por Bakhtin (1997) ao estruturalismo. Para o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação*

*verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 123).

E é pela interação que se dá o aprendizado de uma língua, quer ela seja língua materna ou não. Entretanto, muitas vezes, principalmente na escola, espera-se que apenas os exercícios metalinguísticos contribuam para a ampliação dos conhecimentos que os sujeitos têm dessa língua. Entre os objetivos do ensino de língua fixados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a meta está centrada na *análise linguística*, vista como recurso para a ampliação das possibilidades de uso da língua:

[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 33).

Muitas pesquisas, incluindo o que nos mostra a análise feita no capítulo anterior desta tese (capítulo 6), indicam que os usos cotidianos, os vínculos comunitários e como cada variedade linguística é tratada em sala de aula são aspectos altamente relevantes para definir a forma como os estudantes avaliam a própria língua e aquela do seu grupo social. As relações entre variação linguística, sociedade e escola definem, inclusive, como os próprios educadores tratam a diversidade em sala de aula.

Retomando os resultados do capítulo anterior, pode-se antecipar que, sem uma compreensão clara do papel que representam na sociedade as diferentes variedades linguísticas, os professores acabam acomodando-se<sup>157</sup> àquela que caracteriza a comunidade. Os dados que analisaremos neste capítulo nos dão elementos que reforçam esta tese. Considerando a relevância do respeito à identidade étnica, expressa também pelas características linguísticas, é preciso pensar no papel da formação escolar para garantir aos estudantes o domínio das variedades de prestígio para uso em contextos formais de comunicação (o movimento de adequação de que trata FARACO, 2008).

---

<sup>157</sup> Deve-se ler acomodação como algo bem diverso de compreensão, já que as falas dos estudantes, apresentadas no capítulo anterior, revelam-nos que pouco lhes foi esclarecido sobre a variedade linguística da qual são usuários.

Assegurar a todos os estudantes o domínio da variedade de prestígio para uso em contextos sociais nos quais essa é exigida é uma necessidade para uma sociedade que queira ser considerada democrática, afirma o linguista italiano Tullio De Mauro (2007). Possibilitar aos estudantes o alcance desse conhecimento exige dos educadores, em primeiro lugar, uma formação que assegure entender a diversidade linguística que constitui o país e, ainda, o comprometimento para, compreendendo e respeitando as diferentes variedades linguísticas, possibilitar a todos o conhecimento das variedades de prestígio. Referimo-nos aos educadores, de um modo geral, e não apenas aos professores de língua, porque consideramos ser a formação linguística dos estudantes uma tarefa coletiva, a ser desenvolvida em diferentes momentos da atividade escolar e em todas as disciplinas.

Ferreri (2010), revisitando as “Dez teses para a educação linguística democrática” “[Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica]”, elaboradas por De Mauro em 1975, afirma que a escola não pode ignorar “[...] a necessidade de envolver no desenvolvimento das capacidades linguísticas não uma, mas todas as matérias, não um, mas todos os professores (incluída Educação Física, que é fundamental, se feita de modo sério)”<sup>158</sup>. (FERRERI, 2010, p. 14) [tradução nossa]. As discussões que visam a assegurar a todos o acesso às variedades de prestígio da língua, no Brasil, vinculam-se à perspectiva do letramento. Para isso, assegura Faraco (2008), faz-se necessária a consolidação de uma pedagogia que tenha suas práticas de ensino orientadas nessa direção e, assim como orientava De Mauro, na década de 1970, é preciso a articulação entre todas as disciplinas escolares:

[...] teremos forçosamente de ultrapassar os limites da disciplina de língua portuguesa, na medida em que todas as disciplinas escolares (pelas próprias características do saber escolarizado – construído que é no universo da cultura escrita) são necessariamente letradoras. (FARACO, 2008, p. 172).

Desta forma, neste capítulo, analisaremos o posicionamento dos educadores frente a uma variedade desprestigiada da língua. Para isso, serão recuperados trechos de eventos do cotidiano escolar nos quais

---

<sup>158</sup> “[...] la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno ma tutti gli insegnanti (Educazione fisica, che è fondamentale, se è fatta sul serio, compresa)”. (FERRERI, 2010, p. 14).

registramos a presença da variação linguística na fala dos estudantes. A preocupação desta análise está em entender de que modo os educadores se posicionam diante do fenômeno em variação já que eles ocupam uma posição de interlocutores de referência para os estudantes, também nas questões linguísticas. As evidências até agora levantadas nos levam a entender que, na escola, assim como há um reforço das características étnicas, também há a livre aceitação da variação linguística<sup>159</sup>, fazendo com que os estudantes não se sintam pressionados à mudança. Como já afirmamos, julgamos ser a escola o espaço responsável pela difusão desse conhecimento.

Bortoni-Ricardo (2006) estabelece como responsabilidade dos educadores e outros profissionais das escolas a tarefa de levar aos estudantes o acesso às variedades de prestígio da língua. A autora afirma que é preciso considerar as diferenças relacionadas aos papéis sociais, quando se trata de linguagem. Professores, coordenadores e outros dirigentes escolares desempenham função de autoridade que lhes confere direitos especiais e também obrigações especiais diante dos estudantes. Entre elas, a de usar uma linguagem mais cuidada, mais monitorada.

São os educadores o auditório social de maior prestígio para os estudantes que vêm de classes sociais mais baixas. Se a fala mais monitorada não for orientada nessas circunstâncias, não haverá formação de consciência quanto à valoração social desse código ou possibilidade de escolha para os estudantes. Isso porque, segundo Bakhtin (1997):

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN, 1997, p. 125).

---

<sup>159</sup> Basta observar a alta incidência de tepe em contexto de vibrante múltipla: 76% das ocorrências.

Diante disso, apresentaremos neste capítulo a análise das *ações* e *interações* dos professores e estudantes da turma, em todas as disciplinas, registradas em um diário de campo produzido durante o período da observação das atividades escolares, nos anos letivos de 2008 e 2009. Alguns episódios, como leitura de textos e apresentação oral de trabalhos foram registrados em vídeo e, depois, transcritos para apoiar a análise. As estratégias para observação das aulas foram sendo modificadas ao longo do tempo de desenvolvimento da pesquisa: no primeiro semestre de 2008 acompanhamos as aulas uma vez por semana, em dias alternados; depois, no segundo semestre de 2008 e no ano de 2009 foram feitas observações nas semanas iniciais de cada semestre, uma semana no meio de cada semestre e uma semana ao final dos semestres letivos. Desta forma, temos dados que mostram as ações dos educadores das diferentes disciplinas diante das produções linguísticas que envolveram o uso da variedade linguística que caracteriza o grupo, ao longo dos dois anos de desenvolvimento da pesquisa de campo, que foram, também, os dois anos finais dos estudantes no Ensino Fundamental e, assim, na escola em questão.

Assim como ocorreu na análise das entrevistas, também nas observações em sala de aula o emprego de tepe em contexto de vibrante múltipla foi bem mais saliente do que o emprego de vibrante múltipla em contextos de tepe. Dessa forma, será o primeiro contexto aquele ao qual nos ateremos nesta análise.

Os dados coletados serão discutidos a partir das seguintes categorizações, de acordo com as quais foram distribuídas as subseções que seguem: O professor interlocutor e as ações diante da presença da variação linguística em sala de aula (7.1); O professor interlocutor e a oferta da variante de prestígio (7.1.1); O professor interlocutor, a continuidade do diálogo e a não-referência à variação (7.1.2); O professor interlocutor que não se manifesta diante da variação linguística: a não-continuidade do diálogo (7.1.3). Nas seções posteriores, refletiremos sobre a relação entre os professores, a comunidade e a variação linguística (7.3); a formação linguística do professor como ferramenta para a atuação diante das variações linguísticas estigmatizadas (7.4); as propostas para uma educação linguística democrática (7.5); e sobre a formação linguística do professor como ferramenta para a atuação diante das variedades linguísticas estigmatizadas: por uma educação linguística democrática (7.6). É interessante observar que os mesmos professores agem de formas diferentes diante da variação linguística na fala dos alunos, como ficará evidenciado nas subseções que seguem.

## 7.1 O PROFESSOR INTERLOCUTOR E AS AÇÕES DIANTE DA PRESENÇA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Começamos por um esclarecimento. Ao colocarmos em destaque a posição de interlocutor associada ao professor, deixamos claro que se espera deste uma “compreensão responsiva ativa” diante da formação (aqui com foco na formação linguística) dos estudantes. Fazemos a afirmação considerando as diferenças de papéis sociais atribuídas aos interlocutores, conforme preconiza Bakhtin (1997):

*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 1997, p. 112).*

Não há interlocutor abstrato no espaço escolar. As ações são efetivas e as interações são intensas. Porém, não encontramos, como anteriormente já antecipado, respostas efetivas e muito menos coletivas da escola em relação às reflexões acerca da variação linguística presente na sala de aula. Não registramos, nos dois anos em que desenvolvemos a pesquisa de campo, ações dos professores que tratassem especificamente da presença da variação linguística em análise na sala de aula.

Na disciplina de língua portuguesa, a única na qual são, via de regra, desenvolvidas atividades de análise linguística (epilinguísticas ou metalinguísticas), a questão não foi tema de debate em nenhuma das aulas acompanhadas. Quando a análise linguística foi a temática das aulas de língua, discussões envolveram aspectos como o uso da crase, específico da modalidade escrita; a colocação pronominal; estrutura de orações reduzidas, emprego de tempos e modos verbais, ou seja, atividades metalinguísticas. Essas e outras questões apareceram como uma espécie de “retomada”, nas últimas aulas de 2009. Ao longo da última semana antes das provas finais, a professora reforçava a importância de conhecimentos gramaticais para o sucesso em etapa escolar posterior: “Olha que eu já dei tudo isso... olha o Segundo Grau. Não vão fazer fiasco lá, nem pensar! [...] Tudo o que vocês aprenderam

na quinta-série vão usar para o resto da vida, no Ensino Médio e assim por diante”. (Professora Lúcia, aula de 30/11/2009).

Embora nas entrevistas, como mostraremos adiante, os professores reconheçam a existência de uma variedade linguística de pouco prestígio social, entre o grupo de estudantes com os quais atuam em sala de aula, essa questão não foi colocada pela professora entre as prioridades para a comunicação “[...] para o resto da vida, no ensino médio e assim por diante”. Esse posicionamento reforça o que, de um modo geral, as pesquisas que tratam da temática variação linguística e ensino têm mostrado. Os estudos indicam que há poucas intervenções por parte dos educadores em relação ao uso de regras não-padrão no espaço da sala de aula:

O padrão de comportamento do professor em relação ao uso de regras não-padrão pelos alunos depende basicamente do tipo de eventos e em que regras ocorrem. Como regra geral, observamos que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, que, como já vimos, são realizados sem exigência de muita monitoração. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Nos eventos que serão descritos a seguir, consideraremos, além das manifestações linguísticas classificadas por Bortoni-Ricardo (2004) como menos monitoradas, também as ações dos professores quando se trata da presença do fenômeno em variação durante atividades de leitura em voz alta em sala de aula, classificadas como pertencentes ao gênero secundário e mais monitorado, de acordo com Bakhtin (2003).

A proposta deste capítulo é fazer uma análise qualitativa das ações dos educadores diante da presença da variação linguística em análise no cotidiano da sala de aula. Desta forma, não fazemos nenhum tipo de descrição quantitativa. Em nossa posição de observadores centrados na questão da variação linguística na sala de aula, fazemos a descrição apenas dos eventos nos quais o fenômeno em variação em análise esteve presente. Porém, não queremos passar a ideia de uma análise centrada em diálogos isolados, fragmentados.

Nos diários de campo produzidos ao longo dos dois anos de pesquisa, procuramos estar atentos a todas as ações ocorridas em sala de aula. Como descrevemos no capítulo de Metodologia (Capítulo 2), acreditamos que os estudos de linguagem só podem ser desenvolvidos

no contexto real de uso. Foi o que procuramos fazer. Por isso apresentamos, no capítulo 4 as questões sociais, históricas, étnicas e culturais que acreditamos terem papel relevante na forma como a escola trata a variação linguística presente na fala dos estudantes. Entretanto, neste momento, julgamos imprescindível focar a atenção especificamente aos momentos nos quais a variedade em análise se manifestou em sala de aula.

### 7.1.1 O professor interlocutor e a oferta da variante de prestígio

Não identificamos na observação das aulas, de acordo com o que apresentamos anteriormente, nenhuma discussão específica acerca da presença da variação linguística na fala dos estudantes (e da comunidade na qual vivem). Diante disso, uma forma para que eles visualizem a existência de regras para a produção da vibrante (/r/ e /R/) se dá pelo uso dessa variante pelos professores. Identificamos situações nas quais isso acontece, em sala de aula, ou seja, o professor percebe o uso da regra não-padrão, não intervém, mas em seguida complementa usando a variante adequada ao contexto:

*Carlos: Dentro dos rios [rio].*

*Professor Joelson: Dentro dos rios [Rios], nas redes [Redes] de esgoto. (Aula de 11/02/09)*

*Jandira: Cortar as raízes [raízes]?*

*Professor Matheus: Se eu cortar a raiz [Raíz], aquela desapareceria. (Aula de 26/08/09)*

*Jandira: E de Religião [religião] também?*

*Professor Saulo: Religião [Religião], enfim, são todos primos. (Aula de 26/08/09)*

*Professor Saulo: Marcos, o que vocês aprenderam?*

*Marcos: Respeito [respeito].*

*Professor Saulo: Muito bem, respeito [Respeito], educação. (Aula de 26/08/09)*

*Jandira: Onde tá errada [erada] aqui, professor?*

*Professor Matheus: De novo aquele erro [eRo] de multiplicação, Jandira. (Aula de 28/08/09)*

*Jandira: Retilíneo [retilíneo] com letra maiúscula?*

*Professor Joelson: Retilíneo [Retilíneo] é movimento uniforme. (Aula de 06/10/09)*

*Professor Joelson: Outra palavra?*

*Carlos: Repouso [repouso].*

*Professor Joelson: Repouso [Repouso]. (Aula de 06/10/09)*

*Lauro: E se não colocar tá errado [erado]?*

*Professor Matheus: É bom colocar os parênteses, se não tá errado [eRado]. (Aula de 09/10/09).*

A oferta da variante de prestígio, na sequência da produção do aluno, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é uma das atitudes comuns dos professores diante das manifestações de variação linguística em sala de aula. Segundo a autora uma das estratégias é “[...] o professor percebe o uso dessa regra, não intervém, mas em seguida repete a fala na variante padrão” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.38).

A posição assumida pelos educadores nos casos descritos acima configura-se como o reconhecimento em relação à variação, mas não parecem cumprir a função de levar à apropriação da variante pelos estudantes. Especialmente porque essas ações resumem-se a alguns e não a todos os episódios nos quais há o uso da variante em análise. Na maioria dos casos nos quais houve a presença da variação linguística em sala de aula, o que registramos foi a não-intervenção dos professores. É para esses casos que voltaremos a atenção, nas seções que seguem, considerando que quando há simplesmente a oferta da variante de prestígio, a atitude responsiva ativa do professor vai no sentido da substituição, pela não aceitação da forma estigmatizada, sem que haja uma manifestação explícita ou censura revelada.

### **7.1.2 O professor interlocutor, a continuidade do diálogo e a não-referência à variação**

Nesta subseção, apresentaremos alguns dos eventos nos quais os professores não fizeram nenhum tipo de intervenção diante da presença da variação linguística na fala dos alunos. Ao dar continuidade ao diálogo com o estudante produtor do enunciado, sem chamar a atenção para o emprego de uma forma desprestigiada, Bortoni-Ricardo (2004, p. 38) identifica duas posições do educador. Segundo a autora, ou ele não percebe o uso de regras não-padrão por não estar atento ou por ele próprio usá-las na sua linguagem ou, então, por opção, para não constranger o aluno.

Analisando as ações dos professores, em diferentes contextos da aula, ao longo dos dois anos de observação, reconhecemos as diferenças entre as duas categorias de ações. Porém, optamos por não diferenciá-las

porque consideramos que as razões para a não-manifestação dos professores não modificam o resultado final: a manutenção, na fala dos estudantes, da variedade linguística característica da comunidade, sem a apreensão de uma nova variedade, aquela detentora de prestígio social. A opção também foi feita para evitar a exposição dos professores, quando esses também fazem uso da variante desprestigiada.

Nos casos relatados abaixo, procuramos evidenciar como se dá a continuidade do diálogo, diante da presença da variação na fala dos estudantes:

*Diana: Eu acho que tá errada [erada].*

*Professor Matheus: No livro já está respondido. (Aula de 05/05/08)*

*André: Como deu as duas letras, repete [repete] a de baixo?*

*Professor Matheus: Repete a de baixo. (Aula de 08/08/08)*

*Carlos: Tem que aprender agora para não se arrepender [arependê].*

*Professora: Com certeza. (aula 11/02/09)*

*Elvis: Letra errada [erada].*

*Professora Lúcia: Quem mais reclamou vai rescrever o texto. (Aula de 06/04/2009)*

*Jandira: Pode ser faxineiro de rua [rua]?*

*Professora Lúcia: Se você quiser colocar gari, tudo bem. (aula de 06/04/09)*

*Juliano: A raiz [raiz].*

*Professor Matheus: Qual é a raiz exata? (Aula de 07/04/09)*

*Túlio: É, porque se eles não fossem lançar na água, ia ter que lançar em terra [tera] e na terra [tera] deles eles não iam querer.*

*Professora Maura: Sabe que o maior produtor de oxigênio são as algas marinhas, né? Se lançar uma bomba na água, como fica? (Aula de 06/04/09).*

*Carlos: Garrafão [garafaw].*

*Professora Eliane: Nós estamos falando de handebol, não tem nada a ver com garrafão. (aula de 08/04/09).*

*Juliano: Eu não sei porque botam tanto radical [radical], radical [radical].*

*Professor Matheus: Para ser sincero, vocês vão usar mais a CI (referindo-se a um exercício). (Aula de 07/04/09)*

*Francis: Referente [referente] a isso?*

*Professor Joelson: Sim. Tudo o que vocês quiserem pesquisar é importante. (Aula de 07/04/09).*

*Débora: Reality [realiti] show é o quê?*

*Professor Vilson: Deixa assim, não precisa traduzir. (Aula de 07/04/09)*

*Débora: Para mim televisão é a realidade [realidade].*

*Lauro: É a realidade [realidade]?*

*Professor Vilson: É. Vamos deixar assim. (Aula de 07/04/09)*

*Carlos: Vou colocar Ensino Regular [regular] de primeira a quarta série.*

*Professora Suelen: Lá embaixo tem Ensino Fundamental, primeira a quarta série. (Aula de 24/08/09).*

*Jandira: Nome do responsável [responsável] é tu, profe?*

*Professora Suelen: Pode colocar. (Aula de 24/08/09).*

*Carlos: Porque não regaram [regaro].*

*Professora Lúcia: Carlos, essa foi longe. (Aula de 30/11/09)*

*João: Hoje o Juliano vai aparecer na RBS [rbs].*

*Professora Maura: É, de novo, Juliano? Conte tudo e não me esconda nada. (Aula de 03/12/09)*

*Elvis: Teve alguns que fizeram e não corrigiu [curigiu].*

*Professora Maura: Já começa a fazer agora. Oh, gente! (Aula de 03/12/09)*

*Professora Maura: O líder foi Hitler.*

*Carlos: Que morreu [moreu].*

*Professora Maura. É, que se suicidou. (Aula de 05/10/09)*

A lista dos exemplos é longa, mas retrata apenas uma pequena parte das inserções da variação linguística em análise no contexto da sala de aula. O que os exemplos evidenciam é que, quando há continuidade do diálogo entre professor e estudante, após o uso da variante desprestigiada em sala de aula, a questão linguística não entra em discussão.

Na seção seguinte, apresentaremos os casos nos quais a produção da variante em análise é seguida de silêncio, com a não-continuidade do diálogo entre professor e aluno.

### 7.1.3 O professor interlocutor que não se manifesta diante da variação linguística: a não-continuidade do diálogo

A sala de aula é um espaço dinâmico no qual as ações ocorrem para além do planejado. Interação preocupações com conteúdos, ruídos externos, atividades culturais, discussões entre colegas e assim por diante. Nesse movimento, encontra-se o educador, um mediador sempre em ação, mesmo quando fica em silêncio. É o que ocorre quando não há uma resposta oralizada do professor diante da variação linguística utilizada pelos estudantes. Nos eventos que descrevemos abaixo, o professor não intervem diante da presença da variação, dando continuidade às atividades de sala de aula sem retomar os enunciados dos estudantes:

*Juliano: Alguém faz o risco [risco] pra eu, aqui!  
(Estão em aula de Artes, o professor não responde e o aluno procura ajuda passando pelas carteiras) (Aula de 05/05/08).*

*Eduarda: Você fez a rosa [rosa]? Ficou legal? A minha ficou tudo errado [erado]. (Fala para uma colega. Aula de Inglês, 16/05/08)*

*Muitas vezes não há uma resposta do professor, nem mesmo quando o discurso do estudante é voltado diretamente a ele, como nos dois casos apresentados abaixo:*

*Jandira: Tu não corrigiu [curigiu] a C da 4 (fala para o professor, que continua passando as operações matemáticas no quadro). (Aula de 16/05/08).*

*Lauro: É a resposta [resposta]. Se tu não colocar numa prova a conta tá errada [erada].  
(O professor continua fazendo os cálculos no quadro. Aula de 08/08/08)*

Nesses casos, o silêncio do professor diante das manifestações dos estudantes diz respeito à presença da variante desprestigiada e, também, às questões específicas da disciplina que estavam em questão. É preciso que os estudantes interpretem como uma resposta do professor

o desenvolvimento das operações que fazia no quadro. A escrita e o silêncio, nesses casos, caracterizaram a resposta do professor.

Já nos exemplos que apresentaremos a seguir, os enunciados produzidos pelos estudantes são dirigidos para a turma, de um modo geral, incluindo colegas e professores. O primeiro caracteriza-se como um comentário a respeito do cotidiano doméstico, o segundo como um apelo para encontrar um objeto desaparecido, enunciado que também ficou sem resposta. Só o terceiro encontrou resposta na atitude de um colega, que atende ao pedido alcançando o objeto solicitado:

*Elvis: Lá em casa não tem para onde correr [corê]. Se tu corre [core] para a rua [rua] te atropelam. Tem que correr [corê] dentro de casa. (O professor acompanha a conversa, enquanto aguarda a realização de trabalhos em grupos, mas não se manifesta. Aula de 05/10/09).*

*Ana: Minha borracha [boracha], na sexta pegaram e não me devolveram mais.  
(Sala está em silêncio, mas ninguém responde). (Aula de 06/04/09)*

*João: Dá aqui pra eu. Eu não vou recortar [recortá] (Pedia papel para a confecção de cestas de Páscoa. É atendido por um colega, que passa o papel) (Aula de 09/04/09).*

No exemplo que segue, mesmo em um diálogo com o professor, a manifestação do estudante na qual está presente o fenômeno em variação linguística em análise foi seguido de silêncio:

*Professor Júnior: Mas credo, Eduarda, deixa eles se divertirem.*

*Débora: Mas, também, custava deixar a gente dar dez real [reau] e ir junto?  
(O professor não responde. Aula de 03/12/09)*

O exemplo abaixo foi registrado em dia de prova. Diante da sala em silêncio, a professora faz uma questão, de modo a resgatar nos alunos um conteúdo estudado e presente na avaliação. A pergunta é respondida com uma exclamação, uma avaliação de uma das estudantes e, ainda, com o emprego da variante desprestigiada. Mesmo com a turma em silêncio, não houve nenhuma manifestação por parte da professora, nem mesmo para evitar o constrangimento diante da afirmação feita pela aluna:

*Professora Maura: O que são imigrantes? O que os trouxe para o Brasil?*

*Eduarda: Quem não souber essa é burro [buro], mesmo! (Aula de 09/07/2009)*

Em outra situação de sala de aula, o professor tentava explicar aos estudantes a diversidade fonética que caracteriza a língua inglesa. Possivelmente movido pela percepção da presença de uma maioria de descendentes de italianos na escola e, também, por alguma razão encontrando dificuldades no ensino da língua estrangeira, fez o comentário abaixo, que foi seguido por dois estudantes:

*Professor Vilson: O italiano tem mais dificuldade de aprender o inglês. Os alemães mais facilidade porque são línguas irmãs.*

*Marcos: E os pretos?*

*Professor Vilson: Os pretos têm mais facilidade para entender inglês.*

*Débora: Então tá explicado porque eu sou burra [bura]. (Aula de 08/07/2009)*

Mesmo tendo sido o estimulador do debate, o professor não fez nenhum tipo de comentário acerca da afirmação dos estudantes. Não esclareceu a questão feita pelo aluno (Marcos), ao estabelecer diferenças entre italianos, alemães e “pretos”, nem rebateu a colocação da estudante (Débora), ao denominar-se “burra”, como conclusão do diálogo. Também não pareceu interessante ao professor explicitar, tornar claro o que queria dizer com a afirmação que abriu o debate, de que “o italiano tem mais dificuldade de aprender o inglês”<sup>160</sup>.

Ao mesmo tempo, o professor também se omitiu ao debate acerca da variação que caracteriza o falar da adolescente. Assim como não esclareceu as razões do que afirmou ser uma dificuldade no aprendizado da língua inglesa, não fez nenhum tipo de comentário acerca da variação no português, originada da interferência do italiano. Da mesma forma como o fizeram os demais professores, nos exemplos apresentados anteriormente, apenas o silêncio encerrou o debate. Nesse jogo, os estudantes caminham para a conclusão do Ensino Fundamental sem

---

<sup>160</sup> Como apontamos no capítulo anterior, aventamos a hipótese de que os estudantes relacionem a produção de palavras como “carro”, com o emprego de uma fricativa, com a pronúncia de palavras do inglês, quando afirmam que o som de uma fricativa lembra o som do “agá”. O professor, porém, nunca tocou no assunto, durante o período em que desenvolvemos o diário de campo.

refletirem sobre a variedade linguística da qual são detentores. Como auditório social de cultura, a escola, assim, legitima o uso da variedade local. O auditório social, como diz Bakhtin (2003), funciona como elemento definidor da forma de comunicação, da seleção dos termos que constituem o enunciado: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN, 2003, p. 113).

Se a escola, como espaço de cultura, silencia-se diante das manifestações nas quais os estudantes fazem uso de uma variante desprestigiada, e esse silenciamento pode ser interpretado como um reforço à variedade da qual são usuários, o que dizer desse silêncio quando o emprego de uma variante fonológica desprestigiada se dá em eventos de leitura em voz alta? Nos exemplos encontrados dessa atividade no período de desenvolvimento da pesquisa de campo, não encontramos nenhuma ação dos professores diante do emprego da variante /r/ em contextos de /R/, como nos casos apresentados abaixo:

*Elvis: Fiquei parado, misturando perplexidade, terror [terror], medo. (Fazendo a leitura do texto do livro didático. Aula de Língua Portuguesa, 16/05/08).*

Adiante, uma colega continua a leitura:

*Jandira: Leva-nos a repensar [repensá] a realidade [realidade]. (Aula de Língua Portuguesa, 16/05/08).*

E, assim, foram sendo passados os turnos de leitura, sem nenhuma manifestação da professora. Os exemplos abaixo, de uma aula de História, também fizeram parte de leitura de livro didático. A estratégia usada foi semelhante à anterior: os estudantes faziam a leitura de um parágrafo do texto e, em seguida, outro prosseguia, de acordo com a disposição das classes. Muitos não tinham o livro e, ao ser passado o turno da leitura, também era preciso que os estudantes seguissem até as carteiras dos colegas para passar o livro. A professora acompanhou toda a leitura da sua mesa. Interrompia em alguns pontos para fazer comentários relacionados ao tema. Não fez nenhuma observação acerca da leitura, nem mesmo solicitando que lessem mais alto, em casos em que o tom de voz baixo quase não permitia o acompanhamento da leitura pelos demais colegas. Também não fez

nenhum comentário diante da presença da variação linguística na fala dos estudantes, como segue:

*Carlos: Depois de vários confrontos com forças governamentais, revolucionários [revolucionários] formaram uma coluna e marcharam até Foz do Iguaçu para unir-se aos paulistas. (Aula de História, outubro de 2009).*

*Marcos: O Governador de Minas Gerais, que esperava ser escolhido, reagiu [reagiu] e aliou-se às oligarquias do Rio [rio] Grande do Sul e da Paraíba. (Aula de História, outubro de 2009).*

*Lauro: A crise arruinou [aruino] cafeicultores, empresários e deixou muitos trabalhadores sem emprego. (Aula de História, outubro de 2009).*

*Diana: A oposição não se conformou com a derrota [derota] nas urnas e começou a conspirar contra o governo. (Aula de História, outubro de 2009).*

*Débora: Em 3 de outubro de 1930 os rebeldes [Rebeldes], liderados por Getúlio Vargas, partiram do Rio [rio] Grande do Sul em direção ao Rio [rio] de Janeiro, dispostos a derrubar [derubá] o governo. (Aula de História, outubro de 2009).*

*Jandira: Foi uma disputa de poder que acabou com a derrota [derota] das oligarquias cafeeiras paulistas. (Aula de História, outubro/2009).*

Nos exemplos abaixo, os estudantes colocaram-se em pé, de frente para os demais colegas e para a professora que conduziu a atividade explicando que as leituras mostrariam o resultado de um estratégia de produção de textos, na qual cada estudante responde a seu modo uma questão (O quê? Quando? Como? Por quê?). Em seguida, as respostas das questões foram agrupadas, formando um texto desconexo, lido por integrantes de cada um dos grupos:

*Débora: E quando ela chegou lá tinha um cachorro [cachoro] sentado em cima do banco e ela deu o nome do cachorro [cachoro] de Bobi. (Aula de 10/07/2009).*

*Jandira: Aí saí correndo [corendo] para a casa da titia. (Aula de 10/07/2009).*

*Elvis: Chegou em um lugar e se assustou: era um terreno [tereno] baldio com um pouco de mato. (Aula de 10/07/2009).*

A professora interveio apenas diante de um caso de problema de decodificação:

*Suzana: E eu tive que fazer sozinha o trabalho de Artes para entregar, entregar....*

*Professora: Entregar!*

*Suzana: ... no dia 30. (Aula de 10/07/2009).*

A curiosidade gerada pelo inusitado presente em cada um dos textos fez com que a turma acompanhasse em silêncio, rindo em alguns momentos. A professora interveio apenas ao final, quando solicitou que, aos textos, fossem inseridos conectivos para torná-los coerentes.

Ainda em relação à leitura de textos, nos exemplos abaixo, registrados em outubro de 2009, duas estudantes fazem a leitura de uma crônica literária. O restante da turma acompanha em silêncio. A professora, também:

*Jandira: Da próxima vez que ele vier, diz a nora, terei que fechar o registro [registro] para evitar que ele desperdice água. (Aula de 05/10/2009)*

*Ana: Elas dependem-se e, sem empregadas, a sua presença é ainda mais terrível [terível]. (Aula de 05/10/2009).*

Os exemplos que seguem são, novamente, registros de leitura do livro didático feitos nas aulas de História:

*Lauro: O seu governo conduziu o Brasil durante a Segunda Guerra [guera]. (Aula de 06/10/2009).*

*Ana: As oligarquias continuavam fazendo uso das fraudes e da corrupção [corupção] para manter-se no poder. (Aula de 06/10/2009).*

Registramos eventos nos quais os alunos apresentam trabalhos feitos em uma aula de história sobre o Nazismo e o Fascismo. Para a

apresentação, feita em duplas, os estudantes foram à frente da sala, segurando nas mãos cartazes feitos em papel pardo:

*Luís: O Benito Mussolini, ele queria ficar cada vez com mais poder, então ele foi falar com o rei [rei] da Itália. (Aula de 28/08/2009)*

*Juliano: Na Primeira Guerra [guera] Mundial a Alemanha nazista sofreu muito, porque tocou de entregar muitas terras para outros países no Tratado de “Varsalhes” (sic). (Aula de 28/08/2009)*

Encerrada a exposição da dupla, a professora questionou os estudantes sobre o símbolo do nazismo, exposto no cartaz, levando a uma discussão acerca dos neonazistas e os riscos de uso de símbolos sem clareza do que eles significam. Depois, outras duplas foram se revezando nas apresentações:

*Elvis: Eles combatiam na rua [rua] pelo poder, faziam greves pra conseguir alguma coisa para o povo. (Aula de 28/08/2009)*

*Débora: A Alemanha foi um dos países mais prejudicados pela Grande Primeira Guerra [guera]. (Aula de 28/08/2009)*

*Fernando: A partir de 1930, Hitler começou a preparar a Alemanha para a guerra [guera]. (Aula de 28/08/2009)*

*Francis: A Alemanha foi um dos países que perdeu a Primeira Guerra [guera] Mundial. (Aula de 28/08/2009)*

*João: Morriam [moria] bastante pessoas que matavam, torturavam e isso foi muito comentado. (Aula de 07/07/2009).*

Dos registros que temos de oferta da variante de prestígio, única interferência feita pelos professores diante do emprego da variante estigmatizada (/r/ em contextos de /R/), nenhum deles esteve relacionado à produção da variante durante a leitura em voz alta. Os dados do diário de campo nos mostram que, via de regra, há a insensação dos professores diante da presença da variação linguística em sala de aula e até uma sutil inversão diante do que um trabalho embasado em uma perspectiva de gêneros do discurso indicaria. Para confirmar tal

afirmação, é preciso retomar Bakhtin (2003), para quem os gêneros secundários surgem de condições de convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e organizado, predominantemente escrito. Na passagem do gênero primário, continua Bakhtin (2003), para o gênero secundário, mudam também o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Desta forma, esperar-se-ia que os educadores estivessem mais atentos à presença da variação nos eventos de leitura e, nesses, alertassem os estudantes acerca da variação existente entre tepe e vibrante múltipla, em função dos contextos de emprego de cada uma delas, no padrão fonológico da língua portuguesa.

Como as intervenções voltadas especificamente à linguagem nos eventos de leitura só se dão em casos de problemas de decodificação (*integrar* para *entregar*, por exemplo), os estudantes passam a assumir os demais traços característicos da comunidade como os mais prestigiados, incluindo a produção do tepe em contextos de vibrante múltipla, que marca a variação característica da comunidade. É um quadro que ajuda a entender a alta incidência de tepe (76%) em contexto de vibrante múltipla na fala dos estudantes.

Os dados diferem do que apresenta Bortoni-Ricardo (2006). Para a autora, o padrão de comportamento do professor diante do uso de regras não-padrão pelos alunos depende do tipo de evento em que elas ocorrem, sendo mais presentes em eventos de leitura, os mais monitorados em relação ao uso da língua em sala de aula: “Como regra geral, observamos que quase nunca os professores intervêm para corrigir os alunos durante a realização de um evento de oralidade, que, como já vimos, são realizados sem exigência de muita monitoração”. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Na seção que segue, analisaremos os depoimentos dos professores, registrados em entrevistas gravadas em dezembro de 2009, através dos quais procuramos entender qual a concepção que têm acerca da variedade linguística que caracteriza o grupo e com a qual, como mostramos, convivem em sala de aula.

## 7.2 OS PROFESSORES, A COMUNIDADE E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Em todas as etapas desta tese, especialmente no capítulo 4, quando tratamos de variação linguística e identidade, sinalizamos para o forte vínculo que se demonstra estabelecido entre a escola (professores, estudantes, direção) e a comunidade na qual está inserida. Também destacamos a avaliação positiva dos educadores em relação à

comunidade, já que estes atribuem aos estudantes características que os diferenciam de alunos de outras escolas como “respeito”, “atenção”, “disciplina”. Essas são, ainda segundo os professores, características resultantes do modo de organização familiar, também relacionadas à questão étnica.

Quando descrevemos, também em capítulos anteriores, as diversas manifestações nas quais a questão étnica italiana entra em cena (apresentações teatrais, etc), ficou evidenciado, ainda, como a escola possibilita que as características comunitárias sejam expressas em seu espaço. Os próprios professores, em sala de aula, valorizam a predominância da etnicidade italiana, como ocorreu no exemplo a seguir, quando o professor, ao elogiar a atitude dos estudantes durante um evento no qual estiveram presentes alunos de outras duas escolas, salientou a questão étnica como um diferencial do grupo com o qual trabalha, dirigindo-se diretamente a eles, no início de uma aula:

*Eu quero dar os parabéns para vocês por sexta-feira. Quando vocês saírem daqui não vão levar só conhecimento. Tem uma característica dessa escola que vocês falam alto, que é coisa de italiano, que a maioria de vocês são descendentes de italianos. Mas vocês deram muitos exemplos de solidariedade. [...] Solidariedade (fala com ênfase): uma palavra que está fora de moda. E vocês mostraram que são diferentes. (Professor Joelson, aula de 06/10/09).*

Dessa forma, pelas manifestações de estudantes e professores, sentimos que o contexto comunitário intervém nas ações escolares, mantendo um sentimento de “pertencimento” e, assim, influenciando no modo como os professores lidam com a variação linguística em sala de aula. É como diz Bakhtin (1997), para quem “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. (BAKHTIN, 1997, p. 113).

As entrevistas aqui analisadas foram gravadas em dezembro de 2009. No roteiro de questões feitas aos professores, solicitamos que falassem sobre a escola, a relação escola-comunidade e a interferência desta no cotidiano da sala de aula. As últimas perguntas foram focadas nas questões linguísticas, muito embora, como mostraremos a seguir, já quando questionados sobre as especificidades locais, alguns professores citassem diretamente aspectos relacionados à linguagem.

Perguntamos aos professores se a influência da cultura italiana, característica da comunidade, aparecia, de alguma maneira, no cotidiano da sala de aula. Os seis professores entrevistados<sup>161</sup> foram unânimes em responder que sim, há características próprias do grupo étnico no cotidiano da sala de aula. Desses, cinco apontaram diretamente a questão linguística como uma característica que diferencia a turma (e a escola como um todo) de outras nas quais trabalham ou trabalharam em anos anteriores. Apenas uma professora iniciou a descrição das características da turma destacando aspectos gerais como “A maneira de ser, de tratarem o outro. Na maneira de ação deles, na maneira de agirem” (Professora. Lúcia).

Dois professores citaram como uma marca linguística da turma e dos descendentes de italianos de um modo geral a confusão no emprego dos verbos “levar” e “trazer”: “Aparece, por exemplo, assim, é um costume típico do italiano, ao invés de ‘você vão trazer para a sala amanhã’, ‘nós levamos’. Então uma das características típicas do italiano, ao invés de ‘trazer’ eles dizem ‘levar’” (professora Lúcia). “Eu sempre corrigia eles, logo que eu vim aqui, porque parece que essas turmas já estão capturando mais isso aqui, a fala. Eles diziam, “professora, é para levar amanhã o dinheiro”, “é para levar amanhã o caderno” (Prof. Júnior).

A explicação para a confusão no uso dos verbo pode estar no fato de que, diferente do que ocorre em português, língua na qual os verbos “levar” e “trazer” possuem diferenciação semântica, no italiano o verbo “portare” funciona para os dois casos. “Io porto” vale tanto para o movimento daí para aqui quanto para daqui para aí (MEA, 2000, p. 748). É assim, também, no dialeto vêneto, falado pela comunidade em estudo: o verbo “portar” é polissêmico, incluindo as significações de “levar”, “carregar” e “trazer”. É o que aponta o Dicionário Talian (vêneto brasileiro)/portoghese. Observemos o seguinte exemplo, apresentado pelo autor: “Prima la lo ga **portà** in qua e, dopo, la lo ga **portà** in là: Primeiro ela o trouxe para cá e, depois, levou-o para lá”. (LUZZATTO, 2000, p. 258 – grifos nossos).

Embora os professores citem a dificuldade dos estudantes na apreensão das diferenças semânticas entre os dois verbos, não identificamos nenhuma ação de explicitação dessa diferença e dos diferentes contextos de uso. Por outro lado, entre os estudantes, sim,

---

<sup>161</sup> Entrevistamos os seis professores que desenvolviam atividades com a turma no último semestre de 2009. Outros passaram pela turma nos dois anos da pesquisa, mas não estavam na escola na etapa final das atividades, por terem sido apenas professores substitutos ou terem mudado de escola.

encontramos ações de correção quando do equívoco de uso presente na fala dos colegas:

*Leandro: Eu sempre levo o caderno e hoje que precisa, não.  
Jaqueline: Que leva, trouxe! (Aula de 16/05/08. Professor da disciplina não intervém na conversa).*

Ainda em relação ao emprego do verbo trazer, observamos ser comum o emprego de “truxe” para “trouxe”, entre os estudantes da turma, mas também não temos registros de intervenções dos professores diante dessa produção. É o que pode ser exemplificado pelo episódio abaixo, no qual a professora interrogava os estudantes, chamando-os pelo nome, para verificar quais deles havia trazido autorização para a participação em um passeio de estudos:

*Professor Joelson: Denis?  
Denis: Eu vou.  
Professor Joelson: E a autorização?  
Denis: Não truxe. (O professor segue questionando outros estudantes. Aula de 06/10/09).*

Os exemplos nos levam a pensar que os professores não apenas não intervêm em aspectos relacionados à variação linguística, pela questão da etnicidade, como também ignoram outros usos decorrentes da falta de conhecimento da modalidade de língua considerada de prestígio. Retomando mais uma vez o exemplo, a não conjugação “correta” de alguns verbos é comum entre as pessoas de baixo nível de escolarização.

Outros aspectos relacionados à questão linguística foram citados pelos professores como marcas de identificação da etnicidade italiana na sala de aula. Mesmo quando não conseguem nomear os fenômenos linguísticos, os professores comentam a diversidade que constitui o modo de falar da comunidade e, por consequência, dos estudantes: “Assim, na linguagem deles, na questão do falar alto. Tu está lendo também tem a pronúncia diferente, as palavras, você percebe”, afirma a professora (Professora Eliane). Perguntamos, então, se ela se lembrava de exemplos nos quais identificava diferenças de pronúncia: “Assim, por exemplo, a palavra pano, paninho<sup>162</sup>, eles falam diferente. Deixa eu

---

<sup>162</sup> A vogal “a” é sempre aberta, mesmo diante de consoantes que levam à nasalização, como o “n”, no caso indicado pela professora, levando à produção de “páno”. Stawinski (1987) cita como exemplo a palavra mánego (cabo), no Dicionário Vêneto Sul-Rio-Grandense-Português. Acreditamos que seja a esse fenômeno que a professora se refira.

ver mais o que... agora me fugiu, mas é na fala”, concluiu.

Fatores como a expressão corporal associada à oralidade também são aspectos ao que os professores classificam como diferenças no modo de falar da comunidade: “Eu percebo na fala, mesmo, em alguns ditos populares, às vezes na dança, no modo de se comunicar, nos gestos, a expressão corporal, percebo muito isso”. (Professora Suelen). A professora também citou o uso de expressões italianas em meio às brincadeiras em sala de aula, exemplificando com a palavra “ciò”, que corresponde ao demonstrativo “isto”, na tradução para o português, mas que é uma palavra muito usada entre os ítalo-brasileiros como um marcador discursivo (em contextos como “Que calor, *ciò!*”): “Nas brincadeiras que eles fazem entre si, falar *ciò*, brincadeiras assim, de palavras que agora não me vêm em mente no momento”. (Professora Suelen).

As colocações feitas pelas duas professoras em relação a “palavras que não me vêm em mente no momento” (Professora Suelen) ou que “agora me fugiu, mas é na fala” (Professora Eliane), revelam que há, na percepção dos professores, o reconhecimento de características que diferenciam o falar local, mas que já estão tão internalizadas que não são mais lembradas com “estranhamento”.

Um dos professores entrevistados, inclusive, apontou para o fato de que “apenas os que vêm de fora” percebem a diversidade na fala local:

*Até algumas pessoas que vêm de fora, porque a gente recebe muitos alunos de fora, né? Nós estranhamos, de Itajaí, de Florianópolis, nos estranhamos, né e eles estranham a nossa forma de falar. Então eu vejo assim eu estou habituada nesse meio e às vezes a gente não percebe, não se dá conta porque nós estamos habituados a isso, mas aparece muito, pelos comentários do pessoal de fora. (Professora Suelen).*

Até aqui, poderíamos avaliar como coerentes as ações dos educadores em sala de aula. Se existe o reforço das características positivas atribuídas à comunidade, de algum modo justifica-se a não-intervenção nas questões linguísticas que a caracterizam, conforme indicaram as análises apresentadas nas seções anteriores deste capítulo. Como língua e identidade estão intrinsecamente relacionadas, poderíamos avaliar que, mesmo inconscientemente, os professores optam por não intervir diante da variação linguística em respeito à diversidade que constitui a comunidade. Labov (2008 [1972]) afirma que as comunidades desenvolvem, além dos condicionamentos de

classes sociais e castas, categorias mais concretas para situar os indivíduos. “Em comunidades rurais (ou em bairros periféricos), **a identidade local é uma categoria de pertencimento extremamente importante** – muitas vezes impossível de reivindicar e difícil de conquistar” (LABOV, 2008 [1972], p. 343, grifo nosso). Desta forma, é justo que apenas “os que vêm de fora percebam a variação”, em uma paráfrase do que diz a professora. Além do mais, até os que vêm de fora, para se sentirem pertencentes à comunidade, acabam aderindo à variação linguística que a caracteriza, como mostram depoimentos de estudantes vindos de outros municípios e integrados à turma.

Porém, a coerência discurso e prática dos educadores ficou fragilizada quando, ao longo das entrevistas, eles apontaram, de forma espontânea, (1) a consciência da existência da diversidade entre a variedade de prestígio da língua e a variedade falada na comunidade; (2) a certeza de que os estudantes enfrentarão a necessidade de mudar o seu modo de falar, ao se inserirem em outros contextos, como ao cursar o Ensino Médio fora da comunidade; e (3) a consciência de que há preconceito em relação à variedade que caracteriza o grupo, preconceito este evidenciado até mesmo no discurso de alguns professores.

Três, dos seis professores da turma, citaram especificamente a variação no uso do fonema vibrante como a principal característica que identifica o grupo, diferenciando-o dos estudantes de outras escolas nas quais trabalham/trabalharam. Como não havíamos identificado nenhuma situação de correção ou diálogo dos professores com os estudantes, em sala de aula, sobre essa questão, o fato nos pegou de surpresa. Questionado sobre a existência ou não de características que remetem à questão étnica, entre o grupo, um dos professores afirmou:

*Tem na fala. Então, na dicção existe a dificuldade na pronúncia para eles pesa bastante, porque eles têm, sim, influência na dicção deles, né? O erre, então, para escrever, a influência dos dois erres é a principal, que mostra direitinho no texto quem tem o italiano bem presente na sua cultura. Trocam na hora de escrever, não escrevem com dois erres. A pronúncia, também, quando eles vão ler, é uma dificuldade enorme, mesmo eles sabendo. A gente fala, repete e eles não conseguem. É a dicção deles que é assim.*

*Entrevistadora: O que, em relação à pronúncia?*

*O erre arrastadinho: “O rato [rato] roeu [roeu] a roupa [ropa] do rei [rei] de Roma [roma]”. (Prof. Júnior).*

Outro professor (Prof. Joelson) recuperou um fato, segundo ele, ocorrido em sala de aula, para exemplificar o que considera uma característica étnica do grupo, manifestada através do fenômeno em variação linguística:

*Esses dias eu estava na oitava série e um menino empurrou o outro e daí ele disse: “Para de me 'empurá’”. E o outro “Fala direito, que coisa feia, parece colono”. Essa contextualização do falar “erado”, esses erros mais puxados para eles é algo errado. Eles não percebem que é um regionalismo, uma característica própria... (Prof. Joelson).*

A expressão “colono”, usada de forma pejorativa para se referir aos habitantes da área rural e, da mesma forma, usada para classificar a fala marcada pelo uso de tepe em contextos de vibrante múltipla, como em “empurá”, citado pelo professor, não é uma novidade. Já indicamos essa conceituação atribuída pela mídia local aos detentores dessa variante (cf. capítulo 4). Em situações do cotidiano da sala de aula a expressão “colono” também apareceu repetidas vezes de forma pejorativa:

*Eduarda: Oh, professor, ficam riscando [riscando] o caderno dos outros. Quero enfiar a mão na cara, colonagem! (Aula de 09/04/09)*

*Ana Maria: Aff, aff, eu não aguento esse aff. Não entro mais no MSN por causa desse aff. Cada trinta palavra é aff, qualquer colono fala aff. (Ana M. Aula de 24/08/2009)*

*Eduarda: Olha as colonada que pisa no barro [baro]. Bando de colono. (Aula de 08/07/09).*

Observa-se que a expressão colono é utilizada para fazer referência às pessoas que moram/vivem na área rural, não têm os mesmos hábitos, costumes e a mesma variedade linguística das pessoas que vivem nas áreas urbanas das cidades. Porém, em nenhum desses episódios verificamos a intervenção de um professor, discutindo o emprego pejorativo do termo “colono”. Nem mesmo o professor que relatou o episódio no qual afirmou ter identificado o preconceito linguístico disse ter feito alguma intervenção diante do diálogo dos adolescentes, acima relatado. O professor parece ter assumido a conceituação usada no diálogo entre os estudantes, indicando os “mais urbanizados” como aqueles que reconhecem a existência de variação no uso do fonema e fazem a crítica aos usuários da variante não-padrão:

*E, normalmente, a tendência daqueles que se acham mais urbanizados em chamar a atenção daqueles que ainda têm a dicção puxada mais, porque o italiano ele tem a característica de falar “baranco”, de falar algumas palavras. E a gente percebe isso aqui, ainda, só que o adolescente, falar “erado” é fora de cogitação. Não se fala mais “erado”, se fala errado e de preferência bem puxado. Então eles têm essa característica de estarem se corrigindo porque eles julgam ser errado. Ou, tipo esses dias, no próprio teatrinho, a Jandira falou “caroça”. Mas porque estava no texto do teatro, né. Nossa Senhora, foi motivo, riso, riso, assim. (Professora Joelson).*

Outra professora que citou a variação na produção da vibrante como uma característica da turma afirmou ter conversas frequentes com os estudantes, indicando a eles a necessidade de mudança na pronúncia do fonema. Chama a atenção a relação que a professora faz, associando a não produção da vibrante (o que ela chama de “a questão do erre”) a um modo “antigo” de falar:

*A questão da pronúncia, pronúncia correta de palavras vêm de família, né? E eu comento com as crianças, às vezes, assim, que essa questão do “erre”, do “ere” muitos não conseguem pronunciar os dois erres. Algumas palavras mais antigas, não me vem agora nenhuma palavra, mas algumas palavras que os pais usam, que os avós usavam e passaram para eles. Eu digo para eles que eles têm que substituir essas palavras, que são palavras corretas mas que são expressões mais antigas. Então, eles como são jovens, como são modernos, eles têm que **mudar** um pouquinho. (Professora Maura).*

O que mudar? Como mudar? Não aparecem nas entrevistas pistas da existência de ações efetivas desenvolvidas pela escola com o intuito de levar os estudantes a conhecerem uma variedade da língua da qual não são detentores.

O depoimento da professora, por outro lado, reforça nosso pressuposto de desconhecimento dos professores das complexas relações da variação linguística na sociedade. Ao apontar que os estudantes precisam substituir o modo como falam por “serem jovens, moderninhos”, a professora estabelece uma relação de valores, condenando a variedade consolidada na comunidade, marcada por interferências fonológicas, como a não produção da vibrante, “o ere”, como cita a professora; variedade que inclui o emprego de “expressões

mais antigas”, novamente retomando o discurso da educadora. A afirmação segue em uma perspectiva de correção, no caminho de um apagamento da história linguística da comunidade. A perspectiva é contrária ao que propõem os estudos linguísticos brasileiros, que desde a década de 1960 procuram evidenciar a necessidade de assegurar aos falantes a “propriedade” das diferentes variedades e não a correção daquela de que são dominantes, no caso das variantes desprestigiadas.

De acordo com Faraco (2008), já no texto considerado o primeiro grande programa para a área da linguística no Brasil, publicado por Aryon Rodrigues, em 1966, há a referência de que cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística dos falantes. Para tal, o documento de Rodrigues orienta as ações no sentido de assegurar a propriedade na expressão falada ou escrita. Ou seja, é preciso assegurar aos estudantes a liberdade de escolha entre as formas variantes, o que as evidências apontam, de um modo geral, não ocorrer no contexto brasileiro. Muitas vezes, pela censura à variação e, em outros, pela não explicitação da diversidade, como ocorre no caso em estudo.

De qualquer modo, é preciso relativizar a aplicabilidade do que diz a professora, já que, como indicamos anteriormente, não temos registros de intervenções semelhantes no cotidiano da escola. Apenas um professor afirmou desenvolver atividades com o intuito de levar os estudantes a acessarem outra variedade linguística. Referindo-se à produção da vibrante, apresentou a técnica que afirma empregar em sala de aula:

*A gente faz, geralmente faz aula de leitura ou leitura que eles têm que fazer lá na frente. Já fizemos uma vez de gravar a voz deles, eles apresentando daí eles iam ouvir e observar o que tinha de errado e depois apresentar novamente, um grupo de alunos também ia observar, fazer as anotações para ajudar a arrumar isso. Não conseguimos filmar ainda, eu queria filmar, mas ainda não deu.” (Professor Júnior).*

Quando questionamos se, na avaliação desse professor, a estratégia apresenta resultados, disse: “Tem alguns que conseguem, agora ainda resta aqueles que talvez pelo dia a dia que ouvem, **não conseguem melhorar**” (Professor Júnior). A afirmação não foge ao que temos observado, de um modo geral, quando se trata de os professores avaliarem as mudanças de comportamento linguístico dos estudantes, em direção às variedades de prestígio. Nesse caso, o professor expressa a avaliação negativa em relação à variedade usada pelo grupo, quando diz que eles “não conseguem melhorar”, sem parecer dar muita atenção

ao fato ou entender como uma função da escola levar os estudantes à reflexão acerca da diversidade linguística e das exigências sociais de domínio das variedades prestigiadas.

De um modo geral, as atitudes revelam o seguinte comportamento padrão: eles reconhecem a existência da diversidade (cf. respostas dos professores à questão apresentada e discutida acima), pouco costumam se manifestar diante dela em sala de aula (o que indicam também as respostas e a análise do cotidiano a partir do diário de campo) e esperam uma mudança de comportamento linguístico pela influência dos colegas, não da reflexão sistemática oportunizada e mediada pela escola. É o que mostram os dados de pesquisas anteriores por nós desenvolvidas com professores universitários (ver SPESSATTO, 2007, cujos resultados foram apresentados no capítulo 4) e reaparece no depoimento que apresentaremos a seguir. Quando perguntamos a uma das professoras da turma se acreditava que os estudantes manteriam as características da sua comunidade, incluindo a questão linguística, com a mudança de escola (e, conseqüentemente, entrariam em contato com outros grupos sociais), ela respondeu que sim, alegando que as mudanças viriam “com as críticas”:

*Eu acho, assim, que a maioria vão se perder. Dependendo do colégio onde eles forem, eles vão ser criticados, eles vão tentar fazer o máximo possível. Em algumas escolas eles podem até continuar com o sotaque deles, mas em outras escolas eles vão ter que aprender a conviver com outras maneiras, outros costumes e vão se perder. (professora Lúcia).*

Outro professor seguiu a mesma linha de raciocínio: a certeza de mudança no comportamento linguístico, em função das pressões sociais dos novos grupos aos quais estarão expostos, após o Ensino Fundamental e início do Ensino Médio em outro município ou mesmo no centro da cidade.

*Eu acho que um pouco se perde por causa do convívio ou daquilo que eles almejam. A gente vê que muitos aqui almejam estudar lá no centro, estudar em outro lugar que não seja a realidade deles. Então, de repente, eles têm vontade de ser diferente. Eles querem acompanhar o que não é a realidade deles. Então, na verdade, eles vão seguir um outro caminho. Eles não vão continuar mantendo muito essa forma. (Professor Júnior).*

As mudanças de comportamento, incluindo o linguístico, entre os grupos de adolescentes que deixam a escola, em função da pressão social, não pareceu ser uma novidade para a professora citada abaixo. Ela fala, inclusive, que eles estão “preparados” para a mudança:

*Eu acho que eles estão preparados, sim, porque eu sempre falo desde a quinta série e eles foram meus desde a quinta. E eu sempre falo: “Não é que eu queira que vocês percam o costume, a maneira de ser, mas em alguns colégios vocês vão ter que aprender a conviver, pode ser alguém rindo, alguém te criticando, vocês vão ter que aprender a superar tudo o que vai ocorrer do segundo grau em diante”. [...] Porque já teve alunos do segundo grau, aqui, que alguns conservou, outros se você encontra eles na rua eles dizem: “Profe, bem que a senhora disse e eu tive que mudar o jeito de ser para não ser criticado”. (Professora Lúcia).*

De um modo geral, o que os depoimentos dos professores apontam é para uma escola que não se manifesta em relação à situação linguística peculiar que a constitui. Em um cenário marcado pela variação linguística, claramente identificado pelo que mostram os dados apresentados no capítulo anterior (capítulo 6) desta tese, a reflexão dos educadores não é mais aprofundada do que permite o senso comum. Entre os professores, três indicaram, de forma espontânea, a percepção da existência de um fenômeno em variação linguística marcado pela influência do dialeto italiano, como uma das principais características do grupo; e uma delas reconheceu a existência desse fenômeno, quando questionada diretamente sobre o fato, por se tratar da professora de português: “Os erres, às vezes. Principalmente eles arrastarem o erre” (Professora Lúcia).

Uma das professoras, reconhecendo a diversidade existente no grupo, sinalizou a compreensão da heterogeneidade linguística que constitui o país, mas sem manifestar-se diante da possibilidade de enfrentar o preconceito, quando a variedade da qual são detentores não corresponde àquela de prestígio social e quando, ainda, os estudantes não têm a menor ideia de que essa diversidade existe:

*Então, é mais um dialeto que de repente vai entrar naquele grupo, que deve existir e assim como os nossos vão estranhar, assim de repente... não seria estranhar, mas de repente os outros vão perceber que os daqui falam um pouco diferente. Então, eu acho que [...] faz parte, que tem que*

*fazer parte porque cada um vem com um dialeto, faz parte da nossa cultura. (Professora Eliane).*

Porém, pouco há além, quando há o reconhecimento da variação. Além da ação isolada que afirmou desenvolver um dos professores (professor Júnior), ao dizer que faz exercícios de gravação de voz e identificação dos “erros”, nenhum dos professores indicou adotar alguma estratégia para atuar junto à turma na reflexão acerca das questões de linguagem que a caracterizam. Não que eles não tenham consciência de que a variedade em questão enfrentará preconceito fora do contexto da comunidade. Ao contrário, os professores reconhecem que há diferenças, que essas não são aceitas com naturalidade, mas não veem como seu o papel de intervenção diante desse fato. É como se não reconhecessem na questão linguística um elemento constituinte da identidade do grupo, diante do qual a ruptura se dá às custas da difícil tarefa de mudança, ao adentrar em um novo espaço social quando não estão preparados e não compreendem as razões da diversidade.

Não há registro de intervenção, por parte dos professores, para levar os estudantes ao desenvolvimento da consciência da valoração social da linguagem. A compreensão dos professores vai no sentido da necessidade de os estudantes mudarem o seu modo de falar porque serão alvo de críticas e chacotas, reforçando a ideia de que “o correto” é a variedade urbana. Embora isso não se registre em circunstâncias de sala de aula e não seja possível identificar na fala dos estudantes, o discurso dos professores confirma a caracterização da variedade local como um estereótipo.

Estereótipos são, de acordo com Labov (2008 [1972]), formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade: “Um estereótipo social é um fato social, parte do conhecimento geral dos membros adultos da sociedade. Os membros da comunidade se referem aos estereótipos e falam sobre eles; podem ter um rótulo geral e uma frase característica que serve igualmente bem para identificá-lo”. (LABOV, 2008 [1972], p. 360). No caso em estudo, embora todas as evidências anteriormente apresentadas indiquem a não constituição de estereótipo diante da fala do grupo, alguns depoimentos dos professores referem-se à variedade como “falar erado”, por comentários como “o rato roeu...”, nos quais reforçam a não-produção da vibrante nesses contextos.

Diante das respostas que tínhamos, até então, focamos a questão seguinte para o que chamamos de “papel da escola” diante da formação linguística dos estudantes. As respostas foram diversificadas. No

depoimento abaixo, o professor relaciona a diversidade linguística à diversidade étnica e cultural e diz que procura enfatizar essa diversidade como positiva, em sala de aula, dizendo:

*Para eles continuar... acho que valorizar eles e mostrar que existe sim um padrão mas que o deles é bonito, também, que aquilo que vem de dentro da gente é aquilo que a gente é e não tem porque se envergonhar. Tem alguns momentos que você precisa saber o correto, mas em outros momentos ... você é o que você é. Então tem que mostrar para eles tudo o que tem de bom dentro da cultura deles. Nós fizemos, ali na época dos negros, que tem a semana afro e aí a gente fez para eles trazerem a diversidade de comida.[...] E a diversidade de comida que todo mundo, que cada um pega um pouquinho de cada raça e começa a ver que todo mundo tem as suas semelhanças e suas diferenças e que pode ser convívio todo mundo junto e não precisa ser todo mundo padrão, porque senão não teria graça, também. (Prof. Júnior)*

O trabalho da festa das etnias, desenvolvido pela escola no segundo semestre de 2009, foi citado, por outro lado, como uma forma de levar os estudantes ao reconhecimento da diversidade, além de ações organizadas de modo articulado com o conteúdo específico da disciplina de artes, no caso da entrevista que segue. O que se nota, entretanto, pelo uso dos verbos do infinitivo, é que as ações que os professores definem como atribuições da escola em relação à formação linguística estão mais no plano dos objetivos do que das realizações: “Eu acho assim tem que valorizar a própria cultura, entender as várias formas de falar, várias culturas, o ambiente em que se vive. É trabalhar valorizando a cultura.” (Professora Suelen).

Outra professora, por outro lado, considera pequena a participação da escola diante da preservação das tradições culturais da comunidade. Na sua opinião, o reforço das características étnicas está centrado em ações pontuais, como a festa das etnias:

*Eu acho que um pouco. Foi discutido isso na festa das etnias, mas isso, assim, eu acho que poderia ser muito mais trabalhado porque isso é cultura e faz parte do dia a dia daqui e isso poderia ser trabalhado um pouquinho mais. (Professora Eliane).*

Diante da mesma questão, o professor Joelson afirmou que faltam ações interdisciplinares para que os estudantes deixem a escola com conhecimentos suficientes acerca das questões culturais e linguísticas que os constituem:

*[A escola] Não prepara, porque não há ações integradas entre os professores: os nossos professores ainda não sabem o que é inter ou transdisciplinaridade. Eles acham que quando você trabalha alguma coisa nesse sentido você está entrando na área deles e eu não julgo assim. O que eu quero é contribuir com o professor de português porque eu acho que tem que fazer junto, tu não consegue fazer sozinho. E eu me lembro um dia que eu fui perguntar e a professora me disse “mas isso é conteúdo que eu tenho que trabalhar”, mas eu não deixo de comentar, de falar, mas eu sempre procuro fazer as atividades junto com os professores de português, por mais que nossa estrutura não permita trabalhar junto. É uma realidade que infelizmente é um pouco dura, que me deixa bastante triste. (Professor Joelson).*

Só se pode ensinar o que se conhece, afirmam Margotti e Vieira (2006, p. 122). Por isso, muito provavelmente, as lacunas existentes entre o que os professores fazem e o que afirmam fazer em sala de aula. Se não há ações integradas, é preciso considerar que, historicamente, essa não é uma prática da organização escolar, sendo esta fragmentada em tempos e conteúdos. Também observamos uma lacuna na formação dos educadores na forma como tratam a variação linguística em sala de aula. Ao mesmo tempo em que, nas seções anteriores, discutimos a inexistência de intervenções dos educadores diante da variação linguística, encontramos, nesta seção, a consciência presente em suas falas de que ela existe. Reverter quadros como esse, apontam Margotti e Vieira (2006), depende de uma mudança no processo de formação dos professores:

[...] considerando que só se pode ensinar o que se conhece, nossas escolas de formação de professores precisam urgentemente de projetos que façam os futuros professores mergulhar em sua própria língua, concebendo-a como uma realidade heterogênea, cuja variação estrutural no espaço geográfico, na ordem social e em suas funções (da língua) está em grande parte relacionada à história, às crenças e aos valores

culturais e ideológicos da comunidade que a fala: relações de prestígio e poder, posição social e orientação cultural do falante. (MARGOTTI; VIEIRA, 2006, p. 122).

Parece-nos faltar essa reflexão para os professores. Como já apontamos, a forma como agem em sala de aula e o modo como avaliam a variação presente na fala dos seus alunos revelam um conhecimento de senso comum acerca da variação. São questões que indicam a necessidade de reflexões mais consistentes sobre o assunto tanto na trajetória universitária quanto na formação continuada dos professores. Especialmente porque ao mesmo tempo em que não identificamos ações conscientes dos professores diante da variação linguística em sala de aula, encontramos reflexões desencontradas do mesmo grupo acerca da presença e da valoração social da variação e manifestações de preconceito expressas pelos professores. É sobre essa questão que trataremos na seção a seguir.

### **7.2.1 O preconceito em relação à variação linguística na percepção dos professores e dos estudantes**

Embora não tenhamos presenciado nenhuma cena que remetesse a preconceito tanto na relação entre estudantes e professores como entre estudantes com seus pares, no período em que acompanhamos as atividades na escola, um dos professores afirmou que os alunos têm “vergonha das raízes”. Refere-se “às origens” fazendo um comentário acerca da variação linguística que caracteriza o grupo:

*Eu vejo assim, que eles têm as raízes, mas eles têm, bem a palavra certa, vergonha das raízes culturais deles, como o falar. Às vezes quando eles falam um português que não é errado, pelo menos no meu ver, um corrige o outro. [...] quando puxavam esses erros, os alunos caíam na gargalhada, porque os mais urbanizados julgam-se... eles têm essa característica de que se fala “errado”. (Professor Joelson).*

Diante de manifestações como essa, perguntamos se os professores achavam que a diversidade linguística traria algum tipo de desprestígio aos estudantes, fora do contexto escolar. A resposta veio como uma forte evidência da contradição entre as ações e as concepções dos educadores:

*Eu acredito que sim, acredito que sim. Porque quando você conversa com alguém, você já percebe rapidamente o nível de escolaridade, por exemplo. E aí a forma como você fala também a gente percebe a questão de regionalização, também, né. Então cada expressão, cada palavra de repente é específico de uma região, se é mais interior, se é mais rural, se é mais urbano. Então, pela expressão a gente tem a primeira impressão de uma pessoa. Então, a postura, o vocabulário é importante. [...] Porque, infelizmente, hoje é muita concorrência, às vezes um detalhe que é uma coisa tão infantil e tão boba é importante para a gente competir com mais igualdade no mercado de trabalho, né? (Professora Maura).*

Assim como aconteceu no exemplo anterior, no citado acima novamente ficou explicitada no discurso dos professores a relação que eles fazem da variação linguística com o fato de a comunidade ser essencialmente rural. Reforça-se, assim, da mesma forma como ocorre na fala dos estudantes, a estigmatização do rural frente ao urbano, com a atribuição de características de menor prestígio ao campo, frente à cidade. Também chama a atenção no discurso da professora (Maura) a relação estabelecida entre variação linguística e nível de escolaridade, quando afirma que “[...] quando você conversa com alguém você percebe rapidamente o nível de escolaridade, por exemplo”. Se a professora atribui à escolarização a passagem do uso de uma variedade mais estigmatizada para uma menos estigmatizada, não deveria agir de modo a levar os estudantes a se apropriarem desta?

Outra professora também reconheceu a existência de diversidade entre a fala dos estudantes da comunidade e de grupos de outros contextos sociais com os quais eles passariam a conviver, a partir da entrada no Ensino Médio. Ela chega a empregar o termo “preconceito”, para se referir à situação que eles poderiam enfrentar. Porém, como uma espécie de justificativa, afirma não acreditar que eles se deixariam abater por essa situação:

*Fora da comunidade isso vai se destacar, vai aparecer, vai ser visto como um aspecto positivo ou negativo. Na verdade, existe um preconceito muito grande em relação a se manter certos costumes, mas eu não acredito que se atêm muito ao que os outros vão pensar. Mas eu acredito que resgatar e valorizar a cultura é muito importante, manter essa cultura viva. (Professora Suelen).*

O que se observa, analisando a fala da professora, é o explícito reconhecimento da diversidade entre a fala local e a “de fora da comunidade”. Porém, há o excessivo emprego de termos genéricos (“um aspecto positivo ou negativo”, “certos costumes”), sem uma postura definida a respeito das ações necessárias por parte do próprio sujeito produtor do discurso. Como educadora, a professora se coloca no papel de simples observadora. Diante dessas evidências, questionamos se desenvolvem alguma atividade de reflexão acerca da diversidade cultural e linguística que caracteriza a comunidade. Uma professora afirmou que procura orientar os estudantes a usarem uma linguagem mais “moderna”, sem, por outro lado, censurar o modo de falar dos pais:

*Nunca corrigir os pais, eles não têm esse direito de corrigir os pais, têm que respeitar a cultura dos pais, o jeito dos pais se expressarem, o pensamento dos pais, mas a gente mostra, então, outras opções mais modernas, mais atuais e eles têm que aprender o atual. Isso é uma obrigação deles: respeitar a cultura dos pais, o pensamento, mas mudar um pouquinho; falar o mais correto possível, substituir algumas palavras que se usava lá, ou se usa lá no interior ou pelos mais antigos por expressões mais da época deles, né? (Professor Maura).*

Novamente uma fala marcada por generalidades, que deixa transparecer ou a falta de reflexão sobre a realidade ou um certo descomprometimento, como se não estivesse clara à professora a função da escola diante da questão. A proposta de substituição do vocabulário que afirma apresentar aos estudantes desconsidera toda a realidade sociocultural que, pelo acompanhamento da realidade ao longo de dois anos, parecia-nos assumida como fator positivo pela escola. Há, por outro lado, alguns depoimentos que remetem ao inconformismo (novamente desconectado de ações) dos professores diante da compreensão de que as características que acompanham os adolescentes ao longo da vida enfrentarão preconceito fora da comunidade: “Eu, para mim, isso é um próprio racismo. É um ... porque cada ser humano tem um jeito de ser, de viver e a sua origem deve ser conservada. Mas adolescentes com adolescentes...” (Professora Lúcia).

Como a professora remete ao relacionamento entre os adolescentes e seus pais, residentes fora da comunidade, a perpetuação do preconceito, julgamos interessante investigar se, na fala destes, também aparece o reconhecimento da diversidade e a preocupação com o risco de preconceito. Alguns estudantes revelam perceber as

diferenças que constituem a comunidade em relação ao centro urbano, atribuindo ao lugar onde vivem características relacionadas a uma condição socioeconômica mais baixa:

*Entrevistadora: Vamos pensar que você vai estudar (no Ensino Médio, no ano seguinte à gravação da entrevista) no centro, o que você acha que tem de diferente nos modos de vestir, de falar, daqui e lá no centro?*

*Lauro: Eu acho assim, em relação [relação] a isso todo mundo é igual, mas sempre tem alguns que querem ser mais do que os outros, as tais de patricinhas que querem, são meninas pobres, tem também de empresários que estudam e querem ser mais do que os outros, e são totalmente iguais. O jeito de falar eu acho que é o mesmo, a não ser mudando do e para o i. Entrevistadora: Como, por exemplo?*

*Lauro: Por exemplo, gente assim que estuda com as pessoas da colônia e tudo, a gente tem o costume de falar “gente” (ênfatizando o e final) e essas coisas, e já no centro eu acho que vai mudar para “genti” e essas coisas.*

A preocupação com a avaliação “do outro” presente na fala do estudante, ultrapassa o campo do linguístico. As diferenças de pronúncia em “gente/genti” seriam uma ótima oportunidade para os professores trabalharem o valor social das formas variantes.

Como ocorreu na fala dos professores, o estudante também relaciona, além da diferença financeira, a diversidade que caracteriza o modo de ser de quem vive na área rural em relação aos que são da área urbana, os “do centro”. Quando recuperamos esse aspecto e questionamos sobre essas diferenças, a professora (Lúcia) respondeu:

*Eu acho que sim, que eles estão [preparados para enfrentar um contexto diferente daquele do qual são originários], porque aqueles que já saíram daqui não deu problema nenhum. Tem gente já formada, já com faculdade. Tem alunos meus que já fizeram pós, que já continuaram...(Professora Lúcia).*

Avaliando a relação entre as ações dos educadores, em sala de aula e seus depoimentos quando questionados sobre o fenômeno da variação linguística que caracteriza o grupo, observamos lacunas a serem preenchidas. Por que ao mesmo tempo em que percebem a diversidade linguística, os professores não se manifestam, em sala, em relação a ela? Por que nem mesmo explicitam aos estudantes o conhecimento que, nas entrevistas gravadas ao final do ano letivo,

afirmam ter de que a variação está intimamente relacionada aos aspectos sociais e étnicos que caracterizam a comunidade?

Pelo que as evidências foram nos mostrando, falta aos professores a curiosidade de entender os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula: Por que é recorrente a confusão no uso dos verbos levar/trazer? A consulta a um dicionário bilíngue português-italiano daria conta da resposta, como já apresentamos. Por que é presente de forma evidente (como afirmam, também, os professores) a não-produção da vibrante múltipla? Por que a não neutralização do /e/ em sílabas de final de palavras paroxítonas, em “gente/genti”? Os professores também encontrariam respostas a essa pergunta, desde que a fizessem.

Apenas a compreensão do papel de pesquisador inerente à função de professor daria conta de gerar essa postura investigativa, o que nos faz apontar, como sinalizamos em outras seções deste capítulo, para uma lacuna na formação docente. É necessário que a formação acadêmica e continuada assegure ao professor, como afirmam Pimenta e Lima (2004), o desenvolvimento da habilidade de pesquisador, permitindo-lhe compreender e problematizar as situações que observa. Especificamente em relação às questões de linguagem como as que constituem esta tese, é preciso à escola compreender que o modo como os alunos falam tem um valor ideológico. Apenas assim será possível desenvolver essa compreensão nos estudantes. São reflexões necessárias não mais para atender à turma de estudantes que já deixou a escola, mas para as próximas, assegurando, efetivamente, uma educação linguística democrática. Propostas para essa caminhada são apresentadas nas seções que vêm a seguir.

### 7.3 PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA: A COMPREENSÃO DA DIVERSIDADE E O ACESSO ÀS VARIEDADES LINGUÍSTICAS DE PRESTÍGIO

Via de regra, mesmo depois de um longo debate no campo teórico e da pesquisa, ainda se observam ações paradoxais e equivocadas no tratamento à variação linguística em sala de aula. Por um lado, ainda prevalece a noção de “certo” x “errado”, com a censura aos sujeitos que não dominam uma variedade de prestígio social. Por outro, em nome de uma suposta democracia, aceita-se a diversidade e não se apresenta aos detentores das variedades estigmatizadas a oportunidade de acesso àquelas de prestígio, socialmente exigidas em diferentes contextos. Ou seja, tem-se, em uma ponta, a censura, em outra a aceitação, mas não há a compreensão da diversidade e das ideologias

que sustentam as atitudes linguísticas. Foi esta última tendência o que encontramos na análise dos depoimentos dos professores, quando isentam-se de orientar os estudantes acerca da diversidade linguística que constitui sua fala e, por outro lado, em entrevistas afirmam conhecer a necessidade de, fazendo uma paráfrase de algumas falas, substituir o modo como falam por outro de mais prestígio, mais “urbanizado”. Rupturas nessas ações tão contraditórias são necessárias para a consolidação de uma educação linguística democrática.

Fazemos as reflexões pensando nas questões que foram surgindo com a análise dos dados que constituem esta tese e, também, no que as pesquisas apontam como uma realidade da escola, quando se trata das ações dos professores na educação linguística dos sujeitos que por ela passam. Desta forma, nesta seção retomaremos, para análise e proposições, estudos desenvolvidos por linguistas brasileiros e italianos que apontam para uma *educação linguística democrática*<sup>163</sup>.

Pensava-se ter alcançado uma transformação no ensino de língua no Brasil quando, no início dos anos 1980, novas concepções de linguagem começaram a ser difundidas e, aos poucos, foram chegando às escolas. Isso se deu graças à divulgação de estudos que apontavam para a necessidade de romper com um ensino estruturalista e de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes para levá-los à aquisição de novas variedades. Porém, três décadas mais tarde, é consenso que ainda há muito das práticas tradicionais orientando as ações dos educadores. No caso em estudo, observamos a tentativa de articular o trabalho metalinguístico com a comunicação em uso, mas restam dúvidas se essa compreensão chega até os alunos. Segue um exemplo, no qual a professora dita um texto sobre colocação pronominal, enquanto, também, escreve-o no quadro:

*Professora Lúcia: [...] ênclise ocorre em frases iniciadas por verbos, desde que não esteja no tempo futuro. Exemplo: “Ouvindo-o cantar, reconheci a música”. [interrompe o ditado e pergunta:] Ouvindo o quê? Alguém, uma pessoa. O “o” está substituindo um substantivo. “Importava-se com o que a vizinhança falava.” Essa frase é bem complicada. Tão sempre preocupados com o que os outros falam.*

---

<sup>163</sup> Esclarecemos, mais uma vez, que tomamos como referência estudos brasileiros e italianos porque temos, no corpus desta pesquisa, estudantes que detêm uma variedade linguística proveniente da interferência de um dialeto italiano na fala em português. Também agradecemos, novamente, à Capes a possibilidade de entrar em contato com o material bibliográfico italiano, através da realização do Doutorado-sanduiche na Universidade de Pádova (janeiro-julho de 2010).

*Elvis: Ainda se falassem a coisa certa, mas aumentam mais. [...] Como dizem: só uma carreta [careta] para levar a língua.*

*Juliano: comprou um carro [caro], nem tirou da concessionária e os outros já sabem.*

*P. Então tomem cuidado. Principalmente na idade de vocês o que mais acontece é fofoca por causa de namorado. Outro item: nas orações reduzidas de infinitivo. Vocês são lembrados do verbo infinitivo? (Professora Lúcia, aula de 30/11/2009).*

O exemplo mostra a intenção da professora de tornar o tópico gramatical em estudo articulado ao cotidiano. A tentativa parece ter tido sucesso, à medida que percebemos a intervenção de estudantes que fazem comentários sobre a temática do exemplo. Porém, a professora fecha a discussão retomando questões do cotidiano, sem nenhuma intervenção relacionada ao conteúdo em estudo: vai da reflexão sobre o exemplo, quase uma “moral da história”, ao tópico gramatical seguinte. Não entraram no debate questões como o uso do pronome reto em contexto de oblíquo, tão recorrente no português brasileiro contemporâneo, por exemplo, ou sobre os contextos nos quais o emprego do pronome átono é mais exigido, como na escrita. A aula foi do conceito ao exemplo, seguindo uma perspectiva tradicional, apenas com a substituição do “exercício de fixação” pelos comentários do cotidiano desarticulados do tópico linguístico em análise.

A impressão que se tem ao analisar exemplos como esse e tantos outros perceptíveis no universo escolar é de que há lacunas na compreensão do que seja o trabalho em uma perspectiva diferente daquela de uma aula tradicional. Parece que estamos longe do que Bagno (2002) define como uma *educação linguística escolar* “sistemática, formalizada em práticas pedagógicas bem descritas, apoiada em instrumentais metodológicos e arcabouços teóricos bem definidos” (BAGNO, 2002, p. 18). Para o autor, esse processo passa pelo desenvolvimento ininterrupto das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, mas também depende do “conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor”. Por fim, Bagno (2002) cita a necessidade de um trabalho escolar que leve a um conhecimento sistemático sobre a língua, tomando-a como “objeto de análise, reflexão e investigação”. (BAGNO, 2002, p. 18).

O termo *educação linguística*, de acordo com Lavinio (2007b), caracteriza uma área que se encontra na encruzilhada de múltiplos

aportes provenientes de várias ciências da linguagem, de uma parte; e das várias ciências da educação, de outra, sem se constituir em uma adição, mas em um amálgama. Partindo de uma perspectiva inclinada especialmente para o campo da língua, a educação linguística tem buscado cada vez mais o apoio da vertente pedagógico-didática, diante da observação de dificuldades na organização de currículos e na constituição de uma unidade didática que assegure o desenvolvimento efetivo das habilidades de escutar/falar/ler/escrever<sup>164</sup>. (LAVINIO, 2007b, p. 237).

Quando tomamos como ponto de análise os documentos oficiais brasileiros que orientam o ensino de língua no contexto da presente pesquisa, encontramos orientações para o trabalho com a diversidade linguística em sala de aula. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.18), é apresentada uma crítica ao “ensino tradicional”. Entre os problemas apontados em relação a esse modelo de ensino, encontram-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente;
- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

O documento aponta para formas diferenciadas de trabalho com a língua, embasadas em diferentes gêneros de texto. Mais adiante, está

---

<sup>164</sup> O termo “educação linguística” tornou-se usual nos escritos sobre educação e linguagem na Itália nos anos 1960, embora haja registros esporádicos de uso do termo, com a mesma perspectiva de abordagem, em textos anteriores. O fortalecimento do uso do termo, como já indicamos, deu-se com a publicação das “Dez teses para uma educação linguística democrática”, em 1975, documento citado em diferentes capítulos desta tese.

inserida a discussão da variação linguística e a sua relação com o ensino escolar, a começar pela proposta de rompimento da ideia de homogeneidade linguística:

Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüística (sic), geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29).

A discussão, entretanto, não inclui a questão das diversas línguas faladas no país, nem dos dialetos e variedades delas derivados, centrando a discussão sobretudo nas diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua. Quando fixa os objetivos para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental, mais uma vez o documento dá ênfase ao processo de aquisição da escrita, afirmando que esse nível de ensino deve fazer com que:

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Em três objetivos listados para a organização das atividades do ensino de língua, o documento retoma aspectos para os quais queremos

chamar a atenção nesta tese: a relação entre língua e identidade e o combate ao preconceito linguístico. São eles:

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
- identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmando sua identidade pessoal e social;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 33)

Se, como afirma Ferreri (2007), as propostas de uma educação linguística sempre estiveram voltadas a fornecer às faixas escolares mais frágeis os instrumentos linguísticos essenciais para uma plena vida individual e social, a listagem dos objetivos apontados pelos PCNs apresenta-se absolutamente coerente. Ao contrário de censurar a variação e de estabelecer a dicotomia entre certo e errado, afirma Ferreri (2007, p. 20), a escola deve mostrar aos estudantes a existência da diversidade. Ao invés da assertiva: “Deve-se dizer sempre assim e só assim. O resto é erro”<sup>165</sup>, como preconizava uma pedagogia linguística tradicional, a nova educação linguística, continua a autora, mostra que: “Pode-se dizer assim e também assim e também esta forma que parece errada ou estranha pode-se usar e se usa; e este é o resultado que se obtém ao dizer isto ou isto” (FERRERI, 2007, p. 20)<sup>166</sup>. A autora afirma que a diferença não está em aceitar a variação de uma forma anárquica: a “bússola” é a funcionalidade linguística de um texto falado e escrito, considerando-se o interlocutor real, o que significa o respeito às

<sup>165</sup> “Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore” (FERRERI, 2007, p. 20).

<sup>166</sup> “Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così.” (p. 20)

variações linguísticas localizadas e àquelas de larga circulação, levando os estudantes ao conhecimento de ambas.

Com os objetivos da organização das atividades no ensino de língua coerentes com o que preconizam as concepções de uma educação linguística democrática, poderíamos pensar que teríamos resolvidos os conflitos que identificamos entre o discurso e a prática dos educadores no caso em análise nesta tese. Também teríamos assegurado aos estudantes o conhecimento das condições sócio-históricas que levaram à constituição da variedade da língua da qual são detentores. Ainda, os objetivos propostos pelos PCNs incluem a oferta de recursos capazes de levar à “monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica”. Entretanto, assim como já apontamos para uma lacuna na formação dos professores para o trabalho com a diversidade linguística em sala de aula, também parece que a compreensão dos objetivos propostos pelos documentos oficiais está longe do cotidiano da sala de aula.

Ao analisar a interferência dos Parâmetros Curriculares Nacionais na atuação docente do ensino de língua materna, Bagno (2002) afirma que embora ele represente uma inovação em relação às práticas tradicionais do ensino de língua, está redigido de um modo que muitas vezes dificulta a leitura para grande parte dos professores brasileiros. A leitura dos PCNs, afirma Bagno (2002, p. 15), “exige o conhecimento prévio de teorias linguísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor leitor, quando parece ser para os autores do documento”.

Não conseguimos identificar, tanto na prática de sala de aula quanto no discurso dos professores que fizeram parte da pesquisa, elementos que nos levassem a crer que eles tenham incorporado as concepções apresentadas pelos PCNs para orientar suas ações em sala de aula. Enquanto o documento apresenta como objetivo do ensino de língua o desenvolvimento da capacidade de avaliação de textos, “identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos quanto histórico-culturais associados à linguagem e à língua”, observamos a quase completa isenção da escola diante da diversidade linguística que a constitui.

Apresentamos exemplos nos quais fica clara a preocupação em valorizar a cultura local em apresentações culturais como teatros no espaço da escola e mesmo a organização de festas comunitárias como a Festa das Etnias, na qual elementos da cultura italiana são retomados. Entretanto, o “reafirmar a identidade pessoal e social” via linguagem, como preconizam os PCNs, fica fragilizado pela falta de diálogo acerca

das características específicas que constituem a variedade linguística local e todo o contexto social e cultural que a circunda. É bom lembrar que em vários depoimentos dos estudantes e professores aparece explicitado o preconceito em relação às características rurais. O conhecimento dos estudantes acerca da diversidade, de um modo geral, é bastante tímido quando se trata da defesa das questões étnicas e culturais que o constituíram, como se percebe na fala do estudante:

*Entrevistadora: Se você fosse para São Paulo agora, para estudar, você acha que as pessoas vão estranhar, vão dizer: o Thiago não é daqui, porque ele fala diferente do nosso jeito?*

*Túlio: Vão.*

*Entrevistadora: E como você vai falar com eles quando eles te questionarem que você fala o erre, por exemplo, diferente: “caro” e não “carro”?*

*Túlio: Ah, eu vou dizer que desse jeito foi que me ensinaram, é o que eu sei e se eu falo diferente, diferente, dando para entender... É certo que sempre vai ficar com um pé atrás, pelo jeito de falar... é.*

Quanto à reflexão sobre os juízos de valor atribuídos aos diferentes discursos, como já apontamos anteriormente, ficam restritos à fala dos professores durante as entrevistas nas quais foram levados a refletir e apresentar seus conceitos sobre a variedade linguística que caracteriza a comunidade. Pelos exemplos que temos, essa reflexão não se estabeleceu de forma efetiva em sala de aula, no diálogo com os estudantes.

Seguimos agora para a análise da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), documento que orienta o ensino do estado no qual a pesquisa foi desenvolvida. A proposta orienta o foco do trabalho com a língua em sala de aula a partir da consideração da polifonia e da heterogeneidade nela contidas:

Visto que não podemos escapar, em nossas manifestações textuais, dos entrelaçamentos que a língua já nos oferece, é possível dizer que, em seu uso, nos instalamos em pontos de vista registrados e sabidos – muitas vezes aprendidos na escola, mas também e principalmente em nosso cotidiano, em todas as situações: na televisão, nos jornais, nas revistas, na conversação. O que dizemos ou escrevemos não tem sua fonte primária na

gramática, que parece um aparato genérico e sem voz, objetivo. Tem, sim, nos pontos de vista que são exteriorizados a cada momento pelos outros, mesmo que eles não estejam nos encarando como seus locutores imediatos. (PC/SC, 1998, p. 67).

Em relação aos objetivos para o ensino de língua, o documento apresenta “[...] o que poderia compor os objetivos iniciais (sempre a avaliar) do ensino de língua de uma forma mais global” (PC/SC, 1998, p. 72). Neles, dois voltam-se mais especificamente ao foco aqui em análise, como listado a seguir:

O sujeito precisa lidar com os registros variados dos textos encontrados na sociedade, especialmente aqueles mais formais, mais próximos do ideal linguístico.

O sujeito deve compreender, pelo contexto social, as variedades linguísticas com que se defronta pelos contatos humanos, e respeitá-las, o que significa respeitar os membros da sociedade. (PC/SC, 1998, p. 72).

É importante destacar que, antes mesmo do detalhamento dos objetivos propostos para o ensino de língua, o documento já estabelece o direcionamento para o trabalho com a diversidade linguística em sala de aula, definindo os papéis da escola diante da variação:

Vê-se, pois, que um dos papéis da escola é encaminhar o sujeito para as interlocuções em instâncias públicas. Como estas instâncias estão fundadas na economia da língua escrita, o letramento é um requisito e ao mesmo tempo um processo a ser avaliado sistematicamente. Do ponto de vista linguístico, a escola não pode agir como se o “padrão” da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar. A proposta sociointeracionista, ao contrário, reconhece esse movimento e espera que todos dele participem, formulando sua própria história ao invés de parar, esperando que apenas alguns tomem a iniciativa e digam, por sua vez, qual a direção a ser tomada. (PC/SC, 1998, p. 71).

Dessa orientação, o texto passa para a exposição dos eixos que orientam o trabalho com os conteúdos de língua portuguesa (fala/escuta; leitura/escrita). Porém, a discussão poderia ser ampliada, de modo a oportunizar mais argumentos aos educadores em relação ao trabalho com a variação linguística em sala de aula. Assim, em um parágrafo diluído ao longo do texto, parece-nos que a discussão não fica suficientemente consistente para orientar as ações dos educadores em relação à questão, o que se comprova com os dados analisados nesta tese.

Na versão do documento publicada em 2005 (PC/SC, 2005), o ensino de língua entra em discussão em um capítulo denominado de “Alfabetização com letramento”. Neste, uma seção é voltada para a discussão e orientação aos professores acerca da oralidade e da variação linguística. Mantendo a fidelidade à base conceitual que o constitui, o documento salienta a importância do respeito à diversidade linguística que chega à escola.

A seção começa tratando os diferentes modos de falar que constituem o português brasileiro como “dialetos”:

As línguas, nos mais diversos agrupamentos sociais, passam a existir como um conjunto de palavras diferentes ou dialetos, todos guardando semelhanças, mas cada qual apresentando suas peculiaridades com relação a aspectos lingüísticos. O uso lingüístico dialetal não é por si só errado, é apenas diferente do de um outro dialeto. (PC/SC, 2005, p. 20).

Mais adiante, passa a tratar a diversidade como variação:

As crianças, ao chegarem à Escola sem o domínio do código escrito padrão, manifestam-se oralmente pelos **seus dialetos** e nem sempre se vêem acolhidas, em razão do distanciamento de **sua variedade lingüística** e da falta de compreensão dos educadores das diferenças entre oralidade e escrita. (PC/SC, 2005, p. 22 [grifos nossos]).

O fechamento da seção (que tem pouco mais de uma página) reforça o papel da oralidade como uma ferramenta para o processo de alfabetização das crianças. Não há aprofundamento na formulação de

objetivos propostos para a atuação docente diante da variação linguística nem mesmo a proposição de estratégias metodológicas para auxiliar o professor nesse trabalho. Consideramos fundamental que o educador tenha claro o desafio de compreender e auxiliar os estudantes na compreensão da diversidade linguística, mas a educação linguística democrática deve ir além, levando à compreensão dos porquês da diversidade e, ao mesmo tempo, permitindo o acesso à variedade de prestígio não apenas para a escrita, mas também para as situações formais de comunicação oral.

Ao tratar sobre as dificuldades em se aproximar das variedades de prestígio para aqueles estudantes que chegam à escola brasileira como detentores das variedades estigmatizadas, Ramos (1997) aponta que o primeiro passo a ser tomado é assegurar a esses sujeitos condições para que tenham uma imagem adequada do que esta representa. Esta aproximação com uma variedade desconhecida por muitos estudantes tem sido feita, aponta a autora, de forma equivocada. Aos estudantes que chegam à escola dominando apenas as variedades estigmatizadas, uma variedade de prestígio, via de regra um modelo gramatical, é fornecida através de exemplos que devem ser “memorizados”. Essa forma de aprender o que seja uma variedade prestigiada, esclarece Ramos (1997, p. 20), “[...] é adequada para aqueles que querem fazer descrição lingüística (e explicação), mas de modo algum é adequada para quem precisa fazer uso de uma variedade lingüística específica”.

O professor precisa, segundo Bagno (2002, p.76), mostrar ao aluno a carga de preconceito que pesa sobre determinados usos da língua, conscientizando-o de que a sua produção linguística estará sempre sujeita a uma avaliação social. Diferente da abordagem de “certo” versus “errado”, o autor propõe oportunizar ao aluno o conhecimento de todas as diferentes variedades linguísticas. Porém, adverte: “[...] como educadores, temos o dever de expor serenamente os riscos, as vantagens e as desvantagens inerentes ao uso da regra gramatical X ou Y”. (BAGNO, 2002, p. 77).

Uma educação linguística que leve em conta o papel do trabalho com a oralidade como inerente à formação linguística dos estudantes possivelmente também estaria mais atenta à questão da diversidade linguística e dos seus diferentes papéis sociais. No Brasil, até os anos 1980, aponta Marcuschi (2003), considerava-se oralidade e letramento como práticas opostas, sem a consideração de que ambas constituem práticas sociais. Nos dias atuais, aponta o autor “[...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e

culturais”. (MARCUSCHI, 2003, p. 16). E é dessa forma, aponta o autor, que devem ser encaminhadas as atividades com essas duas modalidades de uso da língua, evitando dicotomias reducionistas construídas ao longo da história.

Como alternativa para atividades com a oralidade em sala de aula, em um movimento de adequada aproximação com a variedade linguística de prestígio, Ramos (1997) propõe o trabalho com textos da mídia audiovisual, a serem apresentados em sala de aula e, a partir deles, elaboradas tarefas que partem para o uso da escrita. Gêneros televisivos como os noticiários, afirma a autora, servem como referência de usos da variante de prestígio aos quais algumas estratégias didáticas podem aproximar os estudantes das variantes estigmatizadas, sem a constituição de juízos de valor entre uma variante e outra. A partir da exposição aos textos orais, veiculados pela mídia, Ramos (1997) propõe a passagem para a apresentação do mesmo texto, transcrito pelo professor e, na sequência, propõe que se leve os estudantes a escreverem seus próprios textos relatando a experiência vivida em sala de aula. Esta seria uma forma, conclui a autora, de aproximar os estudantes do “dialeto culto” [para nós, neste trabalho, variedade de prestígio], melhorando, inclusive, o processo de escrita.

Castilho (2002) relaciona o trabalho com a oralidade em sala de aula a bons resultados, também, na formação dos estudantes em relação ao domínio da modalidade escrita da língua. As orientações dadas por Castilho (2002) voltam-se especialmente ao papel da disciplina de Língua Portuguesa: “Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita”. (CASTILHO, 2002, p. 13).

Na defesa da inclusão da língua falada nas práticas escolares Castilho (2002) cita, em primeiro lugar, o fato de que, de um modo geral, os estudantes que chegam à escola não provêm de um meio letrado. Tomados como ponto de partida, os hábitos culturais dos estudantes devem ser valorizados:

A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos, e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca

do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática. (CASTILHO, 2002, p. 21)

A questão levantada por Castilho (2002) é central na proposta de uma educação linguística democrática. Ela nos faz pensar sobre quais as condições necessárias para que a escola forneça aos estudantes conhecimentos para poder optar pela “variedade adequada para cada situação”. Seria, em outras palavras, o que aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina, documento que orienta o ensino na rede pública do estado no qual a escola em análise encontra-se localizada, quando afirma que “um dos papéis da escola é encaminhar o sujeito para as interlocuções em instâncias públicas” (PC/SC, 1998, p. 71). Como procuramos demonstrar em diferentes seções deste capítulo, a efetivação de uma proposta de educação linguística democrática passa pelas orientações oficiais do ensino, mas apenas isso não basta. É necessária a implementação efetiva das orientações oficiais constantes nos PCNs e na Proposta Curricular e, ainda, uma mudança de atitude do educador, no trabalho cotidiano em sala de aula. Essa ação, na qual o acesso às variedades de prestígio se dá sem o respeito à diversidade linguística que constitui o universo escolar depende de uma consistente e continuada formação linguística dos professores de todas as áreas. São questões que procuraremos ampliar na seção que segue.

#### 7.4 A FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA

Como vimos nas seções anteriores deste capítulo, encontramos inconsistências na relação entre as concepções dos educadores acerca da variação linguística e as ações efetivas destes diante da questão, em sala de aula. Finalizamos a seção anterior apontando para a necessidade da consistente formação linguística dos educadores para assegurar, efetivamente, um processo de educação linguística democrático. Também como sinalizamos na seção anterior, apenas o estabelecimento de objetivos que remetam a essa formação, em documentos oficiais, não são suficientes para modificar a prática cotidiana.

No Brasil, a inserção de concepções derivadas especialmente dos estudos linguísticos nos documentos oficiais não assegurou mudanças efetivas generalizadas na perspectiva de trabalho com a língua em sala de aula. Do mesmo modo, também na Itália, por mais inovadoras que

possam ser consideradas as “Dez teses para uma educação linguística democrática”, que orientou alterações nos documentos oficiais de ensino, na década de 1970, ainda hoje encontram-se lacunas na aplicação dessas diretrizes.

Bonetti e Deon (1981) afirmam que o documento que aponta as “Dez teses para uma educação linguística democrática” gerou, nos anos sucessivos a sua publicação, mudanças como a alteração de programas ministeriais. Porém, na prática escolar atual, afirmam os autores, pouco há a comemorar diante de equívocos de interpretação do documento, quando trata das orientações metodológicas para o trabalho com a língua materna em sala de aula:

De um lado, alguns professores que, de forma improvisada e superficial, dizem-se “progressistas” caem em um cômodo mas estéril permissivismo linguístico, muitas vezes afirmado em nome de um respeito que se deve à cultura linguística dialetal dos estudantes. De outro lado, um grupo de professores “moderados”, que ganhou corpo nos anos do “refluxo” conclamado, regridem pacificamente às velhas e “boas” gramáticas tradicionais<sup>167</sup>. (BONETTI; DEON, 1981, p. 15).

As duas formas de atuação no ensino de língua, também encontradas na realidade escolar brasileira, são contrárias ao que propõe um programa de educação linguística democrática: levar os estudantes ao conhecimento ampliado da língua materna. Considerando a existência de documentos que asseguram a orientação teórica dos professores, inclusive em documentos oficiais, e, por outro lado, observando os problemas que, apesar destes, verificam-se no trabalho com a língua em sala de aula, Bonetti e Deon (1981, p. 16) apontam para a necessidade de uma bagagem de conhecimentos sociolinguísticos e metodológicos que assegurem aos professores a efetiva mediação entre

---

<sup>167</sup> Da un lato, taluni improvvisati e superficiali insegnanti “progressisti” cadono in un comodo ma sterile permissivismo linguistico, talvolta magari affermato nel nome del rispetto che si deve alla cultura linguistica dialettale dei discenti. Dall’altro, una schiera di docenti “moderati”, infoltitasi negli anni del “riflusso” conclamato, regrediscono pacificamente alle vecchie, “buone” grammatiche tradizionale. (BONETTI e DEON, 1981, p. 15).

as teorias linguísticas e os programas educacionais e a práxis didática cotidiana<sup>168</sup>.

Retomando o documento com as “Dez teses para uma educação linguística democrática”, Lavinio (2007) aponta as competências necessárias para os professores de língua assegurarem um trabalho efetivo de educação linguística. A primeira delas é a atualização a ponto de compreender as novas linguagens que circulam na sociedade (a maior parte delas ligadas às novas tecnologias) e com as quais os estudantes estão adaptados em contextos de comunicação exteriores à escola<sup>169</sup>.

Baldi e Savoia (2007) estabelecem como pressuposto básico para a formação dos professores a aproximação com resultados de pesquisas e reflexões teóricas acerca da linguagem e uma correta análise dos fenômenos linguísticos identificados em sala de aula. A formação dos professores, continuam os autores, precisa assegurar a compreensão das intervenções das condições socioeconômicas nos conhecimentos linguísticos dos estudantes. Os professores também devem estar preparados para lidar com as dificuldades que, especialmente nos primeiros anos de escolarização, encontrarão entre os estudantes, especialmente em relação ao domínio de capacidades técnicas de compreensão dos fenômenos linguísticos e de funcionamento da linguagem.

Esses resultados parecem ser reflexos do que aponta Lavinio (2007), para quem as disciplinas linguísticas são praticamente inexistentes nos cursos de formação dos professores das séries iniciais italianas:

Os cursos de graduação para a formação primária, geridos por pedagogos, e em funcionamento nas faculdades de Ciências da Educação, bem pouca atenção reservam à formação linguística dos professores: de sempre sabemos disso mais não fomos capazes de ser suficientemente incisivos

---

<sup>168</sup> Pesquisas mostram que o documento com as “Dez teses para uma educação linguística democrática” não é conhecido de todos os educadores italianos, depois de 30 anos de sua publicação. Em pesquisa realizada pelo grupo Giscel, 18% dos professores entrevistados afirmaram ter lido o documento; 21 disseram ter conhecimento indireto; mais da metade nunca ouviu falar da elaboração do documento. Apenas um quarto dos entrevistados declararam que as “teses” influenciaram “muito” ou “bastante” a sua forma de ensinar. (cf. COLOMBO e PIEMONTESE, 2007, p. 21).

<sup>169</sup> A questão ligada à primeira das dez teses, que trata da centralidade na linguagem verbal.

nesta direção institucional<sup>170</sup>. (LAVINIO, 2007, p. 160)

Lavinio (2007) apresenta o quadro que deveria compor uma “linguística educacional”, disciplina a ser oferecida na formação dos educadores e que deveria ocupar-se das teorias (linguísticas e semióticas) úteis para gerir o ensino de língua materna na escola, ou seja:

Aquela educação linguística mirada no desenvolvimento de capacidades linguísticas fundamentais (falar/escutar/ler/escrever) e da capacidade de refletir sobre a língua, isto é, raciocinar criticamente sobre essa: conhecimentos gramaticais, mas não somente gramaticais, a serem ativados gradualmente, dando conta do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, da sua idade etc<sup>171</sup>. (LAVINIO, 2007, p. 156-7).

A autora insiste sobre o papel que todos os professores têm em relação à formação linguística dos estudantes. Os professores de todas as disciplinas, afirma, devem saber administrar coerentemente os processos de comunicação ativados na interação em sala de aula. Cada disciplina tem uma linguagem técnica específica e que precisa ser compreendida para que os estudantes acessem o conhecimento por ela veiculada. Essas orientações também fazem parte da educação linguística dos estudantes. (LAVINIO, 2007, p. 157).

Na realidade brasileira também há muito que refletir acerca de mudanças efetivas no ensino de língua, mesmo a partir de orientações oficiais para o ensino. A implantação de disciplinas linguísticas na formação de educadores, nos últimos 60 anos, não tem se refletido em mudanças significativas na prática docente do ensino de língua. Bagno (2002, p. 14) afirma que quando se sai da esfera acadêmica e se entra no espaço da maioria das salas de aula de língua materna “[...] o que se

---

<sup>170</sup> I corsi di laurea per la formazione primaria, gestiti dai pedagogisti e attivati nelle Facoltà di Scienze dell’Educazione, ben poca attenzione riservano alla formazione linguistica dei maestri: lo sappiamo da sempre e non siamo riusciti ad essere sufficientemente incisivi in questa direzione istituzionale. (LAVINIO, 2007, p. 160)

<sup>171</sup> [...] quell’educazione linguistica mirata allo sviluppo delle capacità linguistiche fondamentali (parlare/ascoltare/leggere/scrivere) e della capacità di riflettere sulla lingua, cioè di ragionare criticamente su di essa: conoscenze grammaticali, ma non solo grammaticali, da attivare gradualmente, tenendo conto dello sviluppo cognitivo degli allievi, della loro età ecc. (LAVINIO, 2007, p. 156-7).

encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouca ou nenhuma influência de todas as novas perspectivas de abordagem do fenômeno da linguagem”.

Ainda quanto às inovações no ensino de língua, propiciadas pela inserção das teorias linguísticas na formação de professores, Bagno (2002, p. 15-16) considera que estes, mesmo entrando em contato com as novas teorias, não conseguem transformá-las em um instrumental efetivo para a sua prática de sala de aula. O autor define como trabalho dos linguistas, a descrição da língua:

[...] em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar os fenômenos lingüísticos, de modo que os educadores possam se servir dessas descrições e explicações para empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua. (BAGNO, 2002, p. 32)

Esse trabalho, segundo Bagno (2002), deve servir como contributo para o ensino de língua:

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as *variedades sociolingüísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (BAGNO, 2002, p. 32).

Como apontamos anteriormente, não encontramos ações que remetesse a essas reflexões sobre as variedades sociolingüísticas, nas práticas de sala de aula analisadas para o desenvolvimento desta tese. Diante da presença da variedade que caracteriza o grupo de estudantes e a comunidade da qual fazem parte, as ações dos professores limitaram-se, em alguns casos, a apresentação da variante de prestígio, ainda assim, em um número pouco significativo de casos como, por exemplo, em:

*Jandira: Retilíneo [retilíneo] com letra maiúscula?*

*Professor Joelson: Retilíneo [Retilíneo] é movimento uniforme. (Aula de 06/10/09)*

Além da apresentação da variante fonológica de prestígio, categorizamos as ações dos professores como a continuidade do diálogo, sem referência à variação ou, então, o silêncio diante da fala do estudante. As avaliações feitas pelos professores diante da discussão da variação linguística que caracteriza o grupo também demonstraram o desconhecimento dos estudos e concepções linguísticas aqui apresentadas. Nenhum dos seis professores entrevistados fez referência à formação linguística, nem mesmo a professora de língua portuguesa. Nenhum deles referiu-se à questão como temática de formação acadêmica ou continuada. Nenhum deles deixou clara a presença de alguma reflexão teórica ou de pesquisa que embasasse sua prática em relação à variação linguística. Como já afirmamos, as reflexões sobre a questão não ultrapassaram o senso comum acerca da diversidade linguística, não evidenciando a presença de uma consistente formação linguística entre os educadores. O fragmento apresentado abaixo, parte de uma entrevista com um dos professores, exemplifica o quanto o discurso dos educadores sobre a questão é superficial. Ao ser questionado sobre qual a posição que deve ser assumida pela escola, diante da variação linguística que caracteriza o grupo, afirmou:

*Tem alguns momentos que você precisa saber o correto, mas em outros momentos ... você é o que você é. Então tem que mostrar para eles tudo o que tem de bom dentro da cultura deles. Nós fizemos, ali na época dos negros, que tem a semana afro e aí a gente fez para eles trazerem a diversidade de comida. [...] E as diversidades de comidas que todo mundo, que cada um pega um pouquinho de cada raça e começa a ver que todo mundo tem as suas semelhanças e suas diferenças e que pode ser convívio todo mundo junto e não precisa ser todo mundo padrão, porque senão não teria graça, também. (Professor Júnior).*

Os argumentos apresentados pelo professor refletem o respeito à diversidade, mas sem evidenciar uma sustentação conceitual acerca tanto das origens da diversidade quanto das diferenças de valor social atribuído às diferentes variedades. Por outro lado, uma das estudantes da turma apontou em entrevista para ações dos professores, em sala de aula, que reforçam a falta de clareza deles em relação à diversidade

linguística. Ao relatar um evento ocorrido em sala de aula, a estudante afirmou:

*Ana: Tem também outro aluno de outra sala que fala com aquela voz de caipira. Todo mundo irrita [irita] ele dentro da sala. Ele fala bastante a casa dele, a cultura dele, dá para perceber bastante.*

*Entrevistadora: E o que que os professores fazem quando riem dos outros por causa do jeito de falar?*

*Ana: Às vezes eles falam “porque rir [ri], é o jeito da pessoa, fazer o que, não tem como mudar, ele é feliz desse jeito”. Alguns riem [Riem] junto.*

*Entrevistadora: Quem, os professores ou os alunos?*

*Ana: Ah, de vez em quando alguns professores, às vezes uns riem [riem] junto, mas são poucos, porque tem mais que ensinar do que ficar rindo dos outros., né?*

*Entrevistadora: E quando eles explicam eles dizem...*

*Ana: Que é o jeito de ser de cada um, né? (Ana, entrevista gravada em dezembro de 2009)*

Essas contradições na postura assumida pelos professores diante da variação linguística em sala de aula refletem a inconsistência da formação linguística, ainda na universidade. Somente com uma consistente formação será possível garantir instrumentos para o verdadeiro trabalho de educação linguística nas escolas. A base teórica deve sustentar a formação do professor, levando a um ensino de língua nas escolas que dê conta, segundo Bagno (2002, p. 18):

- do estudo da variação linguística;
- da prática da reflexão linguística sistemática e consciente (por meio da pesquisa);
- do desenvolvimento constante, ininterrupto das habilidades de leitura e escrita;
- e do estudo dos gêneros textuais (orais e escritos).

Encontramos em Bagno (2002) a preocupação com atividades que levem à leitura e à escrita em todas as aulas; à reflexão sobre a língua, mais do que exercícios metalinguísticos fragmentados e descontextualizados. São questões que precisam estar definidas dentro de todo o processo de ensino, que vai do Ensino Fundamental à universidade, instituição que forma os professores que voltam à Educação Básica e recomeçam o processo com as novas gerações. Enquanto não forem estabelecidas mudanças profundas e sejam

apresentadas reflexões claras acerca da formação linguística, continuaremos no mesmo círculo vicioso em que a escola fecha os olhos para a diversidade, lavando as mãos para as consequências disso quando da inserção dos sujeitos que passam por ela em outros campos sociais.

De uma vez por todas, temos de tomar consciência de que a diversidade linguística é fato, do mesmo modo como o preconceito em relação às variedades menos prestigiadas também o é. É preciso que os professores tenham asseguradas condições para compreender e se comprometer com ações que levem os estudantes a reconhecer o valor social da variedade da qual são detentores e, também, tenham conhecimentos linguísticos necessários para circular com igualdade de condições em outros espaços sociais, além daqueles dos quais são provenientes. É uma postura simplista esperar que os estudantes pertencentes às camadas populares, por si sós, migrem para outra variedade linguística diante das pressões sociais, sem terem sido suficientemente preparados para isso durante todo o tempo que passaram pela escola. É, de um modo geral, a sugestão que faz o professor, no depoimento citado abaixo:

*Eu acho que um pouco se perde por causa do convívio ou daquilo que eles almejam. A gente vê que muitos aqui almejam estudar lá no centro, estudar em outro lugar que não seja a realidade deles. Então, de repente, eles têm vontade de ser diferente. Eles querem acompanhar o que não é a realidade deles. Então, na verdade, eles vão seguir um outro caminho. Eles não vão continuar mantendo muito essa forma. (Professor Júnior).*

Só uma formação linguística consistente será capaz de inverter essa posição, começando por assegurar aos professores ferramentas necessárias para, como afirma Castilho (2002, p. 21) sensibilizar os estudantes para saber escolher a variedade adequada a cada situação, sem a necessidade de “querer ser diferente para se adaptar a uma nova realidade”. Esse é o papel de educação linguística democrática. Não nos faltam pesquisadores debruçados sobre o assunto, temos já orientações disponibilizadas nos documentos oficiais de ensino. Há universidades e incentivos governamentais para a formação acadêmica e continuada dos educadores. Falta-nos concentrar todos esses esforços para uma formação comprometida e consistente dos educadores. Não pregamos homogeneidade na fala, mas, sim, o compromisso com um ideal único: a formação linguística democrática dos brasileiros.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENDER A VARIAÇÃO E DAR ACESSO ÀS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DE PRESTÍGIO

Se explicitamos no título desta tese a preocupação com uma educação linguística democrática, não podemos fechar esta etapa de reflexão e de formação sem pensarmos nos conflitos a ela inerentes. Encontram-se cada vez mais claras as reflexões sobre o papel da escola de “ampliar a mobilidade sociolinguística do falante” (FARACO, 2008, p. 167); oportunizar aos estudantes “recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75); e “encaminhar os sujeitos para as interlocuções em instâncias públicas” (PC/SC, 1998, p. 71). Os conflitos de uma educação linguística democrática, entretanto, estão em saber dosar a medida, não caindo nem “em um cômodo mas estéril permissivismo linguístico [...] nem na regressão às velhas e ‘boas’ gramáticas tradicionais”<sup>172</sup> (BONETTI; DEON, 1981, p. 15), como já mencionamos.

É preciso pensar em um caminho que assegure a formação dos estudantes de modo a que compreendam as razões da diversidade linguística que constitui o país e, de outro, das exigências em relação ao emprego de variedades que, na maioria das vezes, não fazem parte do cotidiano familiar e comunitário do qual provêm. Pensemos a questão pelo viés do contexto no qual a presente pesquisa está inserida. Voltando o olhar aos passos dados, recuperamos a história de um grupo escolar que se constitui ao mesmo tempo em que se consolida a história de uma comunidade inteira: descendentes de italianos que vieram ao Brasil no final dos anos de 1800 agarram-se aos resquícios de sua identidade étnica, mantendo na alimentação, na cultura e, porque não, no modo de falar, as raízes de uma trajetória marcada por dificuldades de todo gênero. Não foi fácil aos imigrantes se manterem e manterem as famílias, por isso os vínculos com a antiga terra natal foram ficando cada vez mais fracos. Não temos dados que nos mostram o quanto do dialeto ainda sobrevive no contexto em que desenvolvemos a presente

---

<sup>172</sup> [...] un comodo ma sterile permissivismo linguistico [...] neanche alle vecchie, “buone” grammatiche tradizionale. (BONETTI e DEON, 1981, p. 15).

pesquisa<sup>173</sup>, mas, sem dúvida, muito se perdeu, por razões políticas como a campanha de Nacionalização e sociais, como o estigma associado à fala dialetal. Então, ao nos depararmos com um grupo de adolescentes que expressa, de forma bastante evidente, a presença de interferências fonológicas da coine vêneta na fala em português, temos que pensar muito no que isso significa, na reflexão entre a variação linguística e a sala de aula.

Em contexto escolar, nos dois anos do desenvolvimento da pesquisa de campo, não nos deparamos com ações de censura ou de preconceito. Ao contrário: deparamo-nos com uma escola aberta às características étnicas e linguísticas, mesmo que, no seu íntimo, os próprios professores assumam o preconceito à variedade que caracteriza o grupo, como indica a análise das entrevistas gravadas com eles em final de 2009, cujos resultados foram apresentados no capítulo 7. A aceitação da diversidade que constitui o português brasileiro por si só é um avanço. Mas aceitação passiva não basta. Analisando o que nos mostra o comportamento dos professores, visualizamos uma atitude de isenção diante das manifestações linguísticas que fazem uso de uma variante desprestigiada. Mesmo quando há a apresentação da variante de prestígio, na fala dos professores, ela é praticamente imperceptível aos estudantes.

Essa afirmação se confirma quando olhamos para os dados da pesquisa quantitativa. A análise dos dados linguísticos coletados nas entrevistas gravadas com os estudantes nos apontaram para um percentual superior a 70% de uso do tepe em contextos de vibrante múltipla (como em “rua” e “carro”). Um percentual significativo, principalmente se considerarmos que os dados incluem situações de fala mais monitoradas, como nos contextos estilísticos da entrevista de leitura e de avaliação da fala.

Bortoni-Ricardo (2004) chama a atenção para uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos. Diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia deve incluir identificação e conscientização. A identificação da diferença é muitas vezes

---

<sup>173</sup> Na caminhada desta tese nasceu um projeto que visa fazer esse levantamento: “**VÊNETOS EM SOLO BRASILEIRO**: projeto de identificação, estudo e estímulo à manutenção da língua e da cultura dos imigrantes de origem italiana em Santa Catarina e Rio Grande do Sul”. O projeto ainda está em fase de elaboração, mas desde já agradecemos a confiança nele depositado pelos pesquisadores da *Università degli Studi di Padova* (Sandra Bagno e Loredana Corrà), UFSC (Andreia Guerini, Felício Margotti, Nilcéa Pelandré, Edair Gorski) e da URI (Ana Maria Mokva e Helena Confortin) e, também, a leitura atenciosa e as sugestões da professora Vitalina Maria Frosi (UCS).

prejudicada pelo desconhecimento que os professores demonstram a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente com antecedentes rurais, regras do português próprias de uma cultura predominantemente oral são “invisíveis” – estão em seu repertório. Em relação à conscientização da diferença, afirma a autora, é preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, sem prejuízo do processo ensino-aprendizagem. É nesse aspecto que se mostrou fragilizada a ação dos educadores envolvidos em nossa pesquisa.

Se temos, por um lado, no caso em análise, uma escola que valoriza os saberes dos estudantes, incluindo a variedade da língua que os constitui como sujeitos falantes, não encontramos nenhum tipo sólido de intervenção capaz de assegurar a esses sujeitos a capacidade de monitoramento. Também, a partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, podemos afirmar que os estudantes têm uma frágil segurança linguística, pois não foram conduzidos a reflexões acerca da diversidade linguística da qual são detentores e das razões sociais e históricas de sua constituição. Então, empregam com tranquilidade a variedade da qual são detentores, mas muito provavelmente não saberiam justificar a sua variedade, diante de manifestações de preconceito.

Os dados confirmam o que aponta Faraco (2008), quando indica que falta à educação brasileira a construção de uma pedagogia adequada para o trabalho com a variação linguística em sala de aula: “Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado” (FARACO, 2008, p. 179).

Entre uma intervenção desrespeitosa e a não-intervenção, a segunda opção é a mais adequada (cf. orienta Bortoni-Ricardo, 2004). Porém, repetidas vezes alertamos para a preocupação com a formação linguística dos estudantes para que tenham argumentos para defender-se diante de possíveis intervenções preconceituosas diante da fala que caracteriza a comunidade. Os dados não nos mostraram nenhuma ação nesse sentido. O caminho para uma educação linguística democrática passa por essa possibilidade de acesso a diferentes variedades linguísticas e, como diz Faraco (2008), depende “[...] acima de tudo, de uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas lingüísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença lingüística” (FARACO, 2008, p. 182).

É imprescindível que os educadores (repetimos, de todas as áreas) tenham a compreensão de que uma educação linguística democrática se caracteriza pela ampliação dos conhecimentos linguísticos que os estudantes trazem de casa. Somente a partir dessa compreensão compartilhada entre os educadores será possível evidenciar aos estudantes (e, assim, à população brasileira) a compreensão das diferentes variedades que constituem o português falado no Brasil e do valor social atribuído a cada uma delas.

Por isso, é necessário investir na formação de professores. É fundamental que as universidades e os cursos de formação continuada retomem a questão da variação linguística no aspecto crucial: o respeito à diversidade deve ser o ponto de partida, levando os estudantes a compreenderem os fatores sociais, históricos e políticos que a constituem. Urge que os conhecimentos científicos produzidos a respeito das questões linguísticas cheguem às escolas e contribuam efetivamente para mudanças na prática cotidiana com a linguagem em sala de aula.

Por fim, é importante, também, que os educadores se posicionem como pesquisadores, reflitam e busquem respostas às questões que circulam pelo espaço escolar, entre elas os fenômenos em variação linguística. Não basta reconhecer a existência da variação, como o fazem os professores em muitos dos exemplos que apresentamos, é preciso entender as razões da diversidade através do estudo, da pesquisa, do diálogo. Uma formação universitária consistente, a formação continuada e o desejo de cada educador constituem porta aberta para o respeito à diversidade linguística e o caminho para assegurar a todos que passam pela escola o conhecimento das variedades de prestígio.

Deixamos a sala de aula e reencontramos a estrada. Através dela, chegamos ao final de tarde dos mesmos dias de inverno diante dos quais nos deparamos iniciando esta caminhada e as primeiras páginas desta escrita. Pelo retrovisor, as imagens que se passam permitem rever alguns dos passos dados, diálogos, reflexões. Muito ainda ficou nos espaços percorridos, à espera de mais estudo. Muito mais poderia e ainda pode ser dito. E assim, ao olhar para frente, à luz dos últimos raios de sol, vislumbramos o caminho a seguir. As placas não nos indicam um paradeiro preciso, mas a experiência vivenciada nos dá a certeza de que, em qualquer lugar para onde a estrada nos levar, muito ainda há a ser feito, se quisermos contribuir com a solidificação de uma educação linguística democrática.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GILLES, Gagné. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

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

\_\_\_\_\_. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In.: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GILLES, Gagné. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BALDI, Benedetta; SAVOIA, Leonardo M. Prospettive di educazione linguistica. In.: **GISCEL** – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica. Educazione Linguistica Democratica: A trent’anni delle Dieci tesi. Milano: Franco Angeli, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Voloshínov). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990/1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: Hucitec/Ed. UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALHANA, Altiva Pilatti. Presenza di comunità dialettali italiane in Brasile: aspetti sociali, economici e demografici. In.: LO CASCIIO, Vincenzo (a cura di). **L’italiano in America Latina**. Firenze: Felice le Monnier, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENINCÀ, Paola. “Lingua” e “dialetto” alla luce della teoria linguistica. In.: MARCATO, Gianna (a cura di) **I confini del dialetto**. Padova: Unipress, 2001.

BERETTA, Pier Luigi. Notizie di geografia ambientale ed umana sugli insediamenti veneti nel Rio Grande do Sul. In. : ZILIO, Giovanni Meo. **Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo** – parte I America Latina. Venezia: Giunta Regionale Veneto, 1987.

BERRUTO, Gaetano; BERRETTA, Monica. **Lezione di sociolinguistica e linguistica applicata**. Napoli: Liguori Editore, 1977.

BONETTI, Luisa; DEON, Valter (et all). Che cosa significa “raccomandazione”? In.: CORRÀ, Loredana; GIRARDINI, Antonio; DUCA, Maria G. lo. **Strumenti per l’educazione linguistica**. Padova: Cleup, 1981.

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

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolingüística e educação. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In.: GORSKI, Edair Maria e COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs.) **Sociolingüística e ensino** – contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006b.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CALLOU, Dinah; MOARES, João A.; LEITE, Yonne. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /R/ no português do Brasil. In:

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Gramática do português falado**. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA JUNIOR, Joaquim M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1986.

COLOMBO, Adriano e PIEMONTESE, Maria Emanuela. Introduzione. In.: **GISCEL** – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica. Educazione Linguistica Democratica: A trent’anni delle Dieci tesi. Milano: Franco Angeli, 2007.

CORRÀ, Loredana; GIRARDINI, Antonio; DUCA, Maria G. lo. **Strumenti per l’educazione linguistica**. Padova: Cleup, 1981.

CORRÀ, Loredana. I veneti in Brasile: koinè dialettale come superamento dei confini? In.: MARCATO, Gianna (a cura di) **I confini del dialetto**. Padova: Unipress, 2001.

\_\_\_\_\_. Il “talian” dei veneto-brasiliani. In.: MARCATO, Gianna (a cura di). **Italiano: strana lingua?** Padova: Unipress, 2003

\_\_\_\_\_. Osservazioni metalinguistiche sull’uso del dialetto e dell’italiano da parte di giovani lamonesi. In.: TEMPESTA, Immacolata; MAGGIO, Maria (a cura di). **Lingue in contatto a scuola** – tra italiano, dialetto e italiano L2. Milano: FrancoAngeli, 2006.

\_\_\_\_\_. **Seminário de didática do ensino de língua**. Pádova: Unipd, 2010.

CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. de O. **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

CORTELAZZO, Manlio. **Lo studio dei dialetti veneti in Brasile**. In.: ZILIO, Giovanni Meo. **Preseza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo** – parte I America Latina. Venezia: Guinta Regionale Veneto, 1987.

COSTA, Rovilio; DE BONI, Luis Alberto (a cura di). **La presenza italiana nella storia e nella cultura del Brasile**. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1991.

CRYSTAL, David. **Dicionário de lingüística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

DE MARCO, Elizete. **A trajetória e a presença do Talian e do dialeto trentino em Santa Catarina**: por uma educação intercultural. Florianópolis: UFSC, 2009 (dissertação de mestrado em Educação).

DE MAURO, Tullio. **Storia linguistica dell'Italia Unita**. 10ed. Roma: Laterza, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRERI, Silvana. Passato e futuro dell'educazione linguistica: intervista a Tullio de Mauro. In.: **GISCEL** – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. Educazione Linguistica Democratica: A trent'anni delle Dieci tesi. Milano: Franco Angeli, 2007.

\_\_\_\_\_. Educazione linguistica: L1 (1987-1997). In.: **GISCEL** – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. Educazione Linguistica Democratica: A trent'anni delle Dieci tesi. Milano: Franco Angeli, 2007.

\_\_\_\_\_. (a cura di). **Dieci tesi per l'educazione linguistica democrática**. Viterbo: Sette Città, c2010.

FIORI, Neide. **Homogeneidade cultural brasileira**: estratégias governamentais sob o Estado Novo. Lisboa: Socius & UFSC, 2000.

FRANZINA, Emilio. L'America degli emigranti: dal Veneto ai "nuovi mondi" latinoamericani (1876-1924). In.: ZILIO, Giovanni Meo.

**Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo** – parte I America Latina. Venezia: Giunta Regionale Veneto, 1987.

FREITAS, Jesuane L. de. **Variação lingüística na escola**. Chapecó: Unochapecó, 2006 (Monografia de Pós-graduação em Lingüística e Ensino).

FROSI, Vitalina. L'italiano standard e i dialetti italiani in Brasile. In.: MARCATO, Gianna (a cura di) **I confini del dialetto**. Padova: Unipress, 2001.

\_\_\_\_\_. Interrelazioni fra il dialetto veneto e la lingua portoghese-brasiliana. In.: ZILIO, Giovanni Meo. **Presenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo** – parte I America Latina. Venezia: Giunta Regionale Veneto, 1987a.

\_\_\_\_\_. I dialetti italiani nel Rio Grande do Sul e il loro sviluppo nel contesto socio-culturale ed economico: prevalenza del dialetto veneto. In.: LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina**. Firenze: Felice le Monnier, 1987b.

FROSI, Vitalina; MIORANZA, Ciro. **Dialetos italianos: um perfil lingüístico dos ítalo-brasileiros do Nordeste do Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 1983.

\_\_\_\_\_. **Imigração italiana no nordeste do Rio Grande do Sul**. 2.ed. Caxias do Sul: Educs, 2009.

FROSI, Vitalina; FAGGION, Carmem; DAL CORNO, Giselle. **Estigma: cultura e atitudes lingüísticas**. Caxias do Sul: Educs, 2010.

GISCCEL - Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica. **Educazione linguistica democratica: A trent'anni delle Dieci tesi**. Milano: Franco Angeli, 2007.

GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

GUMPERZ, John. On the Interactional Bases of Speech Community Membership. In.: **Towards a Social Science of Language**, Amsterdam/Philadelphia, 1997.

GUY, Gregory. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. **Abralin**, 2001.

**JORNAL LA PADANIA**. Ano XIV, n.28. Mercoledì, 3 febbraio, 2010.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In.: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. de O. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In.: SIGNORINI, Ines (org). **Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes. **Letramento e formação do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Gramática do português falado**. Campinas/SP: UNICAMP, 1996.

LABOV, William. **Il continuo e il discreto nel linguaggio**. Bologna: Il Mulino, 1977.

\_\_\_\_\_. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAVINIO, Cristina. La formazione degli insegnanti. In.: **GISCEL** – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica. Educazione Linguistica Democratica: A trent’anni delle Dieci tesi. Milano: Franco Angeli, 2007.

LEITE, Sérgio A. S. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Komedi, 2005.

LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina**. Firenze: Felice le Monnier, 1987a.

\_\_\_\_\_. La lingua italiana oggi: descrizioni e fonti. In.: LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina**. Firenze: Felice le Monnier, 1987b.

\_\_\_\_\_. Una lingua che parla. In.: LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina**. Firenze: Felice le Monnier, 1987c.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZATTO, Darcy Loss. **Dissionário Talian Véneto Brasilian – Portoghese**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

MANENTI, Angelo. Presenza culturale italiana e studio dell'italiano in Brasile. In.: LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina**. Firenze: Felice le Monnier, 1987.

MARCATO, Gianna (a cura di) **I confini del dialetto**. Padova: Unipress, 2001.

\_\_\_\_\_. (a cura di). **Italiano: strana lingua?** Padova: Unipress, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de reestruturação** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARGOTTI, Felício W. Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil. Porto Alegre: URGs, 2004 (tese de Doutorado).

MARGOTTI, Felício; VIEIRA, Hilda. Indicadores de áreas lexicais em Santa Catarina: subsídios para políticas de ensino de língua portuguesa. In.: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

MATTOS, Sérgio. **Mídia controlada: a história da censura no Brasil e no mundo**. São Paulo: Paulus, 2005.

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

MEA, Giuseppe. **Dicionário italiano-português.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo.** 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MELO, Andréia A. F. **A interferência da variável escolaridade na mudança do dialeto não padrão entre os universitários de Chapecó.** Chapecó: Unochapecó, 2007 (Monografia de Pós-graduação em Lingüística e Ensino).

**MICHAELIS** - Moderno Dicionário de Língua Portuguesa (on-line). Disponível em:  
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLLICA, Maria Cecília (org.) **Introdução à sociolingüística variacionista.** Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos UFRJ, 1992.

MONGUILHOTT, Isabel de Oliveira e Silva. **Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE.** Florianópolis: UFSC, 2009 (tese de Doutorado).

NARDO, Luigi. **Dizionario Italiano-Veneto: a sercar parole.** Padova: Editoriale Programma, 2009.

OLIVEIRA e SILVA, Gisele M.; SCHERRE, Maria Marta P. (org.) **Padrões sociolingüísticos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PARATESI, Nora Galli de'. Mutamenti sociali e norma linguistica. In.: LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina.** Firenze: Felice le Monnier, 1987.

PAREDES e SILVA, Vera Lúcia. **A relevância dos fatores internos.** In.: Mollica, M.(org.) 1992.

PELANDRÉ, N. L. **Alfabetizar letrando: um desafio**. trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.led.br/projetossociais/congressoeja/>>

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In.: SIGNORINI, Ines (org). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

PETRONE, Paquale. Italiani e discendenti di italiani in Brasile: le scuole e la lingua . In.: COSTA, Rovilio; DE BONI, Luis Alberto (a cura di). **La presenza italiana nella storia e nella cultura del Brasile**. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 1991.

PIAZZA, Walter. **A colonização italiana em Santa Catarina**. Florianópolis: IOSC, 1976.

PINTZUK, Susan. **VARBRUL programs** - versão 2s. 1988. (mimeo)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In.: SIGNORINI, Ines (org). **Língua (gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMOS, Jania M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROHLFS, Gerhard. **Grammatica Storica della Lingua Italiana e dei suoi dialetti**. Torino: Einaudi, 1966.

ROJO, Roxane. Alfabetização e Letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

SPESSATTO, Marizete B. **Marcas da história:** características dialetais na fala dos descendentes de italianos de Chapeco. Florianópolis: UFSC, 2001 (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. **Linguagem e colonização.** Chapecó: Argos, 2003.

\_\_\_\_\_. **A língua de ontem, o dialeto de hoje:** o que ficou dos dialetos italianos na fala da população de Xavantina. Chapecó: Unochapecó, 2006 (Relatório de Pesquisa financiado pela FAPEX/Unochapecó).

\_\_\_\_\_. **Educação superior e variação linguística:** a posição e o papel do professor universitário. Chapecó: Unochapecó, 2007 (Monografia de Especialização em Docência na Educação Superior).

SIGNORINI, Ines (org). **Língua (gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SIMONE, Raffaele. I mass media e il comportamento linguistico degli italiani. In.: LO CASCIO, Vincenzo (a cura di). **L'italiano in America Latina.** Firenze: Felice le Monnier, 1987.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil: continuidades e mudanças. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v.24, n. 2, p. 393-417, jul./dez, 2006.

SOBRERO, Alberto. Il presente e il futuro della scuola italiana. In.: **GISCEL – Gruppo di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica.** Educazione Linguistica Democratica: A trent'anni delle Dieci tesi. Milano: Franco Angeli, 2007.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística.** São Paulo: Ática, 1999.

TEMPESTA, Immacolata; MAGGIO, Maria (a cura di). **Lingue in contatto a scuola** – tra italiano, dialetto e italiano L2. Milano: FrancoAngeli, 2006.

TRIFONI, Pietro (org). **Lingua e identità** – una storia sociale dell’italiano. Roma: Carroci, 2006.

URSINI, Flávia. Emigrazione e língua – Il veneto in Messico. In.: ZILIO, Giovanni Meo (a cura di). **Prezeza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo** – parte I America Latina. Venezia: Giunta Regionale Veneto, 1987.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes. **Letramento e formação do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola, 2006. [1975]

ZAMBONI, Alberto. **Veneto**: profilo dei dialetti italiani. Pisa: Pacini, 1997.

ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. As tarefas da sociolingüística no Brasil: balanço e perspectivas. In.: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Sociolingüística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

ZILIO, Giovanni Meo. **Prezenza, cultura, lingua e tradizioni dei veneti nel mondo** – parte I America Latina. Venezia: Giunta Regionale Veneto, 1987.