

## Novas perspectivas da diversidade e variação linguística em Mato Grosso

Neusa Inês Philippsen, Joachim Steffen, Marcelo Jacó Krug

### Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Philippsen, Neusa Inês, Joachim Steffen, and Marcelo Jacó Krug, eds. 2023. *Novas perspectivas da diversidade e variação linguística em Mato Grosso*. Norderstedt: PubliQation.  
<https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870824>.

Neusa Inês Philippsen, Joachim Steffen  
Marcelo Jacó Krug

# Novas perspectivas da diversidade e variação linguística em Mato Grosso



**Novas perspectivas da diversidade e variação  
linguística em Mato Grosso**

**As fotos na capa foram gentilmente cedidas por:**

- 1. Daniela Corrêa Alvarenga**
- 2. Acervo Alma-H**
- 3. João Carlos Victor Pereira da Silva**
- 4. Joachim Steffen**

**NOVAS PERSPECTIVAS DA DIVERSIDADE E VARIAÇÃO  
LINGUÍSTICA EM MATO GROSSO**

**Organizadores**

Neusa Inês Philippsen

Joachim Steffen

Marcelo Jacó Krug

Um aus dieser Publikation zu zitieren, verwenden Sie bitte diesen DOI Link:

<https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870824>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-993254>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
[dnb.dnb.de](http://dnb.dnb.de) abrufbar.



**PubliQation – Wissenschaft veröffentlichen**

Ein Imprint der [Books on Demand GmbH](#), In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

© 2023 Neusa Inês Philippsen, Joachim Steffen, Marcelo Jacó Krug

Umschlagdesign, Herstellung und Verlag: BoD – [Books on Demand GmbH](#),  
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

ISBN 978-3-7458-7082-4

## ÍNDICE

<i>Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida &amp; Joachim Steffen</i> PREFÁCIO .....	7
<i>José Leonildo Lima</i> PORTUGUÊS BRASILEIRO – MATO GROSSO E PORTUGUÊS EUROPEU: ALGUMAS DIFERENÇAS.....	11
<i>Ilaine Inês Dona, Olandina Della Justina &amp; Joarês Ribeiro de Oliveira</i> IDENTIDADE INDÍGENA E RESISTÊNCIA: OS MEKRAGNOTIRE, OS PANARÁ E OS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE .....	26
<i>Antonio Carlos Santana de Souza &amp; Cristiane Schmidt</i> VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA EM GÊNERO ENTRE O SUJEITO E O PREDICATIVO EM COMUNIDADES AFRO-BRASILEIRAS DE MATO GROSSO .....	47
<i>Josilene Pereira dos Santos &amp; Maria José Basso Marques</i> ANÁLISE DE UM CORPUS FALADO DE UM GARIMPEIRO DE CUIABÁ – MATO GROSSO / BRASIL: ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DO USO DOS RÓTICOS /ɾ/ E /R/ E A FRICATIVA - /S/ .....	65
<i>Fernando Hélio Tavares de Barros, Grasiela Veloso dos Santos Heidmann, Lucas Löff Machado &amp; Neusa Inês Philippsen</i> AS DENOMINAÇÕES PARA O CARRAPICHO / BOSTA-DE-BAIANO: UM ESTUDO DO REPERTÓRIO SEMÂNTICO-LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO NO NORTE DE MATO GROSSO E NO PARANÁ CAIPIRA.....	81
<i>Marieta Prata de Lima Dias</i> NOMEAÇÃO DAS OPERAÇÕES DA LAVA JATO.....	113
<i>Andressa Batista Farias</i> SIGNIFICADO DAS GÍRIAS DE DETENTOS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO “FERRUGEM” .....	141

*Albina Pereira de Pinho Silva & Leandra Ines Seganfredo Santos*

MAPEAMENTO DO PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM CONTEXTO AMAZÔNICO BRASILEIRO .....	165
--	-----

*Terezinha Della Justina*

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE 6 <sup>os</sup> E 9 <sup>os</sup> ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APAGAMENTO E INSERÇÃO DE GLIDES .....	194
---	-----

*Graci Leite Moraes da Luz*

VARIAÇÃO E ENSINO: O USO DA PONTUAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SINOP, M.T. ....	216
---	-----

*Nailde Fernandes de Medeiros*

MARCAS LINGÜÍSTICAS DAS MÚSICAS DE <i>FUNK</i> NA FALA E ESCRITA DE ALUNOS: DESCONSTRUINDO A CULTURA DO CERTO E ERRADO .....	240
---	-----

*Priscila Ferreira de Alécio*

O TRATAMENTO DAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS E AS VARIEDADES FONOLÓGICAS PRESENTES EM EGRESSOS E INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SINOP – MT .....	251
SOBRE OS AUTORES .....	269



## PREFÁCIO

**Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida**  
**Joachim Steffen**

Este volume visa a contribuir para a descrição e estudo de variedades do português brasileiro que, de outra forma, não estão muito em foco. Abordamos a diversidade e a variação linguística em Mato Grosso, um estado no qual, como veremos, a questão da heterogeneidade linguística pode ser vista de uma maneira muito particular. Curiosamente, a área que nos interessa aparece no primeiro mapa dialetal como “território incaracterístico” (Nascentes 1922), ou seja, uma área que não permite atribuições claras a um determinado dialeto histórico. Por um lado, não está claro até que ponto esta caracterização das condições naquela época não poderia ter sido melhor especificada por estudos mais detalhados, mas por outro lado, é inegável que desde então ocorreram mudanças profundas que apresentam a paisagem linguística de forma completamente diferente hoje. Isso tem a ver principalmente com a enorme migração interna para o estado que se deu nas últimas décadas (Ilari & Basso 2006, p. 171). Como resultado, no Mato Grosso existem variedades que são originárias de partes ou regiões completamente diferentes do Brasil e que agora se encontram no estado mato-grossense. Por conseguinte, há uma coexistência, mas também um nivelamento de variedades (no sentido de uma koinéização), um processo no qual em certos casos as variantes competem entre si. A esse tipo de heterogeneidade nos referimos com o termo de *variação*, ou seja, às diferenças internas de um idioma, neste caso, o português brasileiro (PB). Neste volume, há várias contribuições dedicadas à variação do português em todos os níveis da língua, quer dizer tanto lexicais quanto morfológicas e fonéticas. A variação consiste basicamente no fato de que “a mesma coisa” (isto é, o mesmo significado) pode ser expressa de maneiras diferentes, mas ainda assim usando uma e a mesma linguagem (embora seja difícil concordar quando é realmente “a mesma coisa” que é expressa). Esta variabilidade da linguagem mesmo dentro de uma comunidade de fala não é a exceção, mas uma base empírica das línguas humanas:

The normal condition of the speech community is a heterogeneous one: we can expect to find a wide range of variants, styles, dialects, and languages used by members. Moreover, this heterogeneity is an integral part of the linguistic economy of the community, necessary to satisfy the linguistic demands of every-day life.

[A condição normal da comunidade de fala é heterogênea: podemos esperar encontrar uma ampla gama de variantes, estilos, dialetos e idiomas utilizados pelos membros. Além disso, esta heterogeneidade é parte integrante da economia lingüística da comunidade, necessária para satisfazer as exigências lingüísticas da vida cotidiana.] (Labov 1982, p. 17)

As diferentes formas de expressão não ocorrem apenas aleatoriamente, mas correlacionam-se com fatos extralinguísticos, que são classicamente atribuídos (numa perspectiva sincrônica) a três dimensões diferentes (Coseriu 1988): a) variação no espaço (dimensão diatópica); b) variação através de classes socioculturais e grupos sociais (dimensão diastrática); c) variação através de situações (dimensão diafásica). Estas constituem o conhecido diassistema da língua, ou seja, um conjunto estruturado de variedades que compõem uma língua histórica. Segundo Coseriu (1978, p. 226), a totalidade dessas variedades (ou “técnicas de fala”, como Coseriu as chama) de uma língua histórica é chamada de sua *arquitectura*.

Entretanto, quando olhamos para uma área como o norte de Mato Grosso, onde praticamente não se encontra variedades historicamente enraizadas de português (como é o caso nas áreas de dialeto tradicionais em Portugal), mas diversas variedades recém-chegadas e até mesmo vários idiomas diferentes, temos que ampliar esta visão. Em vez de *arquitectura*, o termo *espaço variacional* é útil para as constelações nas quais vários idiomas ocupam um único espaço geográfico ou social. Referimo-nos a esta realidade com o termo *diversidade* que – ao contrário da *variação* – significa o uso de idiomas diferentes, ou seja, heterogeneidade lingüística em outro sentido. De fato, não somente o português é falado em Mato Grosso, mas também línguas autóctones que estão intimamente ligadas à identidade étnica para os falantes.

A comunidade de fala em Mato Grosso não é, portanto, um grupo heterogêneo ou de um tamanho fixo, mas consiste em potenciais interlocutores em diferentes redes sociais, mais ou menos inter-relacionadas, pois os falantes podem de fato participar de várias comunidades lingüísticas. Com os doze textos que compõem o presente volume queremos dar uma pequena amostra deste espaço multifacetado de variedades e comunidades lingüísticas no estado do Mato Grosso.

LIMA destaca aspectos do léxico e da fonética e da morfossintaxe extraídos de pesquisa empírica em Portugal e das entrevistas feitas com vistas à elaboração do Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso contrastar o português brasileiro em Mato Grosso/Brasil e português europeu e pontuar algumas de suas distinções.

DONA, JUSTINA e OLIVEIRA, considerando o contexto de pós-modernidade, focam questões sobre a identidade indígena e atitudes de resistência a partir de pesquisa de cunho etnográfico realizada com índios Mekragnotire e Panará.

SOUZA e SCHMIDT tratam, na perspectiva da Sociolinguística Variacionista, da concordância de gênero gramatical no sintagma sujeito/predicativo em comunidades afro-brasileiras nos municípios mato-grossenses de Barra do Bugres, Cáceres e Poconé.

MARQUES e SANTOS analisam na fala de um garimpeiro da região cuiabana as variantes fonéticas dos segmentos /R/ e /S/ que confirmam a origem do sujeito social.

O texto sobre as denominações para o carrapicho de BARROS, HEIDMANN, MACHADO e PHILIPPSEN favorece o entendimento sobre os processos de contato linguístico ocorridos em curso ao norte de Mato Grosso e oeste do Paraná e o quê essas regiões têm em comum.

Os aportes conceituais da Linguística Cognitiva e da Terminologia embasam a análise feita por DIAS dos nomes dados às operações da Polícia Federal durante a Lava Jato.

FARIAS, tendo como norte teórico-metodológico a Sociolinguística Variacionista e as ciências do léxico (Lexicologia e Lexicografia), aponta os recursos linguísticos utilizados nas gírias registradas na fala de detentos.

O mapeamento do percurso formativo de professores de Língua Portuguesa é o tema desenvolvido por SILVA e SANTOS. A análise feita pelas autoras sustenta-se na tese que culmine em uma aprendizagem de língua considerando o seu uso na comunidade.

A construção da escrita de alunos do ensino fundamental é o tema de JUSTINA que, para tanto, foca-se no apagamento e inserção de glides em contextos específicos das/nas palavras.

LUZ embasa a discussão sobre variação e ensino na análise do uso da pontuação em textos escritos por alunos do ensino fundamental e tem com aporte teórico a Sociolinguística Educacional.

A variação linguística na oralidade e escrita de alunos do oitavo ano é o assunto que MEDEIROS investiga, tendo como objeto de observação as letras do funk para mostrar como cultura popular exerce papel importante na aquisição e uso do léxico.

ALÉCIO chama a atenção para o tratamento das variedades linguísticas em sala de aula na visão de alunos egressos e ingressantes no curso de Letras.

Resta-nos desejar que a leitura dos textos com sua diversidade temática e conceitual seja fonte para outras variadas leituras e pesquisas em terras mato-grossenses ou lugar que as caiba... Porque (sem segredo ou novidade alguma) a linguagem humana – com todas as suas particularidades, por ser o resultado da ação histórica, social e cultural de seus falantes – pede que as pesquisas sobre ela podem (devem) seguir por dessemelhantes caminhos, assim como são distintas tais ações históricas, sociais e culturais.

São Paulo e Augsburg, setembro de 2022

## Referências

- COSERIU, Eugenio. **Historische Sprache und Dialekt**. Schriften von Eugenio Coseriu: (1965 - 1987). Ed. Jörn Albrecht, e Eugenio Coseriu. Tübingen: Narr, p. 45–61, 1988.
- COSERIU, Eugenio. **Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes**. Strukturelle Bedeutungslehre. Ed. Horst Geckeler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, p. 193–238, 1978.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato, **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].
- LABOV, William. **Building on Empirical Foundations**. Perspectives on historical linguistics. Ed. Winfred P. Lehmann e Yakov Malkiel. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, p. 17–92, 1982.

# PORTUGUÊS BRASILEIRO – MATO GROSSO E PORTUGUÊS EUROPEU: ALGUMAS DIFERENÇAS

**José Leonildo Lima**

**RESUMO:** Neste texto, com fundamentos na Sociolinguística e na Dialetologia, nos propusemos fazer um sucinto percurso sobre algumas diferenças entre o Português Brasileiro e o Português Europeu. Foram considerados aspectos lexicais, fonéticos e morfossintáticos. A discussão apresentada é resultado de material coletado em Portugal e em Cuiabá – MT sobre a questão do gênero gramatical, bem como das entrevistas feitas para a elaboração do Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso – ALiMAT. Os resultados mostram que há variação na norma e não no sistema, e que cada língua, de maneira heterogênea e única, é marcada de peculiaridades que dão uma identidade ou brasileira ou europeia, ou seja, a variação é constitutiva de todas as variedades.

**Palavras-chave:** Sociolinguística e dialetologia. Variações fonética, morfossintática e lexical. Português Europeu e Português Brasileiro. Mato Grosso.

**ABSTRACT:** In this paper, which is based on sociolinguistic and dialectological research, we set out to make a brief description of some differences between BP and EP. Lexical, phonetic and morphosyntactic aspects were considered. The discussion is a result of materials collected in Portugal and Cuiabá - MT on the problems regarding grammatical genre as well from the interviews made for the elaboration of the Linguistic Atlas of the State of Mato Grosso - ALiMAT. Our results show that there is variation on the norm level but not in the system, and that each language, in a heterogeneous and unique way, is characterized by peculiarities that contributes to an identity that is either Brazilian or European, in other words, variation is constitutive of a constituent part of all kinds of language varieties.

**Keywords:** Sociolinguistics and dialectology. Phonetic, morphosyntactic and lexical variations. European Portuguese and Brazilian Portuguese. Mato Grosso.

# 1 Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar, embora de forma sucinta, algumas diferenças patentes entre variedades do Português Brasileiro (doravante PB) e do Português Europeu (doravante PE). Serão tangenciados alguns aspectos fonéticos, morfossintáticos e lexicais. O artigo é resultado de três pesquisas: uma feita em Portugal, a partir de anotações coletadas em jornais, revistas, cartazes, *banners*, *outdoors* nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra, e de anotações de falas espontâneas de pessoas de um modo geral, e em Cuiabá – MT, uma sobre a questão do gênero gramatical e outra feita no estado de Mato Grosso designada Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso – ALiMAT. Nesta discussão acerca de algumas diferenças entre o PB – a variedade falada em Mato Grosso – e o PE, são apresentados dois exemplos de ocorrências verificadas em Portugal que ainda são recorrentes no estado de Mato Grosso, de modo especial nas cidades circunvizinhas a Cuiabá – MT: a ocorrência do gênero não canônico e a alternância entre as africadas e fricativas.

De maneira genérica podemos afirmar que o Português do Brasil é, de certa forma, a mesma língua de Portugal. Neste sentido é que, por exemplo, Antenor Nascentes (1953) afirmou que o PB não é uma língua diferente do PE. Ideias contrárias tiveram Monteiro Lobato, Mário de Andrade, entre outros, ao afirmarem que a Língua Portuguesa é uma variedade do Português Europeu. Em decorrência disso já aconteceram debates sobre a forma de designar a língua falada no Brasil, denominando-a de língua brasileira. Independente da designação tanto o Português Brasileiro como o Português Europeu ao longo de vários séculos apresentaram diferenças que podemos chamar de profundas. A pergunta é: onde? Na norma ou no sistema? Vejamos.

Neste sentido, quando fazemos referência ao PB, é bom destacarmos aspectos referentes à variedade do ponto de vista da norma e não do sistema. Do ponto de vista do sistema, como afirma Biderman (2001, p. 966), “o PB e o PE são a mesma língua com a mesma estrutura e as mesmas oposições funcionais”. Assim, mudanças que ocorreram e que ocorrem no PB são da ordem da norma e não do sistema.

No Brasil, a Língua Portuguesa de Portugal tomou fisionomia a partir da própria Língua Portuguesa trazida pelo colonizador, das numerosas línguas indígenas, das línguas africanas e das línguas dos que emigraram da Europa e da Ásia para o Brasil. Como afirma Guimarães (2005, p. 24), a consolidação da Língua Portuguesa passou por quatro momentos: do início da colonização até a saída dos holandeses do Brasil, em 1654, período em que o português conviveu com as línguas indígenas, com as *línguas gerais* e com o holandês; o segundo período começou com a saída dos holandeses do Brasil e foi até a

chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro, em 1808, convivendo o português com as línguas indígenas e as línguas africanas dos escravos. O terceiro foi da chegada da família real até 1826, momento em que se formula a questão da língua nacional no Brasil. E o último, iniciado em 1826, em que teve início as relações entre o português e as línguas de imigrantes como, por exemplo, alemão, italiano, japonês, coreano, holandês, inglês. Assim, “Deste modo o espaço de enunciação do Brasil passa a ter, em torno da língua oficial e nacional, duas relações significativamente distintas: de um lado as línguas indígenas (e num certo sentido as línguas africanas dos descendentes de escravos) e de outro as línguas de imigração” (Guimarães, 2005, p. 25).

Dessa miscibilidade linguística é que foi se definindo a Língua Portuguesa do Brasil. Desse amálgama é que é possível inferir que há algumas diferenças na norma das variedades brasileira e europeia. Vejamos algumas diferenças.

## 2 Variações fonéticas

Começamos nossa incursão nesse universo linguístico, falando inicialmente sobre alguns aspectos fonéticos. Quando algum estrangeiro ouve um brasileiro e um português, ou quando um brasileiro ouve um português, ou quando um português ouve um brasileiro, o primeiro impacto que se instala é o da diferença do *sotaque*, que caracteriza a *pronúncia* diferenciadora do brasileiro, bem como do português. Esse *sotaque* ou *pronúncia* recobre distinções fônicas, tanto *segmentais* como *suprasegmentais*.

Já quanto ao sistema vocálico não acentuado, como abordado por Mattos e Silva (2001), o que podemos notar é que, enquanto os brasileiros têm vogais pré e pós-acentuadas bem perceptíveis /a e ε i o ɔ u/, os portugueses centralizam as não acentuadas. Na posição não acentuada final, normalmente os brasileiros têm /i a u/, enquanto os portugueses têm /ə α u/. Embora haja no Português Europeu /e/, /o/, /ε/ e /ɔ/ pré-tônicos, os dois primeiros são o resultado da redução dos ditongos /ei/ e /ou/ e os dois últimos das chamadas crases históricas – *pr/ε/gar* “fazer uma pregação” que se opõe a *pr/ə/gar* “usar um prego”. A ocorrência no Brasil será *pr/ε/gar*, variando regionalmente com *pr/e/gar*, mas nunca a forma centralizada e alteada do Português Europeu *pr/ə/gar*.

No Português Europeu a ocorrência do que chamamos *reduções vocálicas*, e ausente no Português Brasileiro, dá a impressão auditiva ao ouvinte estrangeiro de o Português da Europa ser mais consonântico e o Brasileiro mais vocálico. De fato, o que ocorre no Português Brasileiro é o enfraquecimento das consoantes em posição final da palavra, posição em que o Português Europeu apresenta articulação forte. Uma ocorrência que

temos no PB é a de vocalizarmos o /l/ final em /w/: *fin*/l/ no Português Europeu e *fin*/w/, de um modo geral, no Brasil. Em muitas situações, no Brasil, em áreas rurais ou com pessoas não escolarizadas, ocorrem inclusive a eliminação do /l/: *fin*/a/).

Outra particularidade, quanto ao sistema consonântico, são as palatalizações de dentais seguidas de semivogal ou vogal anterior. As ocorrências que temos no Brasil e em Portugal, com ocorrência maior no norte do país, são conforme as apresentadas nos seguintes exemplos: /tʃ/ia, /dʒ/ia, den/ tʃ/e, on/ dʒ/e. O **ch** soa como **tx** (africada), isto é, como o **ch** de grande parte de Portugal (Centro e Norte). (VASCONCELOS, 1985, p. 12)

Sobre essa questão, cabe apresentar aqui um exemplo muito expoente de uma região do Brasil em que a alternância entre as africadas e fricativas ainda se verifica. Uma das características linguísticas da cidade de Cuiabá – MT, e em cidades circunvizinhas, é a alternância entre as consoantes fricativas alveolares e as fricativas alveopalatais. As consoantes fricativas pré-palatais surdas /ʃ/ e sonoras /ʒ/, no falar cuiabano, de maneira geral, são pronunciadas, respectivamente, como africadas surdas /tʃ/ e sonoras /dʒ/: chuva [tʃuva], chave [tʃavi], peixe [petʃi], ajuda [a'dʒuda], caju [ka'dʒu], jipe [dʒipe], joli [dʒo'li], João [dʒão] etc.

Para Borges (2000, p. 18), o “ch”, nos primórdios da Língua Portuguesa, foi gutural (som articulado na garganta), aliás, como ainda hoje acontece na Galiza. Assim, em muitos casos, nas regiões raianas do nordeste de Portugal, pronuncia-se como “tch”: bicho (**bitcho**), chave (**tchave**), chuva (**tchuva**), chapéu (**tchapéu**), cacho (**catcho**), ganchas (**gantchas**).

De um povoado de Portugal chamado Soajo, localizado ao norte de Portugal, destacamos alguns trechos da literatura oral, coletados junto a pessoas do lugar em que se verifica o emprego das africadas. Conforme Pereira (1970, p. 223-245),

**Tchigau-s'** ò dia d' starim intimados a irim ò tribunale fazê lo casamento; “Ieu num **tchoro**, sinhoi pai; se **tchorasse**, razões tinha; Pois, mande-o cá **tchamai**, mieu pai, da sua parte e da minha; Bau mandar buscar a **tchave**, pr' abrir os meus corredores; Aonde biu um **tchapéu** no seu cabide pendurado; Ña **tchamada** Justina, por siê la mais ingrçada.

Do mesmo autor podemos citar ainda os seguintes exemplos: “auriço-catcheiro, bitcha, bitcha-do-milho, borrhatcho, borrhatcheira, catchaceira, catchaço, catcho, catchorrada, catchuorro, fitchadura, matchado, matcho, tchicote, tchulo”.

Quanto à realização da africada /dʒ/, que é verificada no falar caipira como em falares crioulos, cabe rememorar aqui que ela teve sua vitalidade em Portugal, embora restrita a certas regiões, fato que pudemos constatar ao ouvir as gravações do banco de dados do



projeto do Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza, coordenado por João Saramago (2004), como nos seguintes exemplos: Meter a **tchave**; Feitcha; Faz uma cruz a **direitcho**; **tchamava**; Estes **catchos**...; Mesmo a **tchuver**; **Tchiava**, **tchiava**, era; É uma casa só **dja** pra quilo; A **djente** chama palhal. Nesse sentido, Révah (1963, p. 285) afirma que pode configurar-se como “un archaïsme remarquable”.

### 3 Variações morfossintáticas

Vejam agora algumas características do ponto de vista sintático. Para Coelho (1882, p. 459-460, grifos do autor), há, no português do Brasil, muitas alterações também do ponto de vista fonético e sintático. Sobre as modificações sintáticas, assim ele se expressa:

as principais versam sobre a **colocação dos pronomes**; o emprego das preposições **a** e **em**; o **uso de diminutivos**, a tendência dos portugueses para confundirem o pronome relativo com o recíproco; o **emprego dos possessivos**, a perda de alguns sufixos da linguagem do Brasil; o **quase esquecimento do mais-que-perfeito** simples e do futuro do indicativo; o **uso de verbos gerais acompanhados de substantivos**; a **troca do presente do indicativo pelo imperfeito** etc.

No PB, com a disseminação do pronome *você* e da locução pronominal *a gente* como pronomes pessoais e com a redução do uso dos pronomes *tu* e *vós*, a 3ª. pessoa verbal praticamente se generalizou. Os exemplos a seguir foram extraídos do Projeto Atlas Linguístico do Estado de Mato Grosso e de Mattos e Silva (2001), sobre o paradigma verbal hoje no Brasil, marcado por quatro posições: ***eu canto* / *ele/você/a gente canta* / *nós cantamos* / *eles/vocês cantam***. E, dependendo da variedade linguística, o paradigma é o seguinte: ***eu canto* / *ele/você/a gente canta* / *nós canta* / *eles/vocês canta***. Em algumas regiões do Brasil, o pronome *tu* é empregado na fala corrente, mas com o verbo na terceira pessoa (*tu canta*), fenômeno que acontece em quase todo o sul do Brasil. Em Portugal ocorre também o emprego do pronome *tu*, mas com a flexão na segunda pessoa (*tu cantas*).

Sobre os pronomes clíticos que funcionam como complementos, de modo especial os de terceira pessoa – *o, a, os, as* –, estão sendo preteridos no Português Brasileiro. Em seu lugar, o falante prefere o sintagma nominal pleno ou, embora estigmatizado pelos escolarizados, o pronome sujeito correspondente *ele*, ou ainda o apagamento do pronome complemento. Vejam os exemplos: *Seu pai estava no teatro. Eu vi seu pai lá. Eu vi ele lá.*

*Eu vi lá.* O apagamento do objeto direto pronominal clítico é uma prática linguística verificada no Português Brasileiro.

Sobre os clíticos, cabe lembrarmos que no Brasil a preferência, quanto à colocação dos pronomes átonos (*me, te, se, lhe, lhes, o, a, os, as, nos, vos*), é pela próclise, diferente de Portugal que a preferência é pela ênclise. Ao percorrermos um pouco a história da língua, verificamos que na Língua Portuguesa de Portugal, nos séculos XV e XVI, a preferência foi pela próclise. Essa informação é corroborada por Duarte (2002, p. 105) que diz que “enquanto nos séculos XV e XVI o padrão dominante de colocação dos pronomes átonos era a próclise, a partir do século XVII a próclise entra em regressão, tornando-se dominante a ênclise”. A partir desta afirmação, o que constatamos é que no PB ocorre um retorno a uma prática já verificada no PE: o emprego da próclise.

Outra particularidade que mostra uma diferença entre o PE e o PB diz respeito ao emprego das preposições *em* e *a*. No PB temos construções como *está **na** porta, chegou **no** Pantanal, homens **em** volta de um carro, motor cai **na** linha no metrô*, enquanto que no PE as construções são *está **a** porta, chegou **ao** Pantanal, homens **a** volta de um carro, motor cai **a** linha no metrô*. Outras ocorrências são verificadas também com as preposições *de* e *a*. No Brasil, temos construções como *fugiu **da** morte iminente, andou fugido **da** Polícia, 600 mil em risco de morrer **de** fome, foi operada **das** amígdalas, dinheiro roubado **das** máquinas*, enquanto que no PE as construções são *fugiu **a** morte iminente, andou fugido **a** Polícia, 600 mil em risco de morrer **a** fome, foi operada **às** amígdalas, dinheiro roubado **às** máquinas*, exemplos oriundos de anotações feitas a partir de jornais, revistas, cartazes, banners.

Sobre o modo imperativo, cabe fazermos também algumas observações. O modo imperativo, tanto no PE como no PB, é formado pelo presente do indicativo e pelo presente do subjuntivo. A 2ª pessoa do singular, bem como a 2ª do plural derivam do presente do indicativo, mediante a supressão do *s* final. As demais são tomadas do presente do subjuntivo.

Do ponto de vista da gramática normativa, a conjugação verbal do modo imperativo no português moderno, às vezes, gera um incômodo, principalmente quando se trata dos usos de *tu* e *você*. Podemos dizer *lé* ou *leia*? Diante do enunciado *Você quer inteirar-se da pauta da reunião, então leia a ata*, deparamo-nos com o uso do tratamento *você* (3ª pessoa) e o verbo *ler* ficou na 3ª pessoa do modo imperativo (*leia*). Houve uniformidade de tratamento. Se o enunciado fosse *Tu queres saber o assunto, então leia a revista desta semana*, temos o uso do pronome *tu* (2ª pessoa) e o verbo *ler* na 2ª pessoa do modo imperativo (*lé*). Também houve uniformidade de tratamento. Agora se o enunciado fosse *Você quer inteirar-se da pauta da reunião, então lê a ata*, ocorreu o emprego do tratamento

*você* (3ª pessoa) e o verbo *ler* ficou na 2ª pessoa, *tu*. Desse modo, não houve uniformidade de tratamento. Esse último exemplo não é admitido pela gramática normativa. Do ponto de vista da variedade coloquial, esse exemplo é muito recorrente no dia a dia dos falantes do PB.

O que podemos dizer acerca dessa questão é que embora *tu* e *você* se referem à segunda pessoa do discurso, *tu* pertence à 2ª e *você* pertence à 3ª pessoa gramatical, exigindo as formas verbais e os pronomes respectivos. Vejamos uma propaganda de um banco que circulou há tempo: *Vem pra Caixa você também!* A forma verbal *vem* é da segunda pessoa do singular (*tu*) do imperativo afirmativo do verbo *vir*, portanto entra em choque com o pronome *você*, que, neste caso, a frase esperada seria *Venha pra Caixa você também!*, com o emprego do pronome da terceira pessoa do singular.

O que podemos observar é que enquanto no Brasil há uma oscilação entre os pronomes *tu* e *você*, em Portugal há o predomínio do pronome *tu*. Vejamos alguns exemplos extraídos de jornais, revistas, cartazes entre outros em Portugal, fazendo-se uma comparação com exemplos no Brasil.

#### BRASIL

atravesse (*você*) aqui

compre (*você*) já

descubra (*você*) o que está ...

carregue (*você*) já

use (*você*) o preservativo

descubra (*você*) a universidade

treine (*você*)

#### PORTUGAL

atravessa (*tu*) aqui

compra (*tu*) já

descobre (*tu*) o que está ...

carrega (*tu*) já

usa (*tu*) o preservativo

descobre (*tu*) a universidade

treina (*tu*)

Dos dados coletados em Portugal, outra manifestação linguística que nos chamou a atenção foi sobre a questão do gênero gramatical. Apresentamos algumas palavras que, funcionando no gênero gramatical masculino no Brasil, são dicionarizadas femininas em Portugal, ou vice-versa. As palavras aqui listadas são decorrentes de anotações feitas a partir de jornais, revistas, *outdoors*, cartazes, *banners* etc., quando da nossa pesquisa em Portugal, por ocasião de uma bolsa sanduíche de doutorado. Vejamos então a variação do traço de gênero gramatical nos itens lexicais abaixo:

## BRASIL

um adendo  
na ativa  
político importante, na ativa  
batida  
caixa aberto  
caixa automático  
caixa fechado  
cebolinha  
concessionária  
o disquete  
o drive  
gangue do Minho foi desbaratada  
a gangue  
a loto  
Brasil junta-se à loto  
a loto milionária  
máquina distribuidora e recarregadora  
a moto  
motocicleta  
a oitava-de-final  
o pingo de água  
um pinguinho  
o plenário  
a polícia  
a quarta-de-final  
a raquete  
o sanduíche  
a síndrome  
uns sanduíches

## PORTUGAL

uma adenda  
no activo  
político importante, no activo  
batido  
caixa aberta  
caixa automática  
caixa fechada  
cebolinho  
concessionário  
a disquete  
a drive  
gang do Minho foi desbaratado  
o gang  
o loto  
Portugal junta-se ao loto  
o loto milionário  
máquina distribuidor e recarregador  
a mota  
motociclo  
o oitavos-de-final  
a pinga de água  
uma pinguinha  
a plenária  
o polícia  
o quartos-de-final  
a raqueta  
a sanduíche  
a síndrome  
umas sanduíches

Sobre a questão da variação do gênero gramatical no Brasil, um exemplo ainda muito recorrente é encontrado na região de Cuiabá, estado de Mato Grosso. Grande número de ocorrências sobre a marcação do gênero gramatical na variedade linguística de Cuiabá está em dissonância com a marcação de gênero feita pela maioria dos falantes brasileiros. Enquanto a maioria dos brasileiros faz uma concordância canônica entre os determinantes

e adjetivos com o substantivo como, por exemplo, *a porta está fechada, criança bonita*, em Cuiabá encontramos várias ocorrências sobre a variação na concordância do gênero gramatical como em *a porta está fechado, criança bonito, depois do bomba de água nova, bomba de água novo, bonito a bomba de água etc.*

Na sequência, apresentamos mais outros exemplos coletados em entrevistas na cidade de Cuiabá – MT: **A caçula meu, A dança típica nosso mesmo aqui [...], A vida é esse mesmo**, Igualzinho essa **maria meu**, Mãe desse **nora meu** que [...], **A criança miúdo, A perna bom, Gente morto, Estrada pequeno, Carne frito [...], Comprar carne seca, cortar ela bem miúdo** etc. Na concordância canônica da Língua Portuguesa, quando temos essas estruturas, as concordâncias esperadas são, por exemplo, *nora minha, perna boa, estrada pequena, carne frita* etc., diferente do que verificamos nos exemplos acima.

Aqui estão algumas das palavras que são encontradas em praticamente todos os diálogos no cotidiano dos informantes entrevistados. Nesse rol, cabe destacarmos que os substantivos próprios (de pessoas e de cidades), os comuns-de-dois e os epicenos integram uma categoria muito produtiva quanto à falta de aplicação da regra de concordância.

Quanto aos dados coletados em Portugal, os exemplos são de períodos muito variados. Constam no *corpus* exemplos extraídos de livros, revistas e de outros textos genéricos desde o século XVII até o século XX. Em Portugal a ocorrência mais produtiva quanto à falta de aplicação da regra de concordância de gênero foi verificada no emprego do artigo. Assim, temos exemplos como *huma premio decuádo* (Antonio C. Vianna, 1783, 288), *o oração seguinte* (Maria M. G. de Oliveira, 1967, 182), *o arroba de feijão a 15/8<sup>as</sup>* (Antonio Á. L. Peixoto, 1727), *o raiz* (Clarinda de A. Maia, 1975), *um certo ponte* (Maria Rosa L. D. Costa, 1961, 301) etc. A segunda maior ocorrência diz respeito ao emprego dos pronomes demonstrativos. Assim, registramos exemplos como os que seguem: *aquele bruaca* (Boléo, 1942), *esse madre escrivaninha* (Antonio C. Vianna, 1783, 280), *aquele masseirinha* (Boléo, 1942) etc. Quanto ao emprego do adjetivo, encontramos *bonito essa flora* (Boléo, 1942), *fermosa conselho* (Garcia de Resende, 1516, 48), *a moda talhado e os função será completo* (Barbosa, 1800)

Por fim, apresentamos alguns exemplos de concordância não canônica extraídos dos inquéritos do Atlas Linguístico-Etnográfico de Portugal e da Galiza, coordenado por João Saramago. Os exemplos são fruto de anotações que fizemos de audições de alguns áudios dos vários pontos de inquérito de Portugal. Eis os exemplos: **O nascente**, salta rosca é parecida com uma lagartixa, mas é **pardo, um suíço, a cabeça** do dedo fica muito **grosso**, a minha **cozinha** que está **dividido** [...], é muito **bonito essa flor**, para **a água** ser

**fechado, Lisboa é lindo!, d'outro terra, pro febre, essas folhinhas são apanhados** para o Natal, a **lenha** pode ficar assim um **bocado grosso** [...], era assim **do rocha** [...], **lua cheio** é quando a lua aparece muito grande, **aquele masseirinha**, É como fazer **aqueles broas** de centeio, a **massa bem amassadinho**, eu tiro **esse trempe** pra li [...], é uma **coisa pouco**.

#### 4 Variações lexicais

Sobre a questão lexical, apresentamos algumas palavras/expressões coletadas em Portugal em jornais, revistas, cartazes, *banners*, *outdoors* nas cidades de Lisboa, Porto e Coimbra e de anotações de falas espontâneas de pessoas de um modo geral, como uma forma de demonstrar a variação de além e aquém-mar. O léxico registra o conhecimento da realidade que uma comunidade linguística tem do mundo por meio das palavras. Segundo Biderman (2001, p. 969), “o léxico tem papel fundamental na estrutura e funcionamento da língua porque refere os conceitos linguísticos e extralinguísticos da cultura e da sociedade; por essa razão são bem grandes as diferenças lexicais entre o PE e o PB”.

Para mostrar as diferenças entre algumas palavras empregadas no Brasil e em Portugal, convencionamos o seguinte: (PB) para as palavras empregadas no Brasil e (PE) para as empregadas em Portugal. Os exemplos, tanto em Portugal como no Brasil, são os mais recorrentes no cotidiano dos falantes de um modo geral.

Vejamos alguns exemplos: *Um adendo* (PB) / *uma adenda* (PE); *admissão imediata* (PB) / *entrada imediata* (PE); *agência bancária* (PB); *dependência bancária* (PE); *aluguel* (PB); *aluguer* (PE); *andar térreo* (PB); *rés-do-chão* (PE); *anuidade* (PB); *propina* (PE); *aos domingos* (PB); *ao domingo* (PE); *aqui vai* (PB); *cá vai* (PE); *eu não estava aqui* (PB) / *eu não estava cá* (PE); *pão assado* (PB) / *pão cozido* (PE); *atacadista* (PB) / *grossista* (PE); *atrasse aqui* (PB) / *atravessa aqui* (PE); *banheiro* (PB) / *casa de banho* (PE); *bloco cirúrgico* (PB) / *bloco operatório* (PE); *botijão* (PB) / *botija* (PE); *briga* (PB) / *rusga* (PE); *café da manhã* (PB) / *pequeno-almoço* (PE); *caixa aberto* (PB) / *caixa aberta* (PE); *caixa automático* (PB) / *caixa automática* (PE); *caixa fechado* (PB) / *caixa fechada* (PE); *celebrar missa* (PB) / *dar missa* (PE); *celular* (PB) / *telemóvel* (PE); *concessionária* (PB) / *concessionário* (PE); *concreto armado* (PB) / *betão armado* (PE); *confeções* (PB) / *prontos a vestir* (PE); *cronograma* (PB) / *calendarização* (PE); *curativo* (PB) / *penso* (PE); *deficiente físico* (PB) / *incapacitado motor* (PE); *dia primeiro* (PB) / *dia um* (PE); *doe sangue* (PB) / *dê sangue* (PE); *seu drive* (PB) / *sua drive* (PE); *ele(a) me disse* (PB) / *ele(a) me disse a mim* (PE);

*entrega em domicílio* (PB) / *entrega ao domicílio* (PE); *equipe* (PB) / *equipa* (PE); *espinha* (PB) / *borbulha* (PE); *exame de sangue* (PB) / *exame ao sangue* (PE); *ficha no caixa* (PB) / *pré-pagamento* (PE); *fóton* (PB) / *fotão* (PE); *frango caipira* (PB) / *frango do campo* (PE); *frentista* (PB) / *gasolinciro* (PE); *fumaça* (PB) / *fumo* (PE); *não fumantes* (PB) / *não fumadores* (PE); *a gangue* (PB) / *o gangue* (PE); *goma de mascar* (PB) / *pastilha elástica* (PE); *guarda-chuva* (PB) / *chapéu-de-chuva* (PE); *Irã* (PB) / *Irão* (PE); *Islã* (PB) / *Islão* (PE); *lista de preços* (PB) / *preçário* (PE); *lugar* (PB) / *sítio* (PE); *mensalidade* (PB) / *propina* (PE); *metró* (PB) / *metro* (PE); *não mexa* (PB) / *não mexe* (PE); *sua moto* (PB) / *sua mota* (PE); *multimídia* (PB) / *multimédia* (PE); *noturno* (PB) / *pós-laboral* (PE); *oitava-de-final* (PB) / *oitavos-de-final* (PE); *parada cardíaca* (PB) / *paragem cardíaca* (PE); *pingo de água* (PB) / *pinga de água* (PE); *um pinguinho* (PB) / *uma pinguinha* (PE); *plenário* (PB) / *plenária* (PE); *premiar: eu premio, tu premias, ele premia, nós premiamos, vós premiais, eles premiam* (PB) / *eu premeio, tu premeias, ele premeia, nós premiamos, vós premiais, eles premeiam* (PE); *pedestre* (PB) / *peão* (PE); *produtos alimentícios* (PB) / *produtos alimentares* (PE); *prospecto* / *folder* (PB) / *desdobrável* (PE); *quarta-de-final* (PB) / *quartos-de-final* (PE); *rótula* (PB) / *rotunda* (PE); *senha* (PB) / *palavra-passe* (PE); *síndrome* (PB) / *síndroma* (PE); *sorvete* (PB) / *gelado* (PE); *suco* (PB) / *sumo* (PE); *toca-fitas* (PB) / *leitor de cassetes* (PE); *torcedor* (PB) / *adepto* (PE); *transplante* (PB) / *transplantação* (PE); *varal* (PB) / *estendal* (PE); *varejo* (PB) / *venda a retalho* (PE); *veludo cotelê* (PB) / *bombazina* (PE); *viciado* (PB) / *toxicodependente* (PE); *vidraçaria* (PB) / *vidraria* (PE); *xícara* (PB) / *chávena* (PE).

Diante desse rol de palavras, podemos notar que há uma diferença significativa entre vários signos, mas uma parte substancial do patrimônio lexical herdado do Português Europeu continua vigente no Português Brasileiro.

## 5 Considerações finais

Nesse texto buscamos apresentar algumas ocorrências fonéticas, morfossintáticas e lexicais do Português Brasileiro – Mato Grosso e do Português Europeu. O rol de ocorrências é vasto. Os poucos exemplos que aqui apresentamos foram apenas um ensaio para verificarmos que, embora a designação seja Língua Portuguesa, as designações Português Brasileiro e Português Europeu apresentam sua diversidade e suas particularidades.

Do ponto de vista da origem, a Língua Portuguesa, genericamente falando, funda-se nas origens latinas. Essas marcas ainda ecoam em nossa língua. Somam-se a elas as

contribuições dos diversos idiomas com os quais o português entrou em contato. No tocante ao aspecto histórico, tendo o Português Brasileiro se originado do Português Europeu com sua sustentação linguística no latim, no Brasil essa língua foi posta em contato com outras como, por exemplo, as línguas indígenas e africanas, bem como outras de origem asiática e mesmo hispano.

Assim, cada língua, de maneira heterogênea e única, é marcada de peculiaridades que dão uma identidade ou brasileira ou europeia. Apesar de muitas semelhanças ainda existentes entre as duas línguas, elas representam comunidades linguísticas distintas. Isso posto, podemos afirmar que a variação é constitutiva de todas as línguas, por mais grau de parentesco linguístico que possam ter. Desse modo, o que pode ser normalizado está na relação direta dos homens que as falam e a variação é da natureza das línguas. Assim, para Perini (2006, p. 52), “a língua é um retrato do mundo, tomado de um ponto de vista diferente, e que revela algo não tanto sobre o próprio mundo, mas sobre a mente do ser humano. Cada língua ilustra uma das infinitas maneiras que o homem pode encontrar de entender a realidade”.

## Referências

- ARRUDA, António de. **O linguajar cuiabano e outros escritos**. Cuiabá: Gráfica Print Express, 1998.
- BARBOSA, Domingos Caldas. **A vingança da sigana**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Lisboa, 1738-1800.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **O Português Brasileiro e o Português Europeu: Identidade e contrastes**. In: Revue belge de philologie et d'histoire, tome 79, fasc. 3, 2001. Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde. pp. 963-975.
- BOLÉO, Manuel de Paiva. **Português europeu e português do Brasil**. BOLÉO, Manuel de Paiva. O estudo dos dialectos e falares portugueses: um inquérito linguístico. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1942.
- BOLÉO, Manuel de Paiva. **A língua portuguesa do Continente, dos Açores e do Brasil: problemas de colonização e povoamento**. Separata de: Revista Portuguesa de Filologia, Coimbra, v. 18, p. 1-56, 1983.
- BORGES, Júlio António. **Linguagem popular do Concelho de Figueira de Castelo Rodrigo**. Póvoa do Varzim: Tipografia Camões, 2000.
- COELHO, Adolfo. **Os dialetos românicos ou neo-latinos na África, Ásia e América**. Lisboa: Casa da Sociedade de Geografia, 1882.



- CORREIA, A. A. Mendes. **O elemento português na demografia do Brasil**. Congresso do Mundo Português. Lisboa, v. 11, tomo 8, II seção, p. 243-257, 1940.
- COSTA, Maria Rosa Lilá Dias. **Murteira: uma povoação do Concelho de Loures**. Lisboa: Junta Distrital de Lisboa, 1961.
- CUNHA, Celso. **Conservação e inovação no português do Brasil**. In: O Eixo e a Roda, v. 5, Belo Horizonte, 1986, p.199-230.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Luis F. Lindley. **Novíssima gramática do português contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1985.
- DETTONI, Rachel do Valle. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso**. 2003. 256 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - MG.
- DRUMMOND, Maria Francelina Ibrahim. **Do falar cuiabano**. Cuiabá: Grupo Gazeta, 1995.
- DUARTE, Inês. A língua portuguesa e a sua variedade europeia. In: MATEUS, Maria Helena Mira (Coord.). **As línguas da Península Ibérica**. Lisboa: Colibri, 2002.
- GONÇALVES, Miguel. **Sobre a origem do gênero**. Diacrítica, Braga, v. 10, p. 117-129, 1995.
- GOUVEIA, Maria Carmen de Frias e. **A propósito do masculino genérico em português**. Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Braga, v. 2, p. 21-28, 1999.
- GUIMARÃES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, 2005, v. 57, n° 2, p. 24-28, abr./jun., 2005.
- HUBER, Joseph. **Gramática do português antigo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1933.
- LAPA, Manuel Rodrigues (Edição crítica e vocabulário). **Cantigas D'Escarnho e de mal dizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses**. Porto: Edições ASA, 1998.
- LEÃO, Duarte Nunes de. **Origem da língua portuguesa**. Lisboa: s/ed., 1606.
- LIMA, José Leonildo. **A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano**. Campinas: Unicamp, 2007. (Doutorado em Linguística) do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- LUCCHESI, Dante. **A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil**. 2000. 364 fls. mimeo. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- MAIA, Clarinda de Azevedo. **Os falares do Algarve: inovação e conservação**. Separata de: Revista Portuguesa de Filologia, Coimbra, v. 17, tomos 1 e 2, p. 183-201, 1975.

- MAIA, Clarinda de Azevedo. **Os falares fronteiriços do concelho do Sabugal e da vizinha região de Xalma e Alamedilla**. Coimbra: Instituto de Estudos Românicos, 1977.
- MARTIN, John W. **Gênero?** Revista Philologus, ano 6, nº 16. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2000, p. 65-69.
- MARTINS, Ana Maria. **Variação e mudança no Português**. Disponível em: [http://www.clul.ulisboa.pt/files/ana\\_maria\\_martins/MartinsVariacaoMudanca.pdf](http://www.clul.ulisboa.pt/files/ana_maria_martins/MartinsVariacaoMudanca.pdf). Acessado em: 04/06/2019.
- MATEUS, Maria Helena Mira. **Algumas contribuições para o estudo da fonética, morfologia, sintaxe e léxico da linguagem popular de Lisboa**. 1954. Dissertação (Doutoramento em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2001). (org.). **Para a história do Português Brasileiro. Primeiros estudos**. v. II, tomos I e II, S. Paulo, Universidade de S. Paulo.
- MENDONÇA, Renato. **O português do Brasil: origens, evolução, tendências**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1936.
- NASCENTES, Antenor. **O linguajar carioca**. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- PEIXOTO, Maria Ermelinda. **Germil: notas etnográficas e linguagem**. 1968. Dissertação (Licenciatura em Filologia Românica) – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- PEREIRA, Maria Fernanda Afonso Alves. **O falar de Soajo**. Dissertação (Licenciatura em Filologia Românica) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 1970.
- PERINI, Mário. **Princípios da linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PHILLIPSEN, Neusa; LIMA, José Leonildo. **Diversidade e variação linguística em Mato Grosso**. Cáceres: Editora Unemat, 2018. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/Editora/Diversidades-ingu%C3%ADsticamar19.pdf>
- RESENDE, García de. **Cancioneiro Geral**. Lisboa: 1516 – Reprinted with the permission of The Hispanic Society of America Kraus Reprint Corporation; Nova Iorque, 1967.
- RÉVAH, I. S. **La question des substrats et superstrats dans le domaine linguistique brésilien**. Romania, 84, 433-50, 1963.
- VASCONCELLOS, José Leite de. **Opúsculos**. Vol. 1. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1928.
- VASCONCELLOS, José Leite de. **Esquisse d'une dialectologie portugaise**. 3. ed. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1983.
- VIANNA, A. R. Gonçalves. **Exposição da pronuncia normal portuguesa para uso de nacionaes e estrangeiros**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.
- WILLIAMS, Edwin B. **Do latim ao português**. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

WITTMANN, Luzia Helena; PEREIRA, Maria de Jesus. **Português europeu e português brasileiro**: alguns contrastes. X Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Évora, p. 613-627, 1994.

# **IDENTIDADE INDÍGENA E RESISTÊNCIA: OS MEKRAGNOTIRE, OS PANARÁ E OS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE**

**Ilaine Inês Dona**

**Olandina Della Justina**

**Joarês Ribeiro de Oliveira**

**RESUMO:** No artigo ora apresentado tecemos uma análise sobre aspectos inerentes à identidade indígena e atitudes de resistência frente a uma sociedade marcada por constantes modificações impulsionadas pela globalização. A sociedade atual, aceita por alguns estudiosos como pós-moderna (Hall, 2003; Bauman, 2005, 1998), cujo paradigma se assenta na fugacidade das relações sociais em que os indivíduos, mesmo que mantenham parcialmente sua individualidade, constituem-se de identidades fragmentadas e multifacetadas respondendo aos imperativos do momento. Nesse contexto emergente, estão modos de vida, linguagens e comportamentos redimensionados ou "engolidos" por tudo o que as novas tecnologias propiciam e como as pessoas, ao mesmo tempo, se tornam agentes e pacientes dessas relações linguísticas, culturais e sociais guiadas pelo antigo e o moderno. Diante do cenário atual, buscamos respostas para compreendermos sobre identidade, como é mantida e qual a visão de dois indígenas de diferentes etnias que participam do estudo sobre si e os não-indígenas e como a resistência se constitui. Assim, recorreremos aos conceitos de Turner (1991), Barth (2000) e Maher (2013, 2016) para analisar como se posicionam os representantes das etnias Mekragnotire e Panará quanto à(s) identidade(s) frente à pós-modernidade. Além desses autores, as discussões sobre identidade são respaldadas nas reflexões de Hall (2006), Bauman (2001) (2005), Silva (2000) e Oliveira (1976), entre outros pesquisadores. O estudo foi desenvolvido pelo paradigma de pesquisa qualitativa de base etnográfica. Para obtermos os dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os dois participantes indígenas. A abordagem interpretativa foi o meio pelo qual os dados foram analisados e os resultados apresentados. A partir das vozes dos participantes, discutimos suas visões sobre como se situam, como suas características linguísticas e culturais resistem na sociedade atual e como veem as relações com a sociedade não indígena. As descobertas não esgotam a discussão considerando a complexidade do tema e a flexibilidade cultural e linguística que perpassam

as várias etnias indígenas brasileiras. Todavia, o estudo traz à superfície discussões relevantes sobre o assunto apoiadas na visãoêmica de indígenas as quais nos permitem fortalecer movimentos e iniciativas que primam pelo respeito mútuo, tolerância e compreensão da riqueza linguístico-cultural que vivenciamos, ora pela identificação, ora pela diferença, com as quais todos os povos podem (con)viver pacificamente.

**Palavras-chave:** Identidade. Resistência. Pós-Modernidade. Povos indígenas.

**ABSTRACT:** This article aims to provide an analysis of aspects of indigenous people's identity and attitudes of resistance face to a society marked by constant changes that have been driven by globalization. The current society, accepted by some researchers (HALL, 2003; BAUMAN, 2005, 1998) as postmodern, whose paradigm is based on the fugacity of social relations in which individuals, even if they partially maintain their individuality, constitute themselves as fragmented and multifaceted identities responding to the imperatives of the moment. Inside the emerging society are lifestyles, behaviors, languages resized or "swallowed" by everything that new technologies provide and how people, at the same time, become agents and patients of these linguistic, cultural and social relations guided by the old and the modern styles. Given the current scenario, we seek answers to understand about identity, how it is maintained and how the two indigenous people of different ethnicities analyze their identity and the non-indigenous people and also how resistance is constituted. In order to search for the answers, we have turned to the concepts of Turner (1991), Barth (2000) and Maher (2013, 2016) to analyze how representatives of the Mekragnotire and Panará ethnic groups view identity in postmodernity. In addition to these authors, the discussions supported by Hall (2006), Bauman (2001) (2005), Silva (2000) and Oliveira (1976), among other thinkers have also taken into account. Then, the study was developed by the qualitative research standard with ethnographic basis. In order to collect the data, we conducted semi-structured interviews with two indigenous men. The interpretive approach was the means by which the data were analyzed and the results presented. From the voices of the participants, we discuss their views on how they stand, how their linguistic and cultural characteristics stand in present-day society, and how they view relations with non-indigenous society. The findings do not exhaust the discussion because it's necessary and wise to consider the complexity of the theme and the cultural and linguistic flexibility that permeate many Brazilian ethnicities. The findings do not exhaust the discussion considering the complexity of the topic and the cultural and linguistic flexibility that pervade the various Brazilian indigenous ethnic groups. However, the study brings to the surface relevant discussions on the subject supported by the emic

view of indigenous peoples which allow us to strengthen movements and initiatives that strive for mutual respect, tolerance and understanding of the linguistic-cultural richness we experience, sometimes through identification, sometimes through difference, with which all peoples can live peacefully.

**Keywords:** Identity. Resistance. Postmodernity. Indigenous peoples.

## 1 Considerações iniciais

Os resultados da pesquisa apresentados neste texto explicitam discussões baseadas em dados coletados com dois representantes das sociedades indígenas Mekragnotire (Kayapó) e Panará (Kreen Akarore), doravante referidas como Mekragnotire e Panará, acerca de implicações decorrentes da relação interétnica que mantêm com a sociedade não indígena em contexto de pós-modernidade marcada por paradigmas que determinam suas relações interculturais.

Os imperativos desse período impõem aos Mekragnotire e os Panará novas formas de resistência para manutenção de sua cultura, língua e identidade em que permeiam os ideais e as tradições étnicas. O conceito sobre identidade dialoga com aspectos linguísticos e socioculturais dos indígenas que participam da pesquisa e ecoam em leituras que versam sobre mudanças socioculturais impostas em que essas relações não se fixam, tampouco se instabilizam a todo tempo. Levando em consideração diferentes formas de organização dessas sociedades, onde se coloca de um lado a sociedade não indígena largamente influenciada por constantes mudanças impulsionadas pela globalização e, de outro, duas sociedades indígenas com suas diferenças e características próprias cujas mudanças obedecem a outras dinâmicas, mas são influenciadas pelos movimentos das sociedades não indígenas.

Diante do exposto, com o propósito de fundamentar teoricamente o estudo, conceitos de identidade defendidos por Bauman (2001, 2005), Silva (2000) e Oliveira (1976) foram levados em consideração. Também serviram de apoio os estudos culturais de Hall (2003), entre outros.

Para conduzir metodologicamente o estudo que deu origem a este artigo, foi escolhida a pesquisa qualitativa e interpretativista e a coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semiestruturada e notas de campo. A leitura dos dados foi feita com base em uma análise interpretativa conforme detalhado no item 3 deste texto.

## **2 Base teórica**

Nesta parte, serão apresentadas as perspectivas teóricas que deram apoio ao estudo. O cerne das discussões está na definição do conceito de identidade situado dentro de uma visão da contemporaneidade atrelada ao período chamado de Pós-Modernidade ancorados em sentidos que determinam a negação de uma unicidade, pureza e durabilidade, o distanciamento de uma identidade única e inabalável para enfrentar a fluidez, instabilidade e fragmentação das identidades. Ao mesmo tempo, procura verificar se há reverberação destes elementos nos grupos indígenas, aqui representados pelos participantes Mekragnotire e Panará.

### **2.1 Sobre identidade: conceitos, abrangência e Pós-Modernidade**

Este item será dividido em dois subtítulos que terão como foco, primeiramente, uma discussão referente ao conceito de identidade e outros conceitos que o permeiam e, no segundo momento, será tratado acerca de ponderações sobre a(s) identidade (s) emergente(s) e conceitos vinculados como tradição e tradução.

#### ***2.1.2 Identidade***

Identidade é um conceito abrangente. Nas Ciências Sociais, passou a ser utilizado a partir dos anos de 1960, nos Estados Unidos, pelo sociólogo Erving Goffman. A princípio, limitava-se às vítimas de preconceito social como os negros e mulheres.

Ao longo de mais de seis décadas, os estudos sobre identidade cresceram consideravelmente em termos de número, abrangência e sentidos atribuídos, transitando por diversas áreas de conhecimento. As diversas publicações tecem diacrônica e sincronicamente diferenças e similitudes para o conceito que se permite revisitar em consonância com as mudanças sociais, culturais, linguísticas que o cenário sócio-histórico possibilita aos sujeitos.

Paras Silva (2000), “identidade” aparece na perspectiva individual e serve como diferencial, sendo afirmativa para o indivíduo frente ao outro. Essa marca diferencial é produto primeiro da diferença. Todavia, essa mesma identidade pode ser social quando o sujeito é visto como pertencente a um determinado grupo que traz em seu bojo questões

políticas imbricadas neste processo de diferenciação, classificação e a polarização pelo sentido antônimo. Nessa direção, o autor especifica:

São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais") (SILVA, 2000, p.73).

O autor aponta para as dicotomias de conceitos que acenam para sentidos polarizados entre o que é aceitável ou não, próximo ou distante de si, pertinentes ou não, que são idênticos ou diferentes. Sinaliza que as relações estabelecidas na polarização de conceitos como identidade x diferença é somente um ponto de vista que se dilui e migra para o outro.

Em relação aos grupos indígenas, Oliveira (1976) trabalha com o conceito de "identidade contrastiva". Segundo o autor, é uma marca de diferenciação que dialeticamente opõe o "nós" em relação aos "outros". A essa condição, o antropólogo chama de *identidade étnica* a qual está epistemologicamente submetida a três etapas, as duas primeiras baseadas premissas ricoeurianas.

[...] as etapas às quais me refiro correspondem a três níveis em que opera o reconhecimento como condição de identificação; são eles: o léxico, o filosófico e o antropológico; neste último a identidade passa a ser adjetivada por mim, assumindo-se como identidade étnica, já entrando em nosso campo de interesse – o da etnicidade. (OLIVEIRA, 2005, p.12).

É importante observar que é trazido à baila o termo *reconhecimento* que, junto a outros compõem a base conceitual sobre a qual se sustenta a ideia de resistência. Nessa direção, Oliveira (1976, p. 36) defende que "[...] quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o faz como meio de diferenciação em relação a uma outra pessoa ou grupo com que se defronta, implicando a afirmação dos *nós* diante dos *outros* jamais se afirmando isoladamente."

Sendo assim, na perspectiva de Oliveira (1976), a identidade para os indígenas investigados não é individual, ou seja, da mesma maneira que se identificam entre si pelos traços culturais que compartilham, a(s) identidade(s) se afirma(m) nas *fricções interétnicas*. Para sustentar tal afirmação consideramos os dizeres de Giralдин, ao argumentar que os trabalhos de Oliveira "[...]propõe-se a compreender a "situação" de contato entre a sociedade nacional" e as "sociedades indígenas", através da teoria de "fricção interétnica". (GIRALDIN, 1997, p. 23).



Em relação a marcos identitários e de diferenciação, remetemo-nos a Thomas Fredrik Weybye Barth. Para este antropólogo, a identidade está também ligada à ideia de pertencimento e de diferenciação. Barth (2000) diverge do conceito sociológico de *grupos sociais* e atribui o conceito de *grupos étnicos*. Defende ainda que alguns destes grupos étnicos demarcam suas fronteiras pelos *sinais diacríticos* que são denotativos de identidade, por exemplo.

No caso dos indígenas brasileiros, os sinais diacríticos estão presentes nas pinturas corporais, adereços, plumagens e podem estar nas variações linguísticas dentro de um mesmo tronco ou família linguística. Há o caso, em algumas etnias, da variação lexical para a fala feminina e masculina.

Destarte, a identidade como conceito socioantropológico é construída a partir de relações que se estabelecem entre um indivíduo ou grupo frente a(os) outro(s), marcada pela perspectiva de identificação e diferenciação. Entretanto, como se comporta esse corpus investigado no contexto da sociedade pós-moderna norteadora por paradigmas que apontam para mudanças na concepção de cultura e nas relações efêmeras entre os indivíduos e os próprios padrões sociais caracterizados pela fluidez?

### ***2.1.2 Identidade e Pós-Modernidade***

Bauman (2001), insere em sua análise o indivíduo pertencente a uma sociedade marcada pelas mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização que operam nas relações humanas alterando-as substancialmente, de modo que a sociedade “sólida” se transforma em “líquida”. Os processos de aprendizagem passam dos sistemas tradicionais para os formais de modo a fazer frente aos imperativos da sociedade industrializada e tecnológica. Essas mudanças levam o indivíduo a incertezas pela perda de referenciais mais “concretos” estabelecidos socialmente, sendo assim:

[...] Estamos passando de uma era de 'grupos de referência' predeterminados a outra de 'comparação universal', em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual (...) não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. (BAUMAN, 2001, p. 14).

Em relação aos aspectos que caracterizam a Pós-Modernidade e as identidades que nela se manifestam, as discussões de Bauman ecoam nos dizeres do sociólogo jamaicano

Stuart Hall (2006) que faz uma retomada dos processos históricos que desembocaram na Pós-Modernidade. Para Hall (2006), a fragmentação de identidades é marca da sociedade contemporânea e, nos processos sociológicos, constitui-se o “sujeito pós-moderno”, de identidades múltiplas, diferentes e móveis. Assim como o sujeito baumaniano que tem sua identidade constituída na liquidez, na constante mutabilidade, o sujeito descrito por Hall também assume diferentes identidades em diferentes momentos, conforme explicitado no trecho a seguir:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante em mudança de identidades possíveis, cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

Portanto, assim como Bauman, Hall discute as questões que envolvem a identidade na *sociedade tardia* ou *pós-moderna*. Ambos evidenciam que dentro desta sociedade, o sujeito se constitui de/em várias identidades, seja pela liquidez ou pela fragmentação.

Dentro do cenário atual, Hall aponta que as identidades culturais no contexto da globalização fazem surgir dois movimentos contraditórios: a tradução e tradição. O primeiro descreve as formações de identidade que transpõem e limitam as fronteiras naturais, formadas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Já o segundo movimento, *tradição*, está conectado com uma postura social pela qual o grupo tenta afirmar uma identidade original, que tenta recuperar a pureza, a estabilidade, a unidade e recusar o que foi perdido ou abalado na identidade com as novas relações sociais.

Muito embora, esses fatores sociológicos sejam mais presentes na sociedade não indígena, podemos inserir nesse contexto teórico as sociedades indígenas, como sociedades que se esforçam para se manterem tradicionais, cuja identidade é produzida a partir do grupo à qual pertence. Todavia, as relações sociais com o não indígena compreendidas como necessárias para a (sobre)vivência, em determinados casos, impõe que a “tradição” oscile e a “tradução” force o surgimento de outras identidades. Neste último caso, poderemos nos referir aos processos históricos que exigiram de alguns grupos indígenas o abandono de suas terras e a fixação em outros territórios. No caso dos Panará, após o contato com os colonos a partir da década de 1970. Desta forma, podem ser verificadas as implicações desses contatos interétnicos anteriores e no contexto da sociedade pós-moderna.

## **2.2 Mekragnotire e Panará: origem, identidade e suas formas de resistência nas relações com a sociedade não indígena pós-moderna**

Conforme nos informou o antropólogo Terence Turner (1991), a etnia Mekragnotire é um dos subgrupos dos Kayapó Setentrionais que se autorreconhecem como Mebengokre que significa “homens do buraco da água”. Os Mekragnotire pertencem ao tronco Macro Jê, família linguística Jê e habita o sudeste do estado do Pará e o Norte do estado de Mato Grosso. Segundo fontes históricas, surgiram do desmembramento dos grupos Apynaye-Suya que, por sua vez, se desmembraram dos Tapirapé, por volta do Século XIV. Distanciaram-se como etnia independente dos demais Mebengokre por volta da década de 1900 e foram contatados somente nos anos de 1950 pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Segundo Turner (1991), a partir dos primeiros contatos, passaram a desenvolver uma “dependência” da sociedade envolvente. Primeiramente, das armas de fogo, que roubavam dos colonos para fazer frente aos outros grupos indígenas hostis e aos próprios colonos. Essa “dependência”, da qual fala o autor, não significa que esse grupo étnico passaria a depender totalmente dos favores da sociedade não indígena. A apropriação desses produtos eram estratégias de sobrevivências, pois se deram conta que não dava para enfrentar armas de fogo com bordunas, arco e flechas.

Os Mekragnotire são, além de tudo, um grupo étnico guerreiro que mantém suas relações com a sociedade envolvente. Porém, guardam seus aspectos ontológicos nas suas formas próprias de se organizar e manter vivas suas tradições.

Os Panará, chamados de Kreenakarore por outros povos, são também do grupo Macro-Jê, aparentados dos Mekragnotire. Todavia, são oriundos dos grupos dos Kayapó Meridionais, foram contatados na década de 1970, na região onde hoje fica o município de Peixoto de Azevedo, localizado no estado de Mato Grosso, por ocasião da construção da BR 163. Desalojados de suas terras e vítimas da perseguição e assassinios de colonos, os Panará foram levados pelos irmãos Vilas Boas para o Parque Indígena do Xingu. Entretanto, depois de muitas lutas, conseguiram reaver parte de seus territórios tradicionais. Mesmo que fossem considerados menos belicosos que seus parentes setentrionais, igualmente formam outro grupo guerreiro. Sua trajetória é marcada por uma série de acontecimentos que acarretaram perdas de vidas e territórios que, a despeito de tais fatos, resistem ao manter suas formas próprias de vivência, língua e tradições. Podemos afirmar que, nas relações interétnicas, os povos Panará formam um dos grupos mais prejudicados, tanto em relação aos não indígenas quanto a outros grupos indígenas, a exemplo dos Kayapó.

Turner (1991) relata que, apesar do contato com a sociedade não indígena ter alterado algumas formas de organização social dos Mekragnotire e Panará, esses grupos étnicos mantiveram a estrutura sociocultural. Ainda hoje, nas aldeias dessas etnias está preservado o formato circular de disposição das moradias e, no centro, fica a casa dos homens. A chefia é exercida pela figura do cacique, a crença devotada à figura do pajé e seus poderes, um acervo bastante vasto de mitos compõe suas cosmologias.

Portanto, se mantém a identidade por meio de seus patrimônios materiais e imateriais. Seus sinais diacríticos (BARTH, 2000) estão presentes na pintura corporal, nos rituais de iniciação e passagem, e na cosmologia rica em mitos que norteiam diversas práticas destes grupos.

Ademais, mantêm-se vivas as línguas das etnias nas escolas das aldeias, valorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como meio de instrumentalização e principalmente as línguas maternas – o Kayapó e o Panará. A escola, como instituto não indígena, foi adaptada para atender ao projeto de resistência, por meio do domínio dos mecanismos da própria sociedade não indígena com a qual a escola mantém relações.

A resistência indígena ganhou forma e corpo a partir da organização do Movimento Indígena nos anos de 1970 (BICALHO, 2010). As reivindicações dos povos indígenas alcançaram algum êxito com a garantia dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988. Dentre esses direitos estão a demarcação das terras, saúde e educação diferenciada, bem como preservar suas tradições e modo de viver.

Contudo, tornou-se comum encontrarmos os indígenas nas cidades com celulares, roupas e outros gêneros que não são, especificamente de sua cultura nativa, demonstrando uma suposta “perda de identidade”. É inegável que os produtos industrializados exerçam grande fascínio nos indígenas (GORDON, 2006). Todavia, o simples fato de usar algum apetrecho ocidental não torna um indígena menos indígena. Junto com essa falsa impressão, está a ideia propagada pelo senso comum, de que “lugar de índio é no mato”, ou mesmo o mais equivocado conceito do índio genérico, como se todas as mais de 240 etnias espalhadas pelo território brasileiro pudessem ser resumidas ao um conceito único de “índio”. Da mesma vertente de senso comum, é a ideia que a figura do indígena como fóssil vivo, uma figura de museu. Sobre esta questão, Maher (2013, p. 62) expõe que, “no imaginário nacional, há uma expectativa de que o indígena ocupe um determinado tempo, um determinado espaço e faça uso de um determinado modo de se comunicar”.

Dentro de uma sociedade pós-moderna, as relações sociais impõem uma identidade *cultural fragmentada*, nos dizeres de Hall (2003, 2006), ou ainda várias identidades em um só indivíduo como reverbera Bauman (2000). A fragmentação ou a liquidez desta sociedade parece querer excluir dessa dinâmica as etnias indígenas, ou seja, conforme se

pronuncia no trecho a seguir, Maher (2013), há uma tendência de se atrelar e isolar os indígenas como presos a um passado, às marcas da ancestralidade e aspectos tradicionais unicamente.

Embora não tenhamos dificuldade alguma em aceitar que outras identidades culturais sejam instáveis, dinâmicas e, por isso mesmo, sujeitas a constantes modificações, no que tange aos povos indígenas a tendência é colocá-los como reféns do que seriam seus costumes ancestrais. (MAHER, 2013, p. 62).

A título de análise comparativa, descrevemos alguns aspectos culturais dos grupos em questão. Consideramos que alguns traços culturais são compartilhados entre os Mekragnotire e os Panará. Partindo da premissa de que, estes grupos são pertencentes ao mesmo tronco linguístico – Jê. Evidências em outras pesquisas levam a compreender uma maior aproximação entre os Kayapó e os Panará.

De acordo com Giralдин (1997)<sup>1</sup>, o grupo dos Panará, devido à origem na região Sudeste, foi chamados de “Cayapó do Sul”. Estudos linguísticos apontam que as semelhanças nesse campo entre os Panará e os demais Kayapó não deixam dúvidas desse parentesco. Todavia, circunstâncias históricas impeliram esses grupos ao distanciamento e às consequentes mudanças e diferenciações entre essas culturas.

Tais diferenças estão presentes no modo de organização social, cosmologias, rituais e outros sinais diacríticos. Neste último, podemos citar as pinturas corporais. Enquanto para os Mekragnotire predominam as cores como o vermelho, o preto e o amarelo (LUX VIDAL, 2000). Por outro lado, os Panará utilizam em suas pinturas a predominância das cores escuras, principalmente o preto. Outras características que marcam essa diferenciação estão na arte plumária, cestaria, fabricação de armas e rituais. Talvez, uma das características mais marcantes da cultura estética do Kayapó seja seus cortes de cabelo, cuja forma se dá pela raspagem da parte frontal e central dos pelos. Enquanto para os Panará, há outras formas de estética como o corte de cabelo em formato arredondado, com franja.

Outra característica que marca as diferenças entre esses dois grupos, são as distintas formas de se relacionar com a sociedade não indígena. Registros dos primeiros contatos entre esses grupos e a sociedade não-indígena se deram de forma diferente. Enquanto os

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo Cayapó com “c”, e não com “k”, em consonância com Giralдин (1997), que argumenta ser convencional, no sentido de distinguir entre os grupos do Norte e do Sul e pertinente à época.

Mekragnotire eram vistos como um grupo de guerreiros hostis, os Panará não tiveram o mesmo tratamento, notadamente nessa relação que se estabeleceu após o contato.

Na atualidade, as relações que estes grupos étnicos mantêm com a sociedade não indígena são, ainda, marcados pelos conflitos de interesse. Os desafios enfrentados pelos povos indígenas relacionados às decisões políticas que ameaçam seus direitos são mecanismos que põem em relevo suas identidades étnicas. Não raro, deparamo-nos com indígenas portando armas tradicionais e pinturas em momentos de reivindicação de direitos. Evidenciam a simbologia de que vão para a guerra, estão prontos para lutar para defender o que lhes é de direito. São demonstrações sociais de uma identidade constituída e representativa de sua etnia. No aspecto teórico aqui posto, trata-se das condições que Oliveira (1997) propõe como “fricções étnicas”, ou seja, como se constrói a relação com as comunidades não indígenas. O autor defende que o sistema interétnico é formado pelas relações entre duas populações unificadas por meio de interesses diametralmente opostos, mas interdependentes, mesmo que aparentemente paradoxais.

Diante maneira, cabe discutir no campo conceitual como os Mekragnotire e os Panará se referem à sociedade da qual não fazem parte, mas estão relacionados com ela. Por convenção acadêmica, linguistas, etnólogos, antropólogos e outros pesquisadores das Ciências Sociais, adotaram, ao longo do tempo, termos como: “sociedade ocidental”, “sociedade envolvente”, “sociedade nacional” e, atualmente, se utilizam do termo “sociedade não indígena”. Percebe-se com isso que se trata de um termo que marca uma diferenciação, conforme já abordado por muitos autores. Os Mekragnotire e os Panará, a exemplo de outros grupos indígenas, se referem à nossa sociedade como a “sociedade dos brancos”. Não há, ao menos na literatura brasileira conhecida, uma explicação quanto à origem desse costume. O fato é que, sempre quando se referem aos que não são de origem indígena, costumam se referir com a expressão “o branco”. Entretanto, é necessário observar que os indígenas têm, em sua língua, um termo para se referir aos não indígenas: “kuben”, de origem Kayapó. Segundo Lukesh (1976), significa “outro, estranho, estrangeiro”. Era a forma de se referir a qualquer outro que não fosse da própria aldeia. Poderia, inclusive, se referir a um Kayapó de outra aldeia. Porém, após o contato, esse termo passou a designar principalmente os não-indígenas.

Outro termo que assume sentidos particulares na sociedade indígena é “parente”, como se tratam entre si. Baniwa defende que:

O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos

coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. (BANIWA, 2006, p. 31).

Isso posto, o sentido atribuído a “parente” está mais ligado a interesses amplos que os povos indígenas têm em comum para a manutenção de seus ideais, sua existência, pois enfrentam situações semelhantes nas relações com os não indígenas. Em outras palavras, não representa relações consanguíneas, adoção, porém se configura no princípio da afinidade e objetivos similares compartilhados.

Com base nas discussões teóricas apresentadas, era necessário mantermos uma atenção cuidadosa às concepções que os dois participantes indígenas manifestaram/indicaram e como percebem a si nesse contexto. Dessa maneira, analisamos as vozes dos indígenas marcadas pelas identidades que coexistem com a sociedade pós-moderna em que indígenas e não indígenas são influenciados, especialmente pelo uso de novas tecnologias.

### 3 Percurso metodológico

A pesquisa qualitativa foi a abordagem escolhida para conduzir o estudo por melhor se adequar ao propósito. Como instrumento de coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas. A leitura e análise dos dados foram realizadas à luz da abordagem interpretativa.

Quanto ao local e período, a pesquisa foi desenvolvida na cidade de Guarantã do Norte, localizada a 725 km da capital Cuiabá, estado de Mato Grosso, no ano de 2018.

Os participantes escolhidos foram dois indígenas que, de alguma maneira, estabelecem um elo entre as culturas dos indígenas e não indígenas, os quais têm o seguinte perfil:

- 1) *Bepnhi Mekragnotire*<sup>2</sup> é guerreiro da aldeia Kubenkokre, professor, líder indígena, escritor e atualmente trabalha na Secretaria de Educação do Município de Guarantã do Norte-MT, exercendo a função de coordenador das escolas indígenas da etnia Mekragnotire.
- 2) *Kikré Panará* é guerreiro, professor, líder indígena e também desenvolve a função de coordenador das escolas indígenas da etnia Panará nessa mesma secretaria.

---

<sup>2</sup> Os entrevistados, por meio da Declaração de Livre Consentimento, optaram e autorizaram a utilização de seus nomes próprios.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em forma de vídeo e tiveram a duração de cerca de uma hora cada uma.

Previamente, foi elaborado um roteiro de perguntas composto de questões semiestruturadas e que permitiram a flexibilidade necessária para conduzir a conversa e coletar os dados necessários. Dessa maneira, foi oportunizado aos entrevistados um espaço onde puderam expor suas perspectivas e visão de mundo sobre as vivências na aldeia e no convívio com a sociedade não indígena. Por meio destes instrumentos, procuramos compreender como são vistas as relações entre essas sociedades tendo como foco a visãoêmica de representantes dos Mekragnotire e dos Panará.

Após realizadas as entrevistas, o conteúdo da gravação em vídeo foi transcrito e, com base nos sentidos e temas que o permeavam, foram sistematizadas em quatro categorias de análise que tinham como foco questões sociais, linguísticas e culturais atreladas aos conceitos de identidade e resistência face à interação com a sociedade não indígena e os desafios impulsionados pela globalização.

De posse dos dados transcritos, fomos buscar nas palavras mencionadas as respostas para as inquietudes que estimularam a pesquisa atentas aos sentidos que poderiam sinalizar informações relevantes (de forma explícita ou implícita) ao tópico em estudo e interpretar o que foi dito observando a plausibilidade necessária.

Para Wolcott (1994), o termo interpretação marca um limiar no pensar e escrever em que o pesquisador transcende os dados factuais analisa-os cautelosamente e começa a investigar o que é para fazer. Ao ler os dados, o pesquisador busca não somente descrevê-los, mas analisá-los e interpretá-los.

Logo, a análise interpretativa utiliza os dados coletados, não se restringindo à superfície e envolve uma leitura de dados e informações explícitas e implícitas, ou seja, é uma leitura dos dados considerando o que foi dito explicitamente e além deles. Nessa direção, a análise dos dados foi conduzida.

#### **4 Identidade e resistência na visão dos povos Kayapó e Panará**

Os dados inerentes às declarações e os sentidos manifestados pelos indígenas Bepnhi Mekragnotire e Kikré Panará foram organizados em quatro categorias de análise apresentadas detalhadamente na sequência. Buscamos informações que elucidassem sobre a visão dos indígenas quanto à sua(s) identidade(s), como são construídas e resistem frente aos avanços tecnológicos, de que modo os entrevistados percebem as mudanças na



sociedade não indígena e sobre as marcas que evidenciaram a resistência da identidade indígena, quer seja pela

#### 4.1 Identidade indígena

A despeito da volumosa produção na literatura científica sobre as etnias Kayapó e Panará, poucas dão conta dos imperativos das relações interétnicas e suas implicações quanto aos mecanismos de preservação da identidade. Desse modo, um dos pontos da pesquisa importou-se como os indígenas evidenciam sua identidade, conforme excertos seguintes.

Identidade para nós, Mekragnotire, é nossa língua, nossas pinturas, nossos antepassados, nossas armas, nossa dança, nossas festas e nossos rituais... (Bepnhi Mekragnotire)

Para nós, Panará, identidade é nossa aldeia, nossa família, nossa maneira de cantar, pintar o corpo, caçar e pescar, nossos rituais. Nossa identidade está na natureza que vivemos.<sup>3</sup> (Kikré Panará)

Para ambos os participantes, o sentido de identidade está relacionado aos aspectos ontológicos que remetem à ideia de grupo, família, práticas culturais e religiosas, identificam-se em/por suas tradições, quer seja na forma de agir, crenças e costumes, inclusive aquelas que determinam sua sobrevivência. A identidade a que se referem está ligada com o ambiente da aldeia, não a associam ou fazem qualquer relação com a sociedade não indígena.

De acordo com Barth (1979), a identidade étnica está intimamente relacionada à ideia de pertencimento a um determinado grupo. Na visão dos indígenas, elementos pertinentes à aldeia, seus ritos, seus conviventes representam a identidade que possuem e definem a tradição. Os elementos conjugados dialogam com a definição de tradição proposta por Hall (2006) e demarcam uma forma de resistência às investidas dos tempos modernos. Por conseguinte, nos dizeres dos indígenas, a concepção de identidade está delineada e é pertinente ao conceito de *tradição*.

---

<sup>3</sup> Transcrevemos as respostas dos entrevistados dentro das normas da Língua Portuguesa, tendo o sentido preservado e respeitado os dizeres que definem o ponto de vista sobre a questão, mesmo cientes de que, do ponto de vista linguístico, os falares de ambos deixam evidentes marcas linguísticas estruturais e sonoras das línguas indígenas.

Falar sobre sua identidade contribui para destacar as experiências viscerais e reafirmar os conceitos de resistência para a sobrevivência de seus patrimônios materiais e imateriais constituídos de um conjunto de bens histórico, socioculturais e linguísticos subordinados ao espaço geográfico que lhes são de direito para que a manutenção e a preservação do povo se cumpram.

#### **4.2 Identidade indígena frente aos avanços tecnológicos**

Neste item, são discutidos o que os participantes da pesquisa pensam sobre o uso de artefatos que comumente fazem parte da vida de não indígenas, mas que já chegaram, de alguma forma, à maioria das aldeias. Para Maher (2016), a utilização das novas tecnologias e uso de artefatos como os vestuários por indígenas suscita entre os não indígenas suspeitas e questionamentos quanto à identidade étnica destes sujeitos.

Ao serem questionados se o uso de celulares, relógios e roupas pelos indígenas podem interferir na sua identidade, responderam:

Nós somos indígenas na aldeia e na cidade. Na aldeia a gente veste outras roupas. Lá é muito quente, mas na cidade nós vestimos roupa de cidade. O celular é bom, a gente pode falar com os outros. Nós falamos no celular em nossa língua. Nós nascemos Mekragnotire antes de usar celular. (Bepnhi Mekragnotire)

Para Bepnhi, a forma de se vestir é determinada pelo ambiente em que o indígena se encontra e não "afeta" sua identidade, ou seja, independentemente do que usar, continuará sendo indígena. O celular/smartphone é um artefato que foi incorporado com a globalização, entretanto, o ato de usá-lo, que poderia ser compreendido como um processo de aculturação, faz o caminho inverso, pois tornou-se um meio pelo qual os indígenas interagem pela língua da etnia, é um artefato que possibilita se comunicar pela língua local, da aldeia por meio de um instrumento que a modernidade ofertou. O mais importante, portanto, é a função pragmática que as ferramentas proporcionam para os indígenas, quer dizer, a visão "poética" configurada no isolamento para manutenção de uma identidade "legítima e pura" se esvai na oportunidade e facilidade proporcionadas pelos artefatos digitais criados pelos não indígenas, os quais, para esse indígena, não interferem em sua identidade.

Kikré Panará coaduna com as concepções de Bepnhi Mekragnotire, ao declarar que:

Nós, Panará, somos indígenas, gostamos de celular e de roupas do branco, porque é bonita, mas não deixamos de ser Panará por causa disso. Nós usamos o celular para falar, tirar fotos do nosso povo, é muito bom. (Kikré Panará)

Os dizeres desse participante concordam com o anterior ao revelar que o uso de vestimentas e artefatos semióticos proporcionados pelo não indígena não afasta a etnia da identidade conectada com a tradição. O uso do celular/smartphone serve, tal qual Bepnhi menciona, para interagir, facilitar o registro imagético do povo e se comunicar. Os registros e os usos da língua também são maneiras de preservar aspectos peculiares à cultura do povo, ou seja, são formas de resistir, de permanecer vivo nos registros que ilustrarão a história e pela língua do povo que o uso da tecnologia pode oportunizar.

Em Maher (2016), encontramos argumentos que, igualmente ilustram tais situações. Segundo a pesquisadora, esses atores sociais não somente dominam essas tecnologias como as utilizam para divulgar ideias de reafirmação política e identitária. A simples posse ou manuseio de um determinado objeto, que tradicionalmente não faz parte do conjunto de objetos de um determinado grupo étnico, não pode ser encarado como descaracterização do grupo. Após o contato com a sociedade ocidental, os indígenas passaram a utilizar objetos industrializados que facilitavam suas vidas, fato esse constatado desde os primeiros contatos com os europeus no processo de colonização destas terras (CARNEIRO DA CUNHA, 1992). Mais de cinco séculos dessa “convivência” em que produtos ocidentais são incorporados pelos grupos indígenas, pouco alteraram o modo de ser destas etnias, ou seja, preservam suas tradições.

Portanto, o que se tem observado ao longo da história, não há respaldo à ideia de que esses produtos possam, arbitrariamente, retirar alguma autenticidade de qualquer sujeito pelo uso ou posse simplesmente. O uso de tecnologias oportuniza o contato a novas culturas, mas, tal qual para o não indígena, não apaga as tradições, tampouco a língua que encontra um novo meio de ser usada para a comunicação por diferentes meios.

#### **4.3 Percepções sobre as mudanças na sociedade não indígena**

O contexto social vivenciado que, para Bauman (2001), é marcado pela fluidez das relações e mudanças constantes, levou-nos a buscar respostas sobre como os indígenas percebem as mudanças na sociedade não indígena e se as comunidades indígenas em questão também passam por mudanças.

A gente vê a sociedade do branco mudando muito. A gente sabe disso porque muda o jeito de negociar com o indígena. Nossa gente não muda muito, nossa gente sempre está preocupada com as mudanças na sociedade dos brancos que pode prejudicar o indígena. (Bepnhi Mekragnotire)

Bepnhi observa as mudanças na sociedade do não indígena e de como indiretamente as novas culturas e comportamentos chegam até eles e são percebidas pelos indígenas por meio da observação de mudanças comportamentais na interação entre não indígenas e indígenas. O participante destaca o receio de que as recentes maneiras de viver e agir de não indígenas ao alterar a forma de negociar, quer dizer, indiretamente, são afetados pelas mudanças ocasionadas pelos não indígenas. No uso da palavra "branco", de alguma maneira, mostra que a tradição de emprego de um léxico secular não modificou para o indígena. Sendo assim, a manutenção do uso, quer seja impulsionado por aspectos culturais ou linguísticos, conecta-se com a tradição, a resistência. Ao afirmar que "nossa gente não muda muito", Bepnhi indica que as tradições são mantidas e grandes alterações não são percebidas nas aldeias, ou seja, o que está distante dos centros urbanos e resultantes do convívio com não indígenas resiste, pelo menos parcialmente, quanto ao que a globalização impõe.

Em direção similar à visão de Bepnhi está o pensamento de Kilkré Panará, quando afirma que:

Nós vemos muitas mudanças na sociedade dos brancos. Nosso povo tem muito medo dessas coisas. Nosso povo não quer mais nossas crianças na escola da cidade porque tá muito perigoso, droga, bebida, briga. Nossa gente já sofreu muito por causa do branco, hoje a gente prefere ficar na aldeia. (Kikré Panará)

Da mesma forma que Bepnhi Mekragnotire, Kilkré Panará se refere aos não-indígenas como "brancos", bem como reconhece a existência de mudança na sociedade não-indígena e teme como esses processos podem prejudicar os indígenas. Destaca, por sua vez, problemas que necessariamente não surgiram na Pós-Modernidade, mas que são predominantemente ligados aos centros urbanos como violência, uso de drogas lícitas e ilícitas as quais preocupam e afugentam os indígenas das zonas urbanas pelo fato de se caracterizarem como locais inseguros e pouco recomendáveis para viver. De outro lado, a aldeia é vista como o lugar propício para se viver, ou seja, a migração para as cidades se

inviabiliza, especialmente para as crianças e jovens, e a aldeia resiste como espaço indicado para melhor viver e sobreviver.

É notória a preocupação que os indígenas denotam no que se refere às mudanças que ocorrem na sociedade não indígena, especialmente quanto àquelas que podem atingi-los. Assim, o argumento de Hall (2006), de que a identidade é uma política de diferenças ganha sentido, pois as formas como são vistas as populações indígenas pela sociedade não indígena culmina em políticas públicas globais que, muitas vezes, são prejudiciais ou não contemplam as necessidades dessas etnias. As mudanças, por meio das emendas constitucionais, colocam em risco direitos conquistados por estes povos, e até então garantidos na Constituição de 1988, a exemplo da PEC 2015, em tramitação no Congresso Nacional<sup>4</sup>.

Como já dito, os grupos indígenas possuem várias formas de reafirmar suas identidades, que nada mais são do que manifestações de suas próprias culturas, as quais sofrem grande influência da sociedade não indígena. Essas identidades culturais criam seus mecanismos de resistência constituídos nas aldeias, no modo de viver, ritos, entre outras vivências. Os não-indígenas são vistos com desconfiança, como a história contada, são sociedades que representam perigo para seu povo, se no passado pela dizimação de povos e tomada de suas terras, no momento oferece perigos relacionados a violência, uso de bebidas alcoólica e de drogas. A aldeia é vista como local seguro e apropriado para as novas gerações.

## **5 Considerações finais**

A ideia de identidade para os indígenas remete imediatamente a seu grupo étnico. No entanto, a proximidade e as relações interétnicas dão aos indígenas a particularidade de chamarem entre si de parentes, sem necessariamente ter os laços consanguíneos. A nação indígena é vista como um todo, quer dizer, há uma identidade instituída que está para além do grupo étnico, é indígena.

No que se refere à identidade indígena frente aos avanços tecnológicos e ao convívio com costumes e artefatos originalmente criados por não-indígenas, como uso de

---

<sup>4</sup> Inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei. Fonte: Câmara Federal dos Deputados, 2000.

celulares e vestuário, usam-nos se o contexto e o momento forem adequados. Entretanto, o uso de celular/smartphone, por exemplo, necessariamente não são artefatos de aculturação, ou seja, é uma “via de mão dupla” sendo que também é usado pelos indígenas para se comunicarem em sua própria língua. Dessa forma, é um meio de propagação da língua e, ao mesmo tempo, serve para registros imagéticos da cultura étnica e, consequentemente, contribui para a preservação de memórias e valores culturais.

As mudanças que ocorrem na sociedade não indígena geram receio em relação ao porvir engendrado na própria história de dizimação, afrontas, usurpações, perdas de vidas e territórios pelas investidas de não indígenas. Logo, a própria História registra e explica o porquê da existência de tal temeridade. Ademais, há os perigos como uso de drogas, preconceito e outras violências na sociedade urbana que afligem os indígenas. Nesse contexto, identificar-se como guerreiro, é o indicativo de que a luta pela vida é constante e não pode se acomodar em relação ao presente e ao futuro.

Em contraposição à sociedade urbana, a aldeia é vista como o lugar propício para viver e educar. Contudo, a sociedade não indígena possui o conhecimento científico para manter a saúde, um conhecimento necessário para as novas gerações aprenderem e resistirem aos desafios. De uma forma funcional e pragmática, é isso que buscam na sociedade não indígena, mesmo diante dos perigos que enfrentam.

Nota-se que a identidade contrastiva a que está condicionada a identidade étnica (OLIVEIRA, 1976) em “nós” x “eles” é constituída tanto por indígenas como por não indígenas, ou seja, ressalta-se a diferença. Por vezes, os indígenas são vistos como “não brasileiros”, diferentes e clandestinos em seu próprio país. Constrói-se a ideia de que, mesmo vitimados, conforme registra a História, os indígenas ocupam um lugar que não lhes pertence em um país tão vasto com espaço para todos. Dessa maneira, o ceticismo em relação ao não-indígena (ao branco, como dizem) perdura a cada novo movimento que pode pôr em risco a sua etnia, seu patrimônio, a existência de sua identidade como indígena.

A resistência, portanto, ocorre de diversas formas, quer seja pela busca de conhecimento, uso de novas tecnologias, acesso à saúde, preservação da cultura e língua e, na aldeia, estão encapsuladas e são asseguradas as tradições que pretendem compartilhar e propiciar a manutenção para e por meio das novas gerações.

As identidades que se construíram na sociedade não indígena como a de professor e coordenador de escola indígena fogem à tradição, mas tem o objetivo de estabelecer o elo necessário para resistência e preservação de aspectos sociais, linguísticos e culturais inerentes ao seu povo. Já as identidades de guerreiro e líder indígena, estão atreladas às ocupações tradicionais que organizam a sociedade indígena.

Isso posto, entre as identidades constituídas na tradição e tradução, estão esses brasileiros, por vezes incompreendidos e estigmatizados, ora se afastam daqueles que os oprimem, ora se aproximam daqueles que os compreendem, como afirmou Kikré Panará: “Muitos gostam de indígena e veste camisa de indígena, outros dizem que indígena atrapalha, indígena não atrapalha ninguém.” Quiçá, pudéssemos conviver em sociedades em que indígenas e não indígenas possam aprender uns com os outros, ter respeito mútuo estabelecido em relações pacíficas, quer seja pelas identidades ou diferenças.

## Referências

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas** (organização de Tomke Lask). Contra Capa Livraria, Rio de Janeiro. 2000.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo Indígena no Brasil**: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). UNB, Brasília-DF. 2010.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **História dos índios no Brasil, direitos e cidadania**. Coleção agenda brasileira, São Paulo, 1992.
- DONA, Ilaine Inês. **Identidade e resistência**. Documentário. Produção CDM. Mp4. 2018. 15 min. color son. Sinop-MT, 2018.
- GORDON, Cesar. **Economia Selvagem**: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebengokre. São Paulo; ISA/NUTI/UNESP, 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- MAHER, Terezinha Machado. **Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias**. Revista da Anpoll. v. 1, n. 40, 2016.
- MAHER, Terezinha Machado. **Ecos de resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras**. In: NICOLAIDES et al. (Orgs.). Políticas e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Livraria a Pioneira Editora, 1976.

- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral**. Revista *Anthropológicas*, ano 9, volume 16(2). p. 9-40, 2005.
- RIBEIRO, Elisa Antônia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2000.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- TURNER, Terence. **Mebengokre Kayapó: História e Mudança Social – De comunidades autônomas para a coexistência interétnica**. In: Carneiro da Cunha, M. (org.) *História dos Índios no Brasil*. FAPESP, São Paulo, p. 312-338, 1992.
- VIDAL, Lux, (organizadora). **Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética – 2a ed.**, São Paulo: Studio Nobel: FAPESP, 2000
- WOLCOTT, Henry. F. **Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation**. Sage: USA, 1994.



# VARIAÇÃO DA CONCORDÂNCIA EM GÊNERO ENTRE O SUJEITO E O PREDICATIVO EM COMUNIDADES AFRO-BRASILEIRAS DE MATO GROSSO<sup>1</sup>

**Antonio Carlos Santana de Souza**  
**Cristiane Schmidt**

**RESUMO:** Este estudo trata da descrição e da análise da concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo, tendo como amostra de fala a Língua Portuguesa de comunidades afro-brasileiras de Mato Grosso (municípios de Barra do Bugres, Cáceres e Poconé). Sob a perspectiva da Sociolinguística Quantitativa procedemos à descrição e à análise de variáveis linguísticas. Para estabelecê-las neste estudo observamos, inicialmente, a característica formal do sujeito, o verbo utilizado, o núcleo e o tipo de estrutura que envolve o predicativo. Posteriormente, analisamos a posição do predicativo e o material interveniente entre o verbo e o predicativo. Verificamos também a influência das variáveis sociais convencionais: faixa etária e sexo. Para essa análise, 16 informantes (8 homens e 8 mulheres) foram selecionados pelos critérios de sexo e faixa etária. A pesquisa trata, ao mesmo tempo, de no mínimo três aspectos importantes para a caracterização da pesquisa sociolinguística: 1º. - da concordância em gênero entre o sujeito e o predicativo; 2º. - do Português Popular do Brasil (no qual é relevante o baixo nível de escolaridade dos informantes, geralmente iletrados); 3º. - português falado por afro-brasileiros. A correlação das variáveis sociais e linguísticas revelou que o português falado nas comunidades afro-brasileiras de Mato Grosso está num estágio avançado no processo de aquisição da regra de concordância de gênero.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**Palavras-chave:** Concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo. Comunidades afro-brasileiras de Mato Grosso. Sociolinguística Quantitativa. Português Popular do Brasil. Português falado por afro-brasileiros.

**ABSTRACT:** This study deals with the description and analysis of gender agreement between subject and predicative using the example of the Portuguese language spoken by Afro-Brazilian communities in Mato Grosso (the municipalities of Barra do Bugres, Cáceres and Poconé). Adopting a quantitative sociolinguistic perspective, we proceed to the description and analysis of linguistic variables. In order to establish them in this study, we initially observed the formal characteristics of the subject, the verb used, the nucleus and the type of structure involving the predicate. We then analysed the position of the predicate and the intervening material between the verb and the predicate. We also verified the influence of conventional social variables: age and gender. For this study, 16 participants (8 men and 8 women) were selected according to sex and age criteria. At the same time, the research deals with at least three important aspects characterising sociolinguistic research: 1) the agreement between subject and predicate in general; 2) popular Portuguese in Brazil (where the low level of education of the participants, who are generally illiterate, is relevant); and 3) the Portuguese spoken by Afro-Brazilians. The correlation between social and linguistic variables revealed that the Portuguese spoken in Afro-Brazilian communities in Mato Grosso is in an advanced stage of the process of acquiring the rules governing gender agreement.

**Keywords:** Gender agreement between subject and predicative. Afro-Brazilian communities in Mato Grosso. Quantitative sociolinguistic. Popular Portuguese in Brazil. Portuguese spoken by Afro-Brazilians.

## 1 Introdução

As pesquisas e enfoques na área de Sociolinguística têm como foco central o estudo da relação entre o uso da língua falada e o contexto social. A correlação entre esses dois eixos – linguístico e extralinguístico – em situações de contatos linguísticos e de plurilinguismo envolvendo línguas minoritárias em contato com o português, no entanto, só nos últimos anos, a partir das políticas de fomento da diversidade linguística vem ganhando um impulso mais significativo (cf. MELLO; ALTENHOFEN; RASO, 2011; ALTENHOFEN, 2013; SOUZA, 2015). O objeto de estudo deste texto aparece nessa

perspectiva abordado como “língua afro-brasileira”, sendo o tipo de contato historicamente um contato entre línguas africanas e o português, porém sincronicamente uma modalidade de contato intervietal, de variedades do português de base histórica distinta. A pesquisa desenvolvida perscruta, neste sentido, a influência do contato linguístico entre afro-brasileiros<sup>2</sup>, nomeadamente quilombolas<sup>3</sup>, em diferentes áreas socioculturais do Estado de Mato Grosso (MT).

Este trabalho trata da descrição e da análise da concordância em gênero entre o sujeito e o predicativo, tendo como amostra de fala a Língua Portuguesa das comunidades afro-brasileiras de MT (municípios de Cáceres, Poconé e Barra do Bugres), sob a perspectiva da Sociolinguística Quantitativa.

Procedemos à descrição e à análise de variáveis linguísticas e extralinguísticas. Para estabelecê-las neste estudo observamos, inicialmente, a característica formal do sujeito para saber se ele é preenchido ou não, o verbo utilizado para identificar o verbo de ligação mais utilizado, o núcleo e o tipo de estrutura que envolve o predicativo. Posteriormente, analisamos a posição do predicativo e o material interveniente entre o verbo e o predicativo. Analisamos também a influência das duas variáveis sociais convencionais: faixa etária e sexo.

---

<sup>2</sup> “A despeito do conteúdo histórico, o conceito de quilombos, contemporaneamente, designa a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Ele não mais se refere a resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica nem, tampouco, se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Consistem, sim, em grupos que consolidaram um território próprio e nele desenvolveram práticas cotidianas de resistência e reprodução de seus modos de vida. O que os define é a experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo” (FILHO, s/d, apud MORAES, 2014, p. 110).

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, que tem por foco o estudo da variação e contatos linguísticos do português em comunidades afro-brasileiras, cabe precisar os seguintes conceitos, correntes em diferentes âmbitos da sociedade:

**Quilombola** = Afrodescendente que vive e reside em comunidades afro-brasileiras;

**Quilombo** = O termo quilombo, originalmente, era utilizado apenas para chamar um local utilizado por populações nômades, ou então pequenos acampamentos de comerciantes, e, com o início da escravidão, os escravizados adotaram o termo para o lugar que eles fugiam, e foi no Brasil que o termo ganhou o sentido que tem atualmente. Quilombo é o nome dado no Brasil aos locais de refúgio dos escravizados fugidos de casas de família, engenhos e fazendas durante o período colonial e imperial. Eles ficavam escondidos nas matas, em lugares preferencialmente inacessíveis, como o alto das montanhas e grutas, sendo que os quilombos duraram todo o período da escravidão no Brasil. Muitos quilombos existiram no Brasil e centenas deles ainda existem, formando o que hoje é chamado de comunidades afro-brasileiras.

Para essa análise, os informantes foram selecionados primeiramente pelo critério de sexo (8 homens e 8 mulheres) e depois divididos por faixa etária.

A temática deste trabalho está sendo pouco explorada pelos pesquisadores do Português do Brasil, portanto, esperamos que os resultados obtidos possam ser comparados com os de outras investigações sobre o mesmo tema, a fim de detectar-se generalidades a respeito do comportamento do fenômeno em estudo do português. Essa pesquisa antes de mais nada visa a contribuir para um maior conhecimento da realidade cultural das minorias de origem africana e a reunir elementos que permitam definir a real contribuição desses segmentos na formação da língua falada no Brasil, mais especificamente do Português Popular do Brasil (ANTONINO, 2007; 2012), que se traduz na língua frequentemente falada pela classe mais baixa brasileira, com pouca educação formal e, embora estejam os afrodescendentes muito representados nesta classe, esse socioleto tem falantes de todas as origens étnicas.

Concentramos nossa análise no nível morfossintático e particularizamos o estudo da concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo, e estamos tentando estender essa nossa pesquisa para a concordância em gênero no sintagma nominal, buscando complementar a análise dos núcleos do Sujeito e do Predicativo. Estes dois itens são relevantes não só para a caracterização do português falado no Brasil, mas também de línguas faladas por afrodescendentes em outros países, entre elas a crioula.

As comunidades que foram alvos de investigação linguística são: Comunidade Afro-brasileira de Vão Grande, Barra do Bugres-MT, Comunidade Afro-brasileira Pita Canudos, Cáceres-MT, Comunidade Afro-brasileira de Morrinhos, Poconé-MT.

Estas comunidades enquadram-se perfeitamente no perfil da pesquisa sociolinguística que nos propusemos a realizar: característica de rural, relativo isolamento e de difícil acesso; descendentes de escravizados; habitantes de diversas faixas etárias, inclusive acima de 80 anos. Esses fatos por si só são de suma importância para este trabalho.

Com relação à pesquisa de campo, recolhemos dados a respeito da origem das comunidades por intermédio de um “Roteiro para Coleta de Dados Sociolinguísticos Preliminares”, e agrupamos amostras de fala espontânea.

O nosso intuito primordial com esta pesquisa é chamar a atenção para a importância do estudo da fala das comunidades afro-brasileiras, pois este trabalho pode oferecer importantes indícios sobre a relevância dos processos de contato entre línguas na formação do português do Brasil, tema que tanta polêmica vem provocando há mais de um século (NARO; SCHERRE, [1993] 2019); (LUCCHESI, 2012); (PARKVALL; ÁLVAREZ LÓPEZ, 2017). Além de que esses fatos podem contribuir para uma melhor caracterização da realidade linguística brasileira.

## 2 Material e métodos

O enquadramento teórico da pesquisa é fornecido pelo modelo da Sociolinguística Quantitativa (cf. LABOV, 1972 e 1982). Este campo é o que abriga o conjunto de teses que adotam como fundamento a teoria da variação e a consequente prática sociolinguística:

a) a língua deve ser compreendida como heterogênea e condicionada por fatores extralinguísticos e em constante mudança;

b) a interação social é um fator importantíssimo para o levantamento e justificativa das variantes linguísticas e inseparável do domínio da linguagem. As pressões sociais estão operando continuamente sobre a linguagem, como uma força imanente que atua no presente;

c) seleção das variantes linguísticas em processo de mudança, ou seja, em curso, privilegiando-as para se poder analisar a “interimplicação” entre o domínio da linguagem e a interação social. A primeira representada pela forma linguística e a segunda pela comunidade social.

Segundo Labov (1972), ainda em trabalhos da década de 1960, só vamos conseguir compreender a língua se efetivamente tomarmos como princípio que a comunidade linguística é heterogênea. Desse modo, o objeto da investigação foi constituído por amostras de língua vernácula da comunidade estudada, isto é, de amostras de fala, as mais espontâneas possíveis, colhidas em situações que buscam se aproximar da conversação informal. Os dados foram colhidos de modo que, no momento da análise, se possam considerar também algumas variáveis sociolinguísticas que forneçam elementos significativos para a definição de possíveis mudanças em curso nas comunidades de fala estudadas. Na análise dos dados, utilizamos o pacote de programas Goldvarb X, elaborado por David Sankof para análises da Sociolinguística Quantitativa.

No Brasil, as investigações sociolinguísticas sobre o português falado passam necessariamente pelo trabalho de Fernando Tarallo (1994). Nele o autor propõe uma metáfora que mostra de forma clara a questão da heterogeneidade na teoria da variação. É a metáfora do campo de batalha. Nesse campo, “duas (ou mais) maneiras de se dizer a mesma coisa (variantes linguísticas) se enfrentam em um duelo de contemporização, por sua subsistência e coexistência, ou, mais fatalisticamente, em um combate sangrento de morte” (1994, p. 5).

Examinando trabalhos como o de Tarallo (1994), percebemos mais claramente que a pesquisa que realizamos sobre a concordância de gênero constitui área particular da gramática entrelaçada com os domínios social e cultural.

### 3 A escolha do *corpus* e a constituição da amostra

O trabalho de campo feito nas comunidades acima citadas teve como objetivo a constituição de entrevistas, com um mínimo de informantes, orientadas pela literatura sociolinguística existente (cf., por exemplo, TARALLO, 1994).

Foi feita inicialmente uma transcrição manuscrita dos inquéritos. Realizamos essa etapa conforme uma chave de transcrição, que foi elaborada por Dante Lucchesi, com a colaboração de Tânia Lobo (LUCCHESI, s/d), (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009). Somente com uma ressalva, ela foi extremamente ortográfica, atentando-se para o fenômeno em estudo.

A etapa introdutória da análise foi a codificação dos dados para o seu processamento pelo programa Goldvarb X. Nesta etapa, cada ocorrência foi codificada, de modo que o programa pudesse mensurar a interferência das variáveis independentes sobre a variável analisada.

A análise linguística das comunidades de fala foi concentrada no nível morfossintático. A análise pressupõe ainda um futuro estudo comparativo dos resultados obtidos. Os dialetos das diversas comunidades, a serem investigadas em etapa posterior, serão comparados com vistas a se determinar o grau de uniformidade. Tais resultados serão confrontados também com os provenientes de estudos já realizados em outros dialetos (rurais e urbanos).

### 4 Análise das variáveis linguísticas

Para essa empreitada, este trabalho seguiu o modelo Variacionista da Sociolinguística Quantitativa, proposto por Labov (1972) e quantificado no Programa Goldvarb X<sup>4</sup>. Os dados analisados perfazem um total de 2413 predicativos. O percentual geral de ausência de concordância de gênero é da ordem de 7% (180 aplicações).

Para a leitura das tabelas de resultados do Programa Goldvarb X, deve-se considerar:

(i) Aplicação: presença do valor apropriado da variável dependente, como em “valor de aplicação”;

---

<sup>4</sup> Os programas GOLDVARB X e anteriores (PINTO, 1989) foram desenvolvidos com o objetivo de implementar modelos matemáticos que procuram dar tratamento estatístico adequado a dados linguísticos variáveis, analisados sob a perspectiva da teoria da variação linguística laboviana (cf. SANKOFF, 1988; SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005; TAGLIAMONTE, 2006).

(ii) Peso relativo: resultado da análise probabilística da correlação entre as variáveis em estudo, quanto mais próximo de 1 (um), mais o fator favorece a aplicação da regra.

## 5 Apresentação de resultados

Esta pesquisa trata da variação de concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo, em casos do seguinte tipo:

- está feio a coisa

(Luz47fem-Vão)5

Num primeiro momento, o fato mais instigante revelado pela análise foi a variação da concordância de gênero, por apresentar um possível paralelo do contato linguístico de línguas africanas com o português falado por escravizados (ALKMIM, ÁLVAREZ LÓPEZ, 2009; ALMEIDA, 2012; JON-AND, ÁLVAREZ LÓPEZ, 2017). Tal aspecto não figura no Português Standard do Brasil, salvo alguma referência sobre a concordância em gênero em dialetos rurais (RAIMUNDO, 1933; MENDONÇA, 1933; AMARAL, 1950/1976; RODRIGUES, 1974; MELO, 1981; FERREIRA, 1984; COUTO, 1986; CARENO, 1991; MUSSA, 1991).

Dando prosseguimento à descrição e análise da concordância de gênero no SN (sintagma nominal) observada na linguagem de algumas Comunidades em Estudo (SOUZA, 1999, 2000, 2015), partimos para o estudo da variação de concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo, este representado por: substantivo ou expressão substantivada; adjetivo; pronome e numeral. Foram considerados os contextos núcleos de predicativo biformes. A variável dependente em estudo foi definida em termos binários: presença/ausência de concordância de gênero completa.

Pudemos levantar no *corpus* um número considerável de não concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo. Para a nossa análise preliminar, selecionamos somente três variáveis linguísticas, não examinando neste momento as variáveis sociais e o motivo é simples. Foi verificada por nós em análises anteriores a importância dos fatores ‘sexo’ e

---

<sup>5</sup> Seguimos o modelo de Scherre (1991): Luz47fem-Vão é a identificação do falante e do dado no arquivo de dados. Luz são as iniciais fictícias do nome do falante, 47 indica a idade, fem indica o sexo (masc. para masculino), Vão trata-se do local de inquérito (Vão Grande); Pita = Pita Canudos; Mor = Morrinhos.

‘idade’. Portanto, deixaremos para a redação final os resultados deste conjunto de variáveis, a fim de verificar o contexto mais favorável para as aplicações.

## 5.1 Características formais do sujeito

Neste grupo de fatores, destacamos qual tipo de sujeito favorece a ausência de concordância com o núcleo do predicativo. Temos a ressaltar que o sujeito não preenchido (701 aplicações com 53 ausências de concordância) foi aquele que encontramos no contexto, porém o mesmo não estava explícito. De acordo com nossa análise, ele poderia estar anteposto ou posposto ao verbo e ao predicativo, mas não se mostrou relevante esta análise com relação a variável estudada, resgatando-a, posteriormente, na posição do predicativo.

Fatores e exemplos:

- 1) Sujeito preenchido  
... eu era solteira (Luz47fem-Vão)
- 2) Sujeito não preenchido  
...estou velho (Joa35fem-Vão)

TABELA 1 – Características formais do sujeito

Fatores	Aplicação/Total	%	Peso Relativo
Sujeito Preenchido	94/913	9%	0,48
Sujeito Não Preenchido	53/701	7%	0,53
TOTAL	147/1614	9,1%	

Input: 0,339

Significância: 0,015

## 5.2 Verbo utilizado

A variável ‘verbo utilizado’ foi submetida a uma análise prévia mais detalhada. Resolvemos listar somente os três verbos mais utilizados: ‘ser’ (1464 aplicações), ‘estar’ (185 aplicações), ‘ficar’ (112 aplicações).



Fatores e exemplos:

1) Verbo ‘Ser’

...ela era mais preto (Jor45masc-Pita)

...José era prima (Ser32masc-Pita)

2) Verbo ‘Estar’

...estava bem velho (eu) (Hil38fem-Mor)

... já estou velho (eu) (Lou55fem-Vão)

3) Verbo ‘Ficar’

...nós ficava sentada (Luz47fem-Vão)

... ela ficou viúvo (Gen47fem-Mor)

TABELA 2 – Verbo utilizado

Fatores	Aplicação/Total	%	Peso Relativo
Ser	106/1358	7%	0,52
Estar	28/157	15%	0,38
Ficar	13/99	12%	0,44
TOTAL	147/1614	9,1%	

Input: 0,339

Significância: 0,015

O grupo de fatores ‘verbo utilizado’ não se mostrou estatisticamente significativo. Uma das hipóteses para interpretar este fato é a distribuição não equilibrada dos dados. Ocorre um número muito superior de aplicações com o verbo ‘ser’, o que é normalmente comum em se tratando de estruturas predicativas. O índice de significância está muito próximo dos grupos mais significativos, o que nos levou a cruzar este grupo com os demais. O resultado foi o esperado: pelo desequilíbrio entre os dados deste grupo com o grupo de fatores ‘posição do predicativo’ o programa descartou-o como estatisticamente significativo.

### 5.3 Núcleo do predicativo

A variável ‘núcleo do predicativo’ foi dividida em quatro fatores: substantivo ou expressão substantivada (137 aplicações com 9 ausências de concordância); adjetivo (506 aplicações com 113 ausências de concordância); pronome (30 aplicações com 9 ausências

de concordância) e numeral (13 aplicações com 1 ausência de concordância). Chamamos a atenção para o fato de que dentro do fator ‘adjetivo’ encontram-se também relacionadas as formas participiais que serão devidamente analisadas na variável ‘tipo de estrutura’.

Fatores e exemplos:

Substantivo

...a senhora é doutor... (Ben72fem-Vão)

Adjetivo

...elas eram louco... (Dit62masc-Mor)

Numeral

...a senhora são o primeiro... (Ben72fem-Vão)

Pronome

...as terra é nosso... (Luz47fem-Vão)

TABELA 3 – Núcleo do predicativo

Fatores	Aplicação	%	Peso Relativo
Substantivo	9/128	7%	0,31
Adjetivo	113/393	22%	0,54
Numeral	1/12	8%	0,40
Pronome	9/21	9%	0,68
TOTAL	132/554	23,8	

Input: 0,287

Significância: 0,029

Este grupo de fatores revelou-se um dos mais significativos, confirmando nossa hipótese inicial de que o adjetivo era a categoria mais variável no predicativo, ou, em outras palavras, o adjetivo é o elemento mais suscetível à falta de concordância de gênero. A distribuição de dados equilibrada fez com que, ao se cruzarem com os demais grupos, inclusive os estatisticamente não significativos, o resultado em termos de significância continuasse inalterado.

## 5.4 Tipo de estrutura do predicativo

Com a variável ‘tipo de estrutura do predicativo’, separamos todas as construções ativas, que envolvem predicativos de formas diversas, das construções passivas que envolvem apenas as formas participiais.

Fatores e exemplos:

Estrutura ativa

...o bicho é perigosa...

(Eli45fem-Mor)

Estrutura passiva

... a cerca foi mexido...

(Luz47fem-Vão)

TABELA 4 – Tipo de estrutura do predicativo

Fatores	Aplicação	%	Peso Relativo
Estrutura Ativa	103/488	17%	0,48
Estrutura Passiva	29/66	31%	0,62
TOTAL	132/554	23,8	

Input: 0,287

Significância: 0,029

Analisando este grupo de fatores chegamos à mesma conclusão que Scherre (1991, p. 67) quando analisou a concordância de número, ou seja, a estrutura passiva desfavorece a concordância de gênero. O fato de uma distribuição não equilibrada: 84% são de estruturas ativas e 16% são de estruturas passivas; pode ter tido influência no peso relativo. Isso revelaria o motivo pelo qual este grupo foi considerado estatisticamente significativo, porém no cruzamento com os demais não obteve o mesmo índice.

## 5.5 Posição do predicativo

A variável ‘posição do predicativo’ foi inicialmente subdividida em cinco fatores: sujeito + verbo + predicativo (615 aplicações com 110 ausências de concordância), o que denominamos ordem canônica; verbo + predicativo + sujeito (56 aplicações com 18

ausências de concordância); verbo + sujeito + predicativo (7 aplicações com 1 ausência de concordância); predicativo + verbo + sujeito (6 aplicações com 3 ausências de concordância); predicativo + sujeito + verbo (2 aplicações concordando); estas quatro últimas denominamos ordem não canônica.

Fatores e exemplos:

Ordem canônica

(Suj. + Verbo + Pred.)...eu tô desanimado... (Ben72fem-Vão)

Ordem não canônica

(Pred. + Verbo + Suj.)...gostoso é aquela frutinha (Mar38masc-Pita)

(Verbo + Pred. + Suj.)...está feio a coisa... (Hel45masc-Pita)

(Pred. + Suj. + Verbo)...solteira ela era... (Ono44fem-Pita)

TABELA 5 – Posição do predicativo

Fatores	Aplicação	%	Peso Relativo
Ordem Canônica	110/505	18%	0,48
Ordem Não Canônica	22/49	31%	0,67
TOTAL	132/554	23,8	

Input: 0,287

Significância: 0,029

Em Cunha e Souza (1997), quando o Nome se desloca para a direita do adjetivo (adjetivo + Nome), a percentagem de não concordância mostrou-se muito baixa. Na análise da estrutura predicativa, houve uma variação muito significativa. A estrutura Verbo + Predicativo + Sujeito apresentou 32% de não concordância, e este número aumenta quando acrescentamos a esta estrutura as outras duas em que o sujeito se encontra deslocado para direita do predicativo.

A distribuição das percentagens e a leitura dos pesos relativos estão comprometidas por dois motivos: o primeiro é que figura na ordem não canônica a estrutura Verbo + Sujeito + Predicativo; o segundo é que o número de aplicações das duas últimas estruturas em que o sujeito figura à direita do predicativo é muito baixo.

Ao final, realizamos uma análise isolada, que cruzou todos os dados do grupo isoladamente, e chegamos à conclusão de que os nossos resultados confirmam a observação de Scherre (1991, p. 65-66), que menciona o desfavorecimento da presença de marcas ao

ocorrer a ordem não canônica em seus dados, haja vista a interrupção do fluxo do processamento linear. Na concordância de gênero isso também ocorre, embora com menor percentual.

## 5.6 Material interveniente entre o verbo e o predicativo

Este grupo constitui-se de quatro fatores que vão ao encontro da proposta de Scherre (1991, p. 66-67), acrescentando-se o fator ‘pronome indefinido’, que se mostrou relevante para o nosso trabalho.

Fatores e exemplos:

- 1) Sem material interveniente  
...uma xícara é gostoso... (Cla33masc-Pita)
- 2) Advérbio  
...história do quilombo é muito profundo... (Cla33masc-Pita)
- 3) Pronome indefinido  
...tão tudo doido as duas... (Jor43fem-Mor)
- 4) Demais elementos intervenientes  
...a senhora são o primeiro... (Ben72fem-Vão)

TABELA 6 – Material interveniente entre o verbo e o predicativo

Fatores	Aplicação	%	Peso Relativo
Sem Material Interveniente	99/418	19%	0,50
Advérbio	23/66	26%	0,62
Pronome Indefinido	8/12	40%	0,78
Demais Materiais	2/58	3%	0,22
TOTAL	132/554	23,8	

Input: 0,287

Significância: 0,029

A análise detalhada e o cruzamento deste grupo de fatores, com todos os demais, revelaram-se estatisticamente muito significativo. A distribuição das variáveis indica que a presença de material interveniente entre o verbo e o predicativo aumenta a percentagem

de não concordância. Destacando-se o pronome indefinido que apesar de pouca ocorrência interfere na concordância do sujeito com o predicativo.

A presença de um advérbio, composto na sua maioria por intensificadores, colabora para aumentar a ausência de concordância.

Faz-se necessário mencionar que o fator ‘demais materiais’, onde se encontram relacionados os determinantes (artigos), realizado o cruzamento dos dados com os demais grupos, ocorre juntamente com o núcleo substantivo, o que nos remete diretamente ao trabalho de Cunha; Souza (1997), no qual a presença de artigos desfavorecia a não concordância.

Isso não invalida a relevância do grupo, visto que o mesmo cruzamento, retirando-se o fator citado acima, revelou uma distribuição de dados regular.

## 5.7 Variáveis sociais

Analizamos a influência das duas variáveis sociais convencionais: faixa etária e sexo.

### 5.7.1 Faixa etária

TABELA 7 – Faixa etária

Fatores	Aplicação	%	Peso Relativo
20-30	3/9	25%	0,58
31-40	14/80	15%	0,43
41-60	82/319	20%	0,52
mais de 60	33/146	18%	0,49
TOTAL	132/554	23,8	

Input: 0,339

Significância: 0,015

### 5.7.2 Sexo

TABELA 8 – Sexo

Fatores	Aplicação	%	Peso Relativo
Feminino	68/262	21%	0,52
Masculino	64/292	18%	0,42
TOTAL	132/554	23,8	

Input: 0,339

Significância: 0,015

O grupo de fatores ‘faixa etária’ não se mostrou estatisticamente significativo, uma das razões pode ter sido a alta concentração de aplicações na faixa etária de 41 a 60 anos que teria desequilibrado a distribuição dos dados.

Ao analisarmos o cruzamento deste grupo com os demais isoladamente, este revelou-se muito significativo ao ponto de seus resultados obterem o mesmo número de índices de significância, que os dois grupos tidos como os mais estatisticamente significativos no nosso trabalho (núcleo do predicativo e material interveniente entre o verbo e o predicativo).

O mesmo ocorre com o grupo ‘sexo’, que, por sua distribuição altamente equilibrada, talvez tenha sido descartado como estatisticamente relevante por conter somente dois fatores e pouca variação entre eles.

Apesar do descarte realizado pelo programa, esses dois grupos são de extrema relevância para nossa pesquisa, porque revelam a distribuição dos índices de não concordância pelas diferentes faixas etárias e pelo sexo do falante.

## 6 À guisa de conclusão

A correlação das variáveis sociais e linguísticas revela que o português falado nas comunidades afro-brasileiras de Mato Grosso estudadas está num estágio avançado no processo de aquisição da regra de concordância de gênero, indicando, prospectivamente, um contato linguístico intenso entre escravizados e falantes do português e, retrospectivamente, um longo processo diacrônico, em que um sistema prévio de flexão de gênero é substituído gradualmente sob a influência da língua standard.

Os resultados obtidos pelo cruzamento dos grupos de fatores apontam para a necessidade de: (i) aprofundar-se o estudo sobre a característica formal do sujeito no português; (ii) um estudo mais detalhado do tipo de estrutura que compõe o predicativo.

A investigação dos aspectos apontados deverá contribuir não só para uma melhor caracterização e compreensão dos contatos linguísticos entre descendentes de escravizados e falantes de um português standard, principalmente nas áreas rurais e rurbanas do Brasil, como também permitirá que se compreenda melhor a natureza do gênero no português brasileiro.

## Referências

- ALKMIM, Tânia; ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. **Registros da escravidão: as falas de pretos-velhos e de Pai João**. Stockholm Review of Latin American Studies. Issue No. 4, March 2009. Disponível em: <https://www4.iel.unicamp.br/projetos/afrolatinos/Alkmim&LopezSROLAS2009.pdf>.
- ALMEIDA, Marcos Abreu Leitão de. **Ladinos e boçais - o regime de línguas do contrabando de africanos, (1831-1850)**. 2012. 200 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/282067>>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- ALTENHOFEN, Cléo V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.
- AMARAL, A. **O dialeto caipira**. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia, 1976.
- ANTONINO, Vívian. **A concordância nominal em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no português popular do interior do estado da Bahia**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/12040/1/Vivian%20Antonino%20-%20Disserta%20a7%20a3o.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2020.
- ANTONINO, Vívian. **Português popular de salvador: uma análise da concordância nominal em predicativos do sujeito e em estruturas passivas**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9182/1/Vivian%20Antonino.pdf>. Acessado em: 15 abr. 2020.



- CARENO, Mary Francisca. **Linguagem rural do Vale do Ribeira. A voz e a vez das comunidades negras.** Tese (Doutoramento em Letras) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 1991.
- COUTO, Hildo Honório do. **O que é Português brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Ana S. de A.; SOUZA, Antonio C. S. de. **A Variação da Concordância de Gênero na Linguagem do Cafundó.** In: Anais do XLIV Seminários do GEL. Taubaté, Universidade de Taubaté, 1997.
- FERREIRA, Carlota da Silveira. **Remanescentes de um falar crioulo brasileiro.** Revista Lusitana, 5 (1984-5): 21:34.
- JON-AND, Anna; ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. **A Cupópia do Cafundó: uma análise morfossintática.** Revista de Estudos da Linguagem, [SI], v. 26, n. 1, p. 73-101, nov. 2017. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11424>>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- LABOV, William. **Building on Empirical Foundations.** In: LEHMANN, W. P. e MALKIEL, Y. (eds.). Perspectives on Historical Linguistics. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1982. pp. 17-92.
- LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns.** Oxford: Blackwell, 1972.
- LUCCHESI, Dante. **A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas.** Estudos de Linguística Galega, vol. 4 (2012). ISSN 1889-2566, pp. 45-65. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6132/04-Lucchesi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 15 abr. 2020.
- LUCCHESI, Dante. **Chave de transcrição. Projeto Vertentes do Português Popular do Estado da Bahia.** S/d. Disponível em: [http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave\\_de\\_transcricao.pdf](http://www.vertentes.ufba.br/images/paginas/projeto/chave_de_transcricao.pdf). Acessado em: 15 abr. 2020.
- LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Orgs.). **O português afro-brasileiro.** Salvador: EDUFBA, 2009. p. 162. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/p5>. Acessado em: 15 abr. 2020.
- MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- MELO, Gladstone Chaves de. **Língua do Brasil.** Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil.** Rio de Janeiro: Sauer, 1933.
- MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE.** 1. ed. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2014.

- MUSSA, Alberto Baeta Neves. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.
- NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Sobre as origens do português popular do Brasil**. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.l.], v. 9, n. 3, out. [1993] 2019. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://ken.pucsp.br/delta/article/view/45496>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- PARKVALL, Mikael; ÁLVAREZ LÓPEZ, Laura. **Português vernáculo brasileiro e a hipótese da semicrioulização**. Revista da ABRALIN, [S.l.], v. 2, n. 1, may 2017. ISSN 0102-7158. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52680>>. Acesso em: 15 abr. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v2i1.52680>.
- PINTO, I. I. (trad.). **Programas Varbrul**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.
- RAIMUNDO, Jacques. **O elemento afro-negro na língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Renascença, 1933.
- RODRIGUES, A.N. **O dialeto caipira na região de Piracicaba**. São Paulo: Ática, 1974.
- SANKOFF, David. **Linguistic variation: models and methods**. New York: Academic Press, 1988.
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb X: um aplicativo de regra variável para Macintosh e Windows**. Departamento de Linguística da Universidade de Toronto, 2005.
- SCHERRE, Marta M. P. **A Concordância de número nos predicativos e nos participípios passivos**. In: A variação no português do Brasil. Rio Grande do Sul; UFRGS; Organon (18): 52-70. vol. 5, 1991.
- SOUZA, A. C. S. de. **A concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo na fala da comunidade quilombola da Caçandoca**. Dissertação de Mestrado em Semiótica e Linguística Geral. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000.
- SOUZA, A. C. S. de. **A variação da concordância de gênero entre o sujeito e o predicativo na linguagem do Cafundó**. Estudos Linguísticos XLVI. Seminários do GEL. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, pp. 208-214, 1999.
- SOUZA, A. C. S. de. **Africanidade e contemporaneidade do português de comunidades afro-brasileiras no Rio Grande do Sul**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- TAGLIAMONTE, Sali A. **Analysing Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1994.

# ANÁLISE DE UM *CORPUS* FALADO DE UM GARIMPEIRO DE CUIABÁ – MATO GROSSO / BRASIL: ASPECTOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS DO USO DOS RÓTICOS /r/ E /R/ E A FRICATIVA - /s/

**Josilene Pereira dos Santos**  
**Maria José Basso Marques**

**RESUMO:** Tem-se como objetivo com o presente estudo analisar um texto falado e transcrito de um informante garimpeiro, morador da região de Cuiabá. Buscou-se encontrar as variantes que confirmam a origem do sujeito social investigado, os aspectos fonéticos e fonológicos quanto ao uso dos róticos /r/ e /R/ e a fricativa - /s/. Adotou-se para representar os fonemas e alofones do PB os símbolos utilizados por Roberto (2016). Avaliou-se sobre os fones [s], [ʃ], [z] do fonema /s/, os fones [ɹ], [r] do fonema /r/ vibrante simples e os fones [r], [h] do fonema /r/ vibrante múltipla, encontrados na transcrição falada. Assim, verificou-se a alofonia livre e posicional, posição dos fones (ataque silábico e coda) e se os fones estão próximos a vogais/consoantes vozeadas/desvozeadas. De acordo com a análise dos dados, constatou-se que o falante apresenta alofonia para o fonema /s/ como [s], [ʃ], [z] – e para o fonema /r/, sendo esse a vibrante múltipla que ocorre de duas formas: primeiro com o fone [h] e [r], e, segundo, com o /r/ vibrante simples que varia entre os fones [ɹ] e [r], os quais evidenciam a variedade linguística oral utilizada em Cuiabá. A reflexão descritiva e analítica permitiu inferir que o falar do informante se constitui por meio do contato linguístico entre migrantes colonizadores de seus estados de origem e os povos originários existentes no local.

**Palavras-chave:** *Corpus* falado. Aspectos fonéticos e fonológicos. Variante. Alofonia.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze a gold digger's transcribed and spoken text, who lives in Cuiabá region. It was searched to find the variants that confirm the investigated social subject's origin, the phonological and phonetic aspects regarding to the

use of the rhotics / ɾ / and / r / and the fricative - / s /. The symbols used by Roberto (2016) were adopted to represent the BP phonemes and allophones. It was evaluated about the phones [s], [ʃ], [z] of the phoneme / s /, the phones [ɹ], [ɻ] of the simple vibrant phoneme / r / and the phones [r], [h] of the multiple vibrant phoneme / r, / which are found in the spoken transcription. Thus, it was verified the free and positional allophony, phones position (syllabic attack and coda) and if the phones are close to the voiced / unvoiced vowels/ consonants. According to the data analysis, it was found that the speaker presents allophony to the phoneme / s / as [s], [ʃ], [z] - and to the phoneme / r / being this the multiple vibrant that occurs in two ways: first with the phone [h] and [r], and second, the simple vibrant / r / that varies between the phones [ɹ] and [ɻ], which show the oral linguistic variety used in Cuiabá. The analytical and descriptive reflection allowed to infer that the informant's speech is constituted through the linguistic contact between the colonizer migrants from their origin States and the existing native people on the place.

**Keywords:** Spoken corpus. Phonological and phonetic aspects. Variant. Allophony.

## 1 Introdução

A língua falada é empregada, de modo espontâneo, nas interações cotidianas com familiares, amigos, vizinhos, portanto, quase sempre, sem controle da forma. No entanto, apesar de assumir alguns traços pessoais, conforma-se aos padrões de uso dos grupos sociais integrados pelo indivíduo como resultado do compartilhamento de normas linguísticas dessas comunidades de fala. Tais normas não necessariamente, são ensinadas na escola, mas aprendidas no dia a dia ao nos comunicarmos, ao ouvirmos falar, ao falarmos. É daí que emerge a variação linguística, do convívio entre formas alternativas de dizer a mesma coisa pelos falantes e como resultado surgem características definidoras dos falares das diferentes comunidades. (BATTISTI, 2014).

É sob essa ótica sociológica que propomos com este trabalho fazer uma análise fonética e fonológica em um texto falado (*corpus* I)<sup>1</sup>, coletado por Santiago-Almeida (2000), em Cuiabá - MT, com a intenção de compreender melhor o uso de cada variante e encontrar características que comprovem a origem do informante, visto que a fala diz muito sobre

---

<sup>1</sup> O *Corpus*1 selecionado para esta análise foi retirado da Tese de Doutorado: *Aspectos Fonológicos do Português falado na Baixada Cuiabana: Traços de língua antiga* preservados no Brasil- Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (2000, p.50). Transcrição fonética nº1.

um sujeito, como a região à qual pertence, o nível de escolarização, a faixa etária, o sexo, a ocupação etc. Averiguou-se, primeiramente, possíveis variedades do português cuiabano identificando-as, justificando-as e exemplificando-as.

Posteriormente, foram selecionadas para a investigação a vibrante múltipla /r/, a vibrante simples /r/ e a fricativa alveolar desvozeada /s/ com os seus respectivos fones, bem como a descrição dos ambientes e contextos linguísticos, tendo como base a estrutura silábica que ocorre, e, também, casos de alofonia posicional e livre. O objetivo maior deste texto é apresentar como se dá a realização desses fones no falar cuiabano.

Dessa forma, as próximas seções versarão sobre as formações social e linguística às quais pertence o informante, no caso a capital de Mato Grosso, Cuiabá/Brasil, um breve histórico sobre a realização do /r/, /r/ e /s/ no português brasileiro (PB) e na pronúncia cuiabana. Em sequência, serão apresentados alguns dados, originados do *corpus*.

## **2 Um pouco de história sobre as formações social e linguística de Cuiabá**

A formação da população do estado de Mato Grosso se deu, segundo Isquendo e Teles (2014), a partir do ciclo do ouro e da mineração com a figura dos bandeirantes paulistas no final do século XVII e durante o século XVIII, em busca de índios para aprisionar, jazidas de ouro e de diamantes.

Esses bandeirantes/caipiras paulistas que se organizavam em grupos gigantescos de mamelucos e que viajavam por meses e até anos, nas bandeiras, ou remando em canoas nas monções<sup>2</sup>, serviam-se de muitos índios já escravizados, buscando prender outros aborígenes para a mesma finalidade e, assim, vinham expandindo o território da colônia portuguesa (SANTIAGO-ALMEIDA, 2009). Além disso, utilizavam as águas do rio Cuyabá, como meio de acesso, às minas de escravos indígenas e às minas de ouro e de diamantes.

Ainda sobre essa mobilidade migratória, Cox (2009), baseada em autores que estudaram o falar cuiabano como Santiago-Almeida (2000, 2005a, 2005b) e Souza (1999), expõe que a febre do ouro em Mato Grosso, no início do século XVIII, também trouxe à

---

<sup>2</sup> Sistema abastecedor e de transporte de pessoas, implementado exclusivamente através dos rios, deu-se o nome de monções. (SIQUEIRA, 2002, p. 34).

região migrantes negros e mestiços, vindos de Minas Gerais, Bahia e Maranhão, os quais teriam trazido variedades linguísticas crioulizadas. Nesse sentido, explica a autora que,

em resumo, o falar cuiabano seria fruto ou de uma situação de isolamento que teria favorecido a conservação de traços de português antigo que chegaram à região via dialeto caipira, ou de um processo de crioulição em que as gramáticas do português, das línguas indígenas faladas pelas nações que habitavam a região e das línguas africanas trazidas pelos escravos teriam se misturado. (COX, 2009, p.78).

Sobre esse tema, também contribui Dettoni (2003), quando diz que, nesta região, houve contato de diferentes graus de intensidade de línguas indígenas nativas, da língua castelhana da fronteira, da língua dos bandeirantes paulistas, diversas variedades do português introduzidas pelos sertanistas migrantes e a variedade falada pelos escravos. É nesse contexto multilíngue e multidialetal que se formou a variedade do português falado na baixada cuiabana.

Desse modo, podemos observar que o falar cuiabano se formou devidamente desta mistura/contato de diversos falares, provindos de diferentes regiões do Brasil, bem como da variedade castelhana na fronteira com o indígena local e assim deixaram características visíveis e audíveis até os dias atuais, que são marcas registradas da variedade linguística cuiabana, as quais poderão ser verificadas na análise do *corpus* deste estudo.

### 3 Os róticos /r/ e /R/ e a fricativa - /S/ no português brasileiro (PB)

Para Roberto (2016), os róticos são fonemas que se realizam com diferentes características articulatórias e acústicas, podendo ser vibrantes múltiplas e simples, fricativas, retroflexas, aproximantes e até mesmo de apagamento nos variados contextos linguísticos. Todas essas possibilidades citadas englobam os fonemas /r/, (realizados como tepe “r” em posição intervocálica), como em *cara*, *ouro* - ou como segunda vogal nos encontros consonantais das sílabas complexas, *clara* e *prato*. A outra realização é o /r/, que apresenta maior variação no PB e pode ser transcrito como “r” (minúsculo ou maiúsculo) em início de vocábulo – *roda*, *raio* -, em coda, ou seja, em final de sílaba, como *porta*, *mar*, *ou* como “rr”, em posição intervocálica – *carro*, *arruda*.

Assim, exemplifica a autora que há diversas formas de pronunciar /r/ num vocábulo, por exemplo, a palavra ‘porta’ pode ser realizada como uma fricativa [pɔxtɐ], que ocorre no falar carioca, ou como vibrante [pɔrtɐ] na pronúncia gaúcha. Ainda podemos

encontrar um som retroflexo [pɔ̞ɾɥɐ] no interior de São Paulo, conhecido como falar caipira, ou uma aspirada, glotal [pɔ̞hɐ] registrada em Belo Horizonte. É possível também a realização fricativa uvular [pɔ̞Rɥɐ]<sup>3</sup>.

Estas variações podem acontecer de forma livre ou posicional, a livre “acontece independentemente do contexto, mas assim como a variante posicional, não acarreta mudança de significado” (ENGELBERT, 2012, p. 76), por exemplo, na pronúncia da palavra ‘terra’ [ˈtɛɾɐ], [ˈtɛhɐ] e [ˈtɛɾɐ], observamos que as variantes [x], [h] e [r] podem se alterar livremente, ou seja, não há nada na estrutura do português brasileiro (PB) que as motive. Diante disso, dizemos que essas variantes estão em variação livre ou que são alofones livres. (SEARA, *et al*, 2017).

Quanto aos fonemas fricativos ou contínuos /s/, levam esse nome porque, ao invés de uma “obstrução total da passagem de ar pelo trato vocal, encontram uma obstrução parcial que os leva a produzir fricção (turbulência). São também conhecidos por contínuos porque a corrente de ar sai continuamente, sem o bloqueio total ocorrente nos grupos oclusivos”. (ROBERTO, 2016, p.59).

A autora esclarece ainda que, assim como os róticos, os fonemas fricativos também possuem diversas formas de pronunciá-los, como por exemplo a realização do vocábulo “dois”, que em posição de coda silábica, na fala mineira, pode ser realizado como [s] “dois̩”, ou [z] em “dois̩ meses” devido a junção das duas palavras na pronúncia. E que, na fala carioca, há a possibilidade da realização das fricativas alveolopalatais [ʃ] como em “dois” e [ʒ] em “dois meses”, em que o “s” é lido usando o mesmo som da consoante em “já”.

Corroborando com a autora, Barros (2013) versa que a fricativa alveolar surda [s], a fricativa alveolar sonora [z], a fricativa pós-alveolar surda [ʃ] e a fricativa pós-alveolar sonora [ʒ] são utilizadas no falar mineiro, bem como na fala carioca, uma vez que sua pesquisa analisou o uso de /s/ em coda silábica no *continuum* linguístico RJ-BH, cujo resultado evidenciou um percentual de 57% para as alveolares e 43% constituindo as pós-alveolares. A fricativa pós-alveolar surda ocorreu em 30% [ʃ], a fricativa pós-alveolar sonora 13% [ʒ], a fricativa alveolar surda 40% [s] e a fricativa alveolar sonora 17% [z]. Segregando estes dados numa sequência que se inicia pelo Rio de Janeiro, temos: 3% [s]; 1% [z]; 28% [ʒ] e 68% [ʃ]. Além disso, é possível, além das variações já vistas [s, z, ʃ, ʒ], a realização de um rótico – [ˈmeymo] para mesmo – ou o apagamento [ˈlapi] para lápis. (ROBERTO, 2016).

---

<sup>3</sup> A adoção dos símbolos para representar fonemas e alofones do PB sofre variação de autor para autor, devido a diferentes posicionamentos teóricos e entendimentos dos fenômenos fonéticos-fonológicos. Para representar os fonemas e alofones do PB empregou-se os símbolos utilizados por Roberto (2016).

Quanto ao condicionamento fonético, o fonema /s/ possibilita o aparecimento dos alofones posicionais ou de combinação, o qual é, por sua vez, “condicionado pela posição do segmento na palavra, ou seja, contexto” (ENGELBERT, 2012, p. 76). A oposição das fricativas /s/ e /z/ no início de palavras, como em [‘siNku] ‘cinco’ e [‘ziNku] ‘zinco’, e no meio de palavras, como em [‘kasa] ‘caça’ ou ‘cassa’ e [‘kaza] ‘casa’, fortifica a oposição nas duas pronúncias. Mas, em final de sílabas, advém o arquifonema [S]. Nesse contexto, se neutraliza a distinção entre /s/ e /z/ no português em geral (SOUZA, 2002, p. 25).

### 3.1 Os róticos - /r/ e /r/ e a fricativa - /s/ no português de Cuiabá

Na pesquisa de Santiago-Almeida (2004), foram encontradas 4 (quatro) pronúncias referentes aos róticos na fala cuiabana: a vibrante (múltipla) alveolar /r/, a *tap* (vibrante simples) alveolar /r/, a fricativa velar /x/ e a retroflexa /ɭ/. O <r> em posição intervocálica ou seguindo consoante na mesma sílaba é normalmente pronunciado como *tap*, ou vibrante simples: [‘ɔra] ‘hora’, [se’tẽbru] ‘setembro’, [‘era] ‘era’, [kate’draw] ‘catedral’ etc. Em alguns casos pode suceder a síncope desse fonema especialmente quando o par consoante se localiza em sílaba átona, como observamos em [‘ota] ‘outra’, [‘otu] ‘outro’ e [kũ’padi] ‘compadre’ etc.

Notoriamente quando <r> está em início de vocábulo, ou <rr> em posição intervocálica, a tendência do falar cuiabano é proferi-los como vibrante (múltipla): [rapazi’ada] ‘rapaziada’, [r̃mu] ‘ramo’, [r̃sa] ‘roça’, [raʃga] ‘rasgar’, [ra’paʃ] ‘rapaz’, [ko’re] ‘correr’, [e’rada] ‘errada’, [ka’r̃sa] ‘carroça’, [‘buru] ‘burro’, [ku’ra] ‘curral’, etc. Nestes exemplos pode advir também a realização da fricativa velar, as formas /r/ e /x/ podem coexistir em um mesmo falante e/ou um mesmo vocábulo. Dentre estas ocorrências, destacam-se: [xapazi’ada] ‘rapaziada’, [‘x̃sa] ‘roça’, [xaj’ga] ‘rasgar’, [ku’xa] ‘curral’, [ka’x̃sa] ‘carroça’, [‘buxu] ‘burro’ etc.

Quando há <r> em final de sílaba e no interior de vocábulo, a disposição é para a realização da retroflexa: [laɭ’gej] ‘larguei’, [p̃ɛɭtu] ‘perto’, [‘kuɭva] ‘curva’, [diskuɭtĩ’na] ‘descortinar’, [kaɭpĩta’ria] ‘carpintaria’, [puɭ’ke] ‘porque’ etc. Neste mesmo ambiente fonético, há casos em que ocorrem síncope dessa consoante: [pu’ke] ‘porque’, [diskutĩ’na] ‘descortinar’. Embora com pouco ocorrência, a retroflexa também pode acontecer em posição intervocálica: [agɔɭa] ‘agora’, [‘fɔɭa] ‘fora’, [‘nɔɭa] ‘nora’.

Quando o <r> está em final de vocábulo, a tendência é para o apagamento da consoante: [fa’ze] ‘fazer’, [ki’zẽ] ‘quiser’, [mu’ɛ] ‘mulher’, [mu’e] ‘moer’ etc. A frequência desse fenômeno não chega a alcançar cem por cento das ocorrências. Uma vez que, dependendo



da velocidade com que a palavra é proferida, surge nesse ambiente fonético a retroflexa, normalmente quando esta é acometida mais lenta: [lu'gaɪ] 'lugar', [sɪ'noɪ] 'senhor', [fa'laɪ] 'falar'. Ainda é possível registrar, esporadicamente, a iotização da vibrante travando sílaba: [siw'visu] 'serviço'.

Quanto aos grupos de fricativas, no falar cuiabano, o autor destaca que as alterações mais acentuadas ocorrem com as alveolares surda /s/ e sonora /z/. E esta mudança se acarreta no ponto de articulação, no qual a alveolar /s/ passa a pré-palatal /ʃ/, sobretudo quando se encontra em final de vocábulo: ['doʃ] 'dois', ['maʃ] 'mas', ['treʃ] 'três', ['kʰɪtuʃ] 'quantos'; ['veʃ] 'vez', ['faʃ] 'faz' etc.

A alteração /s/ > /ʃ/ ainda pode acontecer em outras situações, como em travamento de sílaba, no interior dos vocábulos: ['mɛʃtre] 'mestre', ['fɛʃta] 'festas', [diʃ'kũ'fiw] 'desconfio', ['raʃga] 'rasga'. Ainda é possível encontrar essa mesma alteração fora desses dois contextos fonéticos, por exemplo, em posição intervocálica: [na'ʃid] 'nascido', [pi'ʃiz] 'preciso', ['moʃu] 'moço'; em início de vocábulo: [ʃi'o] 'senhor' e [ʃa] 'sua', [ʃɪto] 'certo'; e no início de sílaba quando antecede uma retroflexa: [divɛɪ'ʃɪw] 'diversão', [kũvɛɪ'sɪ nu] 'conversando'.

No entanto, esses exemplos não querem proferir que não haja o fonema /s/ no falar cuiabano. Ao lado dos modelos apresentados acima, coexistem, em alguns falantes, as realizações: ['dos] 'dois', ['fɛsta] 'festa', ['mosu] 'moço', [sɛɪtu] 'certo', [divɛɪ'so] 'diversão'; ['ves] 'vez' etc.

As consoantes fricativas pré-palatais surda /ʃ/ e sonora /ʒ/, no falar cuiabano, são pronunciadas como africadas surda /tʃ/ e sonora /dʒ/: [tʃɛ'ga] 'chegar', [tʃa] 'chá', [batʃu] 'baixo', [kotʃu] 'cocho'; [lõ dʒi] 'longe', [dʒɪti] 'gente', [dʒa] 'já', [ro'dadʒi] 'rodagem', [a'dʒuda] 'ajuda'. Destaca o autor que esses traços /tʃ/ e /dʒ/ são pertencentes a uma ou mais fases da língua portuguesa e permanecem vivos até hoje na expressão oral de muitos cuiabanos, provavelmente porque encontraram nessa localidade "um terreno fértil adubado pelas línguas indígenas, em particular o bororo, que possuem tais fonemas". (SANTIAGO-ALMEIDA, 2000, p. 300).

Em relação às realizações dessas africadas (/tʃ/, /dʒ/) no lugar das fricativas (/ʃ/, /ʒ/), são mais frequentes na fala dos sujeitos sociais com menos escolarização, independentemente de sua faixa etária. Entretanto, os indivíduos que possuem um nível maior de formação escolar apresentam outras variantes linguísticas diferentes da cuiabana, uma vez que mantêm contato com outros grupos sociais, apresentam esta variedade apenas em contextos familiares e de amizades ou em manifestações culturais.

O autor ainda observou que as africadas não anularam o uso das fricativas, uma vez que um informante apresentou as duas formas, num mesmo vocábulo, em sua fala, como, por

exemplo: ‘chegar’ [ʃe’ga] ao lado de [tʃe’ga], ‘deixa’ [‘deʃa] ao lado de [‘detʃa], e ‘gente’ [‘zête] ao lado de [‘dʒête].

#### **4      *Análise do corpus***

O *corpus* selecionado para esta análise foi retirado da tese de doutorado *Aspectos Fonológicos do Português falado na Baixada Cuiabana: traços de língua antiga*, de Manoel Mourivaldo Santiago -Almeida (2000).

## Quadro 1- Corpus da língua falada

Fonte: (SANTIAGO-ALMEIDA, 2000, p. 50-51).

Corpus 1	
5	sabr <u>i</u> u ki m <sub>i</sub> presjõno nu garipu k <sub>ew</sub> fike ipresjõnadu [?] fõj so ã difüt <u>u</u> ki noj fõj kahega doz <sub>ore</sub> da nojt <u>i</u> [.] ej dejt <u>o</u> pa du <sub>imi</sub> mohew la i nigêj viw [.]el <sub>ere</sub> sojt <u>eru</u> [.]fõj aša otu die[.]za ojt <sub>oi</sub> da nojt <u>i</u> [.] i ai noz <sub>a</sub> hapaziade kèpiènu zegi [.]kèpia zeg <sub>e</sub> èda <sub>tow</sub> [.] ai sojdadu pego no pa kahega esi difüt <u>u</u> mee nojt <u>i</u> [.]simiteru lòdž <u>i</u> [.]
10	i so k <sub>u</sub> petromaksizi ide rùj k <sub>apagave</sub> tud <u>e</u> oje [.]ew fikave k <sub>o</sub> difüt <u>u</u> k <sub>u</sub> pajmu diè <sub>di</sub> maš <sub>košte</sub> [.]esi fõj medu majo ki pase puk <sub>ew</sub> tie ù me <sub>di</sub> difüt <u>u</u> [?] seru me <sub>im</sub> [.]tšegèmu la kavukèmu [.]k <sub>e</sub> faze buraku [.] tave pejdidu nu matu ew era novu [.]tave ko bazi
15	dizezejz <sub>ènu</sub> [.] ai puzèmu eli k <sub>a</sub> kabese p <sub>u</sub> la <sub>de</sub> kruš [.]ai laigè <u>m</u> la [.]lèbro k <sub>asi</sub> muhie tudu mùdu [.] e ùe išt <u>orje</u> seru me <sub>im</sub> sejt <u>u</u> [.]fõmu rèka u difüt <u>u</u> ote veš du buraku ne [.] pego si kade pòte da redi [.] e na redi [.]i tie maz <sub>ote</sub> pa kavuka u buraku tìpe k <sub>i</sub> : kavukèn <sub>i</sub> batènu agwe k <sub>ere</sub> vajdž <u>i</u> [.] minave igwaì ù posu de agwe [.] a late za fikave la pa bate agwe [.] la k <sub>er</sub> <sub>u</sub> simiteru [.]
20	ia kavukèn <sub>i</sub> rèkènu agwe [.] kwèd kabèmu di tira akèj pisahè tudu [.] kavuko ùš kwatu pajmu kwat <sub>i</sub> poku [.]tav <sub>u</sub> buraku tave lutadu d <sub>agwe</sub> [.] ai falo vè po el <sub>a</sub> dèt <u>u</u> [.]laiga la [.]pego doš trèš nu pùnu da hedì ù pra la otu pra ka sojtèmu dè <sub>d</sub> agwe [.]ai notaru k <sub>eli</sub> tave [.]
25	ei <sub>pa</sub> po pe p <sub>u</sub> lad <sub>a</sub> kruš i a kabese ojèn <sub>a</sub> kruš mešt <u>ri</u> ne [.] itèw puzè <sub>a</sub> kabese du lad <sub>a</sub> kru [.] fù rèka eli [.] agoja peg <sub>otre</sub> veš [.] kwè haštè <u>m</u> el di la [.] maz <sub>e</sub> išt <u>orje</u> ki kùtesew kùmigu [.] ai fùm itera el <sub>ote</sub> [.]ai tèpèmu <sub>otre</sub> veš [.] sèdèmu ùe kaere di vele [.] tie ùš kwarète masu di vele o maš ki dešaru [.]kwèd <sub>oje</sub> pa traš a fogere tave deš <sub>a</sub> tur <sub>asi</sub> de: di lavarede [.]krario tudu kwètu
30	fõj akel <sub>akele</sub> vajdž <u>i</u> [.] esi fõj u medu majo [.]ki kwèd <sub>ew</sub> pega:è du la <sub>du</sub> pe ew ta:è ojènu pra la pa <sub>ej</sub> [.]ew tia mùjtu medu difüt <u>u</u> [.] agoj nêw tudu bèj [.]ia tèt <u>iènu</u> maz <sub>ore</sub> k <sub>ew</sub> i pega du la <sub>da</sub> kabese [.] i nojz nù ere mùjtu er <sub>ueš</sub> kizi pesoe so [.]rapaziade novu [.]i a kabese deli [.]e <sub>i</sub> eli tie ù met <sub>i</sub> novèt <sub>i</sub> siku [.]kwazi doj met <u>ru</u> [.]
35	puj nòm <u>i</u> ozaieš [.]kwè deli fika:è pe <sub>i</sub> di mew òbr <sub>esi</sub> [.] ew faita:è so zuga redi fõj [.]prisamè kwèd <sub>u</sub> petromaks pagave [.]petromaks e lèpièw aladi oži [.]ere kerozènu [.] i tøj majz <sub>ote</sub> a majo pede k <sub>ew</sub> tave k <sub>ew</sub> ie pega ew dej p <sub>otu</sub> [.] diamèt <u>i</u> [.] vèdew pu trit <sub>i</sub> siku mišòš [.]sojt <u>i</u> deli [.]kebrej u kaškaj doš kojt <u>i</u> di kwatu la <sub>di</sub> kaškaj [.] i ai fuj ve otu siqvisu [.] gošt <u>ej</u> di siqvisu [.]eli falo si [.]mi da es <sub>ai</sub> [.]batew ù kojt <u>i</u> [.] nu sigūd <sub>a</sub> pede [.]fõj nu siara trošt <u>i</u> tudu mùdu deli [.]trit <sub>i</sub> siku mišò nakeli tèpu [.]fõj a sojt <u>i</u> majo ki za tev <sub>i</sub> garipu [.]itèw mee vide fõj maj nu garipu [.] di kwarèt <sub>i</sub> doš pa setèt <sub>i</sub> kwatu [.]
45	sabr <u>i</u> u ki k <sub>ew</sub> trusi [?] prìmeru a grase di dewš a mučè kù seš fič <u>u</u> u die i a nojt <u>i</u> [.]i a koradž <u>i</u> [.] u k <sub>ew</sub> trusi [.]

A recolha dos dados da pesquisa de campo, realizada pelo próprio autor, foi guiada pela abordagem sociolinguística, a qual verificou aspectos socioculturais do falante, tais como procedência, faixa etária, profissão e grau de instrução.

Portanto, o informante da transcrição a ser analisada é do sexo masculino, garimpeiro e funcionário público aposentado. Possui 73 anos de idade e escolaridade primária incompleta. É morador de Cuiabá há 37 anos (SANTIAGO - ALMEIDA, 2000). O trecho transcrito foi extraído de conversa livre entre os entrevistados. Assim, seguem a transcrição e as reflexões.

Em princípio, os dados do informante quanto à variável social, classe social baixa, são reafirmados na linha 40, pois o entrevistado relata suas experiências vividas no garimpo, e a sorte de, apenas uma vez, tirar uma pedra preciosa que rendeu uma boa quantia em dinheiro. No entanto, no momento atual, o que tem como riqueza, é uma esposa, seis filhos e a coragem.

No que se refere às reflexões linguísticas, extraídas do texto transcrito, registra-se desvios gramaticais como no caso de concordâncias verbal e nominal, nos exemplos: [noʃ foj] ‘nós fomos’, [foj aʃa] ‘fomos achar’, [tʃegẽmu] ‘chegamos’, [iʃtɔria sɛru] ‘história seria’, [kabẽmu] ‘acabamos’, [dizesejz ɛnu] ‘dezesesseis anos’, [sẽdẽmu] ‘acendemos’, [haʃtẽm] ‘arrastamos’, [ojt ɔɪ] ‘oito horas’.

Há ainda supressões de sons, como em: [pa] ‘para’, [otu] ‘outro’, [mɛɪm] ‘mesmo’, [agɔɪ] ‘agora’, [sẽdẽmu] ‘acendemos’. Registra-se também o rotacismo, como nos exemplos: [soɪtemu] ‘soltamos’, [igwaɪ] ‘igual’, [paɪmu] ‘palmo’, [aɪtur] ‘altura’, [krario] ‘clareou’, [falta] ‘falta’, que reforçam a baixa escolarização. De acordo com Costa (2007, p. 16), “a variável escolaridade foi a terceira apontada pelo programa [Goldvarb] como favorecedora à aplicação da regra do rotacismo”. Esse dado vai ao encontro dos dados analisados, já que o informante, que possui escolaridade primária incompleta, apresentou uma frequência maior de rotacismo. Além disso, esse aspecto é recorrente no falar cuiabano, conforme afirma Santiago-Almeida (2000, p.173), pois “nos grupos consonantais -BL, -CL, -GL, -PL, em todo o *corpus* transcrito, em todas as ocorrências da alveolar ocorre o fenômeno de rotacismo”.

#### **4.1 Análise da vibrante múltipla /r/ e vibrante simples /ɾ/ no *corpus* I**

No que tange às realizações do fonema /r/, elegemos duas para análise, sendo a *tap* ou vibrante simples /ɾ/ e vibrante ou vibrante múltipla /r/. A vibrante múltipla ou forte /r/ é realizada como a fricativa glotal [h] e vibrante alveolar [r]. A vibrante simples /ɾ/ ocorreu como a *tap* [ɾ] e retroflexo aproximante [ɻ]. Ainda, registramos o apagamento em final de vocábulo. Veja o quadro a seguir.

Quadro 2- Fonema /r/ vibrante múltipla e /ɾ/ vibrante simples

<b>Fonema /r/ vibrante múltipla</b>	
[h] – fricativa glotal desvozeada	Kahega, mohew, pisaha, hapaziade;
[r] – vibrante alveolar vozeada	rāka, rānkāmu, pōta da redi, ruj, rekeno, ĩtera;
<b>Tap /ɾ/ vibrante simples</b>	
[ɾ] tepe alveolar vozeado	era, seru, buraku, garīpu, notaru, kwarēta, primero, kɛɭ u simiteru, tira, maz ora, kuarēta, kaera de vela, petromaks;
[ɻ] retroflexo aproximante vozeada	duɻmi, ɔɻ, ɔɻa, agoɻ, paɻ, vaɻdzi, laɻga, ɛɻa, p apo, puzeɻ a kabesa, agoɻa oego, puɻ nomi, peɻ di mew ɔbr, sɔɻti deli, peɻdido;
Apagamento	rāka, duɻmi, Kahega, kavuka, tira, pega.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o quadro 2, a vibrante múltipla /r/ ocorre como fricativa glotal desvozeada [h] em [Kahega] ‘carrega’, [mohew] ‘morreu’, [pisaha] ‘piçarra’, [hapaziade] ‘rapaziada’, estando em posição de ataque silábico (início de sílaba), ocorrendo entre/próximo a vogais e a alofonia é livre, uma vez que não depende do contexto/posição linguístico para a variação acontecer. Há ainda a pronúncia como vibrante alveolar vozeada [r], nos exemplos [rāka] ‘arrancar’, [rānkāmu] ‘arrancamos’, [pōta da redi] ‘ponta da rede’, [ruj] ‘ruim’, [rekeno] ‘arrancando’, [ĩtera] ‘enterrar’, na posição de ataque silábico, acarretando-se próximo à vogais, sendo essa alofonia livre.

A vibrante simples /ɾ/ acontece em posição intervocálica seguida das vogais [a], [e] e [u], como em [era] ‘era’, [buraku] ‘buraco’ e [tira] ‘tira’, de consoantes nasais [garīpu] ‘garimpo’, [notaru] ‘notaram’ e [kwarēta] ‘quarenta’, e em sílabas complexas [primero] ‘primeiro’, [petromaks] ‘petromax’, essas tendem a ser pronunciadas como o tap [ɾ] (vibrante simples).

Já a retroflexa [ɻ], incide em posição intervocálica, com pouca frequência, [ɔɻa] ‘hora’, [ɛɻa] ‘era’. Porém, a realização desse fone é mais recorrente em coda silábica seguida das consoantes d, g, m, t, [vaɻdzi] ‘várzea’, [peɻdido] ‘perdido’, [laɻga] ‘largar’, [duɻmi] ‘dormir’, [sɔɻti] ‘sorte’. Há, ainda, casos em que ocorre a realização do retroflexo em final de vocábulo, como em [puzeɻ] ‘puser’. Por fim, ocorre também o apagamento em final de vocábulo, como em [Kahega] ‘carregar’, [rāka] ‘arrancar’, [duɻmi] ‘dormir’, entre outros.

## 4.2 Análise da fricativa alveolar desvozeada /s/

Para a fricativa alveolar surda /s/, a pronúncia aconteceu de quatro formas, como fricativa alveolar desvozeada [s], fricativa pós-alveolar vozeada [ʃ], fricativa alveolar vozeada [z] e retroflexa aproximante [ɻ]. Constatou-se, ainda, com pouca frequência, o apagamento de [ʃ] em final de vocábulo e um caso em que a fricativa desvozeada /s/ passa à retroflexa [meɻma] ‘mesma’, conforme seguem as descrições.

Quadro 3- Fricativa alveolar desvozeada /s/

Fonema /s/	
Fone [s] fricativa alveolar desvozeada	soɻtero, soɻdado, sabi, ípresjõno, soɻtĩ, sĩ, siɻvisu;
Fone [ʃ] fricativa alveopalatal desvozeada	noʃ foj - noʃ nũ - veʃ dú - doʃ treʃ nu - seʃ fiáu - kɔʃta - kaʃka - kaʃkaj - goʃtej iʃtoɻia, ũʃ, meʃtri, seʃ, veʃ, miáoʃ; traʃ a fogera - dewʃ a muále; maʃ kɔʃta - ũʃ kwatu; kruʃ - ozaiaʃ; kɔʃta - kaʃka - kaʃkaj - goʃtej;
Fone [z] – fricativa alveolar vozeada	dizeseʒz ɛnu - maz ota - maz ɔɾɐ - noz a;
Fone [ɻ] - retroflexa alveolar vozeada	Meɻmo;
Apagamento	Kru, doi, no.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para o fonema analisado /s/, encontramos como realizações mais produtivas os fones [s], [ʃ], [z] e ainda o retroflexo [ɻ]. O fone [s], como em [soɻtero] ‘solteiro’, [soɻdado] ‘soldado’, [sabi] ‘sabe’, [ípresjõno] ‘impressionou’, [soɻtĩ] ‘sorte’, [sĩ] ‘sim’, [siɻvisu] ‘serviço’, apresenta-se em contexto de posição de ataque silábico, ocorrendo próximo a vogais vozeadas, e a alofonia é livre.

O fone [ʃ], alofone do fonema /s/, ocorre em posição final de vocábulo, em [noʃ foj] ‘nós fomos’, [veʃ dú] ‘vez de um’, [doʃ treʃ nu] ‘dois, três no’. E, ainda, no interior do vocábulo, antes das consoantes oclusivas /t/, /k/ [kɔʃta] ‘costas’, [kaʃka] ‘casca’, [kaʃkaj]

‘cascalho’, [goʃtej] ‘gostei’. Sobre essas alterações no falar cuiabano, Santiago-Almeida (2004) afirma que:

Trata-se da mudança do ponto de articulação, em que de alveolar /s/ passa a pré-palatal /ʃ/, principalmente quando se encontra em final de vocábulo [doʃ] [...]. O recuo do ponto articulatorio [s] > [ʃ] ainda pode ocorrer em outros contextos, como travamento de sílaba, no interior do vocábulo: [meʃtri] mestre, [fɛʃtaʃ][...] (SANTIAGO-ALMEIDA, 2004, p. 153).

Sobre a realização no final de vocábulo, nesse grupo de fricativas, apresenta-se nas realizações de [kruʃ] ‘cruz’ e [ozaiaʃ] ‘Osaías’, e em final de vocábulo, quando diante de vogais nasal e oral, como em [dizezejz ʃnu] ‘dezesseis anos’, [maz ota] ‘mas outra’, [maz ɔre] ‘mas hora’, [noz a] ‘nós a’, ocorre o som da fricativa alveolar [z]. Nesses exemplos, os alofones são posicionais devido estarem diante de vogais e estarem em coda. Por último, com menor ocorrência, encontra-se o apagamento da variante do fonema /s/ em final de vocábulo, como em [Kru] ‘cruz’, [doi] ‘dois’ e [nɔ] ‘nós’.

Por fim, há o registro do retroflexo [ɻ] em [meɻmo] em coda silábica, próximo às vogal e consoante vozeadas, neste não podemos afirmar se o alofone é livre, uma vez que aparece nos dados investigados apenas uma ocorrência desse fenômeno.

## 5 Considerações finais

Imbuindo-se da análise realizada, podemos concluir que o falante do *corpus* I, além de fazer uso das fricativas palatais [ʃ] e [ç] e africadas [tʃ] e [dʒ], também utiliza o /r/ retroflexo e o rotacismo, que são algumas características da fala cuiabana, as quais, também, são encontradas em outras regiões do país.

De acordo com Martins (2006, p. 4), há no falar mineiro “a presença da africada [tʃ] diante da vogal alta [u], como em [ˈmũtʃu], [ˈotʃu]” ao norte do estado próximo ao estado da Bahia. Há, ainda, a presença do [ɻ] retroflexo, como, por exemplo, em [aˈboɻtu] - ‘aborto’ ou [pˈoɻvura] - ‘porvura’, que se encontra mais ao sul do estado próximo a São Paulo.

Estas fricativas ([ʃ] e [ç]) também ocorrem nos falares baiano e sulista. Podemos observar estas afirmações através do estudo de Bisol e Hora (1993 *apud* BARBOZA, 2016), que analisaram o uso de africadas alveolares [ts, ds], e, por sua vez, notaram que as variantes encontradas em Porto Alegre (RS) e Alagoinhas (BA) apresentaram a exibição de

africadas alveopalatais e alveolares em competição em tipo de sibilante seguinte à vogal alta, como em ‘disposto’ [dʒis] ~ [ds], ‘potes’ [tʃis] ~ [ts]. Esses dados permitem inferir que, além da influência linguística portuguesa trazida pelos paulistas e habitantes indígenas presentes na região, há, ainda, um reforço no falar cuiabano, dessa particularidade, a partir do contato linguístico com migrantes baianos, conforme registra o contexto histórico.

Quanto às análises fonética e fonológica, o fonema /s/ se apresenta com três fones, com o [s] - [sabi], com o fone [ʃ] - [nɔʃ], e com [z] no exemplo [nɔz]. Já o fonema /r/, sendo este a vibrante múltipla, ocorre de duas formas: com o fone [h] - [mohew] e com o fone [r] em [râka]. Há ainda o fonema /r/ vibrante simples, este varia com o retroflexo [ɻ] - [ɔɻa] ‘hora’, e com a tepe [ɾ] - [gaɾipo] ‘garimpo’.

Ainda sobre a realização dos fones, é interessante destacar que a utilização recorrente das fricativas [ʃ] e [z] “tem sido considerada a marca registrada do falar cuiabano” (COX, 2009, p.79), já o apagamento do fonema no final de vocábulo dos fonemas [s] e [r] e a realização da retroflexa em final de sílaba são, provavelmente, influência do dialeto caipira trazido através da migração paulista, pois, conforme Araújo,

o movimento das bandeiras paulistas em direção ao Centro-Oeste foi responsável pela criação de Mato Grosso e pela irradiação do dialeto caipira que se estabeleceria definitivamente com o esgotamento do ciclo do ouro obrigando muitos desses que compunham as bandeiras a fixarem moradia na região. (ARAÚJO *et al.* 2009, p. 296).

Por fim, em conjunto, infere-se nos resultados alguns traços da variedade linguística oral utilizada em Cuiabá empregada pela influência de língua portuguesa com a indígena existentes no local e, também, pela diversidade trazida através das migrações paulista, mineira, baiana, entre outras, no decorrer de sua colonização.

## Referências

- ARAÚJO; SANTIAGO-ALMEIDA; ZAMBOTTO-LIMA; Gabriel A., Manoel M., Criseida R. **O vigor do rotacismo na baixada cuiabana.** In: MORAIS, Maria A. C. R. T., ANDRADE, Maria L. da C. de O. (org.). História do português paulista. Campinas, SP. UNICAMP/Publicações IEL, 2009.
- BARBOZA, Clerton Luiz Felix. **A difusão das africadas pós-alveolares em falares do português brasileiro.** Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em 20 de jul. de 2018.



- BARROS, D. S. C. O /s/ **final do falar trirriense no continuum linguístico Rio de Janeiro – Belo Horizonte**. 2013. 190f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras – UFF. Niterói, RJ.
- BATTISTI, Elisa. **O português falado no Rio Grande do Sul**. In: BISOL, Leda; BATTISTI, Elisa. (org.). O português falado no Rio Grande do Sul. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2014.
- COSTA, Luciane Trennephol. **Análise variacionista do rotacismo**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em 26 de jul. de 2018.
- COX, Maria I. P. **Estudos linguísticos no/do Mato Grosso- o falar cuiabano em evidência**. Polifonia. Cuiabá. nº 17, p.75-90, 2009. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1009>>. Acesso em 30 jul. 2018.
- DETTONI, Rachel do Valle. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana – Mato Grosso**. Tese de Doutorado, UFMG/ POSLIN 2003.
- ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. **Fonética e Fonologia da língua portuguesa**. Curitiba. InterSaberes, 2012.
- ISQUERDO, Aparecida Negri; TELES, Ana Regina. **A rede de pontos**. In: CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva. et al. Atlas linguístico do Brasil: volume 1. Londrina. Eduel, 2014. p. 37-77.
- MARTINS, Edson Ferreira. **Atlas linguístico do Estado de Minas Gerais: o princípio da uniformidade da mudança linguística nas características fonéticas do português mineiro**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)>. Acesso em 20 jul. 2018.
- ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo. Parábola Editorial, 2016.
- SANTIAGO- ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **As consoantes do português falado no vale do Cuiabá**. SIGNUM: Estud. Ling. Londrina, v. 7 n.1, p. 149-163. 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3880/3119>>. Acesso em 12 de jul. 2018.
- SANTIAGO- ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Aspectos fonológicos do português falado na baixada cuiabana: traços de língua antiga preservados no Brasil (manuscritos da época das Bandeiras, século XVIII)**. 2000. 319 p. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

- SANTIAGO- ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Vogais do falar ribeirinho cuiabano**. 2009. 141 p. Tese (para a obtenção do título de Livre-Docência) apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOUZA, Ulisdete Rodrigues de. **Fonologia do português mato-grossense: perspectiva crioulística**. Dissertação de mestrado, Brasília, UnB, 1999.
- SOUZA, Ulisdete Rodrigues de. **Fonologia e Fonologia CV do Português Mato-Grossense**. Polifonia. Cuiabá: Edufimt Nº 04, ISSN 0104-687X, p. 15-44. 2002

# **AS DENOMINAÇÕES PARA O CARRAPICHO / BOSTA-DE-BAIANO: UM ESTUDO DO REPERTÓRIO SEMÂNTICO-LEXICAL DO PORTUGUÊS FALADO NO NORTE DE MATO GROSSO E NO PARANÁ CAIPIRA**

**Fernando Hélio Tavares de Barros**  
**Grasiela Veloso dos Santos Heidmann**  
**Lucas Löff Machado**  
**Neusa Inês Philippsen**

**RESUMO:** Os nomes das plantas daninhas são temas etnográficos e suas diversas denominações surgem das experiências sociais de uma comunidade linguística e da criatividade do homem no ato de nomear. Este trabalho se ocupa da descrição de fitônimos para a erva conhecida por sua semente que se emaranha na roupa ou no pelo dos animais. Esse estudo utiliza como dados de análise o repertório semântico-lexical do português falado em duas regiões brasileiras, a saber, o Norte de Mato Grosso e o Oeste do Paraná. As duas regiões possuem um vínculo histórico, uma vez que o Paraná foi território de passagem e de partida de muitos migrantes que se aventuraram migrar para o Mato Grosso. Com vistas a compreender os processos de contato linguístico em curso, a pesquisa utilizou a metodologia da Dialetoлогия pluridimensional e relacional (RADTKE e THUN, 1996). O estudo se constitui da coleta de dados feita através de um questionário semiestruturado aplicado em quatro localidades. Uma em Mato Grosso e três no Paraná. A pesquisa contou com 21 participantes de duas gerações: jovens e velhos. A análise, por sua vez, inclui a descrição etimológica, registros na literatura lexicográfica bem como dos comentários metalinguísticos a partir da pergunta “Como se chama aquela planta, cuja semente gruda na roupa?”. *Carrapicho* é a variante mais difundida e espontânea na diatopia. Não tão distante, está a variante *bosta-de-baiano*. *Espinho-de-carneiro*, *arroz-do-diabo* e as demais formas foram igualmente documentadas, mas elas obtiveram poucas ocorrências.

**Palavras-chave:** Dialetoлогия Pluridimensional e Relacional. Norte de Mato Grosso. Paraná. Plantas daninhas. *Carrapicho*.

**ABSTRACT:** The names of weeds are an ethnographic theme and their various denominations come from the social experiences of a linguistic community and the creativity of man during the process of naming. This work focuses on the description of phytonyms of weeds, characterized by the production of burs that clings to clothes or animals. In this study, the semantic-lexical repertoire of the Portuguese language spoken in two Brazilian regions, the north of the state of Mato Grosso and the west of the state of Paraná, are used as corpus of the analysis. The two regions have a historical link, since the state of Paraná was the territory of passage and departure of many migrants who ventured to migrate to the north of Mato Grosso. In order to understand the processes of linguistic contact in progress, the research was based on the methodology of multidimensional and relational dialectology (RADTKE and THUN, 1996). The study consisted of the collection of data carried out through a semi-structured questionnaire applied in four locations, one in Mato Grosso and three in Paraná. This study involved 21 participants from two generations: young and elderly. The analysis included the etymological description and the records in the lexicographic literature of the variants obtained from the question "*What is the name of that plant whose seed sticks to the garment?*". *Carrapicho* is the most widespread and spontaneous variant in diatopia, followed by *bosta-de-baiano*. *Espinho-de-carneiro*, *arroz-do-diabo* and the other forms were also documented, but there were few occurrences.

**Keywords:** Pluridimensional and Relational Dialectology. North of Mato Grosso. Paraná. Weeds. *Carrapicho*.

## 1 Introdução

No dia 13 de outubro de 1702, em Lisboa, o senhor José Faria, Secretário da Coroa Portuguesa, recebe da Bahia uma carta de D. Rodrigo da Costa, Governador-Geral do

Brasil (1702-1705).<sup>1</sup> Na carta, há referência a uma erva que os brasileiros se habituaram a chamar de “carrapicho”.<sup>2</sup> Dom Rodrigo relata com entusiasmo o possível valor econômico e cultural da descoberta dessa abundante planta na América portuguesa, para possíveis intenções de uso na confecção de linho.

Já nesse tempo, se vê que *carrapicho* pertencia ao repertório lexical da língua dos brasileiros. A denominação usada na língua portuguesa instiga a Dialetoлогия a se envolver no estudo de sua variação. Isso quando se considera que o Brasil, de matriz cultural lusa, perpetuou o uso do referido fitônimo que tem ganhado outras acepções para se referir ao universo botânico das ervas daninhas.

Desse modo, esse estudo tem como propósito apresentar e analisar as denominações para as plantas daninhas<sup>3</sup> conhecidas popularmente por *carrapicho*, *bosta-de-baiano*, *arroz-do-diabo*, entre outros nomes. Em particular, essa investigação se concentra no repertório semântico-lexical de falantes residentes em duas regiões brasileiras distintas: o Norte de Mato Grosso e o interior do Paraná. Ambas as regiões possuem um vínculo histórico, uma vez que o Estado do Paraná foi zona de passagem de um número representativo de migrantes assentados no Norte mato-grossense.

O *corpus* analisado advém de entrevistas guiadas com informantes<sup>4</sup> de duas faixas etárias: jovens e velhos; e com informantes de diferentes variedades do português (doravante port.) brasileiro, especificamente, o port. nordestino, o port. caipira e o port. gaúcho. Entre os informantes se encontram luso-brasileiros, teuto-brasileiros e ítalo-brasileiros. Sobretudo na região Norte mato-grossense tem-se, portanto, a confluência de variedades, ou seja,

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma carta-resposta transcrita e disponível em: BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *Documentos históricos 1692-1712. Provisões, patentes, alvarás, cartas*. Vol. XXXIV. Rio de Janeiro: Typografia Archivo de História Brasileira, 1936. p.206- 208.

<sup>2</sup> Cf. trecho da carta: “Ao Conde de Villa Verde remetto uma amostra de outra erva, a que chamam carrapicho, que me seguram ter mais duração, que o caroá, e que há quantidade dela em abundancia: se feita a experiencia tiver alguma serventia, darei ordem, a que se lavre. Deus guarde a Vossa Mercê. Bahia e Outubro 13 de 1702. D. Rodrigo da Costa”.

<sup>3</sup> No conhecimento popular, também se utilizam outros nomes para se referir às plantas daninhas: erva daninha, mato, praga, inço, capoeira, peste, além de termos como plantas ruderais e silvestres, todos conceitos para se referir à indesejabilidade dessas plantas em relação à atitude humana (BRIGHENTI e OLIVEIRA, 2011). A expressão *erva daninha* se refere às plantas herbáceas, nem todas as daninhas são dessa espécie (LORENZI, 2008), no entanto, em nosso estudo utilizamos a expressão *erva daninha* como geral.

<sup>4</sup> Em nosso estudo, os termos *informante*, *informador* e *inquirido* são usados como sinônimos. Todos os três são usados nos estudos de variação linguística (SILVA NETO, 1958), sendo que *informador* é o termo mais tradicional e antigo da Dialetoлогия no campo da Lusitanística (COSTA, 1964; MARQUES, 1968; PEREIRA, 1951-52; PEREIRA, 1970).

expectativas distintas quanto ao uso lexical da língua que antecedem o contato linguístico (MATRAS, 2020, p. 18; TRUDGILL, 1998). A pesquisa se baseou na metodologia da Dialetoologia pluridimensional e relacional (RADTKE e THUN, 1996), vertente moderna da Dialetoologia seguida por vários atlas linguísticos contemporâneos. Para entender o contexto de contato linguístico em questão, cabe elucidar alguns aspectos da formação histórica dessa região.

## 2 Os aspectos históricos do contexto abordado

Tanto o Norte e Oeste do Paraná quanto o Norte de Mato Grosso foram (e ainda são) regiões de fronteiras agrícolas que atraíram colonos de diferentes origens geográficas interessados em conseguir uma porção de terra. Em particular, os municípios de Ubatã - PR, Anahy - PR, Iguatu - PR e Carlinda - MT são localidades que surgiram através das mãos de agricultores e que sustentam até os dias de hoje uma economia baseada no cultivo da lavoura e na agropecuária.

O município de Ubatã - PR foi fundado em 1954<sup>5</sup>, pouco mais tarde surgiram as localidades de Iguatu (1958)<sup>6</sup> e Anahy (1959)<sup>7</sup>. Todos os três possuem uma população inferior a 25 mil habitantes<sup>8</sup>. De maneira geral, a ocupação dessa porção territorial do vale do rio Piquiri aconteceu na década de 1950. Grande parte do vale do Piquiri se situa numa região que, historicamente, se caracteriza pelo encontro de duas frentes migratórias: a primeira vinda do Norte do Paraná<sup>9</sup>, de São Paulo, Minas Gerais, do Nordeste brasileiro e de outras áreas do Sudeste (Rio de Janeiro e Espírito Santo); e a segunda vinda do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Apesar dessa característica, cabe salientarmos que as três localidades citadas (Ubatã, Iguatu e Anahy) possuem claramente uma história de

---

<sup>5</sup> “Ubatã foi colonizada pela Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná Ltda. – Sinop, no ano de 1954, após ter comprado do governo do estado estas terras da então chamada Gleba Rio Verde”. Fonte: IBGE CIDADES - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ubata/historico>. Acesso em 10.05.2019.

<sup>6</sup> Conforme a Prefeitura de Iguatu-PR. Fonte: <http://www.iguatu.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368ncb0&id=93>. Acesso em 10.05.2019.

<sup>7</sup> Segundo a prefeitura de Anahy-PR. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/anhay/historico>. Acesso em 10.05.2019.

<sup>8</sup> Ubatã- PR (21.558 hab.), Iguatu - PR (2.234 hab.) e Anahy - PR (2.874). Fonte: IBGE CIDADES.

<sup>9</sup> “Os povoadores recém-chegados eram, sobretudo, paulistas, mineiros e nordestinos. Colonos estrangeiros, de variada origem e procedência, também se estabeleceram no Norte do Paraná, muitos espontaneamente, outros dirigidos por companhias colonizadoras” (CARDOSO e WESTPHALEN, 1986, p.64).

assentamento mais vinculada à primeira corrente. O português local registrado nas entrevistas pode ser identificado como uma variedade do português caipira. Considerando-se que algumas realizações fonéticas dos entrevistados, como o caso do /r/ retroflexo, são tradicionalmente consideradas na Dialectologia como próprias do português caipira.

Não só dessas três localidades do vale do Piquiri, mas das regiões Norte, Oeste e Sudoeste do Paraná saíram as correntes migratórias em direção ao Norte de Mato Grosso. Carlinda-MT é um município de 10.990 hab. localizado na margem direita do rio Teles Pires, no Norte de Mato Grosso. O povoado surgiu em 1981 através de assentamento de reforma agrária do INCRA<sup>10</sup>. A história de sua colonização está muito próxima a do seu município vizinho, Alta Floresta – MT. Conforme a historiografia, a maior parte dos povoadores da microrregião de Alta Floresta chegou por meio das correntes migratórias vindas do Sul do país<sup>11</sup>, em especial, como dito, do Norte, Oeste e Sudoeste do Paraná. O Paraná, como comumente é salientado na historiografia<sup>12</sup>, foi um território de passagem (de 1940 em diante) de muitos paulistas, mineiros, nordestinos, gaúchos, entre outros, antes de se assentarem no Norte mato-grossense.

Essa relação histórica dos movimentos migratórios do Paraná com o Norte de Mato Grosso motivou a realização desse inquérito geolinguístico. Os dados produzidos por esse trabalho mostram uma face dessa migração, dos contatos linguísticos e, principalmente, da formação da *koiné*<sup>13</sup> do português falado nessa porção da Amazônia meridional.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

<sup>11</sup> Jatene (1983).

<sup>12</sup> Jatene (1983); Schaefer (1985) e Souza (2008).

<sup>13</sup> Nas palavras de Siegel (1985), “*koiné* is the stabilized result of mixing of linguistic subsystems such as regional or literary dialects” (SIEGEL, 1985, p.363). No que tange a *koiné* regional, o autor ressalta que ela resulta do “contact between regional dialects of what is considered a single language. This type of *koiné* remains in the region where the contributing dialects are spoken, although it may be used outside the region as trade language with other linguistic groups” (SIEGEL, 1985, p.363).

<sup>14</sup> O que se sabe, até o momento, sobre a formação dessa nova variedade do português é que o contato das variedades de português gaúcho, caipira, nordestino e outras de menor representatividade estão gerando um nivelamento linguístico no qual certos traços estão se sobrepondo, principalmente na fala dos jovens. Um dos elementos dialetais em evidência é a realização do /r/ retroflexo em coda silábica.

### 3 Aspectos metodológicos

As denominações para o *carrapicho* analisadas nesse estudo advêm de um inquérito<sup>15</sup> constituído de 103 perguntas de caracteres semântico-lexical e fonético aplicado entre abril e maio de 2017 a 21 informantes nas quatro localidades já citadas: Carlinda (MT01), Uiratã (PR01), Iguatu (PR02) e Anahy (PR03). A metodologia utilizada é a da Dialetoologia pluridimensional e relacional (RADTKE e THUN, 1996). Essa vertente contemporânea da Geolinguística é conhecida por seu intento de sanar as lacunas metodológicas da Dialetoologia tradicional e da Sociolinguística variacionista. Apesar da riqueza e da diversidade de dimensões e parâmetros que essa abordagem moderna da Geolinguística disponibiliza, o estudo aqui apresentado concentrou-se em algumas de suas dimensões. Eis o quadro 01, que mostra as dimensões contempladas na recolha de dados para esse estudo.

Quadro 01 – Dimensões selecionadas na recolha de dados

Dimensão diatópica	variação da língua dentro do espaço geográfico
Dimensão diavarietal <sup>16</sup>	variação da língua entre variedades em contato
Dimensão diageracional	variação da língua entre gerações distintas
Dimensão diarreferencial	variação da língua expressa nos comentários dos falantes
Dimensão diassexual/diagenérica	variação da língua entre gêneros (masculino/feminino)

Fonte: De nossa autoria.

Como exemplificado no quadro, o presente estudo considera duas regiões geográficas: três municípios do Paraná Caipira e o Norte de Mato Grosso (dimensão diatópica); três variedades do português: port. caipira, gaúcho e nordestino (dimensão diavarietal); duas gerações: jovens e velhos (dimensão diageracional); informantes homens e mulheres (dimensão diassexual) e os comentários metalinguísticos dos informantes (dimensão diarreferencial). A dimensão diastrática não foi considerada, pois foram entrevistadas somente pessoas pertencentes à classe social baixa (Cb).

---

<sup>15</sup> O referido inquérito foi aplicado para o *Microatlas Linguístico-Contatual entre o vale do Teles Pires e do Piquiri*.

<sup>16</sup> Também conhecida por dialingual. Contudo, considerando que o presente estudo trata de variedades de uma mesma língua – o português brasileiro, preferimos nessa ocasião usar o termo diavarietal.



Com o objetivo de registrar o *status* e os graus de conhecimento dos informantes a respeito de determinadas formas lexicais, decidimos aplicar o procedimento dos três passos: perguntar, insistir e sugerir. Ferramenta que aumentou de maneira representativa a quantidade dos dados diarreferenciais e que possibilita o acesso à memória do uso de certas variantes usadas pelos vizinhos ou por gerações passadas (pais, avós etc.).

Todos os informantes consultados pertencem à classe social baixa (Cb) e com escolaridade não superior ao ensino médio.<sup>17</sup> Os informantes foram divididos em duas gerações (GI<sup>18</sup> e GII<sup>19</sup>), contudo nem em todas as localidades foram entrevistados informantes jovens. Por essa razão, a dimensão diageracional não é privilegiada na análise presente. Salvo o ponto PR03 (Anahy-PR), em todos os demais pontos foram entrevistados um casal de informantes: um homem e uma mulher, contemplando assim a dimensão diassexual/diagenérica.

Nos pontos de inquérito paranaenses (PR01, PR02 e PR03) e no Norte mato-grossense (MT01), os entrevistados foram divididos conforme sua origem étnica: italiana (ita.), alemã (ale.) e portuguesa (lusa). No ponto MT01, foram inquiridas pessoas de duas origens étnicas: alemã e portuguesa. O critério de classificação étnica se deu pela autoidentificação do informante e por meio de seu nome de família. No ponto MT01,

---

<sup>17</sup> São considerados, portanto, como informantes de pouca escolaridade (Cb) aqueles que frequentaram a escola, no máximo, até o último ano do ensino médio. Tal critério expressa uma realidade social brasileira, a que encontrar informantes jovens analfabetos é uma tarefa difícil. Por essa razão, a dialetologia brasileira contemporânea resolveu aumentar o nível de escolaridade dos informantes da Cb. Obviamente, a escolaridade não é a única dimensão possível para determinar a classe social dos informantes, contudo para a Geolinguística ela se constitui a mais funcional (ISQUERDO e ROMANO, 2002). Eis o caso dos macroprojetos ALiB, ADDU e ALMA-H.

<sup>18</sup> Como informantes da geração jovem (GI), procurou-se por pessoas de faixa etária entre 18 a 35 anos. No ponto PR02, foram aceitas uma pessoa com 38 anos e outra com 40 anos pelo fato delas terem nascido na localidade, ou seja, a primeira geração nascida no local. Ambos informantes eram irmãos.

<sup>19</sup> Como informantes da geração velha (GII), procurou-se por pessoas com idade acima de 55 anos.

nossos informadores também foram divididos em três grupos: gaúchos<sup>20</sup>, paranaenses falantes do português caipira<sup>21</sup> e nordestinos.<sup>22</sup>

No ponto PR02, foi entrevistada uma informante topodinâmica (TOPO MT01 > PR02), nascida em MT01 e residente em PR02 há mais de 10 anos. Esse perfil de informador tem valor significativo na comparação do repertório linguístico das duas regiões estudadas.

No quadro abaixo, é possível observar as informações detalhadas de cada inquirido. Isso, conforme a origem étnica, o gênero (masculino - ♂ / feminino - ♀), a geração/idade e o local de nascimento:

Quadro 02 – Descrição do perfil dos informantes

Ponto	Sigla	Origem étnica	Gen.	Geração/idade	Local de nascimento
MT01	PR- luso	portuguesa	♂	GII / 66 anos	Itambacuri - MG <sup>23</sup>
	PR- luso	portuguesa	♀	GII / 63 anos	Itambacuri - MG <sup>24</sup>
	PR- luso	portuguesa	♂	GI / 35 anos	Toledo – PR <sup>25</sup>
	PR- luso	portuguesa	♀	GI / 33 anos	Cascavel – PR <sup>26</sup>
	RS- ale.	alemã	♂	GII / 53 anos	Maravilha – SC <sup>27</sup>
	RS- ale.	alemã	♀	GII / 55 anos	Maravilha – SC <sup>28</sup>

<sup>20</sup> Os informantes nasceram em Maravilha – SC, mas são considerados aqui nesse estudo falantes do português gaúcho. Por essa razão, esse casal de entrevistados foi etiquetado como gaúchos (MT01 RS-ale.). O informante masculino é bilíngue português/alemão (pomerano e Hochdeutsch). Já a informante é bilíngue português/alemão (hunsriqueano).

<sup>21</sup> Os informantes aqui considerados como paranaenses são representados por um casal do grupo GII, nascidos em Minas Gerais, mas que viveram a infância e a juventude no Oeste do Paraná, e migraram em 1985 para o MT01. O casal do grupo GI é representado por uma jovem nascida no Oeste do Paraná, mas residente em MT01 desde sua adolescência, e um rapaz nascido no Oeste do Paraná e residente no MT01 desde sua infância. O informante masculino GI é filho dos inqueridos do grupo MT01 PR GII.

<sup>22</sup> Nossos dois informantes nasceram no Estado do Ceará. Nesse estudo, são denominados de nordestinos, por serem nossos representantes do português falado na região Nordeste.

<sup>23</sup> Migrou para o Norte do Paraná com 10 anos de idade, e, com 34 anos, migrou com a esposa para o MT01.

<sup>24</sup> Migrou para o Norte do Paraná com 5 anos de idade, e, com 31 anos, migrou com o esposo para o MT01.

<sup>25</sup> Migrou para o Norte de Mato Grosso (Carlinda-MT) em 1985, com apenas 7 anos de idade.

<sup>26</sup> Migrou para o Norte de Mato Grosso (Carlinda-MT) em 1998, com 14 anos de idade.

<sup>27</sup> Os pais do informante também eram bilíngues alemão/português e naturais do município de Quatro Irmãos – RS.

<sup>28</sup> Os pais da informante também eram bilíngues alemão/português e naturais do município de Não-Me-Toque – RS.

	NO- luso	portuguesa	♂	GII / 65 anos	Campos Sales – CE <sup>29</sup>
	NO- luso	portuguesa	♀	GII / 59 anos	Campos Sales – CE <sup>30</sup>
PR01	luso <sup>31</sup>	portuguesa	♂	GI / 35 anos	Ubiratã – PR
	luso	portuguesa	♀	GI / 30 anos	Ubiratã – PR
	luso	portuguesa	♂	GII / 61 anos	Marialva - PR <sup>32</sup>
	luso	portuguesa	♀	GII / 56 anos	Ipê – SP <sup>33</sup>
	luso	portuguesa	♀	GII / 55 anos	Ipê – SP <sup>34</sup>
PR02	luso	portuguesa	♀	GI / 35 anos	Carlinda – MT (TOPO MT01 > PR02)
	ita.	italiana	♂	GI / 40 anos	Ubiratã - PR <sup>35</sup>
	ita.	italiana	♀	GI / 38 anos	Corbélia - PR <sup>36</sup>
	ita.	italiana	♂	GII / 71 anos	Socorro – SP <sup>37</sup>
	ita.	italiana	♀	GII / 64 anos	Socorro – SP <sup>38</sup>
	luso	portuguesa	♂	GII / 80 anos	Itajubá - MG <sup>39</sup>
	luso	portuguesa	♀	GII / 79 anos	São José do Alegre - MG <sup>40</sup>
PR03	luso	luso-brasileira <sup>41</sup>	♀	GII / 56 anos	Colatina - ES <sup>42</sup>

<sup>29</sup> Migrou para o Norte de Mato Grosso (Carlinda-MT) em idade adulta com sua esposa.

<sup>30</sup> Migrou para o Norte de Mato Grosso (Carlinda-MT) em idade adulta com seu esposo.

<sup>31</sup> A partir daqui não colocamos siglas porque todos os entrevistados do Paraná são considerados representantes do português caipira, falado nessa região do Oeste paranaense.

<sup>32</sup> Migrou para Ubiratã – PR com 6 anos de idade.

<sup>33</sup> Migrou para Ubiratã – PR com 5 anos de idade.

<sup>34</sup> Migrou para Ubiratã – PR com 7 anos de idade.

<sup>35</sup> O informante nasceu em Ubiratã – PR, município vizinho, mas sempre residiu em Iguatu – PR.

<sup>36</sup> A informante nasceu em Corbélia – PR, município vizinho, mas sempre residiu em Iguatu – PR.

<sup>37</sup> Migrou para Iguatu – PR quando jovem.

<sup>38</sup> Migrou para Iguatu – PR quando jovem.

<sup>39</sup> Migrou para Iguatu – PR em idade adulta com sua esposa.

<sup>40</sup> Migrou para Iguatu – PR em idade adulta com seu esposo.

<sup>41</sup> A informante declarou ter origem portuguesa e indígena.

<sup>42</sup> Migrou para o Paraná com 5 anos de idade.

## 4 Apresentação dos dados

Os dados apresentados a seguir dizem respeito à pergunta 68 do questionário aplicado nas quatro localidades anteriormente citadas. A pergunta 68, de cunho semasiológico, foi elaborada por meio da seguinte formulação: “Como se chama aquela planta, cuja semente gruda na roupa?”

As formas mais ocorrentes foram: *carrapicho* e *bosta-de-baiano*. Ambas as formas são conhecidas por todos os informadores e, pela maioria deles, entendidas como sinônimos (11 ocorrências para ambas as formas). Outras denominações também foram registradas. Entre elas as que o entrevistador sugeriu aos entrevistados.<sup>43</sup>

O quadro a seguir reúne todas as formas documentadas, com seu respectivo número de ocorrências, conforme os grupos de informantes e os pontos de inquérito.

Quadro 03 - Variantes registradas

Variante	Σ	GII	GI
Carrapicho	11	MT01-PR; MT01-RS; MT01-NO; PR01-luso; PR03-luso; PR02-ita; PR02-luso;	MT01-PR; PR01-luso; PR02-ita; TOPO- PR02
bosta-de-baiano	11	MT01-PR; MT01-RS; MT01-NO; PR01-luso; PR03-luso; PR02-ita; PR02-luso	MT01-PR; PR01-luso; PR02-ita; TOPO- PR02
espinho-de-carneiro	06	MT01-NO; PR01-luso; PR03-luso; PR02-ita	PR01-luso ; PR02-ita
arroz-do-diabo	03	PR02-ita	PR02-ita; TOPO-PR02
pega-pinto	02	MT01-PR; MT01-RS	
picão	02		PR01-luso ; TOPO-PR02
capim-amoroso	02	PR02-ita	PR02-ita
pega-pega	01	MT01-RS	
Klette	01	MT01-RS	
amor-de-velho	01	MT01-NO	
Morcego	01	PR02-ita	

<sup>43</sup> “As variantes sugeridas foram: *bosta-de-baiano*, *amor-de-nego*, *espinho-de-carneiro*, *capim-amoroso* e *arroz-do-diabo*.”

Morceguinho	01	PR02-ita	
amor-de-nego	01	PR02-luso	

Fonte: De nossa autoria.

Com o propósito de aprofundarmos o leitor no universo denominativo desse recorte semântico-lexical, procuramos, a seguir, descrever os aspectos etimológicos das principais variantes documentadas no *corpus* coletado por meio dos registros encontrados nas obras lexicográficas consultadas. Além disso, buscou-se apresentar e comentar os mapas elaborados e os dados advindos da dimensão diarreferencial.<sup>44</sup> Os mapas apresentados consideram duas dimensões na cartografia: a **diatópica** (MT e PR) e a **diavarietal** (as três variedades do port. consideradas). As dimensões diageracional e diassexual não foram consideradas na cartografia, visto que falta um número suficiente de informantes.

#### 4.1 A forma *carrapicho*

Na interpretação de Machado (1977), *carrapicho* tem suas raízes na forma *carrapito*.<sup>45</sup> Tal qual diz Casteleiro (2001). No galego, *carrapicho* é uma trança, ou seja, “pelo que se pendura às costas ou se ata na caluga” (PENA et al., 2005, p.267). Em português, Casteleiro (2001, p.708) documenta como primeira acepção para *carrapicho* o “cabelo atado no alto ou na parte posterior da cabeça”.<sup>46</sup> No português europeu, *carrapicho* denomina igualmente duas plantas, a bot. *Desmodium triflorum* L. e a bot. *Bidens pilosa* (*carrapicho-de-agulha*) (FERNANDES e CARVALHO, 2003, p.43).

<sup>44</sup> Os comentários metalinguísticos.

<sup>45</sup> “De carrapito, com mudança de sufixo” (MACHADO, 1977, p.83).

<sup>46</sup> A mesma acepção o autor atribui à forma *carrapito*. Essa, segundo o autor, é de origem obscura e denomina a “porção de cabelo atado no alto da cabeça ou atrás, junto da nuca” (CASTELEIRO, 2001, p.708). *Carrapito* também é um “anel de cabelo, caracol, feito com utensílio próprio ou com a ajuda de papelotes” (*ibidem*, 2001, p.708). O mesmo conteúdo semântico registra Gonçalves (1988, p.70), na região do Minho: “anel de cabelo”. *Carrapito*, igualmente, é a “parte superior de um lugar, cimo” (*ibidem*, 2001, p.708); o chifre de cabrito, ou simplesmente chifre, corno (na região do Minho) (*ibidem*, 2001); denominação para a roseira brava e serve de sinônimo para o *pica-pau* (na região do Trás-os-Montes) (*ibidem*, 2001). Na região das Beiras, *carrapito* é uma “pessoa que sobe bem às árvores” (*ibidem*, 2001, p.708). Em Miranda do Douro, *carrapito* é “carrasqueira pequena; ave trepadora”, mas também “lenha miúda de carrasco ou de carrasqueira” (PIRES, 2004, p.170).

Regionalmente, em Portugal, *carrapicho* é um “rebento novo de um carvalho” (CASTELEIRO, 2001, p.708), em particular nas Beiras<sup>47</sup> (BARROS, 2010, p.109). Em Vila de Rei, na região das Beiras, *carrapicho* é, outrossim, um “penteadado alto, pináculo” (BARROS, 2010, p.109). Em Trás-os-Montes e Alto Douro o termo é sinônimo de “local onde se carrega o carro ou animal” (BARROS, 2006, p.97).

Já sua variante *carrapiço*, conforme Casteleiro (2001), denomina “uma planta herbácea anual, da família das leguminosas (*Medicago nigra*, (L.) Krock.), muito frequente em Portugal, utilizada como forragem” (CASTELEIRO, 2001, p.708). Rocha (1996) registra três espécies de plantas conhecidas por *carrapiço*. Regionalmente, em Portugal *carrapiço* é entendido, igualmente, como um “pequeno ouriço que encerra as sementes de certas ervas e que se prende com facilidade à roupa ou ao pelo dos animais” (CASTELEIRO, 2001, p.708), mas também é entendido como um “pequeno cacho de uvas que permanece na videira após a vindima” (*ibidem*, 2001, p.708). Na região das Beiras, *carrapiço* denomina um carvalho pequeno (*ibidem*, 2001). Tal qual diz Barros (2010).<sup>48</sup> Em Trás-os-Montes e Alto Douro, além do termo denominar um “carvalho pequeno e raquítico” (BARROS, 2006, p.97) ou “pequeno e enfezado”<sup>49</sup> (PIRES CABRAL, 2013, p.303), ele é sinônimo de graveto (BARROS, 2006) ou de um garoto rebelde<sup>50</sup> (PIRES CABRAL, 2013). Em Marvão, no Alentejo, *carrapiço* é sinônimo de *carrapicho* e nomeia um “tipo de erva daninha que tem nós com picos, os quais se agarram com facilidade à pelagem dos animais e à roupa dos humanos”<sup>51</sup> (SIMÃO, 2016, p.60). Nos Açores, *carrapicho* é um *camurro*<sup>52</sup> ou “pequeno *mancho* de maçarocas” (BARCELOS, 2008, p.158).

No Brasil, *carrapicho* é “cabelo crespo, muito encaracolado, característico da raça negra” (CASTELEIRO, 2001, p.708)<sup>53</sup>, tal qual diz Ortêncio (1983) para o Centro-Oeste

---

<sup>47</sup> “Rebentão ou vergôntea muito nova de carvalho” (BARROS, 2010, p.109).

<sup>48</sup> Na localidade de Pinhel (nas Beiras), *carrapiço* é um “carvalho pequeno e raquítico” (BARROS, 2010, p.109).

<sup>49</sup> Na localidade de Brunhoso, Mogadouro.

<sup>50</sup> Na localidade de Brunhoso, Mogadouro.

<sup>51</sup> O registro dessa acepção no Alentejo feito por Simão (2016) coloca em dúvida o *status* de brasileiro de *carrapicho* atribuído por Beaurepaire-Rohan (1956), o qual, segundo o autor, é “nome comum a diversas espécies de plantas, cujas sementes se prendem à roupa dos que passeiam pelo campo” (BEAUREPAIRE-ROHAN, 1956, p.78).

<sup>52</sup> É o “conjunto das folhas que ficam agarradas umas às outras depois de se ter retirado a espiga do milho, também chamado *carrapicho*” (BARCELOS, 2008, p.143).

<sup>53</sup> Em Monsanto, na região das Beiras (Portugal), Barros (2010, p.109) registra acepção parecida para a forma *carrapicho*: “cabelo fortemente ondulado”. Ramos e Silva (2003, p.169) registraram a forma *carrapiço* como alcunha nas localidades alentejanas de Cuba e Santiago do Cacém para “um sujeito que tem o cabelo muito

brasileiro.<sup>54</sup> No vale do Jequitinhonha (Minas Gerais), *carrapicho* também é denominação para a “pessoa que é muito apegada à outra, seja pai, mãe, seja primo, amigo” (ANTUNES, 2013, p.71). Assim também diz Ortêncio (1983) para o Centro-Oeste.<sup>55</sup> *Carrapicho* é outrossim um topônimo no município de Papagaios – MG (MENEZES, 2008, p.104).

Segundo Casteleiro (2001, p.708), no Brasil, *carrapicho* também é usado vulgarmente para denominar uma gama de plantas “das famílias das compostas, leguminosas, tiliáceas, gramíneas e outras cujos frutos ou sementes possuem praganas, espinhos ou acúleos, que se prendem à pelagem dos animais e ao vestuário do homem”. Essa última acepção é, igualmente, registrada por Borba (2002), mas também por Filipak (2002), no Paraná<sup>56</sup>, por Seraine (1958), no Ceará<sup>57</sup>, por Ortêncio (1983), no Centro-Oeste<sup>58</sup>, por Oliveira (2003), no Rio Grande do Sul<sup>59</sup>, e por Antunes (2013), no Jequitinhonha.<sup>60</sup>

Como denominação de plantas (fitônimos), o termo *carrapicho* aparece nas formas *carrapicho-de-carneiro* (FILIPAK, 2002, p.107; ORTÊNCIO, 1983, p.91), *carrapicho-preto*<sup>61</sup> (FILIPAK, 2002, p.107), *carrapichinho*<sup>62</sup> (*ibidem*, 2002, p.107), *carrapicho de cigarro*<sup>63</sup> (PEREIRA DA COSTA, 1937, p.204), *carrapichinho-beiço-de-boi* (SERRAINE, 1958, p.64), *carrapicho-de-agulha* (*ibidem*, 1958, p.64), *carrapicho-de-boi* (*ibidem*, 1958, p.64), *carrapicho-de-calçada* (*ibidem*, 1958, p.64), *carrapicho-de-ovelha*

---

encaracolado” e em Sines para uma pessoa que “tem remoinhos no cabelo e, então, puseram-lhe este nome (Sines). Existe também em Nisa, Alandroal e Moura”.

<sup>54</sup> “Cabelo de negro; cabelo enrolado” (ORTÊNCIO, 1983, p.91).

<sup>55</sup> “Pessoa que está sempre em companhia de outra” (ORTÊNCIO, 1983, p.91).

<sup>56</sup> “Vegetação baixa, de folhas largas, cuja flor roxa se converte em um capulho pegajoso, espinhento, que se emaranha na lã dos carneiros e na cola dos animais [...]. A espécie de folha larga é remédio para doenças reumáticas. Esquenta-se a folha na frigideira com azeite e aplica-se no membro afetado pelo reumatismo.” (FILIPAK, 2002, p.107).

<sup>57</sup> “Denominação comum a diversas plantas de pequeno porte, pertencentes a variadas famílias, cujos frutos ou sementes, por seus pelos, cerdas, ganchos, viscosidade, se prendem às roupas das pessoas e à pelagem dos animais, chegando mesmo alguns a ser vulnerantes e picantes. Gramíneas, gênero *Cenchrus* ou Leguminosas, Papilionadas, gêneros *Aeschynomene* e *Desmodium*” (SERRAINE, 1958, p.64).

<sup>58</sup> “Fruto espinhento de certa planta arbustiva; adere à roupa e no pelo dos animais” (ORTÊNCIO, 1983, p.91).

<sup>59</sup> “Designação comum a numerosos subarbustos das famílias das leguminosas, compostas, gramíneas, com pequenos espinhos ou pelos, os quais se agarram facilmente na roupa do homem e no pelo dos animais. O mesmo que pega-pega” (OLIVEIRA, 2003, p.70).

<sup>60</sup> “Semente espinhosa e aderente de um pequeno arbusto ou o próprio arbusto” (ANTUNES, 2013, p.71).

<sup>61</sup> “Erva medicinal, de uso externo, que cura hemorróidas” (FILIPAK, 2002, p.107).

<sup>62</sup> “Mato rasteiro que serve para fazer chá para dor de barriga” (FILIPAK, 2002, p.107).

<sup>63</sup> “Planta de abundante vegetação e de grandes virtudes medicinais” (PEREIRA DA COSTA, 1937, p.204).

(*ibidem*, 1958, p.64), *carrapicho-do-Ceará* (*ibidem*, 1958, p.64), *carrapicho-dos-cavalos* (*ibidem*, 1958, p.64).

Para ilustrarmos a variedade de espécies científicas que recebem nomes populares com a forma *carrapicho* (-inho, -ão), apresentamos o quadro a seguir, baseado na descrição dos manuais de botânica<sup>64</sup> de Lorenzi (2008), Grandi (2014), Conceição (1987), Rocha (1996) e Fernandes e Carvalho (2003).

Quadro 04– Espécies denominadas de *carrapicho*

Nome científico	Nome popular	Fonte
<i>Acanthospermum australe</i>	amor-de-negro, carrapicho-miúdo, carrapicho-rasteiro, carrapichinho, carrapicho-de-carneiro, carrapicho-ai-ai- benzinho	LORENZI, 2008, p. 90; GRANDI, 2014, p. 353
<i>Acanthospermum bispidum</i>	amor-de-negro, carrapicho-de-carneiro, espinho-de-carneiro, carrapicho-rasteiro (BA)	LORENZI, 2008, p. 91
<i>Achyrocline satureioides</i>	carrapichinho-de-agulha	LORENZI, 2008, p. 93
<i>Acicarpa spathulata</i>	carrapicho-de-praia, carrapicho	LORENZI, 2008, p. 217
<i>Aeschynomene histrix</i>	Carrapicho	LORENZI, 2008, p. 322
<i>Aeschynomene paniculata</i>	Carrapicho	LORENZI, 2008, p. 323
<i>Alternanthera brasiliiana</i>	carrapichinho, carrapichinho-do-mato,	LORENZI, 2008, p. 49
<i>Alternanthera pungens</i>	Carrapichinho	LORENZI, 2008, p. 51
<i>Alternanthera tenella</i>	carrapicho, carrapichinho	LORENZI, 2008, p. 52
<i>Arctium minus</i>	carrapichão, carrapicho-grande, carrapicho- de-carneiro	LORENZI, 2008, p. 98
<i>Bidens pilosa</i>	carrapicho, carrapicho-de-agulha, carrapichinho-de-agulha, carrapicho-de-duas- pontas, carrapicho-picão	LORENZI, 2008, p. 108; FERNANDES e CARVALHO, 2003, p.43
<i>Bidens subalternans</i>	carrapicho-de-pontas	LORENZI, 2008, p. 109

<sup>64</sup> Optou-se por excluir outros nomes populares que não levam à forma *carrapicho* ou *bosta-de-baiano*, em virtude do espaço, excetuando-se as formas sugeridas pelo entrevistador: *amor-de-nego*, *espinho-de-carneiro*, *capim-amoroso* e *arroz-do-diabo*.



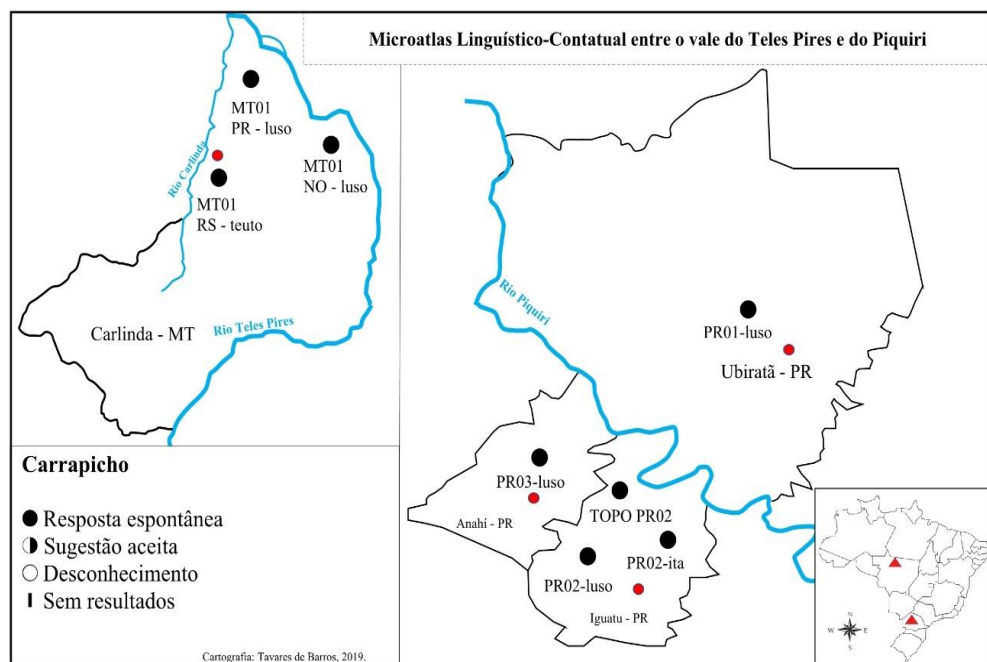
<i>Carex arenaria L.</i>	carrapiço-das-praias	FERNANDES <sup>e</sup> CARVALHO, 2003, p.43
<i>Cenchrus echinatus</i>	arroz-do-diabo, capim-carrapicho, carrapicho, carrapicho-de-roseta (PE), carrapicho-de- praia, bosta-de-baiano	LORENZI, 2008, p. 482; Dic. Term. Bilin. de Plantas (USP)
<i>Cyathula prostrata</i>	carrapicho, carrapicho-rabo-de-raposa	LORENZI, 2008, p. 63
<i>Cosmos caudatus</i>	carrapicho-de-agulha	LORENZI, 2008, p. 126
<i>Desmodium adscendens</i>	carrapicho-beiço-de-boi, carrapicho, carrapicho-de-carneiro	LORENZI, 2008, p. 332 GRANDI, 2014, p.356
<i>Desmodium barbatum</i>	carrapicho, carrapichinho (PA), carrapichinho-beiço-de-boi	LORENZI, 2008, p. 333
<i>Desmodium discolor</i>	carrapicho-grande	LORENZI, 2008, p. 334
<i>Desmodium incanum</i>	carrapicho-beiço-de-boi, carrapicho	LORENZI, 2008, p. 335
<i>Desmodium tortuosum</i>	carrapicho-beiço-de-boi, carrapicho	LORENZI, 2008, p. 336
<i>Desmodium triflorum L.</i>	Carrapicho	FERNANDES <sup>e</sup> CARVALHO, 2003, p.43
<i>Desmodium uncinatum</i>	carrapicho-beiço-de-boi, carrapicho	LORENZI, 2008, p. 337
<i>Krameria tomentosa</i>	carrapicho de cavalo	CONCEIÇÃO, 1987, p.67
<i>Medicago polymorpha L.</i>	Carrapiço	ROCHA, 1996, p.304; FERNANDES <sup>e</sup> CARVALHO, 2003, p.43
<i>Medicago nigra L.</i>	Carrapiço	ROCHA, 1996, p.304
<i>Priva bahiensis</i>	carrapicho, carrapicho-leve	LORENZI, 2008, p. 633
<i>Setaria verticillata L.</i>	Carrapiço	ROCHA, 1996, p.304
<i>Triunfetta rhomboidea</i>	carrapichão, carrapicho-de-calçada, carrapicho-redondo, carrapicheiro	LORENZI, 2008, p. 427
<i>Triunfeta seipum</i>	carrapicho da calçada	CONCEIÇÃO, 1987, p.67
<i>Triunfetta semitriloba</i>	carrapicho-da-calçada, carrapichão, carrapicho-miúdo, carrapicho-de-linho, carrapicho (PE, SP), carrapicho-de-boi, carrapicho-do-campo	LORENZI, 2008, p. 428; GRANDI, 2014, p.350

<i>Urena lobata L.</i>	carrapicho-do-mato (PE), carrapicho, carrapicho-de-cavalo (PB), carrapicho- redondo	LORENZI, 2008, p. 429
<i>Xanthium strumarium</i>	carrapicho-bravo, carrapicho-grande, carrapicho-de-carneiro, carrapicho-de- carneiro-graúdo, carrapichão, espinho-de- carneiro	LORENZI, 2008, p. 183
<i>Zornia reticulata</i>	carrapicho (PE, RJ)	LORENZI, 2008, p. 353

Fonte: De nossa autoria.

Nos dados recolhidos em nossa investigação, como se pode interpretar no mapa 01, a forma *carrapicho* foi documentada em todos os pontos de inquérito e em todos os grupos de informantes entrevistados. Para além disso, *carrapicho* é forma espontânea, ou seja, primeira resposta em todos os pontos. Portanto, não há dúvidas sobre seu *status* ativo no repertório dos falantes em ambas as regiões geográficas.

## Mapa 01 – Documentação de *carrapicho*



Fonte: De nossa autoria.

Os comentários metalinguísticos coletados e expostos a seguir (quadro 04) revelam não só o *status* espontâneo da forma (dois comentários), mas também a variação que existe dentro do seu conteúdo semântico. Para alguns informantes (MT01-PR GI; PR01-luso GI; PR02-ita GII), o *carrapicho* é a planta cuja semente é plena de espinho e dolorida, quando ela se agarra à roupa. Característica de espécies como a bot. *Cenchrus echinatus*. No entanto, para a informante MT01-PR GI, o *carrapicho* não possui espinho.

### Quadro 05 – Comentários metalinguísticos para *carrapicho*

Comentário metalinguístico	Σ	GII	GI
<i>Carrapicho</i> , assim nós dizemos aqui.	02	MT01-RS (♀)	PR02-ita (♂ ♀)
<i>Carrapicho</i> é um que a semente é verde e gruda na calça, mas sem espinho.	01		MT01-PR (♀)

<i>Carrapicho</i> é o que gruda na calça e tem espinho, mas também conheço por <i>bosta-de-baiano</i> .	01		MT01-PR (σ)
<i>Carrapicho</i> é um que gruda na roupa e é dolorido.	01		PR01-luso (♀)
<i>Carrapicho</i> é diferente do <i>capim-amoroso</i> e do <i>morcego</i> , pois o <i>carrapicho</i> é espinhoso.	01	PR02-ita (σ)	

Fonte: De nossa autoria.

Cabe salientar que os comentários divergentes acerca dos espinhos do carrapicho advêm de falantes do mesmo ponto (MT01) e da mesma variedade de origem (PR). Para o informante masculino do MT01-PR GI, *carrapicho* é apenas uma outra denominação para a erva conhecida por *bosta-de-baiano*. Essa última, será tratada a seguir.

## 4.2 A forma bosta-de-baiano

O fitônimo *bosta-de-baiano* é encontrado na literatura como designação para um tipo específico de *carrapicho* (bot. *Cenchrus echinatus*). Corominas acredita que a palavra *bosta* - “excremento del ganado vacuno o cabalar” (COROMINAS, 1954, p.498) - tem origem de *bostal* “establo de bueyes”, esse que vem do latinismo tardio *bostar*. Tal qual diz Machado (1977).<sup>65</sup> Já *baiano* tem raízes em *Baía*<sup>66</sup>, uma vez que *baiano* é qualidade de “quem é do estado brasileiro da Baía ou dos seus habitantes que lhes diz respeito” (CASTELEIRO, 2001, p.458).

A forma *bosta-de-baiano* já traz no próprio nome uma acepção negativa, pois o substantivo *bosta* é o excremento ou matérias fecais dos seres vivos. Sendo assim, entendido como algo desprezível e descartável, tem-se aí o alto teor pejorativo da denominação que, pelos comentários metalinguísticos recolhidos dos informantes, é amplamente conhecida nos lugares de aplicação do questionário. O registro dessa forma é citado no *Dicionário Sociolinguístico do Paraná* (FILIPAK, 2002), que apresenta acepção de um tipo de *carrapicho* característico do lugar, o que coincide na descrição e indicação botânica de Lorenzi (2008), para a gramínea da espécie bot. *Cenchrus echinatus* e com essa denominação registrada no Estado paranaense.

<sup>65</sup> “Do lat. tardio *bostār* (ou *bustār*), ou, talvez antes, de *\*bostāre*, <<estábulo, curral para bois>>” (MACHADO, 1977, p.453).

<sup>66</sup> Essa de etimologia desconhecida, porém já documentada em 1712 por Bluteau (MACHADO, 1977).

Figuras 01 e 02 – Carrapicho/bosta-de-baiano (bot. *Cenchrus echinatus*)



Fonte: Do acervo fotográfico de Grasiela Veloso dos S. Heidmann.

Para a região central do Brasil, Ortêncio (1983) aponta *bosta-de-baiano* como a denominação de uma “espécie de capim cujas sementes têm garras que pregam no corpo e na roupa (na roça usa-se como brincadeira)” (ORTÊNCIO, 1983, p.84). Essa também conhecida por *timbete* (*ibidem*, 1983, p.428). O autor ilustra o uso com o exemplo citado na revista *A Folclórica*: “nos invernos a praga terrível crescia como por encanto, o *capim-colchão* e a *bosta-de-baiano*, nascendo já com a semente” (*ibidem*, 1983, p.84).

Apesar de não se encontrar o registro em outros dicionários regionais, é possível que essa denominação tenha uso mais amplo na região Sul (Norte do Paraná), Sudeste e Centro-Oeste do Brasil.

Do ponto de vista sócio-histórico, pelo menos dois momentos na história brasileira desempenham papel decisivo para a difusão da conotação negativa do *baiano*. Como resultado do contato entre africanos e seus descendentes com os dominadores da região nordeste, aqueles passaram a ser retratados por estes como “preguiçosos”, “estúpidos” e com “inclinação ao vício”. Além disso, com o fim do ciclo do açúcar (séc. XVI-XVIII) e subsequente desenvolvimento industrial no Sudeste, o Nordeste passa a desempenhar um papel secundário na economia (KUNZE 2018; BORGES, 2007). Ainda do ponto de vista histórico, Zanlorenzi mostra como avaliações como “preguiçoso” foram socialmente construídas já no séc. XVI no contexto escravagista e transferidas com o passar do tempo a grupos de origem nordestina (ZANLORENZI, 1998).<sup>67</sup>

Já na década de 1940, a industrialização e o êxodo rural levaram à intensificação da migração de nordestinos para São Paulo (BORGES, 2007). Consequentemente, conflitos sociais e a diminuição de oferta de trabalho na nova região estimulam com o decorrer do tempo a rejeição de grupos nordestinos percebidos cada vez mais como concorrentes (BORGES, 2007). O conflito social estabelecido é marcado pela atribuição da alcunha *baiano* não apenas ao grupo em específico, mas a todos os nordestinos chegados no Rio de Janeiro e São Paulo a partir de 1920 (REGO, 2018; OLIVEIRA, 1987 *apud*. BORGES, 2007)<sup>68</sup>. Através de entrevistas com descendentes de nordestinos, Borges (2007) analisa a percepção do nordestino em São Paulo. Um exemplo é a pergunta “Quando você ouviu alguém chamar algum nordestino de baiano, qual é a sua reação?”. Citações como “tinha

---

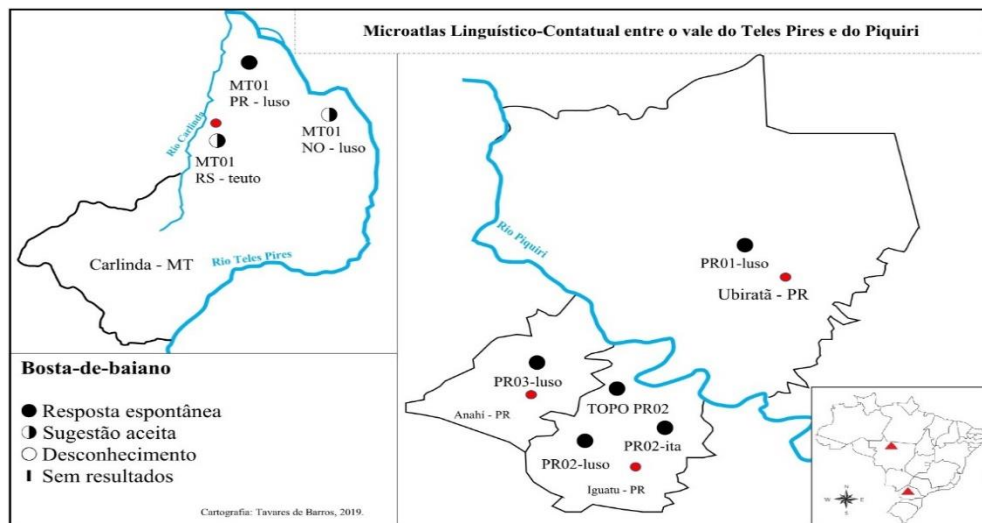
<sup>67</sup> Sobre o papel da contraposição histórica do paulista e do nordestino na percepção de grupos regionais ver também Rigamonte (2001) e Rezende (2001).

<sup>68</sup> Outras alcunhas para nordestinos que chegaram em São Paulo nas primeiras décadas do séc. XX são *paus-de-arara*, *nortistas* e *cabeças-chatas* (cf. ESTRELA, 2003 *apud*. BORGES, 2007, p. 33) *coquinho* (cf. BORGES, 2007, p. 82). No Rio de Janeiro, utiliza-se o reducionismo *paraíba* (REGO, 2018, p. 107).

que ser baiano” ou “olha só que baianada que fulano aprontou” aparecem repetidamente nas respostas (BORGES, 2007, p. 78).

Como se pode observar no mapa 02, não há registro de desconhecimento da forma *bosta-de-baiano* nas localidades visitadas.

Mapa 02 – Documentação de *bosta-de-baiano*



Fonte: De nossa autoria.

Assim como o mapa 02 ilustra, a referida lexia só não é espontânea entre os informantes gaúchos (RS) e nordestinos (NO) inqueridos no ponto MT01. Os dados coletados constituem uma gama de comentários metalinguísticos que foram organizados no quadro seguinte.

Quadro 06 – Comentários metalinguísticos para *bosta-de-baiano*

Comentário metalinguístico	Σ	GII	GI
<i>Bosta-de-baiano</i> é o mesmo que o <i>carrapicho</i> .	04	PR02-ita (♂ ♀); PR03-luso (♀)	PR02-ita (♂ ♀) PR01-luso (♂)
A palavra é muito usada aqui.	03		MT01-PR (♂ ♀); PR02-ita (♂ ♀); TOPO PR02 (♀)

<i>Bosta-de-baiano</i> é diferente do <i>pega-pinto</i> , pois o <i>bosta-de-baiano</i> gruda na calça e fura, machuca. Ele é bem espinhoso.	01	MT01-PR (♂ ♀)	
<i>Bosta-de-baiano</i> é uma planta que a semente gruda na calça e tem espinho. Por isso é diferente do <i>carrapicho</i> .	01		MT01-PR (♀)
No Paraná as pessoas também chamavam essa planta de <i>bosta-de-baiano</i> .	01		MT01-PR (♀)
Eu não sei o porquê as pessoas chamam o <i>carrapicho</i> de <i>bosta-de-baiano</i> .	01		MT01-PR (♂ ♀)
<i>Bosta-de-baiano</i> é um com espinho, que machuca.	01	MT01-RS (♂ ♀)	
Fomos escutar essa palavra aqui, pois em Santa Catarina não existe esse.	01	MT01-RS (♂ ♀)	
No Ceará não se diz <i>bosta-de-baiano</i> , só se diz <i>carrapicho</i> . Fomos escutar essa palavra aqui.	01	MT01-NO (♂ ♀)	
<i>Bosta-de-baiano</i> , eu não sei o porquê chamam assim.	01	MT01-NO (♂)	
Eu não sei se a bosta do baiano é tão ruim como esse capim (risos).	01	MT01-NO (♂)	
<i>Bosta-de-baiano</i> é diferente de <i>carrapicho</i> .	01		PR01-luso (♀)
<i>Carrapicho</i> é uma semente redondinha, que gruda na calça e é difícil de sair.	01		PR01-luso (♀)
As pessoas dizem essa palavra aqui.	01	PR01-luso (♂)	
Eu cuido para não falar <i>bosta-de-baiano</i> , pois de repente tem muito baiano por aqui e se eles escutam a situação fica chata, vai que eles não gostam (risos). Por essa razão eu digo só <i>carrapicho</i> .	01	PR02-ita (♀)	
Aqui no Paraná tem bastante desse mato.	01	PR02-luso (♀)	
Eu não sei o porquê chamam esse mato assim.	01		TOPO PR02 (♀)

Fonte: De nossa autoria.

Os comentários desses informadores ajudam a constatar que, na dimensão diavarietal, o seu *status* passivo de *bosta-de-baiano* está presente nos repertórios de ambos os grupos.<sup>69</sup>

<sup>69</sup> “No Ceará não se diz *bosta-de-baiano*, só se diz *carrapicho*. Fomos escutar essa palavra aqui” MT01-NO (♂ ♀); “Fomos escutar essa palavra aqui, pois em Santa Catarina não existe esse” MT01-RS (♂ ♀).



No que tange aos falantes do português caipira, *bosta-de-baiano* é forma espontânea tanto nas respostas dos informantes do Paraná quanto dos de Mato Grosso. Assim confirma o comentário “A palavra é muito usada aqui” (03 ocorrências). Contudo, seu conhecimento para falantes de origem nordestina (NO) é tão recente quanto sua inserção no novo meio social. Isso é indicado pelo desconhecimento ou pelo tom irônico da resposta que se refere ao excremento e não à planta, conforme indica estrutura definida a *bosta do baiano* (v. comentário acima).

Apenas as informantes mulheres (♀) dos pontos PR01-luso e MT01-PR comentaram que “*bosta-de-baiano* é diferente de carrapicho” (PR01-luso), pois a “*bosta-de-baiano* é uma planta que a semente gruda na calça e tem espinho. Por isso é diferente do *carrapicho*” (MT01-PR). Portanto, para as referidas informantes, cada forma denomina uma planta distinta. Não obstante, 04 comentários indicaram que *bosta-de-baiano* e *carrapicho* denominam a mesma planta. Para os inquiridos, a palavra possui conotação pejorativa, e, como é característico das alcunhas, a crueldade desempenhada na motivação da lexia é motivo de riso. As especulações em sua explicação, ou seja, as etimologias populares coletadas revelam essa face.<sup>70</sup>

### 4.3 As demais formas documentadas

Das demais formas documentadas, também foram recolhidos comentários metalinguísticos concernentes aos seus conteúdos semânticos. Das formas sugeridas, duas foram cartografadas: *arroz-do-diabo* e *espinho-de-carneiro*.

No dicionário de botânica de Cruz (1985), a forma *espinho* ou *espinha-de-carneiro* faz referência à espécie bot. *Xathium Macrocarpum*.<sup>71</sup> O seu fruto é semelhante ao da *Cenchrus echinatus*, uma vez que é forrado de espinhos que agarram na roupa ou no pelo dos animais. Seraine relata que, no Estado do Ceará, *espinho-de-caneiro* denomina a bot. *Basanacantha espinosa* – um “arbusto ornamental, da família das Rubiáceas” (SERAINÉ, 1958, p.104). Já Oliveira diz que, no português gaúcho, *espinho-de-carneiro* é “designação comum a várias plantas da família das compostas e das gramíneas, pertencentes aos gêneros

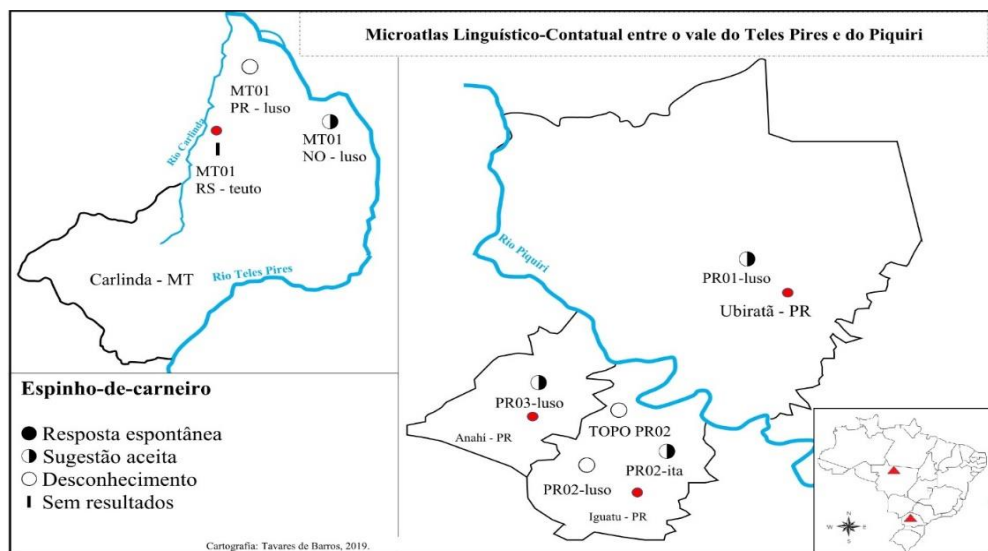
---

<sup>70</sup> “Dizem *bosta-de-baiano*, pois ao certo a bosta do baiano agarra” [risos] (PR01-luso, GII (♀); “Aconteceu que uma vez veio um baiano trabalhar numa fazenda lá em São Paulo, e ele não prestava para o trabalho. Na hora que o fazendeiro foi lhe pagar, ele disse “eu vou te pagar seu *bosta-de-baiano*!”. E, como o baiano estava cheio de *carrapicho*, passaram a chamar a planta assim. É um xingamento” (PR01-luso, GII (σ).

<sup>71</sup> “Esse vegetal medra no sul do país, mais frequentemente no Rio Grande do Sul. Produz matéria corante, que fornece bela tinta amarela. [...] combate várias afecções do fígado. Por ser resolutive e emoliente, tem ação benéfica nos tumores e outras inflamações purulentas” (CRUZ, 1985, p.334).

*Xanthium* e *Cenchrus*; carrapicho-grande, capim-roseta, roseta” (OLIVEIRA, 2003, p.120).

Mapa 03 – Documentação de *espinho-de-carneiro*



Fonte: De nossa autoria.

Como mostram os dados diarreferenciais coletados para a nossa pesquisa e organizados no quadro a seguir, *espinho-de-carneiro* só foi mencionado, como denominação equivalente a *carrapicho*, pelo informante nordestino MT01-NO (σ). Entre os informantes paranaenses, 04 comentários afirmam que *espinho-de-carneiro* não denomina a mesma planta chamada de *carrapicho* ou *bosta-de-baiano*. Infelizmente, a forma não foi sugerida aos representantes do português gaúcho.<sup>72</sup>

Quadro 07 – Comentários metalinguísticos para *espinho-de-carneiro*

Comentário metalinguístico	Σ	GII	GI
<i>Espinho-de-carneiro</i> é o mesmo <i>carrapicho</i> , assim diziam algumas pessoas lá no Ceará.	01	MT01-NO (σ)	

<sup>72</sup> Portanto, sem resultados (V).

<i>Espinbo-de-carneiro</i> é um que tem um chifrinho. Ele é parecido com a <i>bosta-de-baiano</i> , mas não é a mesma planta.	01	PR01-luso (♂ ♀)	
<i>Espinbo-de-carneiro</i> é diferente do <i>carrapicho</i> , pois ele tem tipo uma cabecinha com chifrinho.	01		PR02-ita (♂ ♀)
<i>Espinbo-de-carneiro</i> é diferente do <i>carrapicho</i> .	01	PR02-ita (♂ ♀)	
<i>Espinbo-de-carneiro</i> é uma outra planta, não é o <i>carrapicho</i> .	01	PR03-luso (♀)	

Fonte: De nossa autoria.

Assim como revela o mapa 03, *espinbo-de-carneiro* é desconhecido em três grupos de dois pontos de inquérito (MT01 e PR02). Nos outros quatro grupos, a denominação é conhecida.

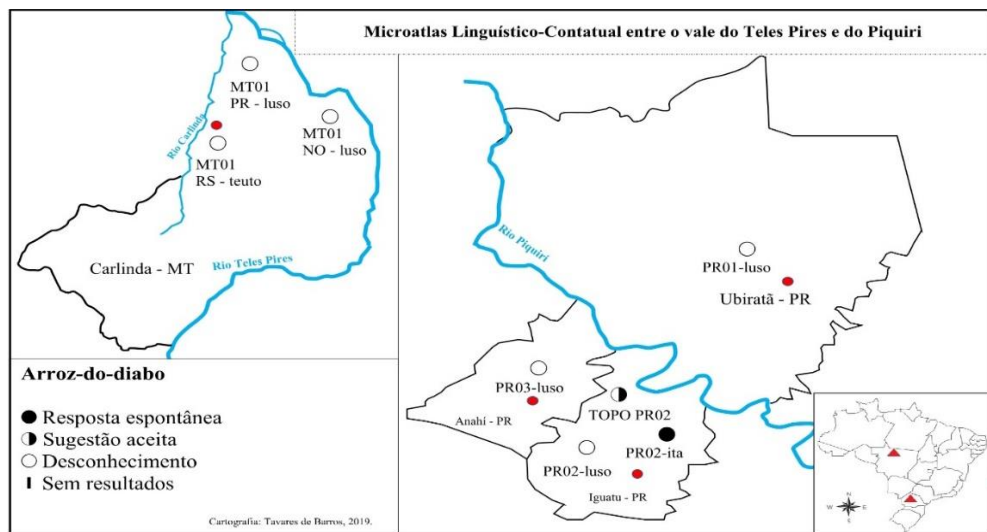
A forma *arroz-do-diabo*, segundo o *Dicionário Terminológico Bilingue de Plantas* da Universidade de São Paulo (USP), denomina uma planta herbácea da família Poaceae. Essa do “gênero *Cenchrus*, da espécie *Cenchrus equinatus*”.<sup>73</sup>

Assim como mostra o mapa 04, a forma *arroz-do-diabo* obteve resultado positivo em apenas dois pontos de inquérito (PR02-luso; TOPO PR02). Documentou-se o desconhecimento da forma em seis grupos de informantes, sendo que ela foi sugerida nos quatro pontos de inquérito.

---

<sup>73</sup> “Ele é encontrado no Sul, Centro-Sul, no Nordeste e parte do Centro-Oeste do Brasil, invadindo lavouras anuais e perenes. Atinge até 60 cm de altura, ereta ou quase, com caule dotado de nós e internódios pigmentados; folhas providas de bainha ligulada e peluda, porém de superfície praticamente lisa e lâmina de 10 a 30 cm com pubescência na zona basal superior; inflorescência em racimos portadores de espiguetas com brácteas espinosas” Fonte: *Dicionário Terminológico Bilingue de Plantas* da Universidade de São Paulo (USP) - <http://www.esalq.usp.br/d-plant/taxonomy/term/902>. Acesso em 03.06.2019.

## Mapa 04 – Documentação de *arroz-do-diabo*



Fonte: De nossa autoria.

Conforme mostra o quadro 06, os informantes do ponto PR02 são os únicos conhecedores da forma. Considerando-se que no grupo PR02-ita (GII e GI), *arroz-do-diabo* é resposta espontânea.

### Quadro 08 – Comentários metalinguísticos para *arroz-do-diabo*

Comentário metalinguístico	Σ	GII	GI
<i>Arroz-do-diabo</i> é o mesmo que <i>carrapicho</i> .	02	PR02-ita (σ)	PR02-ita (σ ♀)
<i>Arroz-do-diabo</i> já ouvi, mas não sei o que é.	01		TOPO PR02 (♀)

Fonte: De nossa autoria.

A forma *amor-de-nego* também foi sugerida aos informantes. Apesar de não cartografada, ela foi aceita apenas pela informante (♀) do grupo PR02-luso GII. Segundo essa informante, ainda que haja semelhanças, *amor-de-nego* é uma planta diferente daquela denominada de *carrapicho*. Segundo Lorenzi (2008), *amor-de-neg(r)o* denomina as espécies bot. *Acanthospermum australe* e bot. *Acanthospermum hispidum*.

Dados diarreferenciais para outras denominações também foram coletados e reunidos no quadro seguinte. Como equivalente à planta chamada de *carrapicho*, os informantes também responderam *pega-pinto*, *pega-pega* e *Klette*. Esse último pertence ao léxico da língua alemã, e denomina plantas que possui sementes dotadas de farpas e que se agarram com facilidade.<sup>74</sup> *Klette* pertence ao vocabulário do alemão falado no Rio Grande do Sul<sup>75</sup> e surgiu entre as respostas de nossos informantes bilíngues português/alemão.

Quadro 09 – Comentários metalinguísticos para outras denominações

Comentário metalinguístico	Σ	GII	GI
<i>Amor-de-nego</i> gruda na roupa, mas não é o <i>carrapicho</i> . Ele gruda na roupa igual carrapato.	01	PR02 luso (♀)	
O <i>pega-pinto</i> é um matinho rasteiro, já o <i>bosta-de-baiano</i> é igual capim.	01	MT01 PR (σ)	
<i>Pega-pinto</i> também se diz para <i>carrapicho</i> .	01	MT01 RS (σ)	
<i>Pega-pega</i> também se diz para <i>carrapicho</i> .	01	MT01 RS (σ ♀)	
<i>Klette</i> , assim se diz <i>carrapicho</i> em alemão (Hunsrückisch).	01	MT01 RS (♀)	
<i>Amor-de-velho</i> é uma folha que gruda na roupa, mas não é o mesmo que <i>carrapicho</i> .	01	MT01 NO (σ)	
<i>Picão</i> é diferente do <i>carrapicho</i> , ele é uma semente de cor preta.	01		PR01-luso (σ)
<i>Picão</i> é uma outra planta, não é o <i>carrapicho</i> .	02	PR03 luso (♀)	TOPO PR02 (♀)

Fonte: De nossa autoria.

As formas *picão*, *amor-de-velho* e *amor-de-nego* foram referenciadas como nomes para plantas diferentes daquela chamada popularmente de *carrapicho*. Apenas um informante - MT01-PR (σ) - comentou que a denominação *pega-pinto* é sinônima para *carrapicho*. Tal qual afirmou o casal de gaúchos (MT01-RS) a respeito da forma *pega-pega*.<sup>76</sup>

<sup>74</sup> “**Klette** f. mit Widerhaken versehene und daher leicht anhaftende Samenkapsel eines purpurfarbenen blühenden Korbblütlers sowie diese Pflanze selbst” (PFEIFER e BRAUN, 1993, p. 668).

<sup>75</sup> Ver Barsewisch (1905): “Carrapicho rasteiro (*Acanthosperma xanthioides*) = Klette” (BARSEWISCH, 1905, p.142).

<sup>76</sup> Essa segundo Toniolo (2001) é, no port. falado em Tibagi - Paraná, sinônimo de “carrapicho. *Nóis trata pra ele o pega-pega. Ele sorta uma sementaradinha, i gruda*”.

## 4 Considerações finais

Não resta dúvidas que esse recorte semântico-lexical possui uma variação enorme e que envolve uma infinidade de qualidades de plantas que compartilham características semelhantes. As denominações para as plantas daninhas, cuja semente se emaranha, passeiam pelo repertório dos falantes e podem denominar, ao mesmo tempo, várias espécies de plantas. No *corpus* coletado e na literatura consultada, a forma *carrapicho* aparece como a mais ocorrente e documentada. Contudo, outros fitônimos, como *bosta-de-baiano*, *arroz-do-diabo* etc., apareceram como formas paralelas nesse campo denominativo. Descrições divergentes como “espinhos” no caso das denominações do próprio *carrapicho* e de *bosta-de-baiano* ou de “chifrinhos” para *espinho-de-carneiro* indicam a concorrência entre as variantes mais conhecidas.

Com base em Matras (2010), podemos afirmar que o repertório lexical que antecede o contato diavarietal (entre gaúchos, nordestinos e os do Paraná caipira) é ampliado e modificado por fatores de ordem social, como a adequação a interlocutores de origem diversa.

Lope Blanch (1987), por sua vez, diz que as situações de polimorfia linguística, ou seja, a pluralidade de formas realizadas para denominar o mesmo ser ou realidade, podem ser determinadas por duas classes essenciais de fatores: “os de caráter histórico e os de caráter linguístico”.<sup>77</sup> Acreditamos que, no caso das denominações para o *carrapicho* recolhidas no nosso estudo, os fatores de caráter histórico se sobrepõem aos de natureza linguística, uma vez que as designações analisadas estão diretamente vinculadas à(s) variedade(s) de origem dos migrantes e aos diferentes contextos socioculturais que as geraram.

No que tange à forma *bosta-de-baiano*, contraposta ao seu não uso na terra natal (“fomos escutar essa palavra aqui, pois em Santa Catarina não existe esse”) ou mesmo à sua conotação negativa (“eu cuido para não falar *bosta-de-baiano*”), aponta para a dinâmica de um possível nivelamento linguístico, sobretudo nas segunda e terceira gerações do contato linguístico (TRUDGILL, 1998, p. 197). Em termos de nivelamento, é possível falar de uma fase de contato posterior à chegada dos primeiros migrantes, ou seja, uma fase na qual há maior liberdade de escolhas. A longo prazo poderá se observar, não apenas quais

---

<sup>77</sup> “A su vez, el condicionamiento de una situación polimórfica puede estar determinado por dos clases esenciales de factores: los de carácter histórico y los de carácter lingüístico, entendiendo por lo primero todo lo que no sea de carácter sistemático, esto es, todo lo que no pertenezca al sistema lingüístico mismo. Históricos serán, pues, todos los factores de índole social o cultural a que, con tanto rigor, ha atendido últimamente la llamada sociolingüística” (LOPE BLANCH, 1987, p.13).

denominações, como também quais cargas semânticas sobreviverão na ecologia (*ecology*) da língua dos territórios ora estudados (MUFWENE, 2011, p. 146).

O presente estudo buscou aprofundar e descrever esse universo denominativo no repertório de falantes de português de localidades de duas regiões brasileiras: o Norte de Mato Grosso e o Oeste do Paraná. É bem verdade que a variação existente para esse domínio denominativo é bem maior do que se figura em nossos dados. Aliados à variação do conteúdo semântico, estão fatores discursivos (conotação, associação com o lugar de origem). Contudo, essa investigação por meio do modelo pluridimensional e relacional apenas abre caminho na Lusitanística para um melhor registro e descrição do contato linguístico nas áreas nomeadas. Nesse sentido, espera-se que estudos futuros possam ampliar não apenas o arcabouço de variáveis semântico-lexicais, como também o escopo linguístico, focando inclusive variáveis de cunho morfossintático.

## Referências

- ANTUNES, C. **Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha - Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BARCELOS, J. M. S. **Dicionário de Falares dos Açores: vocabulário regional de todas as ilhas**. Coimbra: Edições Almedina, 2008.
- BARROS, V. F. **Dicionário de Falares das Beiras**. Lisboa: Âncora – Edições Colibri, 2010.
- BARROS, Vítor F. **Dicionário do Falar de Trás-os-Montes e Alto Douro**. Âncora Editora – Edições Colibri: Lisboa, 2006.
- BARSEWISCH, J. **Deutsche Ortsnamen in Rio Grande do Sul**. In: Deutsche Erde: Zeitschrift für Deutschkunde, Band 04, 1905. S. 139-143.
- BEAUREPAIRE-ROHAN, V. **Dicionário de vocábulos brasileiros**. 2ª Ed., Salvador: Livraria Progresso Editora, 1956.
- BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **Documentos históricos 1692-1712. Provisões, patentes, alvarás, cartas. Vol. XXXIV**. Rio de Janeiro: Typografia Archivo de História Brasileira, 1936. 518 p.
- BORBA, F. S. **Dicionário de usos do Português do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BORGES, S. S. **O nordestino em São Paulo: desconstrução e reconstrução de uma identidade**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- BRIGHENTI, A. M.; OLIVEIRA, M. F. **Biologia de plantas daninhas**. In: OLIVEIRA JR. et al (Orgs.). *Biologia e Manejo de Plantas Daninhas*. Curitiba – PR: Omnipax, 2011. p.01-36.

- CASTELEIRO, J. M. (Cord.). **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea**. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa; Editorial Verbo, 2001. vol.1 A-F.
- CARDOSO, J. A.; WESTPHALEN, C. M. **Atlas Histórico do Paraná**. 2.ed. ver. ampl. Curitiba: Livraria do Chain, Editora, 1986.
- CONCEIÇÃO, M. **As plantas medicinais no ano 2000: dicionário de plantas medicinais**. 3. ed. ver. e atual. Brasília: Editerra, 1987.
- COROMINAS, J. **Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana**. Vol. 01 A-C. Berna: Editorial Francke, 1954.
- COSTA, M. R. L. D. **Murteira: uma povoação do Concelho de Loures - etnografia, linguagem, folclore**. Sep. Ver. Port. Filologia, v. 12. Coimbra: Depos. Casa do Castelo, 1964.
- CRUZ, G. L. **Dicionário das plantas úteis**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civ. brasileira, 1985.
- Dicionário Terminológico Bilingue de Plantas da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <http://www.esalq.usp.br/d-plant/taxonomy/term/902>. Acesso em 03.06.2019.
- FERNANDES, F. M.; CARVALHO, L. M. **Portugal Botânico de A a Z: plantas portuguesas e exóticas**. Lousã: Lidel edições técnicas, 2003.
- FILIPAK, F. **Dicionário Sociolinguístico Paranaense**. Curitiba: Imp. Of. do Paraná, 2002.
- GONÇALVES, G. A. M. **O falar do Minho**. Porto: Liv. Sousa & Almeida, 1988.
- GRANDI, T. S. M. **Tratado das plantas medicinais: mineiras, nativas e cultivadas**. 1ª ed. Dados eletrônicos. Belo Horizonte: Adaequatio Estúdio, 2014.
- ISQUERDO, A. N.; ROMANO, V. P. **Discutindo a dimensão sociolinguística do projeto ALiB: uma reflexão a partir do perfil dos informantes**. In: Alfa, ver. Linguíst., vol. 56, n. 3, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942012000300008&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000300008&lng=pt&tlng=pt) Acesso em 03.06.2020
- JATENE, H. S. **Reabertura da fronteira sob controle: A colonização particular dirigida de Alta Floresta**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UNICAMP, Belém do Pará, 1983.
- KUNZE, G. **Saliência e acomodação linguística no português da Bahia: vocalismo e /s/ implosivo na fala de Salvador**. Salience and linguistic accommodation in Bahian Portuguese: vocalism and implosive /s/ in Salvadorian speech. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, 2018. n. 31, 207-229.
- LOPE BLANCH, J. M. L. **Estudios sobre el español de Yucatán**. 1ª ed. D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.
- LORENZI, H. **Plantas daninhas do Brasil: terrestres, aquáticas, parasitas e tóxicas**. 4.ed. Nova Odessa: Instituto Plantarum, 2008.



- MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 5 vols., Lisboa: Livros Horizontes, 1977.
- MARQUES, M. C. A. **O falar da Azóia: povoação próxima do Cabo da Roca na Província da Estremadura**. Dissertação de Licenciatura em Filologia Românica. Faculdade de Letras, Lisboa, 1968.
- MATRAS, Y. **Language Contact**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- MENEZES, J. M. de C. **O léxico toponímico nos domínios de Dona Joaquina de Pompéu**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- MUFWENE, S.S. **The ecology of language evolution**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- OLIVEIRA, A. J. **Dicionário gaúcho: termos, expressões, adágios, ditados e outras barbaridades**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora AGE, 2003.
- ORTÊNCIO, W. B. **Dicionário do Brasil Central**. Subsídios à Filologia. São Paulo: Editora Ática S.A., 1983.
- PENA, X. A. (Cord.). **Gran dicionario século 21 da Lingua Galega**. Vigo: Galaxia, 2005.
- PEREIRA, M. C. N. **Tentativa de um pequeno Atlas Linguístico da Madeira e algumas considerações sobre particularidades fonéticas, morfológicas e sintacticas do falar madeirense**. Diss. Para licenciatura em Filologia Românica – Fac. de Letras de Lisboa. Lisboa, 1951-1952.
- PEREIRA, M. F. A. Alves. **O Falar de Soajo**. Diss. de Licenciatura em Filologia Românica. Faculdade de Letras, Lisboa, 1970.
- PEREIRA DA COSTA, F. A. **Vocabulário pernambucano**. Recife: Imprensa Oficial, 1937.
- PFEIFER, W.; BRAUN, W. **Etymologisches Wörterbuch des Deutschen A-L**. Berlin: Akademie Verlag, 1993.
- PIRES CABRAL, A. M. **Língua Charra: Regionalismos de Trás-os-Montes e Alto Douro**. Vol. I: A-E. Lisboa: Âncora Editora, 2013.
- PIRES, M. **Pequeno vocabulário mirandês-português**. Miranda do Douro: Edição Câmara Municipal de Miranda do Douro, 2004.
- RADTKE, E.; THUN, H. **Nuevos caminos de la geolingüística romanica: un balance**. In: RADTKE, E.; THUN, H. (Hrsg.). *Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie*. Kiel: Westensee-Verl., 1996. p. 210-269.
- RAMOS, F. M.; SILVA, C. A. **Tratado das alcunhas alentejanas**. 3ª ed. Lisboa: Edições Colibri, 2003.
- REGO, M. C. M. **Paulistanidade e racialização - o caso nordestino**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

- REZENDE, C. B. **Os limites da sociabilidade: “cariocas” e “nordestinos” na Feira de São Cristóvão**. In: Estudos históricos, n. 28. Rio de Janeiro: 2001.
- RIGAMONTE, R. C. **Sertanejos contemporâneos: entre a metrópole e o sertão**. São Paulo: Humanitas e FAPESP, 2001.
- ROCHA, F. **Nomes vulgares de plantas existentes em Portugal**. Lisboa: Direcção-geral da Edição de Protecção das Culturas, 1996.
- SCHAEFER, J. R. **As migrações rurais e implicações pastorais: um estudo das migrações campo-campo do sul do país em direção ao norte do Mato Grosso**. São Paulo: Loyola, 1985.
- SERAINE, F. **Dicionário de termos populares registrados no Ceará**. Rio de Janeiro: Organizações Simões Editora, 1958.
- SIMÃO, T. S. B. **Dicionário do falar raiano de Marvão**. 1. ed. Lisboa: Ed. Colibri, 2016.
- SILVA NETO, S. da. **Guia para estudos dialectológicos**. 2ª Ed. Belém: Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia, 1958.
- SIEGEL, J. **Koines and koineization**. Language in Society, vol. 14, issue 3, 1985. p. 357-378.
- SOUZA, E. A. **A migração sulista para o Norte de Mato Grosso**. In: TEDESCO, João Carlos.; CARINI, J. J. Conflitos agrários no norte gaúcho 1980-2008. Porto Alegre: Edições Est, 2008.
- TONIOLO, E. J. **Vocabulário de Tibagi**. Apucarana: Fundação Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana, 1981. Disponível em: <http://ilg.usc.gal/tesouro/pt/search#search=normal&mode=lema&q=pega-pega>. Acesso em 02.06.2020
- TRUDGILL, P. J. **The Chaos before The Order: New Zealand English and the second stage of new-dialect formation**. In: E. H. Jahr (ed). Advances in historical sociolinguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998, 197-207.
- ZANLORENZI, E.; MUNANGA, K. **O mito da preguiça baiana**. (Tese em Antropologia Cultural e Social) — Departamento de Antropologia. USP, São Paulo, 1998.

# NOMEAÇÃO DAS OPERAÇÕES DA LAVA JATO

**Marieta Prata de Lima Dias**

**RESUMO:** As Operações da Polícia Federal (PF) no Brasil têm sido alvo de noticiário constante na mídia. Essa ocorrência frequente e diversa é percebida também pela variação das denominações que recebem. O objetivo geral desta pesquisa consiste em categorizar, por motivação, em um percurso semasiológico, o elenco de nomes dados às Operações da Lava Jato, de março de 2014 a maio de 2019, e analisá-los semanticamente, com base na Linguística Cognitiva e na Terminologia. O *corpus* foi coletado em portais especializados e seu estudo utilizou informações de jornais, artigos, portais e blogs. A etnografia lexical dos 119 neônimos permitiu organizá-los em nove categorias temáticas. As categorias permitem ver as motivações presentes neste ato criador. Pela ordem de frequência foram: expressões dicionarizadas, populares e/ou metafóricas ressignificadas; vocábulos das Ciências (História, Geografia, Física, Química, Economia, Geografia, Medicina, Geologia, Botânica, Tecnologia e Zoologia); expressões originadas dos grupos investigados; vocábulos das Artes; expressões latinas, gregas e em outra língua; inominadas; expressões literais; expressões relativas a religiosidade e mitologia; títulos/expressões de livro, discurso. O nomeador reconhece certas características e padrões particulares em cada caso policial. Por meio dos nomes, identifica esses padrões e lhes dá uma atribuição simbólica. Ao fazê-lo, ele se baseia em conhecimento da literatura mundial, ciência, mitologia e arte, sem deixar de ser o homem brasileiro comum, que aplica vocábulos dicionarizados, populares e metafóricos, o que resulta em uma condensação no nome específico da operação. A análise dos neônimos comprova que a linguagem está inter-relacionada ao conhecimento armazenado na memória permanente e às experiências vividas. A cognição tem uma base corpórea que se relaciona ao contexto linguístico e ao social. Quando se cria uma palavra, impõe-se um conceito, uma visão de mundo. A criação neonímica ocorre sempre resultante de motivação cognitiva do fazer humano e de necessidade técnico-científica.

**Palavras-chave:** Operações da Lava Jato. Neonímia. Linguística Cognitiva.

**ABSTRACT:** Federal Police (PF in Portuguese) Operations in Brazil have been the target of constant news in the media. This frequent and diverse occurrence is also noticed

by the denominations' variation that they receive. The general objective of this research was to categorize, by motivation, in a semasiological path, the list of names given to the Operation Car Wash (*Operação Lava Jato* in Portuguese), from March 2014 to May 2019, and to analyze them semantically, based on Cognitive Linguistics and Terminology. The collection of data occurred in specialized websites and its study used information from newspapers, articles, sites and blogs. The lexical ethnography of the 119 neonyms allowed them to be organized into nine thematic categories. The categories allowed us to see the motivations present in this creative act. Those were the motivations, by order of frequency: dictionaries, popular and/or metaphoric expressions re-signified; science vocables (History, Geography, Physics, Chemistry, Economics, Geography, Medicine, Geology, Botany, Technology and Zoology); expressions originated from the investigated groups; Arts vocables; Latin, Greek, and other languages expressions; innominates; religiosity and mythology expressions; book's titles/expressions, speech and magazine; and literal expressions. The nominator recognizes certain characteristics and patterns that are particular to each police case. Through the names, he identifies these patterns and gives them a symbolic attribution. In doing so, he relies on knowledge of world literature, science, mythology and art, while being the common Brazilian man, who applies dictionary, popular and metaphorical words, which results in a condensation in the specific name of the operation. The analysis of the neonyms comproves that language is interrelated to the knowledge stored in permanent memory and to the lived experiences. Cognition has a corporeal basis related to the linguistic and social context. When a word is created, a concept, a worldview, is imposed. Neonyms creation always occurs as a result of cognitive motivation of human doing and technical-scientific necessity.

**Keywords:** Car Wash operations. Neonymy. Cognitive Linguistics.

## 1 Introdução

As Operações da Polícia Federal (PF) no Brasil têm sido alvo de noticiário constante na mídia, tanto televisiva quanto impressa. As frequentes ocorrências e a diversidade percebida na variação dos nomes que recebem chamaram minha atenção enquanto pesquisadora da área de Terminologia. Embora para o cidadão comum a denominação vá fazendo parte de seu dia a dia e, ao longo do tempo, por vezes até consiga intuir o motivo da escolha de determinado nome, vários questionamentos surgiram após essa observação, tais como: “Quem seria(m) o(s) nomeador(es)?” e “Como se daria a escolha dos nomes?”.

O grau de confiança que o povo brasileiro deposita nas ações da PF<sup>1</sup>, devido à importância e à representatividade dessas ações em relação aos anseios do cidadão, assim como o fato de a nomeação ser meio de todos poderem acompanhar o andamento das operações também justificam esta pesquisa, reforçada pelas observações de Arantes (2015):

Todas las operaciones especiales de la PF reciben nombres propios, aspecto simbólico que merece resaltarse. De manera creativa, muchos nombres son tomados de la Biblia o de la mitología griega, otros provienen de lenguas indígenas o del folclor local, algunos son juegos de palabras humorísticos desarrollados a partir del propio crimen investigado. El hecho es que causan impacto en la opinión pública y movilizan la atención y cobertura de los medios de información. El nombre propio funciona como un marcador importante para la prensa y para el acompañamiento de los demás órganos y poderes. El reconocimiento público de este protagonismo, con el apoyo de los medios de comunicación, hizo que la PF alcanzara las primeras posiciones en las listas de confianza de las instituciones brasileñas, medida por encuestas nacionales. (ARANTES, 2015, p. 40).

O objetivo geral desta pesquisa é categorizar, por motivação, em um percurso semasiológico<sup>2</sup>, o elenco de nomes dados às Operações Policiais da Lava Jato, de março de 2014 a maio de 2019, ou seja, do início até o momento, e analisá-los semanticamente.

## 2 O denominador, a linguagem e o neônimo

Em se tratando de um estudo, cujo foco são nomes dados a eventos policiais, é interessante saber acerca das pessoas nomeadoras e de seu contexto de ação, assim como

---

<sup>1</sup> A Polícia Federal foi criada por D. João VI, em maio de 1808, (1767–1826), rei do Brasil, tendo sido designado um Intendente-Geral de Polícia da Corte. Em 1944, foi transformada em Departamento Federal de Segurança Pública (DFSP), subordinada ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores. Além da função de policiar e cuidar da segurança pública no DF, tinha como responsabilidade as fronteiras e as áreas marítima e aérea. (PF, [S.d.a])

<sup>2</sup> “La semasiología parte de una forma (*significante*) para llegar a una serie de objetos mentales diferentes. El conjunto de todos los objetos mentales ligados a um mismo significante constituye el *significado* de Saussure. En este caso partimos de una forma (significante) examinando todos sus contenidos. Pero podemos también escoger el camino opuesto: partir de um objeto mental para examinar todas las formas o significantes (designaciones) que lo realizan”. (BALDINGER, 1977, p. 119)

acerca da perspectiva teórica da área de linguagem que servirá de base para observação e do processo de criação dos neônimos.

## **2.1 O denominador**

Como dito no primeiro parágrafo deste relato de pesquisa, um dos questionamentos dizia respeito ao interesse em se saber quem são os nomeadores dos neônimos alvos de estudo, ou seja, os policiais federais. O Código de Ética da Polícia Federal (PF. Resolução nº 004-CSP/DPF, de 26 de março de 2015) assim define essa função:

agentes públicos os servidores efetivos, os ocupantes de cargos em comissão, os funcionários ou empregados cedidos ao Departamento de Polícia Federal por outros órgãos públicos, além daqueles que, por força de lei, contrato ou qualquer outro ato jurídico, prestem serviços de natureza permanente, temporária ou excepcional, ainda que sem retribuição financeira, a este órgão. (PF, 2015).

O que é uma Operação Policial?

Operação da Polícia Federal, conforme Helio Telho Corrêa Filho (2017), procurador da República em Goiás, é uma das fases da investigação criminal, cuja finalidade é a recolha de provas para averiguar se um fato criminoso ocorreu e quem o praticou; isso é feito somente com autorização judicial (mandado). A recolha de provas é feita por buscas e apreensões que acontecem simultaneamente com outras ações (condução coercitiva, prisão temporária ou preventiva; essas duas últimas são prisões cautelares aplicadas quando há evidências concretas). A operação da PF “não significa que há crime comprovado e menos ainda que o suspeito seja o culpado. Muito pelo contrário, significa que não se tem a prova do crime ou da sua autoria e que se está justamente à cata dela” (CORRÊA FILHO, 2017). Na sequência, o volume de dados coletados é analisado, cruzado com outros, como um enorme quebra-cabeças.

Concluída a investigação criminal de que resulte a elucidação do crime, as provas nela coletadas são encaminhadas ao Ministério Público para que ele possa, com base no que foi apurado, apresentar uma acusação formal (denúncia) à Justiça contra o autor do crime. Recebida a denúncia pelo juiz, tem-se então início o processo de responsabilização criminal. Ao final do processo, após o exercício da defesa pelo acusado, o juiz decide a

culpa, absolvendo ou condenando o réu e aplicando-lhe a pena devida. (CORRÊA FILHO, 2017: [n. p.])

Antes de deflagrar uma Operação Policial, ou seja, a busca mais profícua de provas, os dados até então coletados constituem uma possibilidade de ação policial e, assim, são estabelecidas ligações entre pessoas, fatos, objetos e práticas delituosas; e a operação, em geral, recebe uma nomeação.

O fazer policial constitui uma atividade especializada, na área das Ciências Sociais Aplicadas, na subárea Direito. O nome dado a uma operação policial é criação verbal nesta especialidade do saber.

## 2.2 A linguagem

O sentido das palavras modifica-se ao longo do tempo e isso é acelerado por causas extrínsecas. Ao refletir sobre “Como os Nomes são Dados às Coisas”, Bréal (1992) reafirma a incompletude e inexatidão na designação, justamente porque não se esgota tudo sobre o que possa ser dito sobre a coisa. E, ao comentar a obra “La vie des mots étudiée dans leurs significations”, de Darmesteter, Bréal completa:

Os fatos que são observados não têm nada de misterioso. Normalmente as mudanças de sentido das palavras são obra do povo, e como em todo lugar onde a inteligência popular está em jogo, é preciso confiar, não numa grande profundidade de reflexão, mas em intuições, em associação de ideias, às vezes imprevistas e bizarras, mas sempre fáceis de acompanhar. É, pois, a um espetáculo curioso e atraente que nos convida essa história. (BRÉAL, 1992, p. 181).

Para a Linguística Cognitiva (LC), nossa interação com o mundo é mediada por estruturas mentais, nas quais a linguagem é integrante, isto é, a linguagem é parte integrante da cognição e interage com outros sistemas cognitivos, como a memória, percepção, atenção. A LC entende a significação como o fenômeno linguístico primário que não pode ser dissociado do conhecimento de mundo; portanto, a significação não pertence somente à linguagem — ela é de natureza enciclopédica (SILVA, 1997).

A Linguística Cognitiva defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto

como uma construção cognitiva por meio da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob essa perspectiva, as palavras não *contêm* significados, mas orientam a construção do sentido. (FERRARI, 2011, p. 14)

A linguagem não é um sistema autônomo, mas “instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática” (FERRARI, 2011, p. 14).

Em “Metáforas de la vida cotidiana”, Lakoff e Johnson afirmam que “nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (2009, p. 39). Pela metáfora, compreendemos algo em termos de outro algo e, pela metonímia, referenciamos uma entidade por outra ou por um aspecto do todo em que nos centramos. Metáforas e metonímias estruturam nossos pensamentos, atitudes e ações e se fundamentam em nossa experiência (física, cultural, social etc.); aquela ocorre entre domínios cognitivos diferentes e essa, no mesmo domínio. Estar de pé, por exemplo, é uma experiência física e participar de uma cerimônia nupcial é cultural.

### 2.3 O neônimo

Em se tratando de criação verbal em uma especialidade do saber, o termo é chamado de *neônimo*. Rondeau (1984, p. 124) denomina de neônimos os neologismos relativos a áreas especializadas e cita dois tipos: (1) *neonímia original* — aparece no momento em que uma nova noção vem à luz, graças à descoberta de um técnico, de um especialista de domínio; a nova noção é nomeada na língua de trabalho; (2) *neonímia adicional* — uma noção nova circula em geral rapidamente e a denominação que lhe foi anexada pelo seu primeiro conceito pode, em certos casos, passar de uma língua para outra, constituindo assim um caso de neônimo de empréstimo, ou pode ser traduzido literalmente. Como o termo<sup>3</sup>, o neônimo apresenta características específicas: univocidade (relação única e reversível entre a forma linguística e noção que representa), monorreferencialidade (representa um conjunto nocional único), pertença a uma rede nocional, justificativa de responder a uma

---

<sup>3</sup> “Para a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), **termo** é unidade léxica composta de forma ou denominação, que é constante, e conteúdo variável conforme a seleção de traços em situação pragmática comunicativa; nunca se reduz a um conceito independentemente de sua forma nem a uma denominação dissociada de um conteúdo.” (DIAS, 2002, p. 52, tomo I)



necessidade de comunicação, frequência de forma sintagmática, maior estabilidade que o neologismo e uso de afixação (prefixos e sufixos).

E como é dado nome a uma Operação Policial?

O ato de nomear operações policiais foi iniciado em 2002, em Mato Grosso, com a Operação Arca de Noé (BRAGA, 2016).

Consta que grande amigo do trocadilho na PF era o diretor-executivo Zulmar Pimentel. Os nomes podiam até ser sugeridos pelos delegados, mas era o nº 2 do órgão quem aprovava e até renomeava as operações se assim achasse necessário. Em maio de 2007, Zulmar foi afastado após uma investigação na própria PF, acusado de passar informações sigilosas a colegas. O nome da operação não podia ser melhor: Navalha, que fecha em si mesma e é feita para cortar quem a usa. (BRAGA, 2016)

Nomear ações policiais não é, pois, característica somente das operações da Lava Jato. Por exemplo, em 21 de agosto de 2018, realizada pela PF, IBAMA e PM, ocorreu a Operação *Muiraquitã*, cujo objetivo foi combater o garimpo ilegal de ouro na terra indígena Kayapó, no Pará. O nome da operação refere-se aos objetos utilizados por "povos indígenas como amuletos, símbolos de poder ou, ainda, como material para compra e troca de artefatos valiosos" (JORNAL Estadão, 2018). Para se ter uma ideia da divulgação desses neônimos, quando se busca no google o nome "Operação Lava Jato", são obtidos "aproximadamente 28.900.000 resultados (0,35 segundos)".

A primeira operação de Lava Jato — considerada pela PF como a maior investigação de corrupção da história do país, deflagrada em 17 de março de 2014 — foi assim denominada porque um dos grupos da organização criminosa (formada por políticos, funcionários públicos, executivos de empreiteiras e doleiros) "fazia uso de uma rede de lavanderias e postos de combustíveis para movimentar os valores oriundos de práticas criminosas" (Agência PF, 2014). O conceito, constante na expressão dicionarizada "serviço mecanizado de lavagem de carros e afins" (HOUAISS), foi aplicado ao todo da ação policial; a denominação de um dos locais usados pela organização serviu ao conjunto das práticas criminosas — uma parte (concreta) pelo todo (abstrato). A significação literal foi dada a uma empresa que prestava serviços de lavar carros (um lava-jato, como se diz popularmente) teve seu propósito comercial aplicado ao fazer abstrato de "lavar" atos ilícitos. Assim como exemplificou Dias (1998), referindo-se a detergente constante na oração final de um texto analisado — "Não é um detergente qualquer que pode limpar os porões da política" — "O detergente usual e o detergente do texto são ambos

medicamentos, adstringentes para fins higiênicos, servem para purificar (o primeiro, os micróbios nocivos à saúde e o segundo, a corrupção nociva à sociedade)” (1998, p. 346).

### **3 Coleta de dados e categorização**

Esta pesquisa constitui uma etnografia lexical das Operações da PF. Foi, pois, aplicada a etnografia desse fazer do policial brasileiro e a respectiva denominação do fazer, relativamente à criação em nível de linguagem. Dessa forma, fica justificada a descrição densa e completa de todos os nomes das operações em busca de interpretar o evento e o contexto de produção da nomeação (MATOS, 2011).

Os dados obtidos são fruto de exaustiva pesquisa em portais, revistas, livros e jornais, tais como portais da Polícia Federal e do Ministério Público Federal, Wikipédia, Revista Exame, Revista Superinteressante, Revista IstoÉ, Constituição Federal, jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *Globo* e *Globo.com*, artigos, portais e blogs diversos, além de conversas informais sobre o tema com jornalista e policial federal. Para elencar a listagem de operações, ou seja, os dados desta pesquisa, o portal da Polícia Federal (PF, [S.d. a; b; c;] serviu como eixo norteador.

O processo de categorização ocorreu de forma bem minuciosa e com muita precaução. Após o estudo do histórico de cada operação, foi sendo escolhida uma “etiqueta” que sintetizasse o tema de sua motivação; em seguida, foram observadas as similaridades entre tais etiquetas e, com perspicácia, compondo-se o elenco temático das categorias.

### **4 Observação dos nomes das operações**

A LC trata de modelos cognitivos e culturais que consistem, respectivamente, em conhecimento individualmente idealizado e interindividualmente partilhado por membros de determinado grupo social. Por exemplo, *praia* relaciona-se a modelos cognitivos como 'sol', 'férias' e 'areia', entre outros; *sexta-feira* relaciona-se a modelos culturais diversos: no contexto ocidental e cristão, é 'o último dia da semana de trabalho' e o dia em que Cristo foi crucificado; no contexto da superstição, ou seja, no senso comum, é o 'dia de azar'. Dentro desses modelos, as categorias linguísticas são caracterizadas e podem ser expressas por processos metafóricos, metonímicos e imagéticos (SILVA, 1997).

Optou-se por classificar os neônimos que denominam as Operações da Lava Jato e seus desdobramentos em *categorias temáticas*, ou seja, entendendo-as como fruto de processo cognitivo e cultural do denominador.

As 62 Operações e os 57 Desdobramentos da Lava Jato foram classificados em nove (9) categorias temáticas: (1) religiosidade / mitologia; (2) expressão latina, grega e em outra língua; (3) expressão dicionarizada, popular e/ou metafórica; (4) expressão originada do grupo investigado; (5) Artes (música/canção; pintura; filmes/ópera/animação; culinária); (6) livro, discurso, revista; (7) Ciências (Química, Economia, História / Geografia, Medicina<sup>4</sup>, Geologia, Botânica, Tecnologia, Zoologia, Física); (8) expressão literal; (9) inominada. Essas categorias podem ser observadas na Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1: Categorias temáticas e nomes das 62 operações policiais

CATEGORIA	NOMES			
Religiosidade e mitologia	Juízo Final	Disfarces de Mamom		
Expressão latina, grega e em outra língua	Erga Omnes	Blackout	Ad Infinitum	Aletheia
Expressão dicionarizada, popular e/ou metafórica	Lava Jato	Repescagem		Poço Seco
	A Origem	Vício		Integração
	Conexão Mônaco	Abismo		Sem
	Corrosão	Caça-Fantasma		Fronteiras
	Passe Livre	Resta Um		Déjà Vu
	Triplo X	Arquivo X		Integração II
	Polimento	Paralelo		Sem fundos
		Asfixia		Sem Limites
Expressão originada do grupo investigado	My Way	Omertà		Abate 2
	Que país é esse?	Dragão		Buona
	Pixuleco	Cobra		Fortuna
	Pixuleco 2	Abate		Greenwich

<sup>4</sup> Conforme o Portal Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil Lattes / CPPq, a Medicina pertence às Ciências da Saúde. Os termos *Sépsis*, *Fratura Exposta* e *Ressonância* incluem-se em Clínica Médica, respectivamente em Doenças Infecciosas, Ortopedia e Radiologia Médica. (Confira em CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/ciencias-da-saude>. Acesso em 15 mar. 2021.)

		Acarajé		Piloto
Artes	Filme / ópera / animação	Bidone Dolce Vita	Casablanca Nessun dorma	Bidone II Bidone III
	Culinária	Xepa		
Ciências	História / Geografia	Vitória de Pirro	Calicute	Sothis Sothis II
	Física	Radioatividade	Carbono 14	
Expressão literal		Quinto Ano		
Inominada		8ª Operação	13ª Operação	54ª Operação
		12ª Operação	46ª Operação	58ª Operação

Fonte: Organização da autora, com base na coleta de dados e categorias estabelecidas.

Tabela 2: Categorias temáticas e nomes dos 57 desdobramentos das operações policiais

CATEGORIA		NOMES			
Religiosidade e mitologia		Janus	Patmos	Leviatã	
Expressão latina, grega e em outra língua		Cui bono?	Manus	Unfair Play	C'est fini Marakata
Expressão dicionarizada, popular e/ou metafórica		Mascate Satélites De Volta aos Trilhos Cifra Oculta Barão Gatuno Ponto Final	Tesouro Perdido Baixo Augusta Jabuti Skala Tira Teima Câmbio, Desligo Pedra no Caminho	Saqueador Descontrole Deflexão Satélites 2 Irmandade S.O.S Descontaminação Polimento	
Expressão originada do grupo		O Recebedor	Eficiência	Pão Nosso	
Artes	Música / canções	Rio 40 Graus			
	Pinturas	Descarte			
	Filmes / ópera / animação	Sangue Negro	Ratatouille		
Livro / discurso / revista		Politeia Vidas Secas	Catilinárias	Gotham City	
Ciências	Química	Tabela Periódica			

	Economia	Custo Brasil			
	História/ Geografia	Pripyat	O Quinto do Ouro	Cadeia Velha	Furna da Onça
	Medicina	Sépsis		Fratura Exposta	Ressonância
	Geologia	Crátons			
	Botânica	Rizoma			
	Tecnologia	Hashtag			
	Zoologia	Tolypeutes			
Literal		Prisão de Delcídio do Amaral Desdobramento da Operação Acarajé Operação contra ex-diretor da Dersa/SP Operação contra parlamentares federais do PP			

Fonte: Organização da autora, com base na coleta de dados e categorias estabelecidas.

Os nomes das Operações são sempre referidos pelo numeral ordinal da ordem cronológica da fase seguido do vocábulo “Operação” e a denominação (por exemplo, 9ª Fase – Operação My Way; 19ª Fase – Operação Nessun Dorma); nos nomes dos Desdobramentos das Operações, já não consta o vocábulo “Fase” e, com exceção da categoria Literal, há menção de “Operação” (por exemplo, Operação Vidas Secas e Prisão de Delcídio do Amaral).

Comparando-se as duas tabelas, percebe-se que, nas Operações Policiais, há 6 Inominadas e, nos Desdobramentos, essa categoria não consta. Na Tabela 2, há maior diversidade de categorias relacionadas à Ciência, menor número de nomes em relação a filme e maior referente a livro, discurso e revista. A categoria Expressão dicionarizada, popular e/ou metafórica é a mais profícua em ambos os momentos.

A descrição de cada exemplo das categorias temáticas proporciona conhecer as relações cognitivas e culturais elaboradas pelo denominador policial, permite visualizar seu conhecimento de mundo, assim como fatores biológicos, psicológicos, históricos e socioculturais envolvidos na ação linguística. Em outras palavras, essa descrição permite acessar espaços mentais das pessoas que analisaram documentos de empreiteiras, funcionários da Petrobras, agentes políticos e operadores financeiros, do esquema de corrupção ocorrido no Brasil.

## 4.1 As categorias temáticas e suas motivações

Jornais, revistas e portais especializados foram pesquisados sobre as 119 operações, assim como o porquê do batismo do respectivo nome. Essa reflexão organizou o motivo da nomeação em nove categorias, como constam na sequência.

### 4.1.1 *Religiosidade e mitologia*

Há 3 nomes relativos à religiosidade cristã – *Juízo Final*, *Disfarces de Mamom e Leviatã*. O primeiro sugere o final dos tempos, considerando o número de mandados de prisões (25). O segundo lembra a passagem bíblica que diz que ninguém pode servir a dois senhores (“Ninguém pode servir a dois senhores. Porque, ou odiará um e amará o outro, ou será fiel a um e desprezará o outro. Vocês não podem servir a Deus e às riquezas.”) (BÍBLIA SAGRADA. Mateus, cap. 6, vers. 24, p. 1.187, 1990.), visto que a investigação se deparou com contratos falsos entre instituições financeiras e empreiteiras. E o terceiro refere-se ao monstro bíblico *Leviatã*, citado em várias passagens, ora como monstro ora como serpente (BÍBLIA... Salmos, 104:26; Isaías, 27:1; Jô, 3:8 e 41:1, 1990.) e também na obra do filósofo inglês Thomas Hobbes; seria o punidor daqueles que não obedecessem ao contrato social estabelecido para a paz, proposta que se aplica na investigação envolvendo um senador, seu filho e um ex-senador, em repasse de propina a dois partidos políticos em obras civis de uma hidrelétrica. Os 2 nomes relativos à mitologia — *Janus* e *Patmos* — lembram, respectivamente, Janus (deus romano de duas faces) que, ao olhar para o passado e para o futuro, mostra como deve se realizar o trabalho policial; e a ilha grega Patmos, local de revelação do Apocalipse ao discípulo João, relaciona este discurso bíblico ao político, devido ao envolvimento de um presidente da República em exercício e um senador.

### 4.1.2 *Expressão latina, grega e em outra língua*

Os nove nomes constantes nesta motivação trouxeram “avisos” implícitos, como é o caso de *Erga Omnes* (‘Vale para todos’) que alertou que nem os “gigantes” escapariam da investigação; *Aletheia* (expressão grega, ‘busca da verdade’), em que se firmava o propósito de esclarecimento, mesmo que os envolvidos fossem um ex-presidente, filhos e amigo; *Blackout*

(vocabulo inglês, ‘apagamento das luzes no palco’) é uma referência ao sobrenome de dois dos operadores financeiros do esquema criminoso que envolve a Petrobras. O objetivo é mostrar a interrupção da atuação dos investigados como representantes do esquema.” (AGÊNCIA..., 2017); *Ad Infinitum* (exp. latina, ‘até o infinito’) demonstra a observação, feita pelo nomeador, da repetição do ciclo criminoso; *Cui Bono?* (expressão latina, ‘Para o bem de quem? /A quem beneficia?’) explicita ser o ganhador de vantagens, no mínimo, suspeito; *Manus* relaciona o achado criminoso com o provérbio latino *manus manum fricat, et manus lavat* (‘uma mão esfrega a outra e uma mão lava a outra’); *Unfair Play* (exp. ingl., ‘Jogo Injusto’) faz alusão ao envolvimento do presidente do Comitê Olímpico Brasileiro e do Comitê Rio 2016; *C’est fini* (expressão francesa, ‘É o fim’) indica o “fim” da festa para os integrantes do episódio conhecido como “farra dos guardanapos”, confraternização em hotel parisiense para comemorar o sucesso de possível delito; *Marakata* (do sânscrito, ‘esmeralda’, ou seja, ‘o verde que cresce nas coisas’), por dizer respeito a crime que usava pedras preciosas.

#### **4.1.3 Expressão dicionarizada, popular e/ou metafórica**

Com base em Lakof (1987, capítulos 1 e 2<sup>6</sup>), repetimos que as categorias aqui dispostas são como recipientes abstratos, cujos termos componentes apresentam certas propriedades em comum. Tais propriedades apresentam graus inerentes de associação, limites difusos (por exemplo, ‘homem alto’), critérios biológicos, psicológicos e culturais (por exemplo, ‘cores’); enfim, melhor dizer, que as propriedades se interagem. As propriedades consideradas definidoras dessa categoria foram ter sido um vocábulo encontrado no dicionário com a mesma significação aplicada pelo nomeador (um protótipo seria *Passe Livre*), expressão usada popular (*De Volta aos Trilhos*) ou metaforicamente (*Ponto Final*). Em outras palavras, os limites são tênues, as propriedades interagem e, ao mesmo tempo, essa categoria se diferencia das outras pelo fato de os termos não constarem em outro idioma, não dizerem respeito a religião/mitologia, ciências, livros, filmes, revistas, não serem originados do próprio grupo investigado, não terem sentido literal e estarem nominadas.

---

<sup>5</sup> Cf. Dicionário Michaelis Inglês-Português. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/palavra/E1zlk/black%20out/>. Acesso em: 18 mar. 2021.

<sup>6</sup> “The Importance of Categorization” (Capítulo 2, p. 5–11) e “From Wittgenstein to Rosch” (Capítulo 2, p. 12–57), da Parte I – Categories and Cognitive Models (LAKOFF, 1987).

A motivação de *Lava Jato* já foi explicitada anteriormente. *A Origem* é nome autoexplicativo da 11ª. Operação, visto que, após um ano, as investigações voltam às raízes, ou seja, aos primeiros nomes descobertos na *Lava Jato*. *Conexão Mônaco* diz a nação europeia onde foi encontrado montante de milhões de euros depositados em uma conta secreta. *Corrosão* faz alusão literal e figurada aos desgastes nas plataformas de petróleo e aos trâmites ilícitos ocorridos na Refinaria de Pasadena, incluindo propina a ex-gerente-executivo da Petrobras. *Passe Livre*, expressão dicionarizada como “autorização permanente para o ingresso e determinados locais ou funções, ou para transporte de alguém a algum lugar” (HOUAISS), coaduna com o livre acesso de um pecuarista a um ex-presidente, assim como ao então líder do governo no Senado. *Triplo X*, expressão metafórica ‘triplo’ somado a um significado de X, na matemática, símbolo de incógnita (HOUAISS), faz referência a um apartamento triplex cuja reforma fora custeada por uma construtora, sob suspeita de ocultação de patrimônio por parte de um ex-presidente. *Vício*, como no sentido literal, diz respeito “à forma repetitiva e sistemática com a qual alguns políticos praticam atos ilícitos, como se fossem dependentes”. *Abismo*, uso literal e metafórico para aludir “às tecnologias de exploração de gás e petróleo em águas profundas desenvolvidas no Cenpes [Centro de Pesquisas Leopoldo Américo Miguez de Mello é a unidade da Petrobras responsável pelas atividades de pesquisa e desenvolvimento (P&D) e da empresa], mas também à localização das instalações (Ilha do Fundão), e aludir também à demonstração de que esquemas como os identificados “levaram a empresa aos recantos mais profundos da corrupção e da malversação do dinheiro público”. *Caça-Fantasma* é um batismo relacionado ao som do sobrenome de um dos envolvidos, assim como ao foco em operações financeiras com características de ilicitude e de forma oculta. O nome do quebra-cabeça *Resta Um* faz alusão “à investigação da última das maiores empresas identificadas como parte integrante do cartel das empreiteiras”, ou seja, restava uma. *Arquivo X* reconhece que “um dos grupos empresariais investigados tem como marca a repetição do “X” nos nomes das pessoas jurídicas”. *Paralelo* referencia a atuação clandestina de uma corretora, “à margem dos órgãos de controles oficiais do mercado financeiro”. *Asfixia* nomeia as investigações de ilicitude nas áreas de produção, distribuição e comercialização de gás combustível na Petrobras (Jornal FSP), como consta no primeiro significado do verbete: “dificuldade ou impossibilidade de respirar, que pode levar a anóxia; pode ser causada por estrangulamento, afogamento, inalação de gases tóxicos, obstruções mecânicas ou infecciosas das vias aéreas superiores, etc.” (HOUAISS). *Poço Seco* denomina a operação que tratou dos “resultados negativos do investimento realizado pela estatal Petrobras na aquisição de direitos de exploração de poços de petróleo em Benin” (Nigéria/África) (Jornal FSP). *Integração (Integração II)* é a primeira operação



de 2018 e investigou “um esquema nas concessões de rodovias do chamado ‘Anel de Integração’ do Paraná e outros três estados”. *Sem Fronteiras* sinaliza que as fronteiras brasileiras foram transpostas, visto que houve uma investigação de esquema de corrupção, envolvendo a Petrobras e um grupo de armadores gregos. *Déjà Vu* é expressão francesa que consta no verbete de Houaiss como “forma de ilusão da memória que leva o indivíduo a crer já ter visto (e, por extensão, já ter vivido) alguma coisa ou situação de fato desconhecida ou nova para si; paramnésia”. Para a PF, significou o fato de a “investigação identificar que o ‘modus operandi’ dos alvos já foi ‘amplamente revelado pela Operação Lava Jato’”. A operação *Sem fundos* é nome irônico para a apuração de supostos crimes de corrupção na construção de uma torre na sede da Petrobras em Salvador (BA), feita em parceria com a Petros, fundo de pensão dos funcionários da estatal. *Sem Limites* faz “referência à transnacionalidade dos crimes, que ocorrem em diversos locais no país e no exterior, à ausência de limites legais para as operações comerciais realizadas e à busca ‘desenfreada e permanente’ por ganhos de todos os envolvidos, resultando sempre na depredação do patrimônio público” (ODHES, 2018). *Mascate*, nome de “mercador ambulante, vendedor que oferece mercadorias a domicílio; bufarinheiro” (HOUAISS), denomina a operação cujo objeto era o desmonte de um esquema de importação ilegal de mercadorias (contrabando e descaminho) e sonegação fiscal. *Satélites* (*Satélites 2*), que na Astronomia significa “corpo celeste que gravita em torno de outro, que é denominado principal; secundário” (HOUAISS), nesta ação os principais alvos gravitavam em torno de pessoas ‘importantes’, com prerrogativas de foro. *De Volta aos Trilhos*, como a expressão diz (“trazer de volta ao seu lugar”), alude à tentativa de recuperar parte dos recursos desviados da ferrovia Norte-Sul. *Cifra Oculta* tem como alvo um ex-prefeito da cidade de São Paulo, por haver suspeita de ocultação que violara o Artigo 350 do Código Eleitoral, por falsidade ideológica, conteúdo falso na prestação de contas e omissão de informações, sem contabilizar valores corretamente. *Barão Gatuno* é acepção usada no século XIX para quem enriquecia irregularmente com base em envolvimento com agentes públicos; no caso atual, para pessoas das Centrais Elétricas Furnas (empresa brasileira de economia mista subsidiária da Eletrobras) suspeitas de lavagem de dinheiro, corrupção e desvio de verbas, relativo a um lote de ações que tinha sido adquirido por sete milhões de reais, posteriormente fora comprado por Furnas por oitenta milhões de reais. *Ponto Final*, muito usual para usuários de transporte público, justifica-se porque a pessoa envolvida no esquema criminoso era conhecida como “Rei do ônibus”. *Tesouro Perdido* tem como pauta de ação 51 milhões de reais em malas e caixas, descobertos em um apartamento vazio. *Baixo Augusta* é uma região de bairro paulistano localizado na Zona Central, local em que o auditor recebedor de propina trabalhava. *Jabuti*, esse animal símbolo de astúcia, é nome

da operação para aludir a funcionários que receberam salários sem nunca terem trabalhado nos órgãos SESC e SENAC. *Skala* denomina uma ação policial que certamente causaria severos danos à imagem do então Presidente da República pela prisão de dois amigos pessoais, ou seja, uma “escalada” para chegar a ele. Em *Tira Teima*, os investigadores querem justamente confirmar suspeitas que já estavam em apuração. *Câmbio, Desligo*, na Economia diz sobre “operação financeira que envolve venda, compra ou troca de moeda de um país pelo outro” (HOUAISS) e, na Lava Jato, sobre o desejo de ‘desligar’ o sistema bancário ilícito espalhado por 52 países pelo qual “Os doleiros faziam a junção entre demanda de dólar no exterior e de real no Brasil. Precisavam ter uma rede complexa de financiadores, era tal qual um sistema bancário” (IstoÉ, 2018). *Pedra no Caminho*, inicialmente chamada *ON the Rocks*, tem como foco um suposto cartel no trecho norte do Rodoanel, anel rodoviário na grande São Paulo visto que, em obras de construção de rodovias, são encontradas muitas pedras. Em *Saqueador*, a motivação ficou explícita na própria voz do juiz:

Quanto aos motivos que levaram à prática criminoso, chama atenção a grande quantidade de dinheiro de origem ilícita que o condenado (...) buscou lavar, através de muitas operações fraudulentas. As circunstâncias em que se deram as práticas de lavagem de capitais, além das altas cifras envolvidas, até por envolverem superfaturamento de obras públicas, desviando recursos que poderiam ser destinados a outros fins sociais, são também perturbadoras e revelam desprezo pelas instituições públicas. (CASTRO, 2018).

*Descontrole*, por ironia, denomina o ato do controlador da caixinha das empreiteiras investigado, ao cobrar o valor de um milhão de reais em cinco parcelas. Em *Deflexão*, o verbo ‘defletir’ (provocar mudança ou alteração no posicionamento normal de algo) expressa o fato de que, “mediante propina, empreiteiros investigados passaram à condição de blindados de uma eventual responsabilização”. Em *Irmandade*, os alvos são dois irmãos que seriam responsáveis pelas fraudes, além de dois funcionários deles. *S.O.S (Safe Operating Stop)*, ou seja, a “interrupção segura da operação” torna-se necessária, por se tratar de organização que administrava vários hospitais cariocas. No próprio Despacho de *Descontaminação*, o juiz diz que “o fato de o suspeito de liderar a organização criminoso ser um ex-presidente ‘já gera dano moral coletivo, uma vez que arruína a credibilidade do país como um todo’ e ‘Faz crer, para o cidadão comum, que se a corrupção atingiu o mais alto cargo da nação, todas as demais instituições encontram-se contaminadas, interferindo, pois, na própria estrutura do Estado constitucional.” (grifo nosso) (BÄCHTOLD, 2019). O *Polimento*, palavra que denomina procedimento de acabamento e reativação estética, é uma operação conjunta entre Brasil e Portugal, cujo

suspeito era um operador financeiro com envolvimento em pagamento de propinas aos ex-diretores da Petrobras e estava foragido há um ano. Também aconteceu *Repescagem*, ou seja, “*fig.* Recuperar (algo) que escapou ou fugiu, ou que fora deixado de lado em escolha anterior” (HOUAISS), quando se tentou prender participantes de casos antigos de formação de quadrilha, lavagem de dinheiro e corrupção ativa e passiva envolvendo verbas desviadas de partido político.

#### ***4.1.4 Expressão originada do grupo investigado***

Calvet (1994) refere-se a gíria ou jargão como um instrumento de comunicação, uma língua inicialmente criptografada, de origem desconhecida, cuja função é mascarar o sentido a não iniciados, contudo, não impermeável. À medida que informações iam sendo coletadas, seja por apreensões diversificadas ou por delações premiadas, os esquemas criminosos suspeitos ficavam mais desvelados, inclusive o vocabulário usual do grupo das pessoas envolvidas, ou seja, seu jargão, tais como os usuais codinomes. Isso é feito brincando com o significante e mudando o significado. Por exemplo, no contexto brasileiro, o significante “acarajé” tem como significado uma especialidade gastronômica típica da Bahia, em geral servido com camarão; na nomeação alvo deste estudo, acarajé passa a ter um novo significado, que é o recebimento de propina em dinheiro — um sema comum entre ambos — iguaria (na alimentação e no ato de suborno). E assim acontece com todos os outros movimentos de nomeação, os significantes cujos significados remetiam a filmes passaram a ter como significado casos policiais que, por alguma razão, mostravam similitude ao enredo e/ou a personagens.

O título da música de Frank Sinatra valia de referência a determinada pessoa do grupo e identificava os valores indevidos recebidos por MW, fato que serviu para denominar a operação de *My Way*. O título de uma canção da Legião Urbana — *Que país é esse?* — dito pelo mesmo envolvido em prisão anterior, é lembrado; também a expressão de defesa usada anteriormente por um dos alvos investigados, ao dizer que “se o trem era pagador, o alvo não fora o recebedor” inspira o nome *O Recebedor*. Da mesma forma, a propina recebida era diversamente mencionada — *Pixuleco*; se dinheiro em espécie, por exemplo, *Acarajé*. Os codinomes dados para ocultar os verdadeiros nomes das pessoas participantes das estratégias delituosas foram sendo revelados e serviram de inspiração para os denominadores das operações: por exemplo, a expressão usada pela máfia italiana para significar “cumplicidade tácita” — *Omertà* —, é o codinome do investigado daquele momento; *Cobra* — codinome de um dos recebedores de propina nas planilhas de

pagamento; *Piloto* era outro codinome do recebedor de pagamentos indevidos da operação alvo de outra ocasião. Como os negócios fechados na contabilidade por parte do esquema ilícito eram registrados como “operação Dragão”, *Dragão* se repete para a operação policial. *Abate* (*Abate 2*) são aplicados em analogia a um deputado envolvido na investigação, cujo sobrenome lembrava certo animal comumente abatido em matadouro. *Buona Fortuna* era o nome de uma das empresas de consultoria de um envolvido no esquema ilícito e *Eficiência*, o nome da conta da conta bancária de um dos investigados. *Greenwich*, nome do meridiano principal imaginário, remete a uma conta bancária mantida fora do Brasil, para recebimento de valores indevidos. *Furna da Onça* era a sala historicamente denominada por ser local de escolha dos deputados da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro para discussão calorosa de assuntos particulares, com convidados ou relativos às sessões. *Pão Nosso* é usado, conforme citavam, relativamente ao desvio por superfaturamento em contratos de fornecimento de lanches e cafés da manhã para presídios do estado.

#### ***4.1.5 Artes (música/canção; pintura; filme/ópera/animação; culinária)***

O clássico filme *Bidone* (1955), de Fellini, do gênero drama, traz um trio de trapaceiros italianos que aplica golpes em pessoas ingênuas, o que permite analogia com o perfil individual dos envolvidos na Lava Jato. Outro filme de Fellini — *Dolce Vita* (1960) — cujo personagem leva uma vida junto a celebridades e descobre novo sentido para a vida, espelha situação similar ao perfil da pessoa investigada. Assim como no filme norte-americano *Casablanca* (1942), durante a Segunda Guerra, um exilado americano encontra refúgio na cidade de Casablanca, passa a dirigir uma casa noturna e reencontra uma antiga paixão, que necessita de ajuda para fuga, o doleiro investigado teve suas atividades ilícitas descobertas por sua ligação com outra doleira, autointitulada “última dama do mercado”. No nome da ópera do italiano Giacomo Puccini — *Nessun dorma* — que estreou em 1926, em Milão, a princesa Turandot exigiu que ninguém dormisse até que fosse descoberto o nome de um príncipe desconhecido; há implícito o recado de que as investigações da Lava Jato não estariam diminuindo a ação. A arte da culinária também está presente em *Xepa* — a “comida que se serve em quartel” denomina a continuidade da operação Acarajé; ironicamente, aqueles que recebiam “acarajé” como propina possivelmente passariam a se alimentar de “xepa”. A letra da canção de Fernanda de Abreu (1961 - ), cantora, compositora, multi-instrumentista e bailarina brasileira, — *Rio 40*

*Graus* (1992) — reflete a motivação da investigação de desvios em obras municipais do Rio de Janeiro, como consta no trecho abaixo:

Com governos misturados, camuflados, paralelos  
Sorrateiros ocultando comandos  
Comando de comando submundo oficial  
Comando de comando submundo bandidaço  
(...)  
Rio quarenta graus  
Cidade maravilha  
Purgatório da beleza e do caos

*Descarte*, nome que remete à técnica de pintura da Renascença que se utilizava do contraste entre a luz e a sombra, de modo similar batiza a operação cujos envolvidos montavam esquemas aparentemente lícitos à luz e, em contraste, atuavam de forma fraudulenta nas sombras. Em *Sangue Negro*, cujo título original é “There Will Be Blood” (2007), dirigido pelo cineasta norte-americano Paul Thomas Anderson, um magnata do setor petrolífero americano instala sua atividade junto a uma comunidade guiada por um pastor, e a temática demonstra como a ausência de escrúpulo e a ganância têm consequências desastrosas, inclusive gerando um complexo de deus; como nesse filme, um dos envolvidos na ilicitude afirmou ter propiciado “ganhos expressivos” à estatal brasileira Petrobras, enquanto atuava em nome de uma empresa holandesa; contudo, foram denunciadas irregularidades em contratos assinados entre ambas as companhias. *Ratatouille*, dirigido pelo norte-americano Phillip Bradley Bird, tal qual o personagem rato do filme do gênero animação, lançado em 2007, que não se contenta somente em roubar alimentos, como os outros, mas luta para ser também um grande chef de cozinha, o empresário de alimentos e merenda, fornecedor para escolas públicas e presídios do estado do Rio de Janeiro, chegou a alterar o objetivo social da empresa para também gerir a frota de combate à dengue.

#### **4.1.6 Livros, discursos, revistas**

*Politeia*, a cidade descrita no livro *A República* (Platão), é uma cidade perfeita onde a ética prevalece sobre a corrupção; o oposto da realidade de “53 mandados de busca e apreensão em casas de políticos envolvidos no esquema de corrupção” alvo. Na obra *Vidas*

*Secas*, a água abundante seria a solução das vidas nordestinas; infelizmente, na proposta de acesso à água para 12 milhões de pessoas, pela transposição do rio São Francisco, 80 anos depois da obra literária, está sendo investigado um desvio de 200 milhões de reais nas *obras. Catilinárias*, série de quatro discursos do cônsul romano Marco Túlio Cícero<sup>7</sup> contra o senador Catilina, lembra o deputado brasileiro investigado que negava frequentemente ser autor de atos corruptos, o que fazia jus à repetição dos discursos, como dizem os trechos a seguir:

Até quando, Catilina, abusarás da nossa paciência? Por quanto tempo a tua loucura há de zombar de nós? A que extremos se há de precipitar a tua desenfreada audácia? Nem a guarda do Palatino, nem a ronda noturna da cidade, nem o temor do povo, nem a afluência de todos os homens de bem, nem este local tão bem protegido para a reunião do Senado, nem a expressão do voto destas pessoas, nada disto conseguiu perturbar-te? Não te dás conta que os teus planos foram descobertos? Não vês que a tua conspiração a têm já dominada todos estes que a conhecem? Quem, dentre nós, pensas tu que ignora o que fizeste na noite passada e na precedente, onde estiveste, com quem te encontraste, que decisão tomaste? Oh tempos, oh costumes! (HISTORIANET, *S.d.*)

Para os empresários criminalmente suspeitos, conhecidos como Batman e Robin, a cidade natal do personagem super-herói Batman — *Gotham City* —, criada pelos americanos Bill Finger e Bob Kane (1939) como metrópole com altos índices de criminalidade e corrupção, parece adequar-se.

#### ***4.1.7 Ciências (Química, Economia, História / Geografia, Medicina, Geologia, Botânica, Tecnologia, Zoologia e Física)***

*Vitória de Pirro*, histórica expressão relacionada ao rei grego Pirro (318—272 a.C), cuja vitória em uma batalha sobre os romanos mostrou-se inútil por ter sofrido danos irreparáveis, significa sucesso obtido a alto custo e diz respeito à operação que prendeu um ex-senador e assessores acusados de evitar, inutilmente, depoimento de empreiteiros. O

---

<sup>7</sup> Esse discurso pode ser lido em Portal *O Tempo*. [Belo Horizonte]: 15 dez. 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/leia-o-discurso-de-cicero-que-deu-nome-a-operacao-catilinaras-1.1192410>. Acesso em: 25 abr. 2019.

português Pedro Álvares Cabral (1467—1520), conhecido como descobridor do Brasil, sofreu grande tormenta em *Calicute*, na Índia; coincidentemente, o ex-governador do Rio de Janeiro investigado, que tem o mesmo sobrenome do personagem histórico, sofre grande tormenta nessa operação. Sirius, estrela chamada pelos egípcios de Sothis, é também o nome de uma das empresas investigadas em *Sothis* (*Sothis II*). A operação sobre formação de cartel e prévio acordo nas licitações das obras da usina Angra 3, companhia pública de energia Eletronuclear no Rio de Janeiro, recebe o nome *Radioatividade. Carbono 14*, nome dos procedimentos usados pela Física para datação e investigação de fatos antigos, parece adequado àquele momento (2016) de busca da verdade relativa ao Mensalão (“escândalo de corrupção política mediante compra de votos de parlamentares no Congresso Nacional do Brasil, que ocorreu entre 2005 e 2006”) e ao assassinato de ex-prefeito de uma cidade paulista, ocorrido em 2002. *Tabela Periódica*, disposição sistemática de nomes na área de Química, referência o nome da planilha de controle em que os investigados desenhavam o mapa do cartel (dados, como relação das licitações, divisão combinada dos lotes, números dos contratos, nomes das empreiteiras ou consórcios que seriam contemplados, valores dos orçamentos, preços combinados, propostas de cobertura apresentadas apenas para dar aparência de competição e simulação de descontos a serem concedidos). *Custo Brasil*, termo da Economia, que significa “Soma dos custos de produção e dos impostos cobrados pelo governo sobre os produtos comercializados nos mercados interno e internacional” (ALVES, 1998), está presente na tentativa de desbaratar um esquema acusado de fraudar um serviço de gestão de crédito consignado a funcionários públicos, no qual se cobrava mais do que deveria e se repassavam 70% de seu faturamento para determinado partido e respectivos políticos. O nome da cidade ucraniana *Prípyat* que, após o acidente nuclear de Chernobyl, tornou-se “cidade-fantasma”, denomina a operação cujo alvo de ação é um ex-presidente da Eletronuclear, empresa subsidiária da Eletrobras que responde por aproximadamente 3% da energia elétrica consumida no Brasil. A denominação do imposto correspondente a 20% que a Coroa Portuguesa cobrava dos mineradores de ouro no período do Brasil Colônia — *O Quinto do Ouro* — e que era desviado, guardado em pó em vasos de barro ou escondido em imagens sacras, adequa-se à suspeita de desvio de cinco conselheiros do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. A operação *Cadeia Velha* lembra a sala de reuniões localizada ao lado do plenário da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, onde deputados se reúnem para discussões rápidas antes das votações, mesmo local e nome para o qual, no Brasil Colônia, eram encaminhados os infratores das leis portuguesas; igualmente se diz sobre *Furna da Onça*, outra sala na mesma Assembleia. Da Medicina constam alguns nomes: *Sépsis* (“Presença de micro-organismos piogênicos e

outros organismos patogênicos, e suas toxinas, na corrente sanguínea ou nos tecidos” / HOUAISS) faz analogia ao quadro de infecção generalizada quando um agente patogênico afeta mais de um órgão; no caso, a investigação relativa ao Fundo de Investimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) ocorreu em quatro estados e incluiu um doleiro, um ex-presidente da Câmara dos Deputados e um ex-ministro; *Fratura Exposta*, tratamento da área de ortopedia, relaciona-se a esquema criminoso da compra de próteses; e *Ressonância*, exame médico que diagnostica a existência de doenças e sua extensão, foca em fraude nas licitações entre o Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia. O combate à exploração ilegal de diamantes em terras dos índios cintas-largas, em Rondônia recebe o nome de *Crátons*, palavra que nomeia estruturas geológicas muito antigas e ricas em minerais metálicos. O *Rizoma*, espécie de caule que se ramifica sob a terra, faz alusão ao processo de lavagem de dinheiro e ao entrelaçamento existente entre as empresas investigadas. O símbolo da cerquilha (#) antes da palavra, frase ou expressão, associado a discussões nas redes sociais — Hashtag — nomeia a operação que agiu contra um suposto grupo terrorista de apoio ao Estado Islâmico, inclusive com treinamento já em território brasileiro. O nome científico do tatu — *Tolypeutes* — tal como o “tatuzão”, equipamento utilizado nas escavações de obras do metrô, denomina a investigação sobre delitos nas obras civis no Rio de Janeiro, em especial na construção da Linha 4 do Metrô.

#### ***4.1.8 Expressão literal***

Quatro operações tiveram nomes literais, foram elas: ***Quinto Ano*** (59ª Operação, ocorrida em janeiro de 2019, justamente após cinco anos da 1ª Operação), ***Prisão de Delcídio do Amaral***, ***Desdobramento da Operação Acarajé***, ***Operação contra ex-diretor da Dersa/SP*** e ***Operação contra parlamentares federais do PP***.

#### ***4.1.9 Inominada***

Também houve 6 operações inominadas: 8ª Operação, 12ª Operação, 13ª Operação, 46ª Operação, 54ª Operação e 58ª Operação.



## 5 Considerações finais

Em Pinker (2002), encontrei apoio à justificativa desta pesquisa, quando afirmei acima que os nomes das Operações Policiais “chamaram minha atenção enquanto pesquisadora da área de Terminologia”:

O que as pessoas sentem em relação à linguagem não é só curiosidade, é paixão. A razão disso é óbvia. A linguagem é a parte mais acessível da mente. As pessoas querem saber sobre linguagem porque esperam que esse conhecimento as ajude a compreender a natureza humana. (PINKER, 2002, p. 523).

Sim, como está dito acima, “a linguagem é a parte mais acessível da mente” porque, quando se cria uma palavra, impõe-se um conceito, uma visão de mundo. E qual é a visão de mundo do(s) denominador(es) das operações policiais da Operação Lava Jato? Que modelos cognitivos e culturais partilham ao idealizar os neônimos desta área de especialidade do Direito, da grande área Ciências Sociais Aplicadas? Como pensa(m)? Como representa(m) na linguagem os pensamentos que continuamente cria(m), no entorno social?

Sabe-se que 68% dos membros da PF ingressaram depois de 1998 e 36% depois de 2003 e a média de idade dos ingressantes mais recente é de 31,6 anos. Esse grupo de especialistas expressou uma ideia social pela relação com a linguagem, pela variação/acréscimo de carga semântica na criação linguística, e isso ocorreu de forma muito interdisciplinar, extralinguística. Este estudo permitiu conhecer melhor a identidade social e mental dos denominadores.

Lembrando a polêmica constante em Crátilo (Platão) sobre a tese naturalista e a convencionalista dos nomes, temos que aquela defende que o nome se ajusta à natureza da coisa e esta, que o nome se ajusta à coisa por convenção. E como foram criados os neônimos deste cópula? Antes de ser deflagrada cada operação e, portanto, nomeada, os respectivos dados coletados até aquele momento eram relacionados a pessoas, fatos, objetos e delitos, ou seja, a coisa apresentava-se, ainda que parcialmente, velada. Dessa observação, era aplicado um nome à operação. Esse foi o percurso onomasiológico dos nomeadores. Nessa pesquisa, percorremos o caminho inverso, partimos do nome para observar o conceito. Nas palavras de Couto (2012, p. 186), “a onomasiologia vê a questão da referência, para usar um termo semiótico, partindo da coisa e indo na direção do nome que ela recebe. A semasiologia, no mesmo contexto, faz o percurso inverso, partindo da palavra e indagando a que coisa, ou coisas, ela se refere”.

As categorias permitem ver as motivações presentes neste ato criador: em 37% dos nomes (44), expressões dicionarizadas, populares e/ou metafóricas foram ressignificadas ao evento; em 16%, vocábulos (19) das Ciências (História, Geografia, Física, Química, Economia, Geografia, Medicina, Geologia, Botânica, Tecnologia e Zoologia) foram aplicados; em 12,6%, expressões originadas dos grupos investigados (15 neônimos); em 9,3%, vocábulos (11 neônimos) das Artes; em 7.5%, expressões latinas, gregas e em outra língua (9 neônimos); 5% ficaram inominadas (6); expressões literais (5 neônimos); em 4,20% representados por nomes relativos à religiosidade e mitologia (5 neônimos); em menor frequência ainda (3.4%), constaram aqueles com títulos/expressões retiradas de livro (4 neônimos). Por vezes, os nomes provocam riso, como nos exemplos das emblemáticas gírias usadas pelos investigados, as quais se tornaram neônimos e revelam o lado humorístico do nomeador.

Essas relações desvelam um nomeador que assiste de filmes de Frederico Fellini (1920–1993), um dos mais importantes cineastas italianos, filmes norte-americanos, óperas italianas e animações a filmes de super-heróis. Tem interesse por Artes — lê Platão, discursos da Roma Antiga, Graciliano Ramos, Thomas Hobbes e Batman —, por Pintura e por Música e canções brasileiras e internacionais. Também tem rico conhecimento científico geral (seja na área de História, Geografia, Física, Química, Economia, Medicina, Geologia, Botânica, Tecnologia e Zoologia), assim como do campo mitológico e bíblico. Fazeres como esse trazem a constatação de que o ato de nomear se manifesta como resultado da nossa experiência com os outros e com o mundo, já que “a linguagem é considerada como uma parte integrante da cognição e em interação com outros sistemas cognitivos (percepção, atenção, memória, raciocínio, etc.)” (SILVA, 1997, p. 5).

A criação ocorre “não numa grande profundidade de reflexão, mas em intuições, em associação de ideias, às vezes imprevistas e bizarras” (BRÉAL, 1992, p. 181). O corpus aqui apresentado mostra que este processo de nomeação também se aplica às operações da PF. No entanto, intuitivo não significa aleatório de forma alguma. Em vez disso, vemos que o agente de nomeação reconhece certas características e padrões em cada caso particular. Por meio dos nomes, ele identifica esses padrões e lhes dá uma atribuição simbólica. Ao fazê-lo, ele se baseia em seu conhecimento da literatura mundial, mitologia e arte, o que resulta em uma condensação no nome específico da operação, sem deixar de ser o homem brasileiro comum, que aplica com frequência vocábulos dicionarizados, populares e metafóricos. Como resultado, o termo acaba dizendo e significando muito mais do que se fosse um nome puramente descritivo, pois, ao atribuí-lo a um nome simbólico (e canônico), toda uma estrutura de significados é referenciada.

A análise da nomeação das operações policiais comprova que a linguagem está inter-relacionada a “estruturas de conhecimento armazenadas na memória permanente” (FERRARI, 2011, p. 45), e que “as experiências vividas pelos indivíduos através de seus corpos em ação fornecem a base fundamental para a cognição” e influenciam “atividades cognitivas tais como percepção, formação de conceitos, imagística mental, memória, raciocínio, linguagem, emoções e consciência” (FERRARI, 2011, p. 44). A cognição tem, portanto, uma base corpórea que se relaciona ao contexto linguístico e ao social. A criação neonímica, especificamente, é sempre resultante de motivação cognitiva do fazer humano e de necessidade técnico-científica.

## Referências

- AGÊNCIA Brasil. **Polícia Federal deflagra nova fase da Operação Lava Jato**. Brasília: 23 fev. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2017-02/policia-federal-deflagra-nova-fase-da-operacao-lava-jato>. Acesso em: 18 mar. 2021.
- AGÊNCIA PF (Notícias Antigas). **Operação Lava Jato desarticula rede de lavagem de dinheiro em 7 estados**. 17 mar 2014. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/agencia/noticias/2014/03/operacao-lava-jato-desarticula-rede-de-lavagem-de-dinheiro-em-7-estados>. Último acesso em: 19 maio 2019.
- ALVES, Ieda Maria (coord.). **Glossário de termos neológicos da economia**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. (Cadernos de Terminologia n. 3).
- ARANTES, Rogério B. **Rendición de cuentas y pluralismo estatal en Brasil: Ministerio Público y Policía Federal**. Tradução de Ernesto Isunza Vera e Constanza López-Caparrós. Desacatos, Tlalpan (México), n. 49, p. 28-47, sep./dic. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n49/2448-5144-desacatos-49-00028.pdf>. Último acesso em: 18 maio 2019.
- BÄCHTOLD, Felipe. **Temer deixa a prisão com ordem de bloqueio de R\$ 62,6 milhões pela Lava Jato**. Blog da Folha. Folhapress Política. São Paulo, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/politica/politica/bolsonaro/2019/03/25/NWS,100009,7,1267,POLITICA,2193-TEMER-DEIXA-PRISAO-COM-ORDEM-BLOQUEIO-MILHOES-PELA-LAVA-JATO.aspx>. Último acesso em: 21 maio 2019.
- BALDINGER, Kurt. **Teoría Semántica. Hacia una semántica moderna**. 2. ed. corregida y aumentada. Madrid: Ediciones Alcalá, 1977.
- BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

- BRAGA, Nathália. **Quem inventa os nomes das operações da Polícia Federal? Boom criativo da PF começou em 2002**. Revista Superinteressante, São Paulo, 31 out 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/quem-inventa-os-nomes-das-operacoes-da-policia-federal/>.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Supremo Tribunal Federal: Brasília, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Último acesso em: 21 maio 2019.
- BRÉAL, Michel. **Ensaio de Semântica**. Tradução de Aída Ferrás e outros. Coord. e Rev. Técnica da Tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: EDUC / Pontes, 1992.
- CALVET, Louis-Jean. **L'argot**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- CASTRO, Juliana. **Cavendish e Carlinhos Cachoeira são condenados em processo da Operação Saqueador**. 13 jun. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/cavendish-carlinhos-cachoeira-sao-condenados-em-processo-da-operacao-saqueador-22775684>. Último acesso em: 19 maio 2019.
- CORRÊA FILHO, Helio Telho. **O que é uma operação da PF?** Blog Fausto Macedo. Jornal *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 25 mar 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/o-que-e-uma-operacao-da-pf/>. Último acesso em: 25 abr. 2019.
- COUTO, Hildo. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 183–210, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2748/2703>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- DESDOBRAMENTOS DA OPERAÇÃO LAVA JATO. In: WIKIPÉDIA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Desdobramentos\\_da\\_Opera%C3%A7%C3%A3o\\_Lava\\_Jato](https://pt.wikipedia.org/wiki/Desdobramentos_da_Opera%C3%A7%C3%A3o_Lava_Jato). Último acesso em: 21 maio 2019.
- DIAS, Marieta Prata de Lima. **A metáfora no editorial jornalístico brasileiro de tema político**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA 7, 1998, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 341-349.
- DIAS, Marieta Prata de Lima. **Para um vocabulário sistemático do Código Penal brasileiro (Parte Geral)**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) — Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.
- HISTORIANET. **Cícero e Catilina**. [S.l.]: [S.d.]. Disponível em: <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=791>. Último acesso em: 21 maio 2019.

- HOUAISS. **Grande Dicionário Houaiss on-line.** Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>. Acesso em: 18 maio 2019.
- JORNAL Estadão. **PF combate garimpo ilegal em terra indígena Kayapó no Pará.** 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.mixvale.com.br/2018/08/21/pf-combate-garimpo-ilegal-em-terra-indigena-kayapo-no-para/>. Último acesso em: 18 maio 2019.
- JORNAL Folha de S.Paulo (FSP). Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Último acesso em: 21 maio 2019.
- JORNAL Globo G1. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Último acesso em: 21 maio 2019.
- LAKOFF, George. **Women, Fire and Dangerous Things.** What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana.** Tradução de Carmen González Marín. 8. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 2009.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Último acesso em: 21 maio 2019.
- MPF. **Ministério Público Federal.** [S.L.]: [S.d.]. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso>. Último acesso em: 19 maio 2019.
- ODHES, Mariana; assessoria. PF cumpre mandados em dois estados na 57ª fase da Lava Jato. **Paraná Portal.** 5 dez. 2018. Disponível em: <https://paranaportal.uol.com.br/politica/577-operacao-sem-limites/>. Último acesso em: 4 fev. 2021.
- OPERAÇÃO LAVA JATO. *In*: **WIKIPÉDIA.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o\\_Lava\\_Jato](https://pt.wikipedia.org/wiki/Opera%C3%A7%C3%A3o_Lava_Jato). Último acesso em: 21 maio 2019.
- PF – **Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública.** [Brasília]: [S.d.a.]. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/>. Acesso em out. 2017.
- PF – Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Grandes Operações.** Disponível em: <http://www.pf.gov.br/imprensa/grandes-operacoes>. [Brasília]: [S.d.b.]. Último acesso em: 19 maio 2019.
- PF – Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Fases da Operação Lato Jato.** Página inicial / imprensa. [Brasília]: [S.d.c.]. Disponível em:

- <http://www.pf.gov.br/imprensa/lava-jato/fases-da-operacao-lava-jato-1>. Acesso em: 19 maio 2019.
- PF – Polícia Federal. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Boletim de Serviço n. 060. **Resolução nº 004-CSP/DPF**, de 26 de Março de 2015 Aprova o Código de Ética da Polícia Federal. [Brasília]: 30 de março de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/pf/pt-br/acao-a-informacao/institucional/codigo-de-etica>. Último acesso em: 19 maio 2019.
- PINKER, Steve. **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REVISTA IstoÉ Independente. [S.L.]: [s.d.]. Disponível em: <https://istoe.com.br/>. Último acesso em: 21 maio 2019.
- REVISTA IstoÉ. **Doleiros de Cabral tinham como ‘clientes’ JBS e Odebrecht, diz investigação**. Estadão Conteúdo. Edição 2670. [S.L.]: 3 maio 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/doleiros-de-cabral-tinham-como-clientes-jbs-e-odebrecht-diz-investigacao/>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- RONDEAU, Guy. **Introduction à la Terminologie**. Québec: Gaeten Morin, 1984.
- SILVA, Augusto Soares. A linguística cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga (Portugal), vol. 1 (fase 1 e 2), p. 59-99, nov.1997.

# SIGNIFICADO DAS GÍRIAS DE DETENTOS DO SISTEMA PENITENCIÁRIO “FERRUGEM”

**Andressa Batista Farias**

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objeto de estudo a linguagem gíria do Sistema Penitenciário Dr. Osvaldo Florentino Leite Ferreira “Ferrugem”, localizado na cidade de Sinop, região norte do estado de Mato Grosso. Objetivamos a compilação de um vocabulário utilizado por esse grupo social restrito e a análise linguística e semântica desse acervo vocabular. Para nortear nossa pesquisa, optamos pelo modelo teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista e principalmente das ciências do léxico: a Lexicologia e a Lexicografia, sob uma abordagem qualitativa. Por meio de um estudo de campo com coleta de dados, acompanhada da técnica da observação e aplicação de entrevista semiestruturada com 15 (quinze) sujeitos presidiários, reunimos 163 verbetes no vocabulário gírio compilado, dos quais apresentamos neste artigo um recorte de 40 verbetes gírios. Com os resultados de nossa pesquisa, pudemos constatar que os processos léxico-semânticos dessa linguagem decorrem dos recursos linguísticos da metáfora e da metonímia, dos processos morfológicos por composição, derivação, abreviação, siglônimização e onomatopeia. Além disso, apuramos que nesse vocabulário a gíria empregada pelo grupo compõe-se tanto de gíria de grupo restrito, criada a partir do ambiente prisional, logo, de uso exclusivo do grupo, quanto de gíria comum, sendo assim, presente na fala de outros grupos e nas situações interacionais em demais camadas da sociedade. Certificamo-nos que a gíria utilizada nesse grupo, muito além de ser apenas um recurso para estabelecer a comunicação secreta, é uma linguagem representativa de identidade do grupo e do sujeito ser identificado e aceito como integrante dele, uma maneira de expressar as emoções, os pensamentos, o modo de vida na prisão e os problemas, por vezes, representados de modo hilário.

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Lexicologia e Lexicografia. Vocabulário. Gíria. Sistema Penitenciário.

**ABSTRACT:** This research aims to study the slang language of the Osvaldo Florentino Leite Ferreira Penitentiary System “Ferrugem”, located in the city of Sinop, northern region of the state of Mato Grosso. We aim to compile a vocabulary used by this restricted social group and the linguistic and semantic analysis of this vocabulary collection. To guide our research, we opted for the theoretical-methodological model of Variationist Sociolinguistics and especially the lexical sciences: Lexicology and Lexicography, under a qualitative approach. Through a field study with data collection, followed by the technique of observation and application of semistructured interview with 15 (fifteen) inmates, we collected 163 entries in the compiled gyri vocabulary, of which we present in this article a cut of 40 verbal slang. With the results of our research, we can verify that the lexico-semantic processes of this language derive from the linguistic resources of metaphor and metonymy, of morphological processes by composition, derivation, abbreviation, siglonimization and onomatopoeia. In addition, we find that in this vocabulary the slang used by the group is composed both of restricted group slang, created from the prison environment, then, for the exclusive use of the group, as well as common jargon, being thus present in the speech of others groups and in the interactional situations in other layers of society. We certify that the slang used in this group, besides being only a resource to establish the secret communication, is a language representative of group identity and the subject is identified and accepted as a member of the group, a way of expressing the emotions, the thoughts, the way of life in prison and problems, sometimes represented in a hilarious way.

**Keywords:** Sociolinguistics. Lexicology and Lexicography. Vocabulary. Slang. Penitentiary System.

## 1 Introdução

A gíria é de uso mais expressivo em grupos restritos, mas também se faz presente em situações interacionais de qualquer grupo social quando se difunde e pode inclusive, ser utilizada por falantes das variedades prestigiadas em situações mínimas de monitoramento estilístico. Nestes casos, perde-se até a sua noção de gíria, misturando-se à linguagem comum, sendo registrada não apenas em dicionários de linguagens especiais, como também nos dicionários de Língua Portuguesa. Contudo, enquanto a gíria for de domínio exclusivo de uma comunidade social restrita ou muito carregada de conotações violentas, sexuais e que remetem à criminalidade, continuará a sofrer alto grau de



estigmatização. Assim, a gíria e o seu falante são marcados pelos preconceitos linguístico e social, principalmente, quando vêm de um grupo social como o deste estudo – sujeitos presidiários. Em razão do estigma e os preconceitos que circundam a gíria, especialmente, a linguagem prisional, o estudo versou em mostrar que esses vocábulos se revelam em ricas unidades lexicais, tanto no que diz respeito à sua estrutura linguística quanto ao seu significado e desempenham importante papel para a comunicação entre o grupo e para a renovação do léxico da língua.

Nesta perspectiva, conforme evidencia Remenche (2003), a linguagem criada nas penitenciárias é dinâmica, pitoresca e metafórica, por meio dela, os detentos revelam o seu comportamento social, e, acima de tudo, expressam seus pensamentos, sentimentos, desejos e as suas frustrações.

Assim, esta pesquisa teve por objetivo compilar e analisar numa perspectiva morfossemântica o vocabulário gírio de detentos do Sistema Penitenciário Dr. Osvaldo Florentino Leite – “Ferrugem”, localizado na cidade de Sinop no estado de Mato Grosso.

## **2 As gírias e sua expansão linguística**

A gíria, muitas vezes, é considerada como uma variante linguística de baixo prestígio social, julgada de uso marginal e pertencente a classes menos favorecidas. É posta, desse modo, como uma forma que ‘infringe’ os padrões linguísticos e se diferencia da norma-padrão, isto é, do emprego da língua considerado como o “certo” e o “bonito”. Isso se deve ao preconceito que está enraizado na origem social dos próprios falantes dessas classes, que são levados a acreditar que são inferiores a falantes das classes de maior prestígio e os ‘detentores’ da norma culta, seja pelo discurso propagado pela mídia, seja pelas demais comunidades linguísticas de maior prestígio, ou grupos de maior classe socioeconômica e até mesmo pelos próprios estudiosos da língua, principalmente os conservadores e gramaticistas. Por esse motivo, a gíria é considerada como uma variante linguística de baixo prestígio social, de uso marginal, muitas vezes ridicularizada e pertencente a classes menos favorecidas. Como afirma Corrêa (2008), tal preconceito linguístico se deve ao fato de a linguagem gíria ser geralmente associada a grupos marginais que, por sua vez, também são alvos do preconceito.

Remenche (2003, p. 24), neste contexto, define a gíria como uma linguagem que “utiliza palavras ou frases não convencionais que expressam coisa nova ou velha, através de uma nova forma de expressão. É irreverente, sutil e até mesmo obscena. As metáforas dão vida e respeitabilidade às expressões.”

Para Preti (1984, p. 3), a gíria é caracterizada como um vocabulário especial, que surge como *signo de grupo*<sup>1</sup>, inicialmente secreto, de uso e domínio exclusivo de grupos sociais restritos, como, por exemplo, grupos marginais ou da polícia, dos estudantes, ou também grupos ligados às profissões. Segundo o autor mencionado, quanto maior é a união do grupo restrito, “mais a linguagem gíria servirá como elemento identificador, diferenciando o falante na sociedade e servindo como meio ideal de comunicação, além de forma de autoafirmação”.

Vale ressaltar, conforme expõe este autor, que a gíria é uma expressão de grupos restritos, e, geralmente, sofre estigmatização. No entanto, ao vulgarizar-se para a grande comunidade, isto é, para os demais grupos sociais, perde sua característica de uso restrito de um grupo, assumindo forma de gíria comum, portanto de uso geral e não diferenciado, deixando, desde então, de ser signo grupal.

Ainda em relação ao estudo da gíria, Preti (1984, p. 19) afirma que “estudá-la significa penetrar também nas estruturas sociais dos grupos que a usam”.

Dessa forma, de acordo com Preti (2004), a gíria é um fenômeno tipicamente sociolinguístico, que pode ser estudado sob dois panoramas, sendo eles: na perspectiva da *gíria de grupos restritos* e na perspectiva da *gíria comum*:

A primeira, a da chamada gíria de grupo, isto é, a de um vocabulário de grupos sociais restritos, cujo comportamento se afasta da maioria, seja pelo inusitado, seja pelo conflito que estabelecem com a sociedade. No primeiro caso, estão os grupos jovens ligados à música, à dança, ao esporte, às diversões, aos pontos de encontro nos shoppings, à universidade, etc.; no segundo, estão os grupos comprometidos com as drogas, com a prostituição, com o homossexualismo, com o roubo e o crime, com o contrabando, com o ambiente das prisões, etc. Uma segunda perspectiva, a da gíria comum, é a que estuda a vulgarização do fenômeno, isto é, o momento em que, pelo contato dos grupos restritos com a sociedade, essa linguagem se divulga, torna-se conhecida, passa a fazer parte do vocabulário popular, perdendo sua identificação inicial. (PRETI, 2004, p. 66).

Assim, conforme Preti (2004), a gíria comum ocorre quando é amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa, deixando de ser específica ou restrita a um grupo,

---

<sup>1</sup> “O ser signo de um grupo é o traço que torna possível distinguir a gíria da linguagem obscena, da linguagem erótica e da linguagem comum. Deve-se mencionar, contudo, que ela se aproxima da linguagem obscena (= calão = palavrão), porque serve de elemento catártico à evasão de sentimentos dos componentes do grupo restrito. Isto reforça a dificuldade de se estabelecer limites entre as linguagens”. (CABELLO, 1991, p. 51).

como é o caso de palavras encontradas na mídia e na conversação. Em outros momentos, essas gírias eram pertencentes, exclusivamente, ao vocabulário de grupos restritos e que passaram a ser espontâneas na fala do dia a dia. Desta forma, a gíria comum é aquela em que o vocábulo deixa de ser específico de determinados grupos, mediante a divulgação dos meios de comunicação de massa e outros, pois há então o contato da linguagem desses grupos restritos com a sociedade, ou seja, constante uso por demais grupos, tornando-se, assim, comum na conversação.

Sobre o uso de gírias de caráter mais restrito, isto é, de grupos específicos e fechados, Cabello (2002) as define como *linguagens especiais*<sup>2</sup> que estão ligadas a determinados tipos de variações socioculturais de grupos restritos, como, por exemplo, criminosos, detentos, toxicômanos, universitários etc. No entanto, a autora destaca que as *linguagens especiais* também podem associar-se à sociedade em geral, servindo, de acordo com as circunstâncias, para nomearem as atividades técnico-científicas, tal como o vocabulário técnico, por exemplo, para a expressão dos sentimentos populares e mesmo da injúria, como calão ou palavrão e, por vezes, para a caracterização das linguagens profissionais, como o jargão.

Cabello (2002, 1996) também caracteriza a gíria como uma linguagem metafórica que já se estendeu à fraseologia popular e à condição desse léxico em assumir significados semânticos. Ainda de acordo com esta autora, as/os definições/sentidos das gírias estão geralmente condicionadas/os ao interesse do usuário que cria essas gírias, causado pelas situações em que o sujeito se encontra, dentre elas, a motivação impelida pelo ambiente ou pela comunidade.

## 2 Linguagem prisional

Segundo Preti (1984), os integrantes de um grupo fechado buscam, por meio da linguagem, mais especificamente, por meio das gírias, uma forma de identificação, elemento de defesa e proteção, opondo-se então à norma escolhida pela maioria, e marcando, assim, seu conflito com a sociedade. Em relação ao vocabulário gírio produzido por detentos, serve como forma de comunicação e integração, e como elemento de

---

<sup>2</sup> Cabello (2002, p. 176) afirma ainda que “linguagens especiais não se constituem uma língua, conquanto as pessoas digam, por exemplo, “eu não falo gíria” (como se fosse uma língua), em vez de “eu não uso gíria.” Trata-se, apenas, de alterações desejadas e intencionais no âmbito lexical, dado que a morfologia e a sintaxe são as mesmas da língua geral.”

preservação do grupo. Cria-se, desse modo, uma nova realidade para os apenados. Nesse contexto, a gíria é de extrema importância para esses grupos.

A presença de uma linguagem específica dentro do sistema prisional, segundo Remenche (2003), está intrinsecamente relacionada à influência do ambiente físico e sociocultural, o que faz surgir, desse modo, uma linguagem prisional. Consoante Preti (1984), a gíria se revela como um dos únicos meios de realização pessoal do detento, uma vez que, através dela, ele ainda pode opor certa resistência à inevitável desagregação de sua personalidade. Desse modo, a visão trágica da vida na prisão e da condição de presidiário é ressaltada pelo metaforismo gírio, que expressa, às vezes, o desprezo pela sua própria condição de preso, subestimando-se e subestimando o grupo.

Remenche (2003) discorre também que a linguagem dos presidiários se correlaciona ao uso de expressões que giram em torno de sexo, violência e drogas. Isso ocorre porque, nesse meio cultural, a vida dessas pessoas está condicionada a esses temas, seja pela busca de prazer, forma de sobrevivência, de se integrar ou de fuga da realidade enfrentada pela maioria deles.

Nesta perspectiva, vale mencionar sobre o que Cabello (2002, p. 178-179) apresenta em relação às gírias no que tange ao signo restrito de grupo. Para a autora, a gíria, além de estar marcada pelo estigma de origem, conduz a uma leitura do mundo específico do falante. Muitas vezes, ela chega a representar “a miséria, a insegurança, a humilhação, a revolta contida, a insatisfação, o medo, a opressão, a rebeldia, o desprezo, a mágoa pelas injustiças sociais”. A autora supracitada destaca, ainda, que a gíria funciona como um “verdadeiro mecanismo social de defesa e também de agressão” (2002, p.178).

### **3 A pesquisa: considerações metodológicas**

Esta pesquisa foi desenvolvida na Penitenciária Osvaldo Dr. Florentino Leite Ferreira - “Ferrugem”, instalada no município de Sinop - MT. A coleta das entrevistas com os detentos se deu nos dias 23 e 24 de novembro de 2017, em períodos integrais. Estas datas foram as sugeridas pelo sistema penitenciário para a coleta de entrevistas, dado o caráter de restrição de acesso ao ambiente, à permanência e o contato a períodos longos no local.

O estudo se constitui numa abordagem qualitativa, composta de uma pesquisa de campo e de observação, possibilitando a imersão no meio social pesquisado.

O *corpus* analítico que compõe este capítulo, que propõe o estudo das gírias no meio carcerário, deu-se na coleta de entrevistas com 15 (quinze) sujeitos presos que cumpriam regime fechado na instituição penal citada.

Alguns recursos metodológicos utilizados para a coleta de dados deram-se por meio da observação, registros escritos, entrevistas escritas e fotografias do exterior da Instituição Penitenciária, uma vez que não houve a permissão da direção do sistema prisional, à gravação das entrevistas com os detentos e fotos do interior do ambiente prisional.

Como parte constituinte proposta ao nosso *corpus* analítico, foram escolhidas três obras lexicográficas, sendo duas de linguagens especiais - da gíria e um dicionário geral da Língua Portuguesa. Desta maneira, selecionamos, então, um dicionário de gírias de Gurgel (2009), intitulado “Dicionário de Gíria – Modismo Linguístico, o equipamento falado do Brasil” e um glossário de gírias de presidiários, intitulado “Glossário das gírias dos “filhos errantes da sociedade””, da autora Matos (2014), e a obra intitulada “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, de Houaiss e Villar (2009).

A seleção dessas obras para compor nosso *corpus* de análise, além de subsidiar a compilação do vocabulário gírio utilizado por detentos do presídio “Ferrugem”, teve como objetivo investigar se os vocábulos que apreendemos em nossa pesquisa já estão dicionarizados e, caso sim, se apresentam o mesmo sentido. Desta forma, pôde-se verificar o grau de dicionarização do léxico gírio tanto nas obras lexicográficas de linguagens especiais quanto na obra lexicográfica geral da Língua Portuguesa.

Com relação às etapas do nosso *corpus* analítico, a primeira deu-se na montagem de nosso vocabulário que se compõe na construção dos verbetes de gírias, com apresentação de sua microestrutura: classificação gramatical, definição e abonação. Na sequência, foi indicado se o vocábulo já é compilado ou não e se com a mesma acepção nas obras de linguagens especiais selecionadas para o estudo: o “Dicionário de Gíria – Modismo Linguístico, o equipamento falado do Brasil” mencionado pela sigla SG e o “Glossário das gírias dos “filhos errantes da sociedade”” reportado pela sigla MSC. Como também no dicionário geral da língua selecionado para o estudo: o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” identificado por DH, ressalta-se que, para a indicação do registro das gírias, foram consideradas apenas as acepções com marcações de uso informal, linguagem de delinquentes, jocoso, derivação por sentido figurado e derivação por analogia.

Na segunda etapa, apresentam-se os processos de formações morfossemânticas das gírias. Esta etapa de análise do vocabulário pretendeu mostrar como são ricos os processos formativos linguísticos e semânticos dessa linguagem em estudo.

O vocabulário apresentado a seguir, é um recorte das gírias coletas durante a etapa de entrevistas com os detentos.

#### 4 Vocabulário gírio dos detentos da penitenciária Dr. Osvaldo Florentino Leite Ferreira – “Ferrugem”

**Águia** s.f. Designação atribuída aos agentes penitenciários. *As águias estão observando os irmãos do CV<sup>3</sup> de lá da torre.* **Sin.** Gato.

Nota: SG apresenta três acepções: astuto, espertalhão e inteligente. Não há registro em MSC. Já DH define como pessoa notável, que sobrepuja as demais por seus dotes intelectuais.

Disposmos de uma lexia simples formada por processo de metáfora em que se comparam as atividades dos agentes penitenciários às características de natureza das águias, que ficam a observar o seu alvo e a monitorar o que se sucede ao redor, assim como os agentes penitenciários que precisam manter-se constantemente atentos e observando os presidiários. Outra associação incide que, assim como a águia, os agentes penitenciários também observam do alto, neste caso, de cima da torre de vigilância do presídio.

**Arroz** s.m. Cocaína em pó. *Aqui tem muitos irmãos que cheiram um arroz para ficarem felizes.* **Sin.** Farinha.

Nota: Não há registro do vocábulo em MSC e DH. Já SG apresenta as acepções para acompanhante, rapaz que não transa há muito tempo, garoto que só acompanha, mas não beija e cocaína.

A gíria é de lexia simples. Destaca-se, aqui, uma metáfora criada a partir de uma comparação entre a cor branca do arroz e da cocaína, e as partículas do pó de arroz à cocaína, por ela ser uma droga de consistência em pó.

**Bater o martelo** loc. verb. Sentenciar a morte de uma pessoa. *Vou bater o martelo para aquele X<sup>9</sup>.*

Nota: Em SG, o vocábulo é apresentado com duas definições: tomar uma decisão e sair da festa. Já em MSC e DH não há compilação.

A gíria é uma lexia complexa, construída por processo de metonímia com referência ao ato do juiz, ou à representação simbólica, de bater o martelo ao prolatar a sentença final de uma condenação. A expressão é muito utilizada também para indicar quando um juiz desaprova, ou profere sua opinião sobre algo tal como “a juíza bateu o martelo contra a campanha do voto nulo”. Dessa forma, a locução é empregada por presidiários para

---

<sup>3</sup> Comando Vermelho (CV) é uma facção criminosa do Brasil.

<sup>4</sup> A expressão X<sup>9</sup> significa ser delator, fofoqueiro, entre outros.

relatarem quando se decreta a morte de alguém: “bati o martelo para aquele *talarico*”, isto é, quando um sujeito sentencia, baseado em alguma desaprovação, erro, ‘acerto de contas’ à ação de outrem, como penalidade a morte.

**Beréu** s.m. Bilhete que circula dentro da penitenciária. *Mande esse beréu para o irmão da cela ao lado.*

Nota: Em MSC, não há registro. Em SG, aparece com a definição para bobo e idiota. Já em DH é definido como zona de meretrício.

De *lexia* simples, o vocábulo é empregado para designar os bilhetes escritos em pedaços de papel, papelão ou em sacolas de papel, os quais, geralmente, são entregues para colegas de outras celas, através de buracos em paredes ou na hora do banho de sol, e que possuem, em muitos casos, caráter confidente, ou seja, o recado reporta a um assunto que requer discrição e é destinado a uma pessoa ou grupo específico. Temos um processo de metáfora relacionado à ideia das mulheres meretrizes que “passam pelas mãos” de muitos homens, pois a *lexia* é classificada no Dicionário Houaiss (2009) como um tabuísmo e está relacionado ao comércio do sexo. Portanto, assim como as prostitutas, os bilhetes “rodam por muitos homens”.

**Biriri** s.m. Gíria utilizada para referir-se ao aparelho celular. *Cuidado para esse biriri não tocar e os gatos<sup>5</sup> pegarem.* **Sin.** Radinho, birico.

Nota: Essa gíria não aparece nas obras consultadas.

Gíria de *lexia* simples, que resulta de um processo de formação por onomatopeia, pois imita o som do toque do aparelho celular, em especial os toques padrões que possuem os aparelhos celulares de modelos mais simples ou mais antigos. Também se associa ao som produzido pelo toque de celular e telefone nos clássicos desenhos animados.

**Birusca** s.f. Nome genérico para referir-se às drogas ilícitas. *No próximo dia de visita, vão tentar entrar com a birusca.*

Nota: Não há registros nas obras consultadas.

De *lexia* simples, a gíria é empregada para aludir a todas as drogas psicoativas ilícitas. Isso significa ser uma expressão genérica para reportar-se à maconha, à cocaína, ao crack e a outros tipos de substâncias químicas.

**Bota-fora** s.m. Advogado. *Hoje vou conversar com meu bota-fora.*

---

<sup>5</sup> A *lexia* *gato* se refere aos agentes penitenciários.

Nota: Em SG, a gíria é definida como despedida. Já em MSC e em DH não há registros.

Temos um processo de justaposição do verbo *botar* + o advérbio de lugar *fora*, formando um novo vocábulo de lexia composta. Trata-se de uma metonímia baseada na parte pelo todo, em que a função de impetrar um pedido de *habeas corpus* e garantir a liberdade de seu cliente, ou seja, colocá-lo para fora da prisão, substitui a palavra advogado por tal vocábulo e se estabelece uma relação de similitude à ação do jurista.

**Capa-preta** s.f. Expressão para nomear o juiz criminal. *Hoje tem audiência com o capa-preta.*

Nota: SG traz definições para líder de grupo e segurança. MSC e DH não registram a gíria.

Dispomos de uma lexia composta, formada por processo metonímico que se baseia na parte pelo todo, a partir da associação do vestuário toga/capa de cor preta utilizado pelo juiz em audiências e julgamentos. Há, portanto, a substituição da vestimenta usada pelo juiz para designá-lo.

**Carrapato** s.m. Plástico derretido colado na parede do presídio para camuflar buracos. *Vamos fazer um carrapato para tapar esse buraco.*

Nota: Não há registros da lexia em MSC e DH. Já em SG apresentam-se as acepções para aproveitador e pessoa pegajosa.

Temos uma gíria de lexia simples formada por processo metafórico em que se faz uma analogia do plástico queimado e pregado na parede ao carrapato, aracnídeo que tem como característica ficar grudado em seu hospedeiro. Objetos de plástico são derretidos e colados em paredes para camuflar os buracos, onde são escondidos ou transferidos objetos, ou que funcionam como um meio de comunicação com detentos de outras celas, e assim permanecem grudados até que se puxem da parede, tal como o carrapato fica grudado em seu hospedeiro.

**CFA** sigla. Cigarro de filtro amarelo. *Vou fumar um CFA.*

Nota: Não há registro nas três obras de referências.

A gíria consiste no processo de formação de sigla a partir da combinação das letras iniciais da lexia composta: cigarro de filtro amarelo. O cigarro é em sua maioria constituído por um filtro de compostos químicos que cobre a menor parte do cilindro do papel e apresenta cores variadas, dentre elas o amarelo. Dessa forma, a gíria CFA atribui-se a essa característica de cigarro.



**Chá** s.m. Maconha. *Tenho um chá, vai querer?* **Sin.** Erva do sonho, feijão.

Nota: SG apresenta essa mesma definição. Já em MSC e DH não há registros.

De *lexia* simples, é uma metáfora que consiste na comparação metafórica da maconha às sementes e folhas de plantas, em sua maioria de cores verdes, amarronzadas, frescas, secas ou trituradas usadas para chás. Por sua vez, a maconha também é derivada de uma planta que apresenta estas semelhantes características. Esta associação está atrelada ainda à circunstância de que, entre os chás ou consumo de sementes, ervas e folhas, a planta *cannabis* (nome científico da maconha), desde a Antiguidade, era muito utilizada para tratamentos de doenças. Atualmente, é inclusive liberada em alguns países para fins terapêuticos ou consumo.

Além disso, a gíria está relacionada a uma das formas de consumir a maconha, por infusão em água morna das folhas e das flores da planta: em chá.

**Come-queto** s.m. Divisão feita com lençol na cela para as visitas íntimas. *Hoje é dia de visita íntima, precisamos fazer o espaço do come-queto.*

Nota: SG apresenta a gíria com a grafia de *comequeto* e a define como calado e divisão feita com lençol para relacionamento homossexual. Não há registros em MSC e DH.

Dispomos de uma *lexia* composta, com a justaposição do verbo *comer*, com conotação sexual e do adjetivo *quieto* que remete à discrição, ao silêncio. Dessa forma, a gíria remete a um pequeno espaço cercado com lençóis onde acontecem as visitas íntimas. Assim, a primeira palavra da *lexia* faz alusão ao ato sexual e a segunda, remete à privacidade para o casal, que é ‘possibilitada’ pelo lençol.

**Coração** s.m. Chip de celular. *Preciso de um coração para pôr no meu radinho*<sup>6</sup>.

Nota: Em SG, o vocábulo é definido como pessoa querida. Em DH, é definido como berço dos sentimentos, das emoções, do afeto, da coragem e etc. Já em MSC não há registro.

Trata-se de uma *lexia* simples formada por processo metafórico, que consiste na associação do coração, órgão essencial para a sobrevivência do ser humano, para designar o chip de celular, pois sem este não há a função primordial aos detentos, que é a da comunicação com aqueles que estão nos extramuros. Ademais, os aparelhos de celulares são compartilhados entre os detentos, sendo de uso coletivo de um grupo numa cela. Por isso é comum que se tenham muitos chips, substituindo-se estes no aparelho.

---

<sup>6</sup> Gíria utilizada para designar aparelho celular.

**Coruja** s.f. Cueca. *Quando se veste a cueca, fica parecendo uma coruja.* **Sin.** Morcego.

Nota: MSC apresenta a mesma definição. SG traz quatro acepções para o vocábulo: delator, mulher feia, pai que protege demais os filhos e guarda-noturno. DH define como mulher feia e de idade avançada.

De lexia simples, consiste numa associação semântica metafórica do formato que se faz da cueca de modelo Slip vestida no corpo masculino ao formato da cabeça e do bico curvo da coruja.

**Cubico** s.m. Cela, local onde permanecem os detentos. *Não vejo a hora de sair desse cubico.* **Sin.** Barraco.

Nota: Nas três obras consultadas não há registro do vocábulo.

Formado por lexia simples, consiste numa abreviação vocabular da palavra *cubículo*, que designa cômodo pequeno. Desse jeito se constituem as celas, além da forma de cubo paralelepípedo, possuem superlotação, tornando-se cubículos, sem poderem ainda fugir dessa condição/espço: do cubico, do local pequeno e apertado.

**Doze** s.m. Presidiários enquadrados por tráfico de drogas, traficante. *Os doze que comandam as facções criminosas aqui.*

Nota: Não há registros da gíria nas três obras consultadas.

Lexia simples constituída por processo metonímico através do empréstimo do Código Penal em seu art. de número 12, do capítulo III, da Lei nº 6.368, que prevê pena para quem produz, vende, adquire ou transporta substâncias entorpecentes, para fazer referência aos detentos que cumprem pena por este ato infracional.

**Duzentão** a.m.a. Diz-se da pessoa que comete crimes contra dignidade sexual, estuprador, homem tarado. *Os duzentões ficam todos na ala dos evangélicos, se pararem na nossa mão, só lamento.*

Nota: Não há registro do vocábulo nas obras documentadas.

De lexia simples, a gíria consiste na formação do número cardinal *duzentos*, acrescido do sufixo aumentativo *-ão*, modificando-se para um adjetivo masculino aumentativo para nomear o sujeito preso por estupro, tarado. Esta criação se dá pelo processo de metonímia através do empréstimo do art. 213 do Código Penal – Decreto-Lei 2848/40, que enquadra por estupros ou outros atos libidinosos, para referir-se aos sujeitos presos por tais práticas.

**Feijão** s.m. Maconha, semente da maconha de nome científico *Cannabis*. *Tem presídio aí pra fora, que os doze cultivam uns pés de feijão.* **Sin.** Erva do sonho.

Nota: SG e MSC apresentam a mesma acepção aqui definida. DH define como o alimento essencial; o pão.

De lexia simples, a gíria é formada por um processo metafórico a partir da similaridade da semente da maconha às sementes de feijão, de cores marrons, sendo que ambas são cultivadas dando origem às plantas que possuem um broto muito semelhante. Acima de tudo, o processo do cultivo do feijão em casa e da maconha é muito semelhante, pois ambas são germinadas e, posteriormente, plantadas na terra, por isso a semente de maconha ou a maconha pronta para ser consumida são também chamadas de feijão.

**Gato no telhado** loc. sub. Expressão usada para indicar quando o agente penitenciário está andando em cima da cobertura dos raios, quando está no teto. *Os gatos estão andando no telhado.*

Nota: Não há documentação da lexia nas obras consultadas.

Formada por lexia complexa, temos uma metáfora a partir da analogia do animal gato, que por natureza anda nos telhados de casas e estabelecimentos, atribuída à ação dos agentes penitenciários, em andar por cima da cobertura dos presídios para a vigilância da instituição penal e averiguações de práticas delituosas de presidiários.

**Jega** s.f. Designação atribuída para as camas sobrepostas (beliches) feitas de concreto. *Essa jega é minha, você dorme na pista*<sup>7</sup>.

Nota: MSC apresenta como colchão ou rede para dormir. Já SG apresenta como cama, apenas. Não há registro em DH.

A gíria é uma lexia simples formada por uma metáfora, pois se associa as camas ao jegue, animal muito forte e utilizado para cargas. Assim, as camas das celas por serem em estrutura de concreto são muito resistentes e aguentam a sobrecarga de vários presidiários em uma única prancha/divisão da cama, já que é comum dormirem até três pessoas juntas, por causa da superlotação.

Além disso, a ação de ter que subir na cama para deitar-se ou sentar-se, por ser em forma de beliche, associa-se à de montar no jegue. É muito comum que os detentos caiam das camas pela condição de dormirem juntos, então, também, compara-se ao feito de cair do jegue. Com relação à forma *jega*, concorda com o gênero feminino da palavra cama.

**Júlia** s.f. Refeição, comida. *Está na hora da júlia.*

Nota: Não há registro da lexia nas três obras documentadas.

---

<sup>7</sup> A expressão refere-se a dormir no chão.

De *lexia* simples, temos, aqui, um processo de metonímia em que se emprega um nome próprio feminino baseado em uma relação de substituição para reportar-se à refeição. O vocábulo surgiu na Penitenciária Central do Estado, em Cuiabá - MT, a partir do traslado do nome de uma agente prisional, responsável pela liberação das refeições no presídio, para referir-se ao alimento. Em relatos de entrevistas com os detentos, quando a agente prisional passava do horário de liberar as refeições, era comum os presidiários manifestarem-se dizendo: “solta a Júlia”, tornando-se, portanto, recorrente. Mais tarde, a expressão se espalhou para os demais sistemas prisionais do estado.

**Jumbo** s.m. Refere-se às compras de produtos (alimentos, produtos de higiene, produtos de limpeza); minimercado dentro do presídio. *Preciso fazer um jumbo no mercadinho.*

Nota: SG apresenta três acepções para a gíria: entre os presos, pacote de bolachas e chocolates, grande e empréstimo. Em MSC e DH, não há registros.

De *lexia* simples, a gíria é muito utilizada em presídios do Brasil para nomear as compras de mantimentos trazidas pelos familiares. Em cada unidade prisional há uma relação do que é permitido de entrada de produtos, denominada de lista do jumbo. Nesse presídio em estudo, a entrada de alguns tipos de produtos só é permitida se for comprada direto do minimercado. Desse modo, os presidiários constantemente fazem compras dos mantimentos com o dinheiro repassado pelos familiares. Muitos desses presidiários não possuem parentes na cidade ou região, e necessitam, portanto, fazer compras no “mercadinho”.

Existe em Portugal uma cadeia de hipermercados *on-line* com nome de Jumbo. A empresa possui como logotipo o nome e símbolo de um elefante nomeado de Jumbo, muito famoso nas décadas de 1865 a 1885. Nos Estados Unidos, foi tido como um dos maiores elefantes, ganhando, posteriormente, até um filme da Walt Disney. Também existe uma rede de hipermercados no Chile, na Colômbia e na Argentina, com o logotipo do elefante Jumbo, mas pertencente a outro grupo empresarial.

Há poucos anos no Brasil foi criada uma empresa de supermercado *on-line* com nome de Jumbo CDP (Centro de Detenção Provisória), também com o logotipo do elefante, que consiste em um serviço de *delivery*, específico para o envio de jumbos (*kits* de mantimentos) direto para as unidades prisionais catalogadas na Secretaria da Administração Penitenciária do Estado de São Paulo.

**Justa** s.f. Membros da corporação da polícia, policial. *A justa vai atrás dos irmãos que estão lá fora vendendo birusca*<sup>8</sup>.

Nota: SG apresenta quatro definições para o vocábulo: casaca, prisão, polícia e justiça. DH o define como polícia, cadeia, justiça. MSC não registra a lexia.

O vocábulo é uma lexia simples derivada da palavra justiça e remete à pessoa justa, neste contexto à polícia, em aplicar a justiça, uma vez que ela tem o dever de assegurar a ordem, a moralidade e a segurança da sociedade. Temos, portanto, uma metonímia em que se nomeia aquele que tem o poder e o dever – polícia, pela sua função – de zelar pela ordem e segurança. A lexia *justa* pode ser uma abreviação apocopada, ou, ainda, a opção em marcar-se vogal – *a* ao invés de – *o* (*justo*), pode estar relacionada a uma escolha com o objetivo de que a gíria/lexia concorde com o gênero feminino a quem se refere, a polícia.

**Macaca** s.f. Banana. *Hoje tem macaca de lanche.*

Nota: Não há registro do vocábulo em MSC. Em SG, aparecem quatro acepções, sendo elas: infelicidade, metralhadora, caderninho de telefones e amarelinha. Já DH apresenta as acepções para má sorte, azar, infelicidade, caiporismo.

Constituído de lexia simples, consiste no processo metonímico por substituição e associação, pois, comumente, a banana é atribuída como o alimento característico do macaco. Assim, ocorre a substituição da fruta banana pelo consumidor animal, o macaco. Além dessa proximidade de ideia, marca-se o gênero feminino ‘*macaca*’ para concordar com a palavra banana, de gênero feminino.

**Mancoso** a.m. Expressão usada para dizer do preso que faz coisas erradas, comete falhas com seus colegas de prisão, dá mancada. *Aquele maluco é muito mancoso, vai ferrar com a gente.*

Nota: Não há registro da gíria nas três obras consultadas.

Formada por lexia simples, a gíria é uma derivação do substantivo *mancada*, que designa aquela pessoa que comete algum erro, gafe ou falha com algo para qualificar a pessoa que constantemente acaba cometendo alguma mancada. Acrescido ao radical *manc* e o sufixo *-oso*, temos a ação da mancada - o erro, atribuída para o sujeito que a comete - um *mancoso*.

**Maria louca** s.f. Cachaça artesanal feita pelos detentos dentro das celas. *Vamos armazenar as cascas dessas frutas para fazer uma maria louca.*

---

<sup>8</sup> Nome genérico para referir-se às drogas ilícitas.

Nota: SG apresenta uma definição semelhante: bebida alcoólica feita na prisão. Já em MSC e DH não há registros.

A gíria trata-se de uma lexia composta, formada por processo de metonímia em que se emprega um nome feminino, para concordar com o substantivo *cachaça*, que é do gênero feminino. Maria é um nome muito popular e correntemente empregado nas exemplificações de construções frasais e provérbios populares, e o adjetivo *louca* vem caracterizar o estado de efeito provocado pela bebida alcoólica. Dessa forma, acompanha também o substantivo feminino *Maria*, o qual se refere à cachaça.

**Moka** s.f. Café preto. *Hoje a moka está boa.*

Nota: MSC registra com a grafia *moca* e apresenta a mesma definição. Em SG, é registrado também como *moca*, mas traz a definição de porrete ou cacete. Já DH registra a lexia com a grafia *moca* e traz as seguintes definições: pedaço de pau, cacete e cabeça, crânio.

O vocábulo é de lexia simples, formado de metonímia em que se emprega o nome de uma marca de café, *Moka*, para designar o próprio produto, o café. Aqui, contudo, mesmo que o café não seja da marca *Moka*, o emprego já é difundido e utilizado como vocábulo gírio para referir-se ao café. E uma das explicações pode estar atrelada ao fato de a marca de café ser muito popular em São Paulo, uma marca paulistana com mais de 100 anos, que, em 2012, quando completava seu centenário, fez uma homenagem com uma edição limitada de embalagens do produto, com ilustrações de pontos turísticos da cidade. Assim, podemos cogitar que o emprego do vocábulo *moka*, para referir-se ao café, tenha sua origem nos presídios paulistanos.

Existe também outra marca de café torrado em grãos com nome *Moca*, com a mesma grafia apresentada nas obras consultadas.

**Mocó** s.m. Esconderijo, local onde os detentos guardam objetos para esconder dos agentes penitenciários. *Não esqueçam de colocar o alimento<sup>9</sup> e o papagaio<sup>10</sup> no mocó.*

Nota: SG apresenta cinco acepções: grupo, esconderijo, pessoa que sabe guardar segredo, botequim e mcorongo. Não há registros em MSC e DH.

Formada por lexia simples, a gíria é empregada para nomear locais como buracos feitos nas paredes e no chão onde os detentos escondem objetos como celulares, carregadores, chips, cabos de USB (Universal Serial Bus), drogas, cordas e armas artesanais.

---

<sup>9</sup> A gíria designa carregador de bateria de celular.

<sup>10</sup> A gíria se refere ao aparelho celular.

**Morcego** s.m. Cueca. *O morcego pendurado na janela é o meu.* **Sin.** Coruja.

Nota: Em SG, são apresentadas três acepções: guarda-noturno, pessoa que trabalha à noite, e, no futebol, jogador que não se esforça. Não há registro em MSC. DH o define como indivíduo que tem o hábito de somente sair à noite.

Temos uma lexia simples formada por metáfora, por meio da analogia da peça íntima do vestuário masculino ao morcego, visto que, além de conter o formato deste animal mamífero com as asas abertas, a cueca está frequentemente pendurada pelas celas, seja nos próprios varais, ou mesmo nas janelas, camas e grades, remetendo aos morcegos que possuem o hábito de manter-se pendurados.

**Mula** s.f. Pessoa que realiza os transportes de drogas. *Vou mandar uma mula fazer entrega das biruscas*<sup>11</sup>.

Nota: SG apresenta as definições de teimoso e traficante que faz transporte de drogas. DH a define como aquele indivíduo que se faz de correio de drogas. MSC não contempla a gíria.

Dispomos de uma lexia simples e do processo de metáfora, pois se atribui ao indivíduo, que faz o transporte e entregas de drogas, características da mula, por ser um animal de carga e utilizado pelos seres humanos como um meio de transporte de objetos. Assim, o indivíduo que realiza o transporte de drogas é a “mula” daquele que negocia e comercia as drogas, do traficante.

**Pedra** s.f. Isqueiro. *Minha pedra não tá mais funcionando.* **Sin.** Dragão.

Nota: SG apresenta três definições para a gíria: chão ou cama de cimento, *crack* e bolsa de valores, pregão. Em MSC, não há registro. DH a define como pessoa estúpida, pouco inteligente.

A gíria é formada por lexia simples e por metonímia, pois se constitui de uma relação de ideias. O isqueiro é um dispositivo que contém em seu interior um material composto de *mischmetal*, chamado de pedra, peça indispensável para o seu funcionamento. Assim, se essa pedra não funcionar, por desgaste ou outro fator, não é possível produzir a chama de fogo do dispositivo. Além desse fator, é muito comum também fumantes terem um isqueiro personalizado e/ou recarregável e não quererem se desfazer do instrumento, efetuando, então, apenas a troca da pedra e a recarga do gás. Dessa maneira, nomeia-se o dispositivo isqueiro de *pedra* a partir da peça crucial que contém em seu interior.

---

<sup>11</sup> Gíria utilizada para referir-se às drogas ilícitas.

Outra associação possível está relacionada à forma primitiva de fazer fogo, através da fricção de pedras, ou de ferro e pedra, produzindo-se faíscas. Nomeia-se, portanto, de *pedra*, o dispositivo tecnológico de produzir fogo, e ainda pode ser esse o motivo de levar o nome de *pedra de isqueiro*, a peça do interior do objeto. Temos, neste último caso, um emprego metafórico.

**Porronco** s.m. Fumo de cigarro enrolado à mão, cigarro no papel ou na palha.

Nota: SG registra a forma porronca com a definição para soco. MSC e DH não contemplam o vocábulo.

De lexia simples, o vocábulo consiste no processo de metonímia por associação ao nome da indústria e comércio de fumo *Porronca*, registrada com data de abertura desde o ano de 1986 no estado do Pará. Quanto à forma pronunciada com a letra *o*, concorda com o substantivo do gênero masculino ao qual se refere – *fumo* e *cigarro*.

Apuramos que na região norte do país, nos estados do Pará, Amazonas e Amapá, por exemplo, é muito recorrente o uso da lexia *porronca* para referir-se ao fumo de corda ou de saco usado para enrolar em papel ou na palha, isto é, aos modos antigos de fazer o cigarro. Conforme nos revelam Sanches e Rasky (2015), ao examinarem o Atlas Geossociolinguístico do Amapá – ALAP, apuraram 10 variantes lexicais para nomear a forma artesanal de fazer cigarro, entre as mais citadas, destacam-se: *porronca*, *tabaco*, *charuto*, *tabacão* e *cigarro de palha*.

**Queto** s.m. Lençol usado como cortina do banheiro, cortina. *Tá na hora de arrumar um novo queto para nosso bot*<sup>12</sup>.

Nota: Não há registros nas três obras de referência.

Temos uma lexia simples com a supressão da letra *i* da palavra *quieto*, que designa cortina de lençol colocado na parte da repartição onde é o banheiro da cela para manter privacidade, já que não existe uma parede totalmente fechada que faça a divisão do banheiro do restante do espaço da cela. Esta gíria é uma derivação regressiva da lexia *come-queto*, por isso, remete à concepção de privacidade e discrição. Ademais, por falta de espaços nas celas e da carência de espaços adequados, as visitas íntimas muitas vezes acontecem no banheiro, assim, as lexias *come-queto* e *queto* estão correlacionadas em sua estrutura vocabular e por sentidos.

**Radinho** s.m.d. Celular. *Esconde o radinho no mocó, os gatos vão fazer vistoria*.

---

<sup>12</sup> Nomeação genérica dada para vaso sanitário; banheiro.



Nota: Em MSC, aparece como rádio para a mesma acepção. Já em SG e DH não há registros.

De lexia simples, é formado por metáfora a partir da comparação do aparelho rádio comunicador, que transmite e recebe dados de voz, utilizado por agentes penitenciários e policiais, ao aparelho celular, que exerce para os presos a mesma função do rádio comunicador. Além disso, o aparelho rádio comunicador possui características físicas semelhantes ao aparelho celular. A forma no diminutivo é muito empregada por policiais e agentes penitenciários para se referirem ao aparelho rádio comunicador, por conseguinte, também é nomeado como *radinho* pelos presidiários para identificar o aparelho celular.

**Rasgar a camisa** loc. ver. Desligar um membro da facção criminosa. *Rasguei sua camisa, você não é mais nosso irmão.*

Nota: Não há registros da gíria nas três obras consultadas.

Formado por lexia complexa, o vocábulo tem um significado oposto da locução verbal *vestir a camisa*, que possui em sentido figurativo assumir um compromisso, dedicar-se a algo. Neste caso, a expressão é usada quando se exclui um integrante do grupo criminoso, após este deixar de cumprir qualquer regra, ordem ou falhar com o grupo. Quando o integrante sai, ele tem que desligar-se de qualquer contato com os membros da facção à qual pertencia, sob o risco de sofrer represália do grupo e ser até morto em caso de descumprimento da ordem. Portanto, o ex-integrante deve *rasgar a camisa* da facção.

**Repe** s.f. Ação de repetir a refeição, repetição. *Ainda estou com fome, vou fazer um repe.*

Nota: As obras consultadas não contemplam este vocábulo.

De lexia simples, consiste de uma abreviação vocabular com a eliminação das duas últimas sílabas da palavra *repetição*.

**Toca** s.f. Cama no chão, na parte de baixo do conjunto de cama em forma de beliche.

Nota: SG apresenta duas definições para a gíria: esconderijo e vagina. DH a define como habitação pequena e pobre; biboca. Não há registro em MSC.

De lexia simples, temos uma metáfora em que se associa o espaço de baixo das camas sobrepostas ao *buraco da toca*, espaço de esconderijo e abrigo de algumas espécies de animais. Assim, como a toca, o espaço embaixo das camas é escondido e serve aqui de cama ao detento, por falta de espaço, provocado pela superlotação.

**Três oitão** s.m.a. Revólver de calibre 38, arma de fogo. *A gente precisa de um três oitão na hora de explodir a cadeia.* **Sin.** Arma de fogo.

Nota: SG apresenta a gíria com a grafia de *trezoitão* e com a definição de revólver apenas. MSC apresenta a definição de revólver. DH não contempla o vocábulo.

Através de uma lexia composta temos a justaposição das palavras de números cardinais *três + oito = 38*, que se refere à numeração do diâmetro interno do calibre do revólver conhecido como *trinta e oito*. Dispomos de um processo metonímico que utiliza o número do calibre da arma de fogo para nomeá-lo. Ademais, o acréscimo do sufixo aumentativo *-ão* remete ao alto poder de impacto do revólver.

**Um-dois-um** s.m. Presidiários enquadrados por crime de homicídio, homicida. *Os um-dois-um têm sangue nos olhos.*

Nota: Não há registros da gíria em nenhuma das três obras de referência.

É uma lexia composta, constituída por derivação imprópria da mudança de classe gramatical numeral 121, para forma substantiva, a fim de nomear o sujeito preso por crime de homicídio. Temos, portanto, um processo metonímico através do empréstimo do Código Penal da Lei n° 2.848/40, no Caput I, dos crimes contra a vida, em seu art. 121, que prevê pena de reclusão para a prática de homicídio. Através do artigo de número 121 se faz referência aos detentos que cumprem pena pelo crime de homicídio.

**Um-cinco-sete** s.m. Interno enquadrado por crime de roubo, ladrão. *O que mais cai aqui é um-cinco-sete.*

Nota: SG o define como assaltante à mão armada. Não há registros em MSC e DH.

Dispomos de uma lexia composta e de um processo metonímico através do empréstimo do art. de número 157 do Código Penal, que trata do crime de roubo, para referir-se ao detento que cumpre pena por tal ato infracional.

**Um-sete-um** s.m. Pessoa que pratica o crime de estelionato, estelionatário. *O tempo dos um-sete-um no cubico é curto, logo eles tão na rua.*

Nota: Não há registros do vocábulo em MSC e SG. Já DH o registra com as acepções de estelionatário e de pessoa que mente ou engana outras, trapaceiro.

De lexia composta, temos um vocábulo que faz referência ao art. 171 do Código Penal do Caput VI do estelionato e outras fraudes, que prescreve pena de reclusão de um a cinco anos e multa para o crime de estelionato. Dispomos, portanto, de um processo de metonímia a partir do empréstimo do artigo de número 171 do Código Penal, para fazer menção às pessoas que praticam este ato infracional.

**Vitamina** s.f. 1. Créditos de celular. *Hoje vai entrar uma vitamina para o birico.*

2. Carregador de celular. *Quebrou o fio da minha vitamina*. **Sin.** Alimento.

Nota: Não há registros nas obras de referências verificadas.

Temos uma lexia simples formada de metáfora, por analogia dos créditos de celular às vitaminas, substâncias orgânicas essenciais para o funcionamento adequado do metabolismo humano. Dessa forma, os créditos de recarga de celular funcionam como uma vitamina ao aparelho, mantendo o seu funcionamento de modo eficiente, o que significa fazer ligações, envio de mensagens de texto e ter acesso à *internet*.

**Zika** s.f. Alergia, coceira na pele. *Estou com zika, não paro de me coçar*.

Nota: Não há registros dessa gíria em nenhuma das obras de referência consultadas.

De lexia simples, a gíria consiste na comparação de qualquer alergia, coceira, irritação ou infecção na pele aos sintomas causados pelo vírus *Zika* transmitido pela picada do mosquito *Aedes aegypti*, que tem como características manchas vermelhas e a coceira intensa pelo corpo. Temos, assim, um processo metafórico em que se substitui quaisquer infecções de pele ou alergia pela palavra *zika*, por comparar-se a um dos sintomas provocados por esta doença.

## 5 Considerações finais

De modo significativo, as tessituras analíticas evidenciaram o uso do vocabulário gírio como um meio de o grupo expressar os seus sentimentos e a sua condição que vai além de privação da liberdade, e revelam as condições subumanas, de precariedade e de superlotação do presídio, por vezes até de modo descontraído, como, por exemplo, nas gírias *toca* e *jega*.

A primeira denuncia a superlotação, restando a alternativa de usar o espaço debaixo das camas como local para dormir. A segunda, além da lotação nas celas, indica a falta de estrutura, uma vez que precisam dividir a cama de concreto com até três pessoas. Assim, através do recurso metafórico e acima de tudo humorístico, se compara o espaço no chão debaixo da cama que serve para dormir e, por ser um local escondido, à toca feita por alguns animais; e ao jogue, por ser um animal de carga, portanto, resistente, assim como é a cama de concreto. Desse modo, a comicidade é um mecanismo presente nas gírias que por meio desse recurso exteriorizam o ambiente prisional.

Nesse viés, conforme já evidenciado por outras pesquisas sobre gírias em âmbitos de grupos privados de liberdade, como o trabalho de Remenche (2003) no sistema penitenciário e de Corrêa (2008) com adolescentes internos em unidades socioeducativas,

estas representam uma linguagem extremamente figurada através de associações semânticas metafóricas e metonímicas. Assim, em nosso *corpus*, a partir dos recursos linguísticos semânticos da metáfora e da metonímia, apuramos parte das lexias formadas por esses processos. Em maior número, a metáfora foi o recurso semântico mais apontado na formação do vocabulário.

Através do processo metafórico, constatamos, neste estudo, relações semânticas entre dois referentes com alguma relação de semelhança, seja de traço característico direto ou indireto. Os vocábulos *arroz*, *farinha*, *feijão*, por exemplo, exibem semelhanças com traços mais diretos com a cor, textura, formato ou função. Já em *carrapato*, *coração*, *coruja*, *bater o martelo* e *jega*, apesar de também apresentarem características de semelhança aos seus referentes, quanto ao formato ou função, acontecem de forma indireta, pois exigem a inserção do interlocutor no meio social ou o conhecimento da subjetividade do seu criador ou falante.

O processo cognitivo por metonímia também foi relevante na composição do vocabulário do grupo estudado. Constituído por um processo de empregar um termo no lugar de outro com estreita relação de sentido, damos destaque às ocorrências *júlia*, *jumbo*, *maria louca*, *moka*, *macaca*, *porronco*. As lexias registradas no *corpus* por esse processo são formadas pela substituição da marca pelo produto, causa pelo efeito, efeito pela causa, parte pelo todo, pessoa por coisa, substância pela coisa, em consonância às categorias metonímicas apresentadas por Lakoff e Johnson (2002). Dispusemos também de alguns processos metonímicos por empréstimo do Código Penal, arrolados, por exemplo, nos vocábulos *doze* e *duzentão*.

Além da análise dos processos cognitivos por metáfora e metonímia do vocabulário do grupo estudado, apontamos também a sua formação morfológica criada, recriada e ressignificada através dos lexemas da língua comum. Dentre os processos de criação lexical do vocabulário gírio, como já destacado na metodologia, dispõem-se os por derivação, composição, abreviação vocabular, siglônimização e onomatopeia.

Destarte, por derivação, apuramos vocábulos formados a partir do acréscimo de prefixos e sufixos e por derivação imprópria. Em maior número, foram identificadas lexias por derivação sufixal, como *-inho*, *-inha*, *-ia*, *-oso*, produzindo substantivos e adjetivos, como o exemplo da gíria *mancoso*.

No processo por composição, arrolamos vocábulos formados apenas por justaposição, a qual consiste na inventariação de uma nova lexia a partir de duas palavras simples ou radicais, sendo, portanto, atribuído um novo significado, como na gíria *capa-preta*.

No que tange à abreviação vocabular, em que se obtém uma nova palavra cujo significado é o mesmo, dispomos em nosso *corpus* de alguns vocábulos a partir desse

processo, como, por exemplo, a gíria *repe*. Assim, a abreviação, além de consistir na redução do seu próprio referente, é um fator que condiciona a diferenciação da linguagem e torna a comunicação do grupo ainda mais informal. Ademais, a abreviação incide na economia vocabular para a comunicação, uma característica comum entre grupos sociais específicos.

Em relação ao processo de formação de gíria por siglas, verificamos que este é presente tanto na fala quanto nos bilhetes escritos pelos presidiários, como o disposto na gíria *CFA*. Vale mencionar que a siglonimização é muito empregada na comunicação, em especial, por grupos de adolescentes, sendo expressiva, também, na escrita.

Quanto ao processo por onomatopeia, ou seja, formado por meio da imitação de sons, o vocabulário reuniu poucos exemplos, sendo que apresentamos para este recorte a gíria *biriri*, que significava celular.

A partir das análises realizadas no *corpus* com o apoio das obras lexicográficas de linguagem especial, como o “Dicionário de Gíria – Modismo Linguístico, o equipamento falado do Brasil” (2009), o “Glossário das gírias dos “filhos errantes da sociedade”” (2014) e do dicionário geral da língua o “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa” (2009), constatamos que parte do vocabulário dos presos é também conhecido e usado fora do âmbito prisional.

Portanto, como já assinalado, este vocabulário aponta que seu processo de formação e uso não se limita em apenas uma “comunicação secreta”, mas também é uma linguagem em que o grupo revela a sua visão de mundo, exterioriza os seus sentimentos e problemas, e expõe através das gírias a sua relação com o mundo da criminalidade e com o ambiente prisional. Para tanto, as palavras são por parte recriadas e ressignificadas através de metáforas em que associam ou comparam o ambiente prisional e a vivência neste espaço, a fim de expressar esse sentimento e estabelecer uma ‘marca’ do grupo por meio desse universo linguístico que lhe configura identidade.

Imbuindo-nos dos dados apresentados nesta pesquisa, entendemos que as gírias são criadas a partir dos processos de formação de palavras da Língua Portuguesa. As palavras do léxico comum são ressignificadas através de processos semânticos que concebem as gírias e se renovam em seus significados. Assim, elas são, também, responsáveis pelo constante surgimento de novos vocábulos com estruturas diferentes ou com novos significados à medida que se disseminam na linguagem comum.

## Referências

- CABELLO, Ana Rosa Gomes. **Linguagens especiais: realidade linguística operante**. Revista UNILETRAS, p. 167-182, dezembro, 2002.
- CABELLO, Ana Rosa Gomes. **Processo de formação da gíria brasileira**. Alfa, São Paulo, v. 35, p. 19-53, 1991. Adolescentes Infratores do Paraná. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.
- CORRÊA, Júlio César P. **Gíria: O Universo Linguístico de Adolescentes Infratores do Paraná**. 2008. 190f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.
- GURGEL, J. B. Serra e. **Dicionário de gíria - modismo linguístico- o equipamento falado do brasileiro**. Brasília. 8. ed., 2009.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- MATOS, Solange Cavalcante de. **A língua dos “filhos errantes da sociedade”: uma análise sociodiscursiva das gírias do Sistema Penitenciário do interior do Tocantins**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília Instituto de Letras Departamento de Linguística, Português e Línguas.
- PRETI, Dino. **A Gíria e outros temas**. São Paulo: Edusp, 1984.
- PRETI, Dino. **O vocabulário oral popular: a gíria**. In: PRETI, Dino. Estudos de Língua Oral e Escrita. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi. **As criações metafóricas na gíria do Sistema Penitenciário do Paraná**. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina.
- SANCHES, Romário Duarte; RAZKY Abdelhak. **Variação lexical para “cigarro de palha” e “toco de cigarro” no Amapá**. Web-Revista Sociodialeto. Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguísticos, Dialetológicos e Discursivos. v. 6. número 16, junho de 2015.

# MAPEAMENTO DO PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UM CONTEXTO AMAZÔNICO BRASILEIRO

**Albina Pereira de Pinho Silva**  
**Leandra Ines Seganfredo Santos**

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir aspectos inerentes à formação de professores de língua portuguesa de 62 escolas públicas estaduais do Norte do estado de Mato Grosso, Brasil, uma região localizada no coração da Amazônia brasileira. Trata-se de um estudo qualitativo-interpretativista, com dados produzidos por meio de questionários digitais *online* respondidos por cem docentes. A análise dos dados sustenta-se em pressupostos relacionados à profissionalização docente compreendida em um *continuum* na perspectiva de integração entre teoria e prática que culmine em uma aprendizagem de língua em uso na comunidade. Os dados da pesquisa apontam que os docentes investigados se encontram engajados em um percurso formativo, entretanto, este não atende às especificidades requeridas na atuação como professor de língua portuguesa. Esse resultado acentua a necessidade de identificação de alternativas teórico-conceitual-metodológicas contextualizadas com as demandas da sociedade e que contribuam para a formulação de políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Formação docente. Professor de Língua Portuguesa. Políticas públicas educacionais. Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** The work aims to present and discuss aspects pertaining to Portuguese Language teachers' training from 62 public state schools in northern part of Mato Grosso, Brazil, a region located inside the heart of Brazilian Amazon. It is a qualitative-interpretative study, for which the data were collected through online digital questionnaires answered by 100 teachers. The analysis of the data is based on assumptions related to teacher professionalization understood as a continuum between theory and practice that culminates in a language learning in used in the community. The research data indicate that the investigated teachers are engaged in a formative course, however, the

course does not meet the specifics required in acting as a Portuguese language teacher. The result accentuates the need to identify theoretical-conceptual-methodological alternatives contextualized with the demands of society and that contribute to the formulation of educational public policies.

**Keywords:** Teacher training. Portuguese language teacher. Educational public policies. Portuguese language teaching and learning.

## 1 Introdução

Os fenômenos decorrentes dos efeitos da globalização têm aflorado várias demandas na contemporaneidade. Dentre eles, podemos destacar as novas demandas relacionadas às práticas sociais e as implicações advindas dos processos que envolvem tais práticas, sobretudo, no que consiste à linguagem. Destarte, as instituições educativas veem-se desafiadas a buscarem novos caminhos nos percursos formativos, nas políticas públicas e nas práticas docentes.

Esses temas provaram ser mobilizadores de amplos debates que colocam em questionamento a qualidade social da educação e, por conseguinte, o trabalho docente dos profissionais da educação, notadamente, os da área de linguagens. Dadas as vertiginosas transformações socioculturais, os percursos formativos – na dimensão inicial e continuada –, têm passado por profundas mudanças em atendimento às Legislações e Diretrizes Curriculares Nacionais que apregoam práticas de formação contextualizadas com as demandas específicas da realidade das escolas de Educação Básica (EB), como bem estabelecem os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada que – em seu parágrafo 5º e inciso 5º – , quando preconizam “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 24). Esses princípios que balizam a formação docente reafirmam a necessidade de superação da dicotomia teoria e prática, da fragmentação do conhecimento e da concepção de ensino de língua/linguagem tomada como expressão do pensamento.

No Brasil, embora as instituições tenham avançado na democratização da escolarização para minimizar as desigualdades sociais advindas de histórica ausência de formação sistematizada, os números de analfabetos, analfabetos funcionais e semianalfabetos ainda



é enorme, como aponta Rojo (2009). Há uma cobrança exacerbada ao professor de Língua Portuguesa (doravante LP) no que diz respeito à necessidade de melhorias dos índices de proficiência de leitura e escrita dos alunos da EB.

Diante deste desafio, o objetivo do estudo traduz-se no mapeamento das competências e habilidades dos professores da Área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física) que atuam na rede estadual de ensino público das regiões Norte e Noroeste do estado de Mato Grosso, Brasil, com vistas à compreensão do desenvolvimento de conteúdos e metodologias de ensino mobilizadas em suas respectivas disciplinas, como também à identificação de possíveis lacunas da formação manifestadas nas práticas docentes de sala de aula.

Neste texto, apresentamos resultados advindos de cem (100) docentes de Língua Portuguesa, cujos dados foram produzidos mediante respostas a um questionário *online* com perguntas objetivas e subjetivas enviado para os *e-mails* de cada docente.

Almejamos apresentar e discutir como esses professores avaliam os percursos de formação inicial e contínua (FI e FC). Para tanto, o texto encontra-se organizado da seguinte maneira: na seção intitulada “Percurso formativo do profissional de Letras”, apresentamos considerações teóricas sobre o processo de FI e FC em Letras em que refletimos acerca das atuais políticas públicas e das reformas educacionais, as quais influenciam diretamente nos projetos, propostas e currículos de formação docente, na atuação dos professores-formadores, como também, dos docentes de LP da EB frente aos múltiplos desafios decorrentes do processo de globalização dos diferentes setores sociais. Já na seção “O docente de Língua Portuguesa: retratos e paisagens formativas”, apresentamos e discutimos os dados coletados. Por fim, retomamos os resultados e descrevemos possíveis implicações para/na FI e FC ofertadas por diferentes instâncias formadoras.

## **2      Percurso formativo do profissional de letras**

Nesta seção tecemos, inicialmente, considerações teóricas inerentes ao processo de FI de docentes de Letras para futura atuação no ensino de língua materna no contexto da EB. No atual cenário, essa temática tem ganhado notoriedade dado o processo de democratização do acesso à escola pública no Brasil. Este panorama reimprime aos debates da formação docente a dimensão de inovação, consoante as fortes pressões que as Instituições de Ensino Superior têm recebido em detrimento das recorrentes exigências, sobretudo, no que se refere à demanda de melhoria dos letramentos de estudantes em

atenção aos insatisfatórios resultados das avaliações externas, como também, em cumprimento às cobranças das políticas públicas educacionais que preconizam as constantes reformas do currículo da EB; na sequência, a FC de docentes de Letras é teorizada, sob a concepção de que ela se constitui uma ação fecunda no processo de aprimoramento e apropriação de novos acervos de conhecimentos.

## **2.1 Formação inicial do docente de Língua Portuguesa**

Nos últimos tempos, pesquisas que versam sobre a FI de docentes de LP, para futura atuação no ensino de língua materna – ainda que não se caracterize temática inovadora –, têm ocupado o cenário dos expressivos debates das políticas públicas educacionais nacionais e internacionais, como também têm mobilizado inquietudes e preocupações aos docentes-formadores dos cursos de licenciaturas em Letras do país, frente às atuais demandas sociais.

As discussões sobre a formação do professor decorrem, sobretudo, do processo de democratização do acesso à escola pública, no Brasil, potencializado nas décadas de 1980 e 1990, quando professores e pesquisadores das diversas áreas de conhecimento começaram a questionar, teórica e metodologicamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. A homogeneização dos alunos era um fator que levava à exclusão das crianças das classes populares, tendo em vista que suas vivências não estavam em sintonia com as práticas escolares; enquanto que as crianças que já experienciavam situações semelhantes à cultura escolar no seio familiar, não tinham dificuldade para se adaptarem às rotinas da escola. (FRAGA, 2016, p. 22).

Diante disso, o ensino de LP passou por amplos questionamentos, visto a centralidade na dimensão conceitual da gramática tradicional, trabalho pedagógico descontextualizado da realidade e das experiências dos alunos inerentes ao uso da língua em suas múltiplas vivências socioculturais. Esse paradigma de ensino, segundo Oliveira (2013), ignora a concepção dialógica da linguagem, uma vez que os parceiros discursivos não são considerados sujeitos sócio-histórico-ideológicos. Esses argumentos impulsionam a pensar que as práticas docentes centradas apenas nas questões gramaticais descontextualizadas das práticas sociais não garantiam, nem favoreciam aos estudantes a apropriação das competências linguísticas, fato que lamentavelmente contribuiu, conforme Fraga (2016),

com a exclusão daqueles cidadãos que buscavam na escola uma oportunidade de ascensão social.

Consoante o expressivo índice de exclusão social, os currículos de FI de professores foram profundamente questionados, em detrimento da necessidade de melhorar os processos de formação dos docentes de Letras, em atenção às diretrizes, concepções e perfis preconizados nos documentos oficiais que orientam a formulação e operacionalização dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas de Letras no país, com vistas a privilegiar a inovação e seus efeitos nos percursos formativos e nas práticas docentes dos professores de LP.

No que tange às Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, lemos que é imprescindível que a formação privilegie o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades do profissional e as destaca como:

- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;
- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira;
- Competência na utilização da informática. (BRASIL, 2001, p. 30).

Em resposta ao fenômeno da globalização (MOROSINI, 2008), os cursos de licenciatura em Letras têm passado por constantes reformulações, dadas as várias cobranças, principalmente no que se refere à exigência de inovação no ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo, sob o viés da Linguística Aplicada. Diante desse cenário, faz-se necessário que as matrizes curriculares dos cursos que formam

docentes de Letras estejam em consonância às atuais necessidades formativas e perfis dos estudantes da EB. Na contemporaneidade, a vida em sociedade passou por consideráveis mudanças, se comparada à realidade do século XX, principalmente no que se refere aos modos de acesso, interação com os meios de comunicação e com as práticas sociais. Ao considerar que o século XXI é marcado pelas variadas possibilidades de interação com as práticas comunicativas, com as manifestações da cultura, da arte e da tecnologia para a produção de novos conhecimentos, posicionamentos e atitudes frente aos desafios inerentes à diversidade linguístico-cultural, própria da contemporaneidade, os professores que atuam nos cursos de formação docente são impulsionados a se reposicionar diante do processo de FI dos jovens e futuros profissionais que atuarão no ensino de LP nas escolas de EB, até mesmo porque, segundo Bauman (2010, p. 64),

Não se espera mais, nem se presume, que os jovens “estão se preparando para ser adultos como nós”: eles são vistos como uma espécie muito diferente de pessoa, destinada a permanecer diferente “de nós” por toda a vida. As diferenças entre “nós” (os velhos) e “eles” (os jovens) não são mais um problema temporário que vai se resolver e evaporar quando os mais novos tiverem (inevitavelmente) que encarar as coisas da vida.

Essas ponderações ganham eco nos dizeres de Lopes e Rojo (2004, p. 43) ao fazerem a defesa de que é necessário que a educação linguística ocupe lugar privilegiado na vida escolar contemporânea, posto que, se no século passado os alunos precisavam apenas dominar minimamente os conhecimentos básicos, terem preparação científica e desenvolver capacidades para utilização das tecnologias próprias da área de atuação no mundo do trabalho, na atualidade, a educação linguística assume nova função social no que diz respeito à formação dos cidadãos que estão imersos com os múltiplos letramentos enquanto práticas sociais com esse entendimento, os cursos, os percursos e as práticas de FI e FC para docentes de Letras assumem outros parâmetros formativos, o que necessariamente impulsiona a adoção, por parte dos professores-formadores, de novas concepções de educação linguística e, além disso, uma “visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam” (ROJO, 2008, p. 91-92).

## 2.2 Formação continuada do docente de Língua Portuguesa

Durante os percursos de FC de docentes de Letras vivenciamos diversas preocupações, principalmente, em torno de algumas indagações que ecoam repetidamente nas vozes dos professores que buscam a FC: como inovar o ensino e as práticas pedagógicas de LP? Como melhorar a qualidade do trabalho pedagógico sobre as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula? Quais práticas docentes intervencionistas poderão ser viabilizadas no processo de aprendizagem daqueles estudantes que ainda não desenvolveram plenamente as competências linguístico-discursivas? Essas inquietudes, geralmente, voltam-se para as questões relacionadas aos procedimentos didático-metodológicos, como se fosse possível divorciar as teorias das práticas. Por isso, são constantes as cobranças aos professores-formadores de possíveis “dicas” e “sugestões” de práticas pedagógicas e metodologias de ensino de caráter inovadoras.

Essas preocupações dos professores retratam bem a epistemologia de formação centrada apenas na dimensão da racionalidade técnica do ensino de LP, até mesmo porque:

A perspectiva da racionalidade técnica de formação de professores enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico de cada área específica de formação, acrescidos aos do conhecimento pedagógico (KRAHE, 2009, p. 104).

Imbernón (2010a; 2010b) e Nóvoa (2011) corroboram essas ideias, ao defenderem que as ações promovidas, no percurso formativo, precisam ultrapassar o caráter de padronização e treinamento, de propostas curriculares baseadas em receituários, práticas pontuais e aligeiradas para se constituírem em espaços mobilizadores de aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores.

Como uma das possibilidades de ruptura dos modelos de formação que tomam como referência os princípios da racionalidade técnica, Imbernón (2010a, p. 19) defende que “os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e da interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação”.

Sob essa lógica de formação docente, Santos e Ramos (2014), Santos e Ramos (2015), Santos e Santos (2016) apregoam que se faz necessário que a FC se constitua em espaço mobilizador de trabalhos colaborativo-reflexivos, com vistas a priorizar os dilemas vivenciados pelos profissionais docentes em suas múltiplas atividades na escola. Para essas autoras, isso significa dizer que a FC não pode, em hipótese alguma, assumir a dimensão

de atualização nem de treinamento ou capacitação com a finalidade de disseminar inovações para compensar possíveis lacunas decorrentes do percurso de FI. Assim, faz-se necessário que os percursos de FC se constituam espaços autênticos para apropriação de novos repertórios de conhecimentos teórico-práticos sobre os letramentos do próprio docente de LP e de suas múltiplas interações com a língua(gem), objeto de trabalho de sua própria atuação docente. Sob esse viés, a FC compreendida como espaço potencializador dos letramentos do professor fundamenta-se “na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional” (BRASIL, 2005, p. 25).

Santos e Santos (2016), ao partilharem os resultados de uma pesquisa realizada e das ações ensejadas na primeira turma de docentes de LP ingressantes no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em 2013, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus universitário de Sinop-MT, afirmam que os pesquisados manifestaram suas inquietudes, principalmente, no que concerne à

[...] (iii) articulação entre a teoria e prática de sala de aula; (iv) processo de apropriação do uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para instituir práticas inovadoras na área da Linguagem; (v) impacto na escola (contexto micro) e na educação linguística (contexto macro); (vi) mudança na função social da escola, que passa a ser mais valorizada como instituição comprometida em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado, possibilitando ao aluno novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio, modificando sua relação cognitiva com o mundo; (vii) interações entre pares e professor-aluno em ações partilhadas, a fim de mobilizar processos comunicativos. (SANTOS e SANTOS, 2016, p. 280-281).

Essas inquietudes impulsionam a refletir sobre uma epistemologia de formação, em que os percursos formativos sejam compreendidos como eventos autênticos para mobilizar os professores de LP a questionar, refletir e analisar as teorias de base que amparam suas próprias práticas pedagógicas viabilizadas no contexto de aprendizagem e no processo de apropriação das competências linguísticas, por parte dos estudantes das escolas do Ensino Fundamental e Médio da EB.

Dada essa perspectiva de formação, defendemos, neste texto, a ideia de percurso formativo que leve em consideração a singularidade da história de vida e a trajetória de atuação profissional interconectadas às diferentes itinerâncias de vida e formação do professor de LP, isso porque a FC pressupõe, entre os envolvidos, múltiplas relações, as quais são situadas a contextos mais amplos dos desafios que permeiam a educação, a vida

e a atuação dos profissionais docentes. É por esta razão que Moita (2000, p. 115) argumenta que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fins de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

Silva (2014) compreende o percurso de FC como um processo *continuum* que acompanha o professor em suas múltiplas itinerâncias de vida, aprendizagem e (auto) formação que se estende ao longo da vida. A FC, segundo a mesma autora, é compreendida

[...] como uma ação intencional capaz de instaurar espaços para o diálogo, questionamento, reflexão e análise das próprias práticas pedagógicas dos professores e, ao mesmo tempo, seja capaz de suscitar nessa coletividade a busca de possíveis soluções aos problemas e dilemas que enfrentam no cotidiano da sala de aula, o que pressupõe aliar as teorias estudadas às múltiplas vivências pedagógicas da sala de aula. (SILVA, 2014, p. 56).

Sob esse viés, os percursos de FC constituem-se eventos fecundos para mobilizar reflexões e análises das práticas docentes engendradas nos múltiplos espaços das salas de aulas, que, por sua vez, compõem-se de estudantes dotados de uma diversidade de histórias de vida, interesses, sonhos e experiências com práticas de letramentos que traduzem suas imersões em realidades muito distintas das práticas que realizam nas escolas, visto que “à medida que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o ambiente online, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades” (BARTON e LEE, 2015, p. 42). Esse perfil de estudantes, no mínimo, põe em xeque as práticas de FC, as concepções de linguagem, as práticas de ensino e aprendizagem da LP em tempos de rápidas mudanças oriundas dos processos de globalização e da intensificação do desenvolvimento científico-tecnológico representado pela célere invasão das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nos mais diversos contextos sociais.

Maciel e Parreira Ono (2017, p. 07) sinalizam que novas concepções epistemológicas, ontológicas, pedagógicas e metodológicas na FC de docentes de LP serão imprescindíveis, face ao contexto sócio-histórico-cultural em que vivemos, uma vez que:

Os fluxos transculturais decorrentes do contínuo processo de globalização, bem como o incessante desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea intensificam a necessidade de repensarmos e refletirmos acerca das bases epistemológicas e ontológicas que compõem a formação docente. Esses fenômenos têm expandido os escopos de estudos na área de linguagens e têm, cada vez mais, aberto espaço para diálogos inter-transdisciplinares devido à complexidade das formas de linguagens, de concepções de aula, de papéis de professores e de alunos e da expansão das perspectivas sobre a construção e representação do conhecimento, que pode ir além dos modelos tradicionalmente legitimados nas esferas educacionais.

Essas argumentações enfatizam que os percursos de FC passam, paulatinamente, por alterações decorrentes dos fenômenos que inevitavelmente afetam os eventos e práticas de letramentos do próprio professor. Isso posto, na contemporaneidade, outras dimensões, concepções e práticas docentes são demandadas ao professor formador da área de linguagens. Signorini (2007) sugere que os percursos formativos favoreçam a (re)configuração das práticas docentes, bem como o aprimoramento do grau de letramentos dos professores engajados nos percursos formativos.

### **3 O docente de língua portuguesa: retratos e paisagens formativas**

Neste tópico partilhamos análises e reflexões sobre os percursos de FI e FC de professores de LP de um contexto mato-grossense. O processo de organização e sistematização dos dados (qualitativos e quantitativos) possibilitou a constituição das seguintes categorias analíticas: a) formação inicial: conquistas, instigações e inquietudes; b) formação continuada: concepções, empreendimentos, instituições e influências. Para a apresentação e análise, optamos por trazê-las sistematizadas, em sua maioria, em forma de gráficos.

A área de abrangência da pesquisa compreende trinta e três (33) municípios do Norte e Noroeste de Mato Grosso com cento e vinte e duas (122) escolas<sup>1</sup>. O *corpus* de análise é

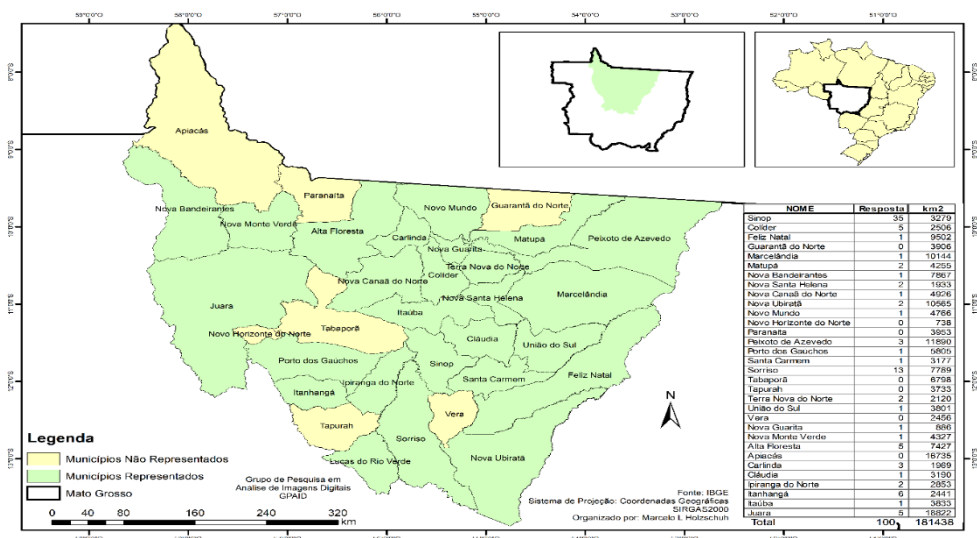
---

<sup>1</sup> Neste número não registramos 5 (cinco) escolas indígenas por não fazerem parte do *corpus* de análise.



composto pelas respostas dos docentes a um questionário *online* com perguntas objetivas e subjetivas, conforme já mencionado. Os 100 (cem) docentes que o responderam representam vinte e seis (26) municípios da área de abrangência e sessenta e duas (62) escolas. Para cada município, recebemos de uma (01) a trinta e cinco (35) respostas ao questionário.

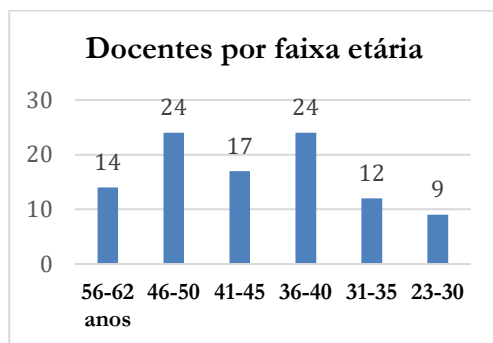
Figura 01 – Área de abrangência do estudo.



Fonte: dados da pesquisa e do IBGE. Figura elaborada por Marcelo L. Holzschuh.

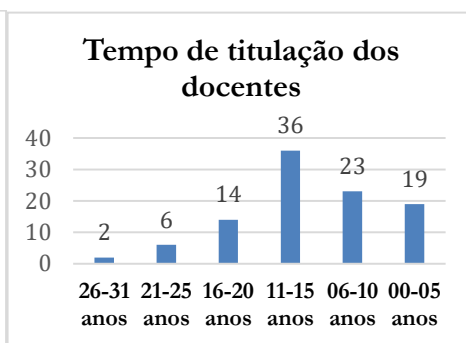
O vínculo empregatício desses docentes referente ao ano da coleta de dados (2017) mostra que cinquenta e sete (57) eram efetivos e quarenta e três (43) eram contratados temporários. Este dado é bastante preocupante, pois denuncia uma fragilidade nas políticas públicas estaduais em garantir a estabilidade dos docentes na rede de ensino. Todos possuem formação em Letras, em sua maioria com dupla habilitação (LP e LI e respectivas literaturas, na maior parte; LP e LE em um número mais reduzido; apenas um docente possui habilitação em LP e Francês). A idade dos docentes varia entre vinte e três (23) a sessenta e dois (62) anos, entretanto, percebe-se que a maioria dos docentes está na faixa etária entre trinta e seis (36) e cinquenta (50) anos, o que mostra que são profissionais com experiência profissional.

Gráfico 01 - Docentes por faixa etária.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Gráfico 02 - Tempo de titulação na graduação.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

O tempo de titulação na graduação varia entre zero (0) e trinta e um (31) anos. Mais da metade deles formou-se entre seis (06) e quinze (15) anos. Dentre eles, dezoito (18) declararam não possuir formação *labto sensu*, o que consideramos um número bastante elevado, ao observarmos que a maioria se formou na média indicada acima, tempo suficiente para buscar uma especialização neste nível. Entretanto, evidenciamos que dezenove (19) deles encontram com 0 a 05 anos de titulação, o que pode estar afetando o quantitativo descrito, no sentido de não terem tido tempo hábil, ou ainda, não terem tido oportunidade de oferta de qualificação, sobretudo pelas instituições públicas de ensino, onde a procura é maior.

Setenta e um (71) docentes ministram somente aulas de LP, quinze (15) ministram LP e Línguas Inglesa, cinco (05) atuam com LP e Língua Espanhola, cinco (05) com LP, Língua Inglesa e Arte, três (03) com LP e Arte e, por fim, um (01) com LP, Línguas Inglesa e Língua Espanhola.

### 3.1 Formação inicial: conquistas, instigações e inquietudes

Para a discussão acerca da FI em Letras dos docentes investigados, selecionamos 5 (cinco) questões do questionário. Primeiramente, interessou-nos compreender como os

docentes classificam a FI em Letras que cursaram, bem como se o percurso de formação apresentou em suas práticas ao longo do processo a preocupação em articular as ações de formação com a especificidade da EB na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação. Os dados apresentados nos gráficos seguintes mostram que os docentes consideram entre ótima e boa a FI da qual fizeram parte, e apontam como aspectos limitadores a falta de qualificação do corpo docente, pouca infraestrutura no Curso (livros, projetores, biblioteca, computadores etc.), uso de metodologias inadequadas e pouco tempo para se dedicarem aos estudos. Entretanto, cerca da metade deles confirmam que sempre houve articulação das ações e a outra metade aponta que poucas vezes ocorreu articulação.

Gráfico 03 - Classificação da formação em Letras.

**Classificação da formação em Letras**

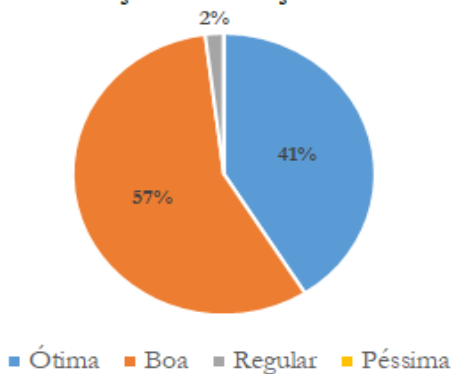
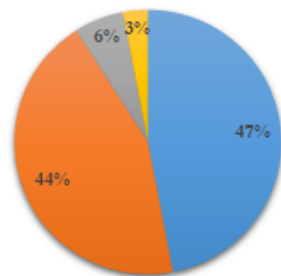


Gráfico 04 - Articulação formação e Educação Básica.

**Articulação das ações de formação com a especificidade da Educação Básica**



■ Ótima ■ Boa ■ Regular ■ Péssima ■ Sempre ■ Poucas vezes ■ Raramente ■ N

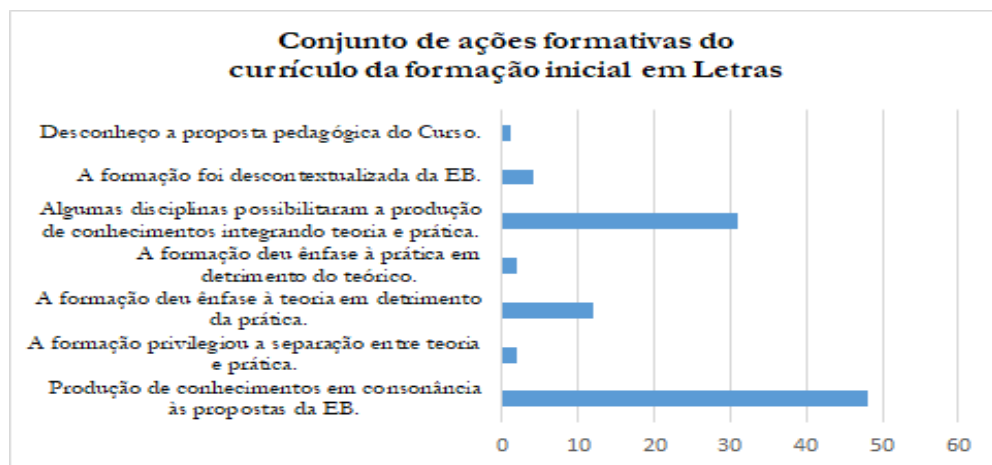
Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Os dados apontam que os currículos e as propostas de formação em Letras têm como desafio engendrar ações formativas contextualizadas com as reais demandas da Educação Básica. Para tanto, faz-se necessário que as práticas formativas se constituam, como anteriormente apregoadas por Santos e Ramos (2014, 2015, 2016), mobilizadoras de atividades colaborativas e crítico-reflexivas, no sentido de instaurar trocas dialógicas que potencializem a constituição de novos conhecimentos teórico-práticos em atenção à

realidade e aos múltiplos desafios que se apresentam à escola e aos profissionais docentes. Frente à complexidade do ensino de línguas, notadamente da língua materna, faz-se urgente a necessidade de articulação das propostas de formação às orientações recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (2005) para atuação profissional no contexto da Educação Básica. Isso posto, a formação toma como referência a reflexão crítico-teórica, uma vez que abarca os determinantes sociais em suas dimensões mais amplas, bem como seus efeitos nas atividades dos docentes e, ao mesmo tempo, em seus percursos e carreiras profissionais (BRASIL, 2005).

Quanto ao currículo da FI em Letras, cerca da metade dos docentes reiteraram que as ações formativas lhes possibilitaram a produção de conhecimentos específicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, em consonância às propostas curriculares da EB. Trinta e um (31) docentes afirmaram que algumas disciplinas possibilitaram a produção de conhecimentos integrando teoria e prática e doze (12) deles asseveraram que formação deu ênfase à teoria em detrimento da prática. Os demais registraram que a formação foi descontextualizada das diretrizes e políticas educacionais da EB, que deu ênfase à prática em detrimento do teórico, que privilegiou a separação entre teoria e prática ou que desconhece a proposta pedagógica do Curso.

Gráfico 05 - Conjunto de ações formativas do currículo da formação inicial em Letras.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

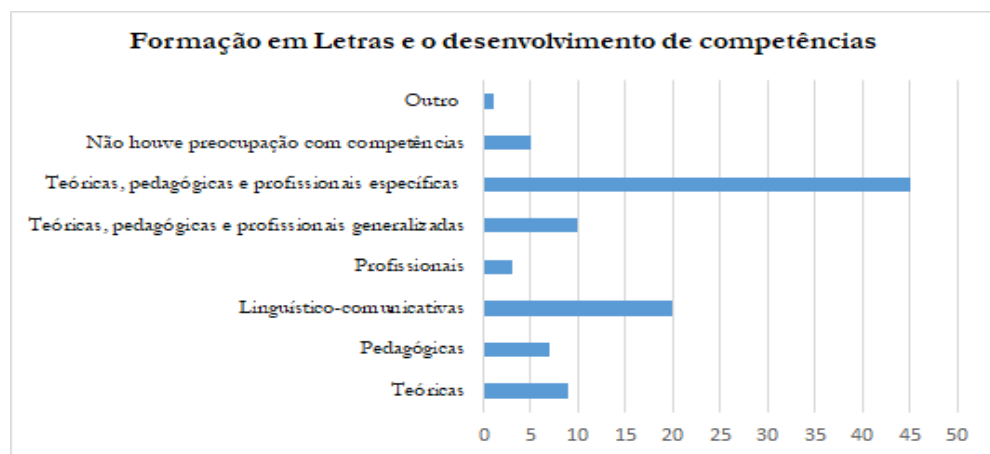
Com referência às propostas de formação dos conteúdos específicos, as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores em Letras (2002) recomendam que os estudos linguísticos e literários assentem-se nos princípios da língua e literatura compreendidos como práticas sociais interconectadas à dinamicidade das manifestações culturais, com destaque que no âmbito das licenciaturas, é imprescindível que haja a inclusão de conteúdos inerentes à realidade da EB, assim como as próprias didáticas de cada conteúdo e as respectivas pesquisas que as orientam.

Mesmo que a metade dos docentes pesquisados asseverou que houve articulação das ações de formação com as políticas públicas, os dados apontam, ainda, à necessidade de os Projetos Pedagógicos, os currículos e as propostas de formação dos docentes da área de linguagens se atentarem para os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada, ao estabelecerem em seu parágrafo 5º e inciso V, a articulação entre a teoria e a prática (BRASIL, 2015).

Tal prerrogativa nos mobiliza a considerar que o docente de LP não é um profissional da linguagem destituído de conhecimentos teóricos, muito pelo contrário, sua prática docente e seus diferentes posicionamentos, em sala de aula, retratam uma teoria, portanto uma concepção de ensino-aprendizagem de língua, ainda que esse não tenha consciência dessa conexão entre teoria e prática. É importante lembrar que Halliday, McIntosh e Stevens (1974) apregoam que a função social da linguística não está em prescrever como o professor deve ensinar, porque ainda que este seja um especialista da área, seu foco de ensino não é a linguística. O que importa ao professor de LP é não desconsiderar a questão de que ensina “algo que é o objeto do estudo da linguística, e é descrito mediante métodos lingüísticos”, como bem argumentam Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 196-7).

Neste sentido, ao serem questionados se a formação em Letras lhes possibilitou o desenvolvimento de competências, quase a metade deles apontou que a formação lhes oportunizou competências teóricas, pedagógicas e profissionais específicas da área, 20% foram definidas mais pelo cunho linguístico-comunicativas, 10% por teóricas, pedagógicas e profissionais generalizadas, 9% por competências apenas teóricas, 7% pedagógicas. Apenas 5% dos docentes alegaram que não houve preocupação com formação baseada em competências, conforme o gráfico aponta:

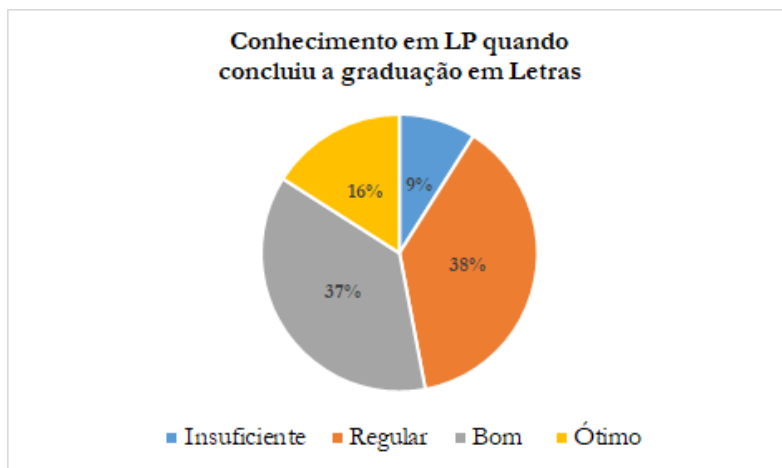
Gráfico 06 - Formação em Letras e o desenvolvimento de competências.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Um dado preocupante e que vai de encontro àqueles descritos acima é quanto ao conhecimento em Língua Portuguesa que julgavam possuir quando concluíram a graduação em Letras, visto que grande parte dos docentes o classificaram como regular e bom (75 % das respostas), e apenas 16 % como ótimo.

Gráfico 07 - Conhecimento em LP quando concluiu a graduação em Letras.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Os dados retratam que parte dos docentes não se apropriou de um repertório de conhecimentos linguísticos necessários aos processos de ressignificações e reinvenções do fazer pedagógico. Essa lacuna formativa põe em evidência os aspectos falhos do currículo de formação docente, visto que esse persiste, ainda, na manutenção da dicotomia entre teoria e prática. Essa concepção de formação docente aponta para a necessidade de ruptura do modelo de racionalidade técnica, com vistas à superação das ações de carizes aplicacionistas e prescritivas no percurso de formação de professores.

Nas argumentações de Tardif (2002), no modelo aplicacionista de formação de professores, a lógica disciplinar altamente especializada e fragmentada toma como centralidade o conhecimento e não a ação, ou seja, aprender a conhecer se distingue do aprender a fazer. Sob essa perspectiva, o problema persiste porque “os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática” (TARDIF, 2002, p. 272).

Essa dicotomia entre as duas dimensões formativas – teoria e prática – parecem constituir duas realidades completamente distintas entre a formação acadêmica e a atuação docente. Dito de outro modo, os distintos percursos formativos anunciam a inexistência de inter-relação entre uma dimensão formadora e a outra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) orientam que a dinâmica do currículo dos cursos de licenciaturas priorize a constante articulação entre teoria e prática, a fim de mobilizar reflexões e, por conseguinte, sintonias dos conhecimentos disciplinares, curriculares e pedagógicos desde o início do curso, de forma que essa articulação se efetive por meio do currículo.

Com referência a essa preocupação, Gatti (2010, p. 1365), ao analisar os currículos dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras e Biologia, tece importantes considerações que ilustram muito bem que:

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1365).

Tais reflexões coadunam com as questões relacionadas diretamente à FC que, juntamente com a FI, culminam no percurso formativo que vimos discutindo neste texto.

### **3.2 Formação continuada: concepções, empreendimentos, instituições e influências**

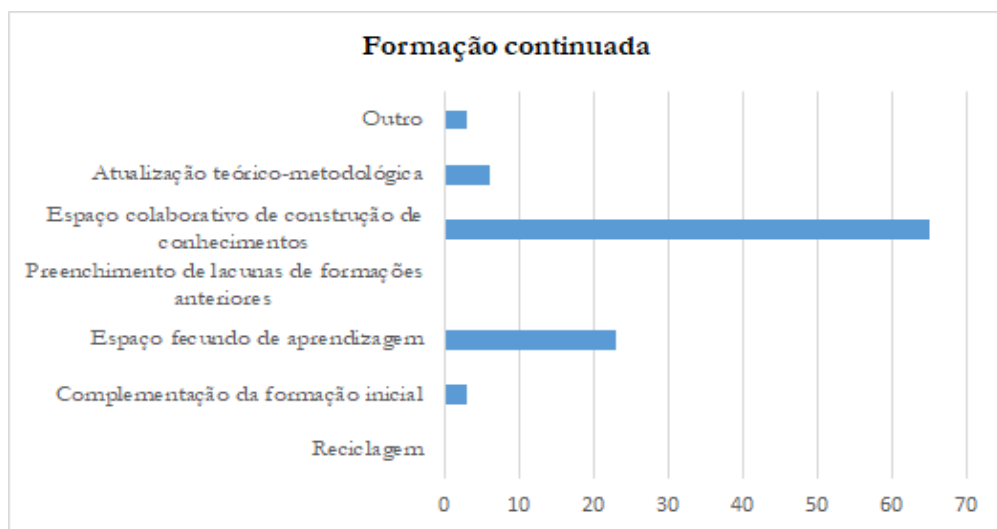
A FC caracteriza-se, na contemporaneidade, uma temática de expressiva relevância. Como descrevemos na seção 1.2, defendemos uma formação que prime pelo percurso e pela trajetória de aprendizagem profissional. Para esta parte, com a intenção de problematizar o segundo questionamento proposto para este texto, dentre as possibilidades relacionadas no questionário *online*, selecionamos seis (6) questões.

Destarte, ao serem questionados acerca do entendimento que possuem sobre o tema, dentre as opções que tiveram para alinhar a concepção, destacou-se o entendimento de FC como um espaço colaborativo de construção de conhecimentos seguido pela compreensão como um espaço fecundo de aprendizagem. Alinhando-se a uma perspectiva



de formação como *continuum*, poucos foram os docentes que a caracterizaram como atualização teórico-metodológica e complementação da FI e três (3) deles marcaram a opção Outro, por isso descreveu a FI como “atualização de conceitos”, “espaço onde o professor amplia e desenvolve os conhecimentos iniciados na faculdade” e relacionando à descrição de “um espaço colaborativo de construção de conhecimentos para desenvolvimento pessoal e profissional ligados ao ensino e aprendizagem, mas também, atualização teórico-metodológica”. Nenhum dos professores concebe a FC como preenchimento de lacunas de formações anteriores ou uma reciclagem, pressupostos que se alinham mais a um modelo de formação centrado na ideia de “aperfeiçoamento”, cuja base é a racionalidade técnica que, nos dizeres de Imbernón (2010a), caracteriza-se, principalmente, em treinamentos e cursos padronizados tão em voga na década de 1990.

Gráfico 08 - Concepções de formação continuada.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Os dados mais expressivos retratam que 65% dos docentes pesquisados compreendem a FC como “Espaço colaborativo de construção de conhecimentos” e 25% como “Espaço fecundo de aprendizagem”. Pensar a formação como espaço colaborativo de construção de conhecimentos assinala-se pelo seu potencial de mobilizar reflexões, colaboração, cooperação entre os docentes, de forma que esses tomem suas inquietudes inerentes ao

ensino de língua materna como ponto de partida para seus próprios questionamentos, com vistas à construção de novos conhecimentos situados à realidade problematizada. É nesse espaço aberto para o autêntico diálogo entre os pares que se mobilizam novas inquietudes, reflexões, análises, práticas colaborativas, como também a construção colaborativa de novos conhecimentos em atenção aos múltiplos desafios que se materializam no cotidiano da atuação docente.

Ademais, “Espaço fecundo de aprendizagem” nos mobiliza a pensá-lo como autênticos encontros que potencializam experiência formadora, consoante Josso (2004), visto que as itinerâncias dos docentes retratam as aprendizagens decorrentes das múltiplas experiências constitutivas das subjetividades de vida pessoal e profissional. Essa autora propôs um método de pesquisa para caracterizar a formação por meio da experiência. Nesse percurso, a abordagem biográfica constitui-se fonte potencial para compreensão da ideia de experiência como formadora, por isso se fundamenta na perspectiva de que os processos de aprendizagem dos sujeitos se estendam ao longo da vida. É por esta razão, que vida e formação, segundo a autora, são indissociáveis nos diferentes processos formativos. Nessa perspectiva, as histórias de vidas dos docentes são tomadas como um projeto de aprendizagem e formação, dadas as múltiplas interações do sujeito aprendente com o conhecimento, movimento que caracteriza a dinamicidade do currículo e todo percurso formativo. Esses pressupostos encontram eco nos estudos realizados por Burton (2015), que também defende uma formação nesta perspectiva.

Como bem apontam Santos, Silva e Ramos (2012), na rede estadual de ensino público de Mato Grosso há uma política de FC que busca se firmar em meio às instabilidades político-burocrático-administrativas. Traz em seu bojo teórico uma concepção que coaduna com aquelas já mencionadas aqui por nós, a saber, uma formação que privilegia o processo. As autoras realizaram uma criteriosa análise de documentos que orientaram a FC no estado ao longo de nove anos (2003-2012). Para elas, os documentos mostram avanços na organização da formação, sendo que:

As inovações aparecem por garantirem a FC no coletivo por lei, com tempo remunerado, mediante horas de trabalho pedagógico, e sua consolidação na prática para todos os profissionais da EB [Educação Básica]. Também pela criação do CEFAPRO como articulador de ações. A escola, por sua vez, tem autonomia para diagnosticar necessidades de FC e ela mesma realizá-la, com auxílio dos CEFAPRO. Assim, compreendemos que a FC orientada pelos documentos analisados precisa ser gerada e gerenciada mediante constante negociação entre todos os envolvidos no processo. Destaca-se a escola como

local de estudo para a FC que toma por base a prática adquirida na sala de aula, fortalecida pela aquisição das bases teóricas. (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012, p. 102).<sup>2</sup>

Os gráficos que seguem mostram dois importantes movimentos. Embora a formação na escola/SEDUC tenha o caráter de lei, consoante descrito acima pelas autoras, 24% dos docentes responderam não participar, segundo mostra o gráfico 9. O mesmo gráfico mostra que é grande a participação dos docentes em formações *lato sensu*, em cursos de capacitação e em eventos, bem como a busca por formação de maneira autônoma. Ainda é baixa a formação por meio de cursos em nível *stricto sensu*. Esta modalidade tem sido fomentada mais extensivamente no estado recentemente com a aprovação e implantação de novos cursos de mestrado, sobretudo, o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (o PROFLETRAS, a partir de 2013, com duas unidades em Mato Grosso, na UNEMAT Sinop e Cáceres).

Ao que nos parece a inexpressiva participação dos docentes na FC que acontece no próprio *locus* da escola retrata a necessidade de reflexão no que diz respeito, sobretudo, à compreensão da formação como um “processo de aprendizagem que se estende ao longo da vida”, conforme assevera Silva (2014, p. 21). Com isso, a mesma autora preconiza, ainda, o urgente desafio de as dinâmicas do currículo de formação docente tomarem como ponto de partida os conhecimentos práticos e experiências pedagógicas constituídos pelos professores durante a trajetória profissional.

Nóvoa (2011) reafirma essas argumentações ao argumentar que é indispensável que os projetos e os percursos de formação considerem os reais problemas que os docentes enfrentam cotidianamente em sala de aula e também se conectar à realidade da escola, um lugar de relação, de comunicação e diálogo profissional.

---

2 CEFAPROs: Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. Em Mato Grosso, a formação continuada é organizada por 15 Centros distribuídos em polos formativos.

Gráfico 09 - Ação(ões) de formação contínua que participou.

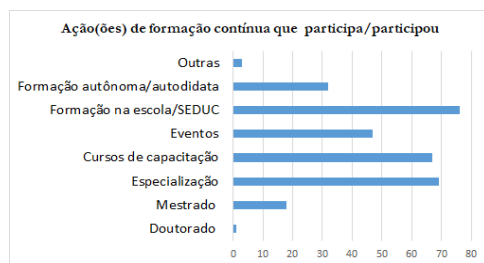
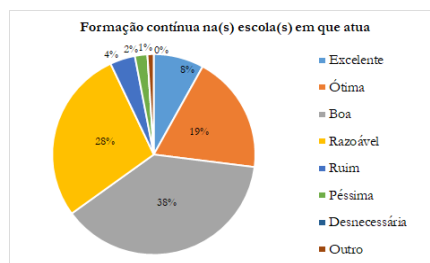


Gráfico 10 - Avaliação da formação contínua na(s) escola(s) em que atua.



Fonte: elaborados pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Já o gráfico 10, mostra uma avaliação realizada pelos docentes acerca da referida política pública de FC garantida pelo estado. Há um consenso entre os professores da necessidade da realização de tal formação. O modo como ela vem se materializando na prática configura-se entre boa (38%), razoável (28%) e ótima (19%). Poucos a caracterizam como ruim ou péssima, assim como excelente.

Embora compreendamos a importância da FC balizada pela política pública estadual mato-grossense, asseguramos que outros *locus* de formação são igualmente importantes. Neste sentido, as instituições de ensino superior, sobretudo as públicas, mostram-se profícuas na propositura de intercâmbios formativos.

Gráfico 11 - Instituição(ões)  
promotora(s) das ações de  
formação contínua.

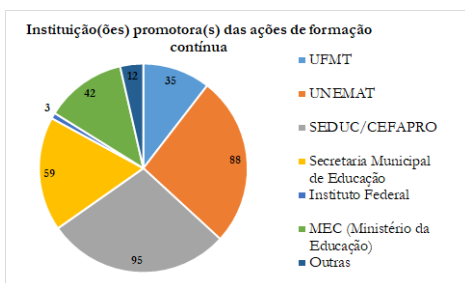
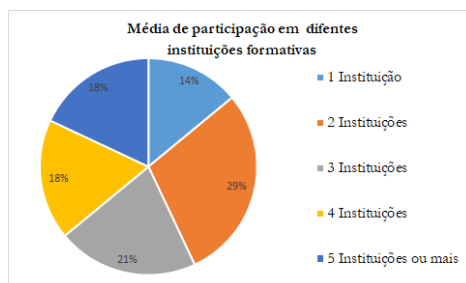


Gráfico 12 - Média de  
participação em diferentes  
instituições formativas.



Fonte: elaborados pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

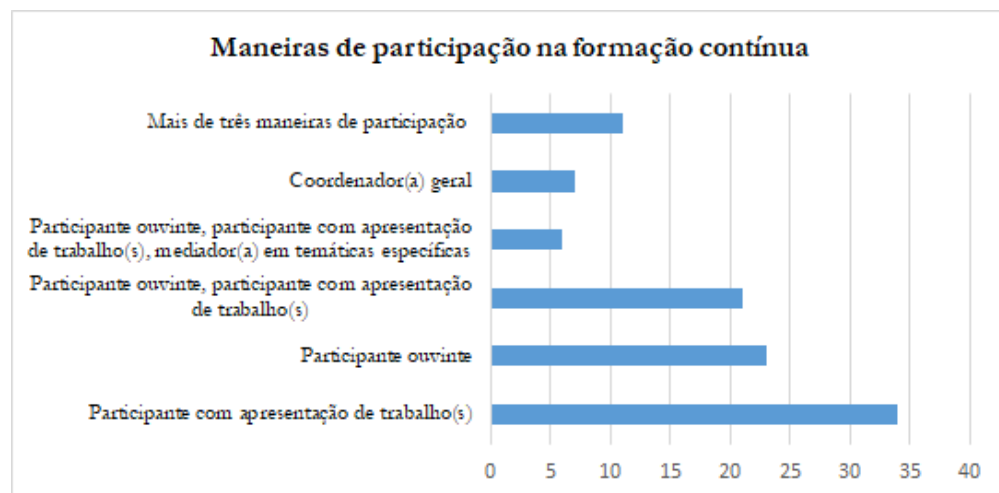
Os dados sistematizados nos gráficos nos permitem ler que, para além da formação realizada na escola, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e as Secretarias Municipais caracterizam-se como (?) importantes locais de construção de conhecimentos, seguidos pela Universidade Federal (UFMT), Instituto Federal (IFMT) e o Ministério da Educação (MEC).

Fator que também merece atenção é quanto a diversidade de instituições onde os docentes buscam FC. Podemos observar no gráfico 12 que a (?) metade dos docentes participa de formações em duas e três instituições. Outra significativa porcentagem (36%) participa entre quatro, cinco ou mais instituições. Podemos depreender destes números que, embora os docentes encontrem inúmeras dificuldades das mais diversas ordens para desenvolverem a profissão, a FC configura-se como uma responsabilidade que buscam cumprir.

Todavia, entendendo que a participação pode se materializar de diferentes formas, preocupamo-nos saber, também, como se caracteriza a participação destes docentes. A formação da SEDUC, ou seja, aquela que lhes é conferida por força de lei, conforme descrito anteriormente, lhes possibilita participar como coordenador, mediador e/ou ouvinte. Como é-nos sabidos, a formação desencadeada em eventos pode se corporificar nas modalidades de ouvinte e/ou apresentador de trabalhos. Conhecendo o mecanismo formativo de eventos e da política pública estadual, inferimos que as respostas descritas pelos professores mostram que procuram participar de eventos com apresentação de trabalhos, o que se caracteriza, via de regra, de socialização de relatos de experiências das

práticas que desenvolvem nas escolas. O papel de coordenador geral é efetuado, geralmente, pelo coordenador pedagógico, que tem como uma de suas funções, coordenar os momentos de FC proposta na escola. Já a figura do mediador pode ser exercida por qualquer um dos docentes da escola que queiram ou sejam convidados, ou, ainda, convidados externos, provenientes, por exemplo, das universidades e outros centros formativos.

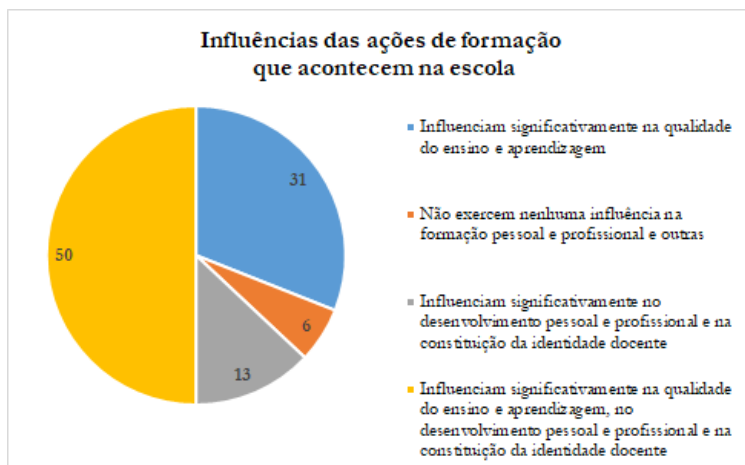
Gráfico 13 Maneiras de participação na formação contínua.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Não podemos negar que a participação dos docentes investigados em processos formativos de carácter contínuo é alta. Todavia, ainda cumpriu-nos apreender, principalmente daquela realizada na própria escola, possíveis influências que tal participação exerce.

Gráfico 14 - Influências das ações de formação que acontecem na escola.



Fonte: elaborado pelas autoras, a partir dos dados de pesquisa.

Este último gráfico que ilustra esta seção mostra que a metade deles registra que as formações influenciam significativamente na qualidade do ensino e aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e profissional e na constituição da identidade docente. Outro número significativo (31%), relaciona as formações mais especificamente às influências significativas na qualidade do ensino e da aprendizagem. Um número menor (13%) atribui às formações influências significativas no desenvolvimento pessoal e profissional e na constituição da identidade docente. Seis (06) deles julgam que as formações não exercem nenhuma influência na formação pessoal e profissional.

Corroboramos o pensamento dos autores que embasam este estudo quando afirmam o potencial que as FI e FC possuem para o desenvolvimento profissional e, de maneira análoga, pessoal. Os dados aqui apresentados e discutidos dão-nos evidência de que um engajamento significativo culmina em mudanças conceituais e metodológicas.

## 4 Considerações finais

Neste texto dedicamo-nos a “ouvir” cem (100) docentes de LP que atuam na rede estadual de ensino público em Mato Grosso. Com caráter de síntese, retomamos aqui os resultados e descrevemos possíveis implicações para/na FI e FC ofertadas por diferentes instâncias formativas.

No que concerne à FI, evidenciamos conquistas, instigações e inquietudes. As conquistas são representadas nas vozes dos docentes pesquisados quando grande parte deles assevera que o curso de Letras teve sua proposta pedagógica e curricular *boa* ou *ótima*. Esse fato nos mobiliza e desafia a refletir que os cursos de licenciaturas, notadamente o de Letras, têm o compromisso de investir na pessoa do professor, como também na valorização do repertório de conhecimentos e experiências constituídas nas diferentes itinerâncias da profissão (NÓVOA, 1995), a fim de que esses mesmos docentes tenham a garantia do direito à participação em percursos de formação que lhes favoreçam a apropriação de competências inerentes à educação linguística para melhor contextualizar suas práticas docentes e os conhecimentos que os estudantes necessitam apropriar-se em tempos contemporâneos. A interação que o docente estabelece com os estudantes e com o conhecimento a ser ensinado, nos dizeres de Geraldi (2010), possibilita a compreensão da construção social e histórica do professor – um profissional que se constitui nas situações de interação com os estudantes durante os acontecimentos em sala de aula.

As instigações e inquietudes dizem respeito à análise que os docentes de LP fazem do percurso de FI. Parte deles mostra-se satisfeito e outra parte que o curso de Letras deixou a desejar, especialmente, no que diz respeito à falta de articulação das práticas de formação com as reais demandas das escolas. Esse resultado evidencia a necessidade de maior diálogo da Universidade com as escolas de EB, visto que essa interlocução gera – de acordo com nossas itinerâncias como professoras formadoras e pesquisadoras juntas às escolas – ganhos consideráveis e novos aportes teórico-metodológicos para pensar outras performances para a FI e FC e, com isso, os estudantes da EB são amplamente beneficiados, porque terão garantidos seus direitos de aprendizagem, um dos muitos desafios tanto das Universidades como das escolas públicas – principais agências de letramentos.

Com respeito à FC, os dados da pesquisa apontam concepções, empreendimentos, instituições e influências. Os dados inerentes à concepção de FC, sob a compreensão dos pesquisados, apontam os eventos de formação como espaço colaborativo para problematizar o próprio fazer docente e, ao mesmo tempo, para refletir e engendrar novas possibilidades pedagógicas e inovações no campo do ensino de língua materna. É nesse espaço fecundo de aprendizagem, de produção e compartilhamento de conhecimentos e



experiências que as experiências formadoras (JOSSO, 2004) se efetivam como um projeto de aprendizagem e formação, uma vez que o docente – considerado um sujeito aprendiz – interage com o conhecimento, o que traduz a possibilidade de dinamizar os processos formativos dos docentes no âmbito da FI e FC.

Com referência à FC que acontece no *locus* da escola, os dados apontam que ainda há a falta de entendimento de que a FC compreende, conforme Nóvoa (2011, p. 19), que “a aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento”. Motivo pelo qual é necessária a recusa das propostas de formação em atendimento às demandas do “mercado da formação”, aquele que fomenta e se justifica por discursos e sentimentos de “desatualização” dos professores. Uma das alternativas viável é o investimento em ações formativas que privilegiem a criação de rede de trabalho coletivo, o compartilhamento de ideias e o diálogo profissional, como bem argumenta Nóvoa (2011).

Com isso, a proposição de projetos e práticas de FI e FC implicam e passam pelo desafio de mobilizar os profissionais docentes de LP para que eles mesmos reconheçam suas necessidades formativas e, a partir disso, assumam a condição de protagonistas nos percursos de formação, a fim de que a aprendizagem docente e a constituição de suas identidades profissionais possam repercutir no processo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional (SILVA, 2014). É sob esta perspectiva que os dados da pesquisa demonstram que as práticas de FI e FC exercem forte influência nos acontecimentos e práticas da sala de aula, como também produzem significativos efeitos no processo de apropriação dos conhecimentos e, por conseguinte, na melhoria das trajetórias de aprendizagem da língua materna por parte dos estudantes em tempos contemporâneos.

## Referências

- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras**. Resolução CNE/CES n.18, de 13 de março de 2002.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada**. Resolução n. 02, 1. Julho, 2015.
- BURTON, Jill. **Constructions of language teacher education**. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). *Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 49-70.
- FRAGA, Camila Farias. **Estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC**: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de letras. 246 f, 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCLINTOSH, Angus; STREVEN, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de língua**. Trad. de Myriam Freire Morau. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma curricular de licenciaturas**: UFRGS (Brasil) - UMCE (Chile) – Década de 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MACIEL, Ruberval Franco; PARREIRA ONO, Fabrício Tetsuya. **Prefácio**. In: SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo; MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho (Orgs.). **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa**: resultados e perspectivas do/no Proletras – região Centro-Oeste. Sinop, MT: UNEMAT Editora, p. 07-10, 2017.
- ROJO, Roxane; MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de trans-formação**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2000. Cap. 5, p. 111-140.
- MOROSINI, Marília. **Internacionalização da educação superior e qualidade**. In: AUDI, Jorge Luis; MOROSINI, Marília (Orgs.). *Inovação e qualidade na universidade/Innovation and quality in the university*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 232-249.

- NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Introdução. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 07-15.
- ROJO, Roxane. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In: SIGNORINI, Inês (Org.). [Re]Discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial. Parte I, 2008, p. 73-108.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SANTOS, Luzia Aparecida Oliva. **Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado PROFLETRAS**. Revista Signótica, v. 28, p. 257-284, 2016.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange de Carvalho (Orgs.). **Formação docente e ensino de Língua Portuguesa: resultados e perspectivas do/no Profletras – região Centro-Oeste**. Sinop, MT: UNEMAT Editora, 2017.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, R. C. G. **La reflexión crítico-colaborativa en la formación del docente de Lenguaje**. Contextos (Santiago), v. 1, p. 95-109, 2015.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, R. C. G. **Formação (continuada) de docentes da área de linguagens: aproximações teórico-práticas dos contextos global e local**. Comunicaciones en Humanidades, v. 3, p. 411-425, 2014.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Lucineide. RAMOS, R. C. G. **Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador**. Acta Semiótica. v. 17, n. 1, p. 80-105, 2012.
- SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- SILVA, Albina Pereira de Pinho. **Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados**. 330 f, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DE 6<sup>os</sup> E 9<sup>os</sup> ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APAGAMENTO E INSERÇÃO DE GLIDES

**Terezinha Della Justina**

**RESUMO:** Na modalidade oral da língua, certos ditongos, em alguns contextos específicos das/nas palavras, apresentam-se variáveis, comumente sucedendo a supressão sincópica ou apocópica dos glides deles, promovendo-se o processo de monotongação de [ay], [ey] e [ow], como em ‘b[ay]xo’ > ‘b[a]xo’; ‘b[ey]jo’ > ‘be[ɜ]o’; ‘r[ow]bo’ > ‘r[o]bo’. Também, em processo dessemelhado desse, acrescenta-se um glide epentético à estrutura da palavra, dando-se, assim, o processo de ditongação como em ‘voc[e]s’ > ‘voc[ey]s’; ‘n[ɔ]s’ > ‘n[ɔy]s’, por exemplo. E, como, principalmente em processos iniciais de escolarização, o falado e o escrito podem apresentar uma relação mais estreita, a proposta desse artigo é a realização de um estudo sobre os modos como a escrita de alunos do ensino fundamental (6<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) registra esses elementos da língua. A análise focaliza-se na quantificação, descrição e interpretação das grafias dos ditongos variáveis mormente. Essas ações, notadamente as duas últimas, concretizam-se nas pistas deixadas pelos sujeitos escreventes nas amostras dos seus modos de representações a relação que mantêm com a língua. Cruzam-se também dois fatores sociolinguísticos: escolaridade (6<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos do ensino fundamental) e gênero (masculino e feminino) para verificação se exercem influência nas ocorrências. O *corpus* do estudo compõe-se de 194 textos escritos de alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, de Sinop em Mato Grosso. Pelo estudo se mostra a complexidade do tema e seu reflexo na aquisição da língua escrita, com presença ainda relevante nesses anos escolares, conforme apontam os dados.

**Palavras-chave:** Ditongos. Variação. Escrita e oralidade.

**ABSTRACT:** In oral modality of certain diphthongs, in some specific contexts of the words, there are variables, usually succeeding the syncope or apocopic suppression of their glides, promoting the process of monotongation of [ay], [ey], [ow], as in ‘b[ay]xo’ >

‘b[a]xo’; ‘b[ey]jo’ > ‘b[e]jo’; ‘r[ow]bo’ > ‘r[o]bo’. Also in a dissimilar process of that one, an epenthetic glide is added to the structure of the word, thus resulting in a process of *diphthongation* as in ‘voc[e]s’ > ‘voc[ey]s’; ‘n[ɔ]s’ > ‘n[ɔy]s’, for example. And this way the spoken and the written language can be closely related, especially in the beginning processes of schooling, the purpose of this article is to present a research on the ways in which Elementary School students (6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> year of schooling) elaborate their writing. The analysis focuses on the quantification, description and interpretation of the writing of variable diphthongs. These actions, notably the last two, take shape in the clues left by the writers in the samples of their ways of representing their relationship with the language. There are also two sociolinguistic factors: schooling (6<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> years of elementary school) and gender (male and female) to verify if they influence on occurrences. The corpus of this research is composed of 194 written texts from elementary school students that take part of two public schools, one municipal and one state in Sinop, State of Mato Grosso, Brazil. This study demonstrates the theme complexity and how it reflects on the acquisition of written language which, as indicated by the data, is still relevant in those school years.

**Keywords:** Diphthongs. Variation. Writing and orality.

## 1 Introdução

Considerando que as ciências da linguagem devam lançar um olhar mais cuidadoso para os processos de aprendizagem da língua, entende-se como relevantes estudos que analisem/interpretem manifestações da língua escrita, assim como as relações estabelecidas entre ela e a fala.

Certas inserções ou apagamentos de glides<sup>1</sup>, como enunciar ‘f[a]xa’ em vez de ‘f[ay]xa’ ou ‘n[ɔy]s’ em vez de ‘n[ɔ]s’, podem exercer influência na grafia, realizando-se, assim, fora daquilo que prescreve a convenção ortográfica. Tradicionalmente, essa ação é classificada como *erros de transcrição fonética* como resultado da influência da fala na escrita, tidas estas, para muitos, como duas modalidades puras da língua. Também noutra situação, no caso de acréscimos à escrita de um glide não existente nas duas modalidades da língua,

---

<sup>1</sup>Na literatura, encontram-se, para o mesmo elemento, outras denominações, dentre elas semivogal é a mais usual. Para alguns autores, glide é sinônimo de semivogal, já para outros comportam certas distinções, aqui o utilizamos como sinônimo.

como ‘rapousa’ em vez de ‘raposa’, por exemplo, é tido como *erro por hipercorreção*, porque esse acréscimo do glide se dá por interpretação equivocada de uma forma da língua pela generalização que se faz de uma regra ortográfica aprendida nas práticas escolares com a língua.

Neste estudo, ao se deparar com ações de escrita que não condizem com a ortografia vigente, não se as reduz simplesmente a “confusões” ou “erros” passíveis de quantificação e/ou descrição porque se conforma o pensamento com proposições de Corrêa (2004), de que o ato da escritura está inserido em práticas sociais, que conduzem o sujeito escrevente a circular entre práticas do oral/falado e do letrado/escrito. É desse movimento, da relação que mantém com a língua, que o sujeito vai construindo representações da escrita e deixando pistas que podem ser apreendidas como efetivações de alguma hipótese elaborada sobre esse ato, sobre si e sobre o interlocutor. O sujeito é induzido, pois, a produzir a escrita do modo como a executa em conformidade com os armazenamentos que tem na memória sobre os atos sociais do falar e do escrever, das relações ou não univocidades que os grafemas e fonemas mantêm entre si.

A escolha, pelas características dos elementos do estudo, é produto possível/passível de observação e compreensão dessas representações. O trajeto do estudo vem arrimado por diferentes teorias: a) a do âmbito daquela que releva sobre atos praticados com a escrita, que expõe sobre certos modos de se olhar para as modalidades oral e escrita da língua, desta em especial; b) a que evidencia fonética e fonologicamente características daquilo que peculiariza o estudo: ditongos, ditongos variáveis e glides; c) a da sociolinguística procedendo-se à consideração das ocorrências, contrastando-se dois fatores sociais: escolaridade (6º e 9º anos) e gênero (feminino x masculino).

## **2 Fundamentos teóricos**

### **2.1 A escrita e a fala**

Mudanças pelas quais naturalmente passam as línguas, quer pelas variações dialetais em diferentes grupos sociais, quer pelas variações estilísticas, entre outros, impediram que a escrita alfabética tivesse natureza estritamente fonética, embora pudesse ter sido esse o objetivo primeiro. O que prevaleceu, sim, foi uma relação de representação essencialmente fonêmica, já que a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. A escrita desenvolveu-se de um simbolismo de primeira ordem para um simbolismo de segunda ordem, mas a meta não foi atingida, pois não há isomorfia perfeita entre os sons

da fala e os símbolos do sistema ortográfico que resultou dessa evolução: o alfabeto, mas, conforme versa Kato (1990, p. 41), “apesar do sistema alfabético, e por causa dessa relação parcialmente arbitrária, línguas como o português e o inglês têm formas escritas que favorecem a leitura ideográfica”.

Contrariamente à concepção de muitos, a língua escrita, todavia, não é um sistema apartado da falada, as duas modalidades da língua não devem ser pensadas opostas uma à outra ou como dois sistemas em que o da escrita é homogêneo, invariável, e o da fala heterogêneo e variável. Há que se compreender que portam diferenças entre si, mas que também se apresentam imbricadas, com cruzamento de suas características, hibridizando-se com certa frequência.

O ato da escrita, mais específico doravante, passa pela compreensão de que se realiza pelo transitar dos sujeitos escreventes entre as práticas sociais, assim, para efetivação dele, vasculha-se a memória em busca daquilo que o institui. Conforme Corrêa (2004), constituir a escrita envolve três eixos pelos quais o escrevente circula: o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da relação com o falado/escrito. O primeiro refere-se ao momento em que o sujeito, apropriando-se da escrita, realiza-a coincidente com a oralidade; o segundo eixo reporta à apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado, dinâmico, não fechado, não restrito apenas à escola, “sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade” (CORRÊA, 2004, p. 10); e o terceiro, denominado de eixo da dialogia, refere-se à relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/ouvido e o escrito/lido. É, por meio dessa relação, que se põe em contato com todas as experiências orais e/ou as de escrita por ele já vividas.

O cruzamento desses três eixos também evidencia que a produção do escrevente provém de enunciação dividida que

[...] dá testemunho não de uma inadequação a um modelo, mas de uma formulação linguística - em parte, não consciente - que registra vários saberes, mais ou menos modelares, ligados às práticas sociais que esse evento particular da linguagem mobiliza no leitor/escrevente. Eventual ponto de convergência de saberes, o texto é memória desses (des-)encontros. Em outras palavras, essa produção marca uma resposta modos de *individação* a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem (CORRÊA, 2004, p. 14).

No transitar, circulando entre o que sabe sobre as duas modalidades ou o que supõe saber sobre elas, o sujeito pratica a escrita conjecturando sobre as formas de representá-la convencionalmente, sobre aquilo que as coaduna ou dissocia, principalmente quando o

contato com a escrita ainda não está estabelecido com muita solidez. Nesse trajeto, vai deixando rastro de seu saber particularizado sobre aquilo que apreendeu dos fatos linguísticos. Os textos escritos, portanto, indiciam a individuação do sujeito construído nas e pelas práticas sociais que envolvem a oralidade e a escrita a que está submetido. Os vestígios deixados na escrita, os sujeitos nela podem ser observados em concomitância a certos fatores linguísticos e/ou extralinguísticos considerados por estudos ligados à sociolinguística. É sobre a sociolinguística e de alguns fatores que se tratará a seguir.

## 2.2 Sociolinguística

Para este estudo, ampara-se em concepções da sociolinguística que asseveram que as alterações de base fonética ou de outra natureza por que passa a língua procedem de pressões sociais, as quais operam continuamente sobre a linguagem, assim mudanças sociais e variações linguísticas têm depreensão, segundo Labov (2008), somente no contexto da comunidade. Dessa maneira, não se pode explicar os fenômenos, de diferentes níveis da língua, somente pelo viés linguístico, apartados do contexto social em que a variação linguística se dá, uma vez que o meio social onde se está inserido exerce influência na maneira de utilização da língua.

Há que se relevar que muitas mudanças linguísticas que se efetuaram/efetuam na fala, mesmo que de modo quase unânime e já por um longo período, principalmente as que provêm das variações fonéticas, não foram ou vão para a escrita, já que a convenção ortográfica valida somente algumas poucas alterações e de maneira bem esporádica<sup>2</sup>. A escrita, destarte, é a responsável pela manutenção da padronização dos usos da língua, nessa modalidade da língua pelo menos.

Quando certas disparidades nas características das modalidades oral e escrita da língua se mostram, é comum que as da falada se mesquem com as da escrita, especialmente no princípio da escolarização. E, para melhor compreender esse contexto e executar ações, a sociolinguística variacionista, além de sua contribuição em outros âmbitos, muito tem colaborado para mudanças nos modos como se conduz o ensino da língua, fazendo com que certas metodologias que assentavam num ensino restrito como se a língua fosse homogênea, tendo como objeto de ensino somente a variante padrão, fossem revistas.

Não se nega, com isso, que a variante padrão da língua deva ter presença central no ensino, mas sem proscrever a existência/presença de outras variantes, pois considerar que

---

<sup>2</sup>Na língua portuguesa no/do Brasil, podem ser referidas poucas mudanças ortográficas: as de 1943, de 1971 e de 2009, esta efetivada em início de 2016.



a língua é heterogênea, confrontar as diferenças que ela contém, que pode ser adequada ou inadequada às situações de uso e não certa ou errada, mostra-se menos preconceituoso e mais produtivo. E entende-se que a aquisição da variante padrão, mais especificamente da escrita ortográfica, em questão aqui, passa por processos paulatinos de aprendizado, assim é preciso respeitar certas etapas e orientar continuamente os atos com a língua para que se conformem àquilo que é necessário.

Portanto, nas diferentes fases da escolaridade, observando-se a escrita, avalia-se a possível progressão obtida no aprendizado das especificidades da língua. No espaço escolar, também se pode observar a propensão maior ou não do gênero feminino na utilização da língua padrão.

### **2.3 Elementos do estudo: ditongos e glides**

É comum a existência de ditongos nas línguas. Na língua portuguesa (LP), seu registro se dá desde o latim até o presente. Consta, segundo Aragão (2014), que no latim clássico havia quatro ditongos [ae], [oe], [aw], [ew]. Na passagem do latim para o português, eles sofreram alterações, seguindo caminhos diferentes: ora ampliando-se em novos ditongos ora se monotongando.

Ditongo é elemento linguístico que se caracteriza pela adjacência de dois segmentos vocálicos que se constituem num único núcleo silábico. A emissão de voz, o movimento articulatório para sua produção, sendo únicos, diferencia-o do hiato que se caracteriza também pela sequência de dois segmentos vocálicos sem a interposição de consoante, mas, neste caso, a voz é emitida com movimentos articulatórios distintos, gerando-se duas sílabas, portanto.

Bisol (1999), ao tratar mais especificamente da constituição da sílaba, diz que o ditongo poderia ser analisado como núcleo ramificado e que duas evidências sustentam o postulado da rima ramificada na língua portuguesa: a falta de vogais longas no sistema fonológico nela; e, por ela não possuir a sequência VGL (vogal, glide, líquida), é, sim, o glide que ocupa na estrutura silábica a posição da líquida na coda. Assim, “o ditongo lexical é definido como sequência de duas vogais, das quais a de maior sonoridade é escolhida por PSS<sup>3</sup> como núcleo e a outra é inserida na coda, reservada a qualquer soante, traço que a vogal possui. É nesse caso que se converte em glide” (BISOL, 1999, p. 723).

---

<sup>3</sup>Abreviatura de: Princípio de Sonoridade Sequencial (BISOL, 1999, p. 702).

Há outros teóricos que também dispensam tratamento aos ditongos ora convergindo ora divergindo consoante à interpretação/ou ponto de vista, ou inscrição teórica. Para Câmara Jr. (1996<sup>4</sup>, p.55), tratar dos ditongos é um problema singularmente sério para a descrição da estrutura silábica do português e cabe a decidir “se realmente temos ditongos em nossa língua. Em outros termos, se fonemicamente a sequência, considerada em regra ditongo, não pode ser interpretada como ‘hiato’, ou seja, duas vogais silábicas contíguas.” Para o autor (*ibidem*), ainda, a solução pode estar na existência, ou não, de pares opositivos em português.

Na consideração da existência dos ditongos, há concordância de que na LP eles se caracterizam de dois tipos: os fonológicos e os fonéticos. Os do primeiro tipo, consoante Peixoto (2011), ditos como verdadeiros ditongos, engendram oposições no léxico e não estão sujeitos à variação livre com o hiato; já do segundo tipo, os falsos ditongos, podem sofrer reduções ou variar livremente com o hiato. Conforme Cavaliere (2005), a existência do ditongo pode condicionar-se a duas posturas metodológicas de análise:

Segundo a teoria estruturalista mais dogmática, que condiciona a existência de um elemento a seu valor opositivo, o ditongo só pode ser considerado um som linguístico autônomo e pertinente quando se opõe à vogal simples na sílaba. [...] Por outro lado, segundo a descrição puramente fonética, de ordem acústico-articulatória, a existência do ditongo não está condicionada a seu valor distintivo em face de uma vogal simples, razão por que [...] haver-se-á de reconhecer sua existência linguística (CAVALIERE, 2005, p. 90-91).

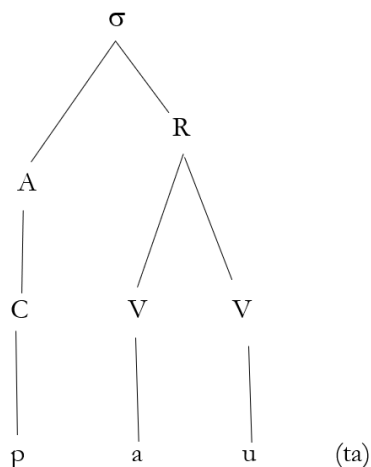
O portar diferente dos ditongos do português brasileiro (PB), dos decrescentes agora em destaque, ora variáveis, passando a monotongos, ora invariáveis, incidiu na proposição de Bisol (1994), de que os do primeiro tipo (variáveis) fossem denominados de ditongos leves (falsos), ligados a um só elemento V (vogal), uma rima simples, não ramificada em sua representação subjacente. Para os de segundo tipo (invariáveis), propôs a denominação de ditongos pesados (verdadeiros), estes ligados a dois elementos de V, uma rima ramificada, portanto. Na representação profunda, o glide dali é uma vogal que ocupa a posição de núcleo junto com a outra vogal.

---

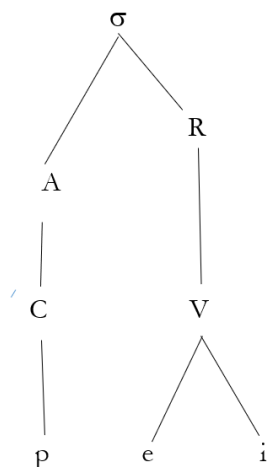
<sup>4</sup>A primeira edição dessa obra é de 1970.

Na representação arbórea a seguir, conforme a Geometria de Traços de Clements e Hume (1995), demonstra-se que os ditongos verdadeiros (pesados) são ligados a dois elementos V e os falsos (leves) são ligados a um único elemento V.

a) verdadeiro ditongo



b) ditongo leve (falso ditongo)



Fonte: (COLLISCHONN, 2001, p.114)

Os ditongos, considerados em variação livre com o hiato ou não, são referidos na literatura nestes números: quatorze<sup>5</sup> orais crescentes: [ya], [ye], [yε], [yo], [yɔ][yu], [wa], [we], [wε], [wo], [wɔ], [yi], [wi], [wu]; os<sup>6</sup> orais decrescentes constam em número de onze/doze: [ay], [aw], [ey], [εy], [ew], [εw], [oy], [ɔy], [ow], [ɔw], [iw], [uw]; 7 nasais crescentes: [yã], [yê], [yô], [wã], [wê], [wí], [wô]; 5 nasais decrescentes: [ãy], [êy], [ôy], [úy], [ãw].

<sup>5</sup>Há autores, como Câmara Jr. (1970/1996, p. 56), que se referem aos ditongos orais crescentes somente à sequência /k<sup>w</sup>/ e /g<sup>w</sup>/: como em ['k<sup>w</sup>at] e 11 decrescentes. Conforme Aragão (2014), são 14 crescentes e 10 decrescentes.

<sup>6</sup>Alguns deles se realizam na fala da maioria dos brasileiros, é o caso de [ów] e [uw] que sucedem da vocalização da consoante /l/ em bordas de sílaba, em palavras como 'sol' e 'sul' respectivamente, assim não são computados por alguns autores.

No PB, dentre os ditongos, os decrescentes [ay], [ey], [ow] podem variar apagando-se deles os glides, mas isso se dá em contextos específicos melhores referidos no subitem abaixo, juntamente à exposição das controvérsias no tratamento dispensado a eles.

## 2.4 Glides

Para os glides pós-vocálicos principalmente, pode-se apontar três considerações que apresentam divergências quanto à classificação deles na língua portuguesa: são consoantes, vogais, ou segmentos subespecificados. De início Câmara Jr. (1953 e 1969) assume posição de que os glides de ditongos decrescentes são fonemas assilábicos que possuem traços consonantais, visto que não ocupam, tal como as consoantes, o núcleo da sílaba, pois somente se realizam na estrutura silábica, consoando juntamente com vogais (núcleos silábicos).

Já a inclusão deles no grupo das vogais como alofones/variantes posicionais das vogais altas (dos seus fonemas vocálicos correspondentes), justifica-se por alguns de seus traços condizentes com os desses elementos. É como Câmara Jr. (1970), revendo sua posição anterior, passa a considerá-los. Como argumento central para tal posto, apoia-se na distribuição do ‘r’ na língua portuguesa, já que, quando sílabas do tipo CVC são seguidas por outra sílaba que se inicia com a consoante ‘r’, temos aí uma consoante forte, é o caso de ‘honra’, ‘Israel’, mas exemplos como ‘Laura’ /lawra/ e ‘couro’ /kowro/, dentre tantas outros, mostram que é o ‘r’ fraco que segue o glide<sup>7</sup> tal como em outras ocorrências para o ‘r’ fraco do português após vogal, como em ‘Lara’ /lara/, ‘coro’ /koro/.

A terceira consideração para os glides é assumida por Lopez (1979), que propõe um segmento subespecificado que depende do contexto para se realizar. Segundo Martins (2011), a análise de Lopez é dissonante das análises que categorizam o glide como fonema ou alofone, pois a autora deriva alguns glides e as suas vogais altas de soantes [-consonantais] subjacentes não especificadas para silabidade, simbolizadas por ‘V’, e propõe dois tipos de glides em distribuição complementar na língua: os glides Ỳ e G. São simbolizados por Ỳ e chamados de semivogais os glides pós-vocálicos, e por G, chamados de semiconsonantais, os glides pré-vocálicos. Martins (2011) traduz que

Essa diferença não se fundamenta na composição de traços fonéticos desses segmentos, mas na sua distribuição complementar: enquanto a grande parte dos glides Ỳ é obtida

---

<sup>7</sup>Divergem dessa consideração as palavras ‘bairro’ e seus derivados ‘bairrista’ e ‘bairrismo’.

fonologicamente – i.e., uma variante contextual de ‘V’, derivados da silabificação que precede o acento, G é obtido após acentuação, em um nível baixo, e está em variação livre com as vogais. Apenas os glides V seguidos de /Z/<sup>8</sup> ou em final de palavra decorrem da influência do acento e ocorrem depois de sua aplicação (MARTINS, 2011, p. 90).

Posto isso, cabe ressaltar que, neste estudo, não se caracteriza objeto de discussão os possíveis pontos relevantes ou problemáticos das teorizações acima apresentadas, mas com a exposição se objetivou, de modo conciso, evidenciar a complexidade que envolve o tema. Da especificidade central: apagamento ou inserção de glides no PB, foneticamente falando, destaca-se que o glide coronal [y], dos ditongos variáveis [ay], [ey], para ser excluído, condiciona-se que esteja seguido pelas consoantes [+ coronais], [-anteriores] [ʃ] e [ʒ] ou diante da [+coronal], [+ anterior] [r].

Assim são distribuídos: dos ditongos [ay] e [ey] diante de [ʃ] apaga-se, como em ‘c[a]xa’ e ‘pe[ʃ]e’; diante de [ʒ] e [r] o apagamento é restrito a [ey], como em ‘b[e]jo’ e ‘mad[e]ra’; já [w], do ditongo [ow], pode sempre ser eliminado sem condicionamento ao contexto linguístico posterior ou anterior, como em ‘d[o]rado’, ‘pens[o]’, ‘tr[o]xa’, ‘p[o]co’, ‘r[o]pa’. Fecha-se aqui com os dizeres de Aragão (2014, p. 55), de que a monotongação se dá “por um processo de assimilação completa”, e é estudado de diferentes pontos de vista: ora como variação fonética, de facilidade de articulação, ora como marca linguística e dialetal.

O processo da ditongação, com inserção do glide [y] epentético, que se dá por expansão da coronalidade, está condicionado à coda silábica, em final de palavra e sílaba tônica, como em ‘f[ey]z’. É interpretado também como processo assimilatório que tem como gatilho o arquifonema /S/. Ao que tudo indica, é fenômeno essencialmente fonético provindo de necessidades eufônicas da fala, conforme Aragão (2000, p. 4), assim está à mercê de variações de diferentes tipos: às linguísticas ligadas aos contextos, aos modos de enunciar, à extensão da palavra, e “às sociolinguísticas, especialmente ao nível ou registro de fala.” O exposto acima norteia a apreensão dos modos como a escrita apresenta algumas sistematicidades de ocorrências dos ditongos assemelhando-se à oralidade.

---

<sup>8</sup> Representa soantes e sibilantes.

### 3 Procedimentos teórico-metodológicos

O *corpus* do estudo constitui-se de textos escritos de alunos do ensino fundamental, sendo de quatro 6<sup>os</sup> anos e de quatro 9<sup>os</sup> anos, de duas escolas públicas de Sinop, Mato Grosso. Os 6<sup>os</sup> anos pertencem a uma escola municipal e os 9<sup>os</sup> anos a uma estadual. As produções somam um montante de 194 textos provindos de uma aplicação em cada turma, realizada pela professora regente. Na proposta da produção textual semidirecionada, havia sugestões para que escrevessem uma narrativa pautada em imagem e trecho de texto. No trabalho da análise, quantificou-se dos textos todas as palavras que continham ou deveriam conter os glides que comumente são inativados na oralidade, também as em que foram acrescentados nas situações em que comumente se os consideram por hipercorreção ou não.

Os levantamentos dos dados são apresentados em tabelas, separando-os por características que os conformam e faz-se uma leitura interpretativa, considerando-se estas ações:

- a) Quantificação das ocorrências, discriminando-as por tipos condizentes, porém sem descartar as ocorrências únicas, pois vistas como possibilidades também de análise;
- b) Caracterização das ocorrências (monotongação e ditongação) e algumas possíveis hipóteses que moveram o sujeito escrevente a compor a sua escrita do jeito que compôs, as pistas deixadas de seus modos de representar o ato de escrever, as relações mantidas entre a fala e a escrita;
- c) Verificação da influência de fatores sociolinguísticos (escolaridade, gênero) para as ocorrências.

A observação e compreensão da especificidade de se compor a escrita de determinada maneira passa pela teoria que considera a constituição dela heterogênea<sup>9</sup>. Pensada, por esse viés, pode-se ir em busca de capturar, nas pistas que o sujeito escritor deixa pelo caminho ao compor seu texto, sinais de sua relação com a língua. No processo da perscrutação, pelos modos como considera alguns aspectos da realidade, o Paradigma Indiciário<sup>10</sup> de Análise de Ginzburg (1989) orienta aquilo que se propõe fazer com os dados:

---

<sup>9</sup>Corrêa (2004, p. 9) conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro entre práticas sociais de oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido.

<sup>10</sup>Conforme define Rodrigues (2012), é o conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma.

torna-se necessário [...] o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” (tal como denomina Ginzburg), entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares – tal como propõe o paradigma indiciário – formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2006, p. 15).

Por meio da articulação entre esse paradigma e uma abordagem enunciativa do texto que considere as questões da alteridade na constituição da complexidade enunciativa, pode se dar, portanto, a apreensão das marcas de heterogeneidade da escrita, releva Corrêa (2004). Esta pesquisa assume, pois, pensar emparelhado com teóricos que consideram a escrita heterogênea construída entre práticas sociais pelas quais o sujeito escrevente circula na constituição de sua escrita, conforme Corrêa (2004), da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da relação com o falado/escrito.

## 4 Descrição e análise

As tabelas abaixo demonstram os achados buscados nos 93 textos escritos de alunos dos 6<sup>os</sup> anos e nos 101 dos 9<sup>os</sup> anos.

**Tabela 1.** Aparição total de ditongos variáveis na escrita de narrativa

Ano	Total	‘ou’ em sílaba final de verbos	‘ei’ diante dos fonemas /S, R, Z/ <sup>11</sup>	‘ai’ diante do fonema /S/
6 <sup>o</sup>	715	641	62	12
9 <sup>o</sup>	635	509	91	35 <sup>12</sup>

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

**Tabela 2.** Especificação da aparição total de ditongos variáveis na escrita

Ano	‘ou’ em sílaba final de verbos	‘ou’ <sup>13</sup> em sílaba não final na palavra	‘ei’ diante dos fonemas /S, R, Z/	‘ai’ diante do fonema /S/
6 <sup>o</sup>	560	81	/S/ - 30 /R/ - 32 /z/ - 0	12
9 <sup>o</sup>	426	83	/S/ -42 /R/-46 /z/-3	35

<sup>11</sup>Mesmo sendo referência à escrita, pela praticidade, já que um fonema ou um fone podem, comumente, representar mais de uma letra, optou-se por essa forma ali e em alguns outros locais deste texto.

<sup>12</sup>A maioria das aparições de ‘ai’, para os nonos anos, provém das palavras ‘paixão’ e ‘apaixonado’; palavras bem menos recorrentes na fala dos sextos anos.

<sup>13</sup>Como o apagamento de ‘ou’ não se condiciona a nenhum elemento subsequente da palavra, sendo mais recorrente se dar em verbos no pretérito perfeito do indicativo, na 3<sup>a</sup> pessoa do singular, pensou-se as referências a ele mais apropriadas serem divididas.



Como os textos produzidos para o estudo eram narrativas, justifica-se o aparecimento constante do ditongo ‘ou’, ou já reduzido para ‘o’, presente em verbos condizentes com os do mundo narrado (pretérito); já ‘ou’ em sílaba não final de verbos, ou ‘ei’ e ‘ai’, principalmente este último, quando passíveis de apagamentos, possuem aparição mais restrita na língua, justificativa para sua baixa frequência nos textos do estudo, mas, ainda assim, quase todos possuem presença relevante, conforme a tabela 1 demonstra. Pela tabela 2, quando se especifica melhor o tipo de fonema subsequente, verifica-se a quase ausência de ‘ei’ diante do fonema /3/, acompanhando, assim, a ainda mais baixa recorrência dele em palavras usuais da língua portuguesa.

**Tabela 3.** Apagamentos de glides na escrita: totalização das ocorrências

Ano	Total	‘ou’	‘ei’	‘ai’
6º	54	41	13	0
9º	53	41	6	6

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

**Tabela 4.** Apagamentos de glides na escrita: divisão e totalização por tipo de ocorrência observando-se o contexto específico que sucede ‘ei’ e ‘ai’

Ano		‘ou’ em sílaba final de verbo	‘ou’ em sílaba não final da palavra	‘ei’ diante dos fonemas /S, R, Z/	‘ai’ diante do fonema /S/
6º		34	7	/S/ -7 /R/ - 6 /Z/-0	0
9º		30	11	/S/ -4 /R/-2 /Z/-0	6

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

Ao se analisar os apagamentos dos glides por tipo de ditongos ou contextos em que se apresentam, observando-se a proporcionalidade da frequência dos aparecimentos, verifica-se que mantêm, na maioria dos casos, uma certa simetria ficando geralmente em torno de pouco menos que 10% indo até um pouco mais que 20% tanto nos 6ºs quanto nos 9ºs anos. Assim, no comparativo entre os dois graus de escolaridade, pode-se verificar que a progressão escolar não contribuiu para que se registrassem na escrita ortográfica.

Numa melhor especificação da separação por tipo, averigua-se que ‘ou’ mantém, na soma geral dos apagamentos do glide, paridade entre as produções dos 9ºs anos e as dos 6ºs; já a redução de ‘ei’ é mais frequente em textos dos 6ºs anos, nos diferentes contextos subsequentes em que pode ocorrer; de ‘ai’, em textos dos 9ºs, executa-se o apagamento do glide de quase 10%, mas foge à referida proporcionalidade nos textos dos 6ºs anos, pois não é reduzido, o que se conforma com ‘ei’ diante de /3/, em textos dos 9ºs anos, já que, nas raras vezes que ali aparece, também não foi apagado.

**Tabela 5.** Inserções de glides na escrita

Ano	Inserção do glide ‘i’ em contextos que a escrita ortográfica não os representa, mas a fala sim.	Inserção dos glides ‘i’ e ‘u’ em contextos que a escrita ortográfica não os representa, nem comumente a fala.
6º	7	3
9º	5	3

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

Os números na tabela 5 mostram que os 6ºs anos até se destacam um pouco mais quanto a grafar não convencionalmente aquilo que condiz com a fala, mas não destoam dos 9ºs quando conjecturam sobre como seguir o padrão ortográfico, mesmo não se alinhando ao oral. São, assim, rastros que apontam que o sujeito escrevente está buscando registrar a escrita convencionalizada.

Os achados referidos nas tabelas acima marcam uma escrita em construção, ainda heterogênea, pautada em práticas do oral e do escrito, estabelecendo-se relação entre as duas modalidades, ora flutuando entre elas, ora separando-as e praticando o código escrito institucionalizado. Percebe-se, sim, que, como já era de se esperar, pela escolaridade possuída, os apagamentos ou inserções (escrita não-convencional) são bem inferiores aos de não apagamento ou não inserção (escrita convencional), todavia, ainda assim, avalia-se, mesmo considerando-se a complexidade do estudado, como um número significativo de aparições trazidas sobretudo de características da oralidade. As palavras, nas tabelas 6 e 7, melhor expõem os achados.

**Tabela 6.** As ocorrências de apagamentos de glides presentes nas produções

Ano	‘ou’ sílaba final	‘ou’ em sílaba não final	‘ei’	‘ai’
6º	paro <sup>14</sup> , olho, conto, falo, pergunto, pego, canço, acho, chuto, vo, to, acordo, mato, escuto, chuto, fico, machuco, levo, compro	robar, robara, sobe, loca, roubou, poquinho	decho, dexe, dexava, dixe, intero, pedrero, poera, madeira	-
9º	falo, começo, entro, mato, acho, junto, deixo, vo, chego, fico, ligo, desligo, passo, volto, acordo, largo, desespero	locas, toros, ropou, loco, locos, roubou, froxo, troce	dexou, dixei, dinheiro	abaxa, apaxonado, apachonado

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

**Tabela 7.** Inserções de glides na escrita

Ano	Inserção em contextos que a escrita ortográfica não os representa, mas a fala sim.	Inserção em contextos que a escrita ortográfica não os representa, nem comumente a fala.
6º	trais, rapaiz, mais, nois, feis, voceis, atrais	fuiçi, pessouas, astrounalta
9º	mais, nós, freiou, freiava, freiados	proucurar, rapousa, primaveira

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

Os exemplos expostos nas tabelas 6 e 7 obviam a heterogeneidade da escrita. As ocorrências, de toda a tabela 6 e da primeira coluna na tabela 7, marcam uma escrita mesclada com características da fala – a *gênese a escrita*. A exclusão do glide ‘i’ ou de ‘u’ como a inserção do glide ‘i’ justificam-se porque na fala de muitos brasileiros são assim que se realizam, podendo tornar-se estendível à escrita. Já a segunda coluna da tabela 7, mostra

---

<sup>14</sup> Há palavras que foram repetidas mais de uma vez, porém consta somente um registro delas na tabela.

que houve inserção de glides em contextos que a escrita ortográfica não os representa, nem usualmente a oralidade.

Tradicionalmente esta ação é classificada de *hipercorreção*, gerada pela busca do escrevente nos armazenamentos em sua memória sobre as práticas sociais que envolvem a fala e a grafia. De outro modo, o sujeito faz conjecturas sobre como grafar convencionalmente e esse buscado pode incidir em cálculo baralhado e, assim, produz-se escrita não ajustada aos padrões da convencionalidade, seria o que tradicionalmente se entende como “errar buscando acertar”. Esta amostra corrobora, ou melhor indicia, portanto, que o sujeito escrevente está em busca de constituir a escrita pelo código institucionalizado.

**Tabela 8.** Total de sujeitos por gênero e escolaridade

Ano	Total	Feminino	Masculino
6º	92	39	53
9º	102	54	48

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

**Tabela 9.** Apagamentos de glides na escrita por gênero x escolaridade

Ano	F <sup>15</sup> - total	M - total	F – ‘ou’ dos verbos	M- ‘ou’ dos verbos	F – ‘ou’ <sup>16</sup> , ‘ei’, ‘ai’	M - ‘ou’, ‘ei’, ‘ai’
6 <sup>o</sup>	21	33	15	18	6	15
9 <sup>o</sup>	26	27	18	13	8	14

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

**Tabela 10.** Inserção de glides por gênero e escolaridade

Ano	F-total	M-total	F- diante do arquifonema /S/	M - diante do arquifonema /S/	F - hiper-correção	M- hiper-correção
6 <sup>o</sup>	4	6	3	4	1	2
9 <sup>o</sup>	4	4	2	3	2	1

Fonte: Elaborado pela autora deste texto.

Em relação ao fator extralinguístico gênero, considerando-se também a escolaridade, mostrado na tabela 8, a estratificação dos sujeitos possui maior paridade nos 9<sup>os</sup> anos. Sobre o apagamento de glides condizentes com a oralidade, apresentado na tabela 9, a escrita dos 6<sup>os</sup> anos demonstra que ser do gênero feminino exerce influência para se produzir a escrita convencional, mesmo considerando a não proporcionalidade de sujeitos dos dois gêneros (maior de sujeitos do gênero masculino). Isso condiz com o esperado uma vez que comumente são as mulheres que costumam se policiar mais que os homens na utilização da língua padrão/de maior prestígio social.

Todavia, pelos textos dos 9<sup>os</sup> anos, verifica-se que o fator gênero não denota influência diferente para que se pratique a escrita convencional ou não, já que as ocorrências dos apagamentos são quantitativamente muito próximas entre os dois gêneros (26 e 27). Se for considerada a equivalência do número de sujeitos, pode-se dizer que se equiparam. Essa não influência do fator gênero é condizente também com o que se pode esperar, uma vez

<sup>15</sup> F abrevia a palavra feminino e M, masculino.

<sup>16</sup> Os ditongos ‘ou’ dessas duas últimas referências na tabela referem-se ao aparecimento deles em sílabas intermediárias nas palavras, optou-se por agregá-los, desse modo, pela baixa recorrência deles.

que os estudos relacionados a isso ainda são inconclusivos, pois alguns indicam direções contrárias, conforme Paiva (2008).

Quanto às ultracorreções, mostradas na tabela 10, também são mais praticadas pelos homens que pelas mulheres dos 6<sup>os</sup>, o que pode indiciar uma busca maior pelas mulheres para se ajustar à convenção ortográfica, mais prestigiada socialmente; contudo, nos 9<sup>os</sup> anos, novamente o fator gênero não exerce influência. Ainda assim, Paiva (2008) destaca que, quando se trata de implementar na língua uma forma socialmente prestigiada, as mulheres tendem a assumir a liderança.

As razões por que há distinção acentuada no número de ocorrências da escrita não convencional entre os gêneros daqueles com escolaridade menor, mas não na dos com ela maior, não ficam claras. Poder-se-ia até afirmar que o gênero exerce influência olhando para os resultados dos 6<sup>os</sup> anos (25 e 37); mas também, com base nos resultados dos 9<sup>os</sup> anos (30 e 31), não se pode afirmar categoricamente que o gênero por si só é o responsável pela apresentação da escrita mais ou menos direcionada para a convenção.

## 5 Conclusão

Este estudo realizou caminhadas perpassando diferentes teorias, aliá-las colaborou para situar e entender os porquês da escrita no que tange à apresentação dos ditongos como se registraram. Observou-se que aquilo que é constante na fala de muitos brasileiros: apagamento dos glides [y] e [w] dos ditongos variáveis [ey], [ay], [ow], ou a inserção de [y] diante do arquifonema /S/, também pode se estender à escrita.

Pela escritura de ‘proucurar’, ‘primaveira’, ‘rapousa’ etc., também se demonstra que os alunos, por hipóteses, conduziram a escrita assemelhando-a àquilo que têm memorizado sobre o *código escrito institucionalizado*, relacionando-a com contextos parecidos, tais como nas palavras ‘louco’, ‘cadeira’, em que os glides comumente não são realizados na fala, mas os são na escrita convencional.

Procurou-se divisar a escrita como um processo e não simplesmente produto puro/homogêneo, destarte não se computou simplesmente as ocorrências, os tradicionalmente ditos *erros de transcrição fonética*, ou *erros por hipercorreção*, mas se olhou para pistas nelas deixadas como encontro entre práticas sociais, conforme Corrêa (2004), do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido.

Tanto os alunos dos 6<sup>os</sup> como os dos 9<sup>os</sup> anos ainda mostram uma escrita heterogênea, com aparições dissonantes da escrita padrão ortográfica ainda recorrentes; e, consoante

proposições da sociolinguística, verifica-se que os fatores escolaridade e gênero exercem ou não algum tipo de influência nos modos como a escrita se apresenta.

Infere-se que, com o avanço dos anos de escolaridade, de maneira gradual, a tendência é excluir da escrita certas características que particularizam a fala; assim se esperava resultado distinto entre os diferentes anos de escolaridade. Estimava-se que alunos dos 9<sup>os</sup> anos disporiam de discernimento maior que os dos 6<sup>os</sup> anos sobre aquilo que caracteriza as duas modalidades da língua, contudo os achados gerais da escrita não convencional ficaram bem aproximados entre os dois graus de escolaridade, sobressaindo-se um pouco mais os 6<sup>os</sup> que os 9<sup>os</sup> (64 e 61), mas isso não reflete alterações muito significativas. O fator gênero (feminino ou masculino) apontou, mas somente na escrita de alunos dos 6<sup>os</sup> anos, que as mulheres primam mais pela variante padrão da língua.

Achega-se que, para a realização do ato da escritura, como há convenções que assinalam como ele deve se dar, é essencial um trabalho escolar contínuo e direcionado para a percepção daquilo que constitui os dois atos (fala e escrita), que um não subsiste desintegrado do outro, que dialogam estabelecendo emparelhamento ou distinção.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. & FIAD, S. R. & MAYRINK-SABINSON, M. L.T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- ARAGÃO, M. do S. S. de. **Ditongação x monotongação no falar de Fortaleza**. João Pessoa: Graphos, 2000.
- ARAGÃO, M. do S. S. **Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras**. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL, 2014).
- BISOL, Leda. **Ditongos derivados**. DELTA. 1994, vol. 10, n. especial, p. 123 -140.
- BISOL, Leda. **A sílaba e seus constituintes**. In: NEVES, M<sup>a</sup> Helena de M. Gramática do português falado: Volume VII: Novos estudos. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999. 701-742.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Para o estudo da fonêmica portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1953.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Problemas de língua descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. (1970). **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAVALIERE, Ricardo. **Pontos essenciais em fonética e fonologia**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



- COLLISCHONN, G. **A sílaba em português**. In: BISOL, L. Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- CORRÊA, Manoel L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. – São Paulo: Cia. das letras, 1989.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, E. Ferreira. **Os glides do português brasileiro**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- PAIVA, M. da C. **A variável gênero/sexo**. In: MOLLICA, Maria Cecília; Maria L. Braga. Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2008.
- PEIXOTO, J. dos Santos. **O ditongo em português: história, variação e gramática**. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 48-72, 2011.
- RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. **Paradigma Indiciário - Breve Definição**. Disponível em: <nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/RODRIGUES, M.B.F. e COELHO, C.M. Paradigma Indiciário\_Breve definição.pdf>. Acesso em: 11/02/2019
- SILVA, Thaïs C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

# **VARIAÇÃO E ENSINO: O USO DA PONTUAÇÃO EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE SINOP, M.T.**

**Graci Leite Moraes da Luz**

**RESUMO:** No presente artigo faremos um recorte do estudo apresentado na dissertação de mestrado em que se verificou no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, em um contexto escolar de uma escola estadual no município de Sinop, como alunos dos 6<sup>os</sup> anos elaboram suas produções escritas, levando-se em consideração o uso ou não da pontuação. Buscamos entender como a pontuação se apresenta nesses textos escritos, tendo em vista o discurso do professor de que os alunos não conseguem ler e interpretar adequadamente porque não sabem pontuar seus textos. Para isso, nos respaldamos em autores da Sociolinguística Educacional, em especial Bortoni-Ricardo (2004, 2008, 2014), e da pesquisa qualitativa, no intuito de entendermos o porquê de os alunos em sala de aula não dominarem em suas escritas os sinais de pontuação. O estudo mostrou que há necessidade de discussões mais aprofundadas para se pensar uma educação não a partir do “certo” e do “errado”, mas de conscientização de uma escrita que contemple uma escolarização de qualidade. Isso nos mostra que a escola deve ter uma visão mais relevante e aberta para um ensino sem punição e sim de diálogo e de reflexão às normas e às variações.

**Palavras-chave:** Ensino. Escrita. Escola. Norma. Pontuação.

**ABSTRACT:** This article is a synopsis about a study presented in the master's thesis in which it was verified that, in the teaching and learning process of Portuguese Language, in the school context, how the students of the 6th year of School, in the city of Sinop/MT elaborate their written tasks taking into account the use or not of the punctuation. We sought to understand how the punctuation is presented in these written texts based on the teacher's discourse, in which the students do not write and do not read. We know that the punctuation indicates, in writing, the most varied aspects through which orality develops

and can be transcribed. For this, we were supported by authors of Sociolinguistics, especially Bortoni-Ricardo, and of the qualitative research, in order to understand why the students in the classroom do not dominate the punctuation marks in their writing. The study revealed that there is a need for more in-depth discussions to think of an education not from the "right" and the "wrong", but from the awareness of a writing that contemplates a quality schooling. This shows us that, the school must have a more relevant and open perspective for a teaching without punishment but for dialogue and reflection.

**Keywords:** Teaching. Writing. School. Standard. Punctuation.

## 1 Introdução

O ensino de Língua Portuguesa, na escola, ainda enfrenta grandes dificuldades de aprendizado pelos alunos, visto que muitos professores não conseguem desenvolver um trabalho convincente e dinâmico no ensino da língua; as reflexões sobre a produção textual e a escrita, não raro, foram e são instrumentos de estudos que se impõem frente à necessidade nascida das práticas de ensino, mas os avanços ainda esbarram em uma prática viciosa, muitas vezes não comprometida com a formação do educando. Este estudo busca evidências do emprego (ou não uso) da pontuação em textos escritos por alunos de uma escola na cidade de Sinop, localizada no Estado de Mato Grosso.

Esta busca tem apoio nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Educacional e da Gramática em uso, por meio de teóricos como: Bortoni-Ricardo (2002, 2008, 2014); Calvet (2002); Antunes (2007, 2010); Mollica (2003); Tarallo (1997), entre outros, que pesquisaram sobre o tema proposto. A pesquisa foi realizada por causa da necessidade de elucidação dos empregos linguísticos de alunos que comprovassem ou não as afirmações de professores da escola, tais como "não sabem escrever", "não sabem ler", "são analfabetos", constatações essas que, segundo os professores, verificavam ao ministrarem aulas de Língua Portuguesa.

Por sua vez, o estudo do texto em sala de aula já mobilizou muitas reflexões por parte de vários autores, como Geraldini (1993); Calil, (1998); Ferreira, (1991); Teberoski, (1994); Bortoni-Ricardo, (2004); Antunes, (2014), entre outros, com análises, discussões e defesas de várias formas de trabalhá-lo em sala de aula. Nesse contexto, contudo, o trabalho de produção textual nem sempre é visto pelos professores como uma forma de comunicação entre eles e seus alunos. Algumas frases como as subsequentes são frequentes na fala dos alunos: "A professora nem lê a redação, ela só corrige"; "Eu escrevo porque a professora

vai dar nota e aí eu tenho que escrever e entregar o que escrevi”. Sendo assim, o ato de escrever não tem outro significado que não seja a obrigatoriedade para obter nota e o professor faz a leitura da produção textual de modo solitário, não havendo uma conexão professor/aluno, tampouco uma função social.

Em função do cenário sociocultural e linguístico de Sinop, cidade localizada ao Norte do Estado de Mato Grosso e fundada nos anos 1970, em enfrentar transformações nos usos da língua por causa do encontro de diferentes culturas, em um mesmo espaço, visto que Sinop é uma cidade de desenvolvimento intenso e que recebe pessoas de todos os estados brasileiros com diferentes falares, é que apresentamos a proposta de analisar o processo de escrita produzida por alunos dos 6<sup>os</sup> anos de uma escola pública deste município, buscando verificar como a pontuação é empregada ou não em suas produções textuais e quais fatores podem ser determinantes para que esses alunos tenham uma escrita adequada à proposta da escola, tendo em vista que devemos reconhecer que os falantes são socialmente julgados pelos usos que fazem da sua língua, o que pode torná-la, então, fator de discriminação social, visto que as variações da oralidade na escrita muitas vezes não são bem vistas pela sociedade, assim como os usos inadequados da pontuação, ou falta dela, em produções escritas.

Dessa forma, tomamos como problema para ser estudado a verificação dos fenômenos linguístico-gramaticais que evidenciam tais dificuldades para verificarmos a confirmação ou não para os dizeres dos professores, com relação à pontuação, empregada ou não na escrita dos discentes. Como objetivo principal, nos propusemos a evidenciar as principais dificuldades que os alunos apresentam, na pontuação, ao produzirem textos escritos em Língua Portuguesa.

## **2 A sociolinguística, a escola e o ensino**

Esse estudo é de suma importância para entendermos os desafios impostos pela linguagem oral e escrita numa vivência cotidiana em que ocorrem as variações e mudanças linguísticas e nos tornarmos mais conscientes do papel da Sociolinguística e da pertinência de compreendê-la para que nosso trabalho, principalmente em sala de aula, tenha êxito. Para isso, elegemos a Sociolinguística Educacional como principal aporte teórico-metodológico, pois entendemos que com a Sociolinguística, os estudos linguísticos e mesmo gramaticais ganharam novo fôlego.

O ensino de Língua Portuguesa, nesse âmbito, tornou-se um dos grandes objetos de estudo por pesquisadores dessa área e, também, de teorias linguísticas distintas que passam

a dialogar com diferentes abordagens a fim de se compreender as relações entre linguagem, questões sociais e vivência cultural e linguística das pessoas. Desse modo, compreende-se que sociedade e linguagem estão inter-relacionadas, tornando-se, assim, a base da constituição do ser humano.

Vale ressaltarmos que Bortoni-Ricardo (2014) é uma grande pesquisadora na área da educação. Voltada para a Sociolinguística Educacional, faz um trabalho de conscientização linguística a respeito da variação, em que os “erros” são vistos apenas como diferenças e que, do ponto de vista linguístico, eles não existem, o que existe são formas diferentes de se usar a própria língua.

Para que pudéssemos nos adentrar nesse campo de estudo em que muitas críticas são tecidas ao ensino formal oferecido na/pela escola, é que nos apropriamos da Sociolinguística Educacional a fim de observarmos e analisarmos se a escrita da norma-padrão faz ou não parte dos textos dos alunos dos 6<sup>os</sup> anos da escola pesquisada. E, pautada na Sociolinguística Educacional, essa pesquisa demonstrou como esses alunos empregam ou não a pontuação na produção textual.

Com essa preocupação, cabe ressaltarmos que Bortoni-Ricardo, desde a década de 1980, utiliza, no Brasil, os pressupostos teórico-metodológicos denominados, por ela, de Sociolinguística Educacional. Estes pressupostos têm amparo de outras duas vertentes teóricas, a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Variacionista. Destacamos, assim, que, para esta pesquisa, a Sociolinguística Educacional foi o principal aporte basilar, tendo em vista que ela se preocupa, primordialmente, com alunos vindos de classes sociais menos favorecidas e mostra que é possível fazer um trabalho, na escola, que proporcione possibilidades de incluí-los na sociedade para que participem das práticas sociais, especialmente de maneira satisfatória no ambiente escolar, sem sofrerem discriminações ou que sejam marginalizados pela sociedade.

Cabe lembrarmos que a “língua é um veículo de comunicação, de informação e de expressão entre indivíduos de espécie humana” (TARALLO, 1997, p. 7). Dessa forma, em meio às muitas variedades e variações, compreendemos a necessidade de se observar se a produção textual dos alunos absorve ou não a norma-padrão ensinada no contexto escolar, tendo em vista que este ensino deve ser oferecido principalmente pela escola.

Para tanto, Bortoni-Ricardo (2014, p. 157) nos mostra que:

A Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar das crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral. Seu desenvolvimento vem pautado por dois princípios: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistemática.

Além disso, a autora enfatiza que, ultimamente, vários problemas de conceitos construídos em leituras equivocadas baseadas na própria Sociolinguística fizeram com que professores acreditassem que não deveriam intervir nas produções orais e escritas dos alunos quanto aos chamados ‘erros gramaticais’ apresentados, e dessa forma conduziram o ensino a ações pedagógicas para um caminho de difícil solução. A “escola, por sua vez, concluiu erroneamente que, não sendo essas variantes erro, não deveriam ser corrigidas sob pena de criar insegurança linguística nos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

Esse desconhecimento da escola faz com que seus alunos, alheios a esse conhecimento escolar, sejam julgados, criticados e estigmatizados socialmente. Sendo assim, a pesquisadora acrescenta que os professores devem intervir sempre com muito respeito nas produções linguísticas, dando segurança aos alunos para “desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto na escrita” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 73).

Para isso, destaca-se a importância de se trabalhar o ensino da língua de forma que o aluno prime por um conhecimento mais diversificado da língua, tanto na oralidade quanto na escrita, assim, após contextualizada a norma-padrão a escola poderá estar oferecendo aos alunos um leque de possibilidades linguísticas e, diante do contexto em que vivem, poderão se tornar muito mais competentes na língua nos diversos usos.

Conforme Antunes (2007), sabe-se que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, passa por um processo muito significativo de debate nas escolas. A democratização trouxe às escolas alunos de vivências e culturas diferentes, assim a Sociolinguística se prontifica para contribuir com uma nova postura do professor diante dessa diversidade linguística e sociocultural existente.

Portanto, a escola não pode se omitir da existência da variação linguística, deve, por sua vez, se envolver na busca de uma nova abordagem para o ensino de língua, para que o aluno não sinta rejeição e insegurança pelo não uso da norma-padrão e, desse modo, procurar levar à diminuição da evasão e da repetência escolar.

Para tanto, segundo Barbosa (2013, p. 31):

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados.

Sendo assim, deve-se saber o que ensinar, qual o objetivo do ensino para que não haja fracasso na aprendizagem, levando, assim, o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, utilizando a língua em diferentes situações de fala e de escrita.

Nesse contexto, princípio de julgar os usos linguísticos em ‘certo’ e ‘errado’ passa a ter outro enfoque, o de ‘adequado’ e ‘inadequado’ em relação ao contexto em que alunos se apresentam na sociedade. Pois, o falante faz uso das normas e regras a que está exposto em sua própria cultura e comunidade linguística, ele é que sabe como usar e como monitorar sua fala. Pela Sociolinguística, portanto, compreende-se que a escola deve se empenhar na ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, respeitando toda forma linguística e não só privilegiar a norma-padrão.

Todavia, vale ressaltar que o professor ainda tem dúvidas de como agir diante dos “erros de gramática” de seus alunos, mesmo de compreender que são apenas *diferenças* entre variedades da língua. Por sua vez, algumas dessas variedades são usadas em casa, no dia a dia, onde há o domínio da cultura da oralidade, sendo assim, a escola deve respeitar as variedades dos alunos, mas também deve ensinar a escrita padrão escolar.

Aprender a palavra e saber dominá-la se tornou, dessa forma, um grande desafio para podermos compartilhar do saber, das informações que nos circundam. Pensamos e falamos sobre o nosso cotidiano, mas, ao escrevermos, muitas vezes não conseguimos expressar nossas ideias, assim, precisamos desenvolver também nossa capacidade de comunicação escrita.

Diante disso, surgem as indagações: os professores são/estão preparados para trabalhar com os alunos a partir de seus usos linguísticos? Tendo em vista que grande parte destes apresenta dificuldades de escrita quando lhes é proposta uma produção escrita, quais mecanismos os professores têm utilizado para compreenderem o fenômeno da oralidade na escrita?

## **2.1 Prática e ensino da escrita na escola**

Sabe-se que escrever é algo que exige regras para que a escrita das ideias seja coerente e se desenvolva de forma a garantir o entendimento do que se escreve. Nesse sentido, Antunes (2016, p. 16) nos mostra que, quase sempre, quando estamos diante de um texto “meio ruim, que não está muito bem formulado, que não está muito claro, cuja dificuldade não sabemos exatamente identificar, recorremos a uma regra geral, sem contornos, onde cabe tudo e tudo se acomoda.” A partir dessa regra geral costumamos dizer que o aluno ‘não sabe escrever e nem ler’.

Tendo em mente essa assertiva e para se criar os procedimentos analíticos desta pesquisa, foi, também, de suma importância realizarmos um diálogo com professores de outras escolas e ex-acadêmicos que hoje atuam em sala de aula, ora nas escolas, ora em ambiente pessoal, ora na convivência de amizade. Cabe ressaltarmos que ouvimos destes professores e dos próprios professores pesquisados, que os alunos “não sabem ler e nem escrever”.

Observamos que para o ensino da escrita ter um objetivo, um valor para o aluno, é necessário que se trabalhe a prática de produção escrita não apenas como reconhecimento gramatical, com valor na correção ortográfica e, sim, como interação dessa produção entre alunos, professores e comunidade. Segundo Bortoni-Ricardo (2014, p. 148) “qualquer conversa que ocorre efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas – pelo contrário, obedece a princípios de coerência interna”, portanto, para que nosso aluno faça um bom trabalho de produção escrita, também é necessária uma boa preparação pedagógica do professor.

A escola tem hoje a facilidade ao acesso à criança em sala de aula, mas garantir que esta criança tenha o sucesso que se espera que ela tenha, é um fato duvidoso. A sociedade sempre espera melhorias na educação, mas isso tem ficado sempre em segundo plano perante os governantes.

Antunes (2016, p. 12, grifo da autora), por sua vez, nos mostra que:

[...] não se trata de *dominar* a língua enquanto uma forma e sim de saber como usá-la de maneira adequada nas mais diversas situações da vida diária e nos mais diversos graus de formalidade ou informalidade que se oferecem e nos quais devemos produzir gêneros textuais variados.

Cabe à escola, portanto, promover a ampliação e melhoria da leitura e da escrita, de forma que, durante o tempo escolar, principalmente no ensino fundamental, o aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Para isso, buscamos analisar e esclarecer como as produções textuais dos alunos dos 6<sup>os</sup> anos foram produzidas durante as aulas de redação<sup>1</sup> em 2017. Tomamos como critério principal de investigação a pontuação apresentada nos textos, estabelecendo um diálogo com a Sociolinguística Educacional para que pudéssemos compreender como a coerência, a

---

1 As aulas de redação ocupam um espaço específico no período das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, duas vezes por semana as aulas são dedicadas à produção textual.



coesão e o próprio texto se definem, tanto para quem escreve quanto para quem lê e as razões socioculturais e contextuais que interferem nesse processo.

Mais especificamente quanto ao ensino da pontuação na escola, cabe ressaltarmos, conforme Ferraz e Lisboa (2002, p. 129), que:

Muitos professores realizam exercícios de pontuar sentenças isoladas e pequenos textos que não requerem análises mais aprofundadas da própria língua. A questão que se coloca é quanto aos motivos que fazem com que eles se limitem a ensinar pontuação dessa forma, não explorando o poder que esse recurso pode ter na construção do texto, na sua organização coesiva.

Isso nos leva a crer que os professores não veem a pontuação como um recurso linguístico que pode fazer toda a diferença na construção de um texto. Contudo, compreendemos que a pontuação é o cerne para a compreensão de um texto, e investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos é de suma importância para promover a ampliação da competência linguística e mesmo da qualidade de ensino, daí a importância de nossa pesquisa.

Cabe ressaltarmos que, diante da leitura que fizemos dos textos dos alunos, o que mais se destacou para a incompreensão de parágrafos foi a forma de pontuação, ou até de não pontuar essas escritas.

Nesse sentido, Antunes (2016, p. 26-27) reforça que “a oportunidade dada à escrita é muito pouco e quando isso ocorre são em poucas aulas de redação”. Também acrescenta que essas escritas têm, em sua maioria, o objetivo avaliativo, com valor apenas de correção e nota, e pouquíssimas vezes esses textos saem da sala de aula como produção relevante, quando saem geralmente se mostram como algo artificial.

### **3 Procedimentos analíticos da pesquisa**

Em princípio foram recolhidos textos do 6º ano até o 9º ano e do ensino médio, mas para a análise escolhemos apenas os textos dos 6ºs anos por serem turmas que iniciam nesta escola e que anteriormente estudaram em distintas escolas da cidade. A escola *lôcus* da pesquisa fica num bairro quase central da cidade de Sinop/MT e recebe alunos do seu entorno, mas também de comunidades distantes. A escola oferece à comunidade o ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano e o ensino médio do 1º ano ao 3º ano. Ela atende mais de 900 alunos, matriculados em dois turnos, um matutino e outro vespertino, sendo treze

turmas em cada período. A escola, como já foi dito, atende alunos de outros bairros, mas a maioria deles é do próprio bairro.

Vale ressaltarmos que a Escola faz seu trabalho pedagógico amparada no Orientativo Pedagógico/2017 enviado, não somente a ela, mas a todas as escolas estaduais, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), através da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (Superintendência de Educação Básica - Superintendência de Diversidades Educacionais - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica). Este Orientativo delinea todo o trabalho pedagógico das escolas, conforme escrito em seu texto e enviado, como dito, a todas as Unidades Escolares Urbanas do Estado de Mato Grosso:

A Superintendência da Educação Básica (SUEB), subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), tem como missão zelar pela execução da Política Educacional do Estado de Mato Grosso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual (art.60 do Decreto Nº 807/2017 que institui o Regimento Interno da Seduc. Sendo vinculadas às Coordenadorias de Ensino Fundamental (CEF) e Ensino Médio (CEM), além dos Núcleo de Elaboração de Conteúdos da Avaliação da Educação Básica, o Núcleo de Educação Integral e o Núcleo de Projetos Educativos (MATO GROSSO, 2017, p. 1).

Quisemos saber, inicialmente, o nível sociocultural dos alunos, sujeitos de nossa pesquisa, para que também pudéssemos saber qual o nível socioeconômico e, assim, entendermos suas escritas. Para isso, fizemos um levantamento das profissões dos pais de cada aluno no intuito de sabermos em qual meio social e cultural eles vivem. Pelas fichas de matrícula analisadas, percebemos que os pais desses alunos são pessoas humildes, de classe trabalhadora, que deixam seus filhos, a maior parte do tempo, sozinhos, para eles trabalharem. Assim, pudemos apreender que a maioria dos alunos vem de uma classe social baixa, em que seus pais são trabalhadores sem privilégios sociais e prestígio econômico.

No intuito de observarmos as causas referentes às dificuldades dos professores com o ensino, principalmente em compreenderem sobre o ensino de algumas normas, neste caso, da pontuação, e por não considerarem a pontuação como um recurso linguístico importante para a organização do texto, sentiu-se a necessidade de fazer perguntas aos professores para que pudéssemos averiguar os seus posicionamentos sobre o desempenho das próprias atividades junto aos seus alunos. Os instrumentos usados foram conversas informais com os professores de Língua Portuguesa, em sessões reflexivas nos intervalos de aula, sendo que tais conversas foram anotadas no diário da pesquisadora. Este se

transformou, assim, em um instrumento para a pesquisa, além disso, um questionário foi aplicado a 04 (quatro) professores de Língua Portuguesa da escola.

A primeira pergunta feita foi: “O que você toma por base da norma-padrão da Língua Portuguesa para dizer que o aluno não sabe escrever ou que tem dificuldade de se expressar graficamente ao produzir um texto”?

Nas respostas dadas a essa pergunta, apenas a pontuação aparece assinalada pelos quatro professores respondentes como evidência de dificuldade dos alunos em escrever conforme a norma-padrão, depois vem grafia das palavras, concordância verbal e coesão.

A outra questão para que os professores respondessem foi: “De acordo com sua análise, numere os cinco pontos relevantes onde essas dificuldades do aluno, na escrita padrão, têm suas causas”.

Observamos que os professores, ao responderem a esse questionamento, não foram unânimes nas respostas. Os itens, nesse quesito, que mais se destacaram foram: “falta de leitura de textos em língua portuguesa”, “prática de uma escrita sem preocupação com a norma culta” e “não consideração da importância de se escrever corretamente (conforme a norma-padrão)”. Havia 08 itens nesta questão, e esses dois foram, portanto, segundo os professores, os mais relevantes no que diz respeito às dificuldades de escrita dos alunos. Além disso, vale ressaltar que, o nivelamento dos alunos (em sala), pela idade também foi expressivo nas respostas.

Buscamos, assim, compreender como ocorre a escrita desses textos e quais são os comandos metodológicos dados pelos professores, não como forma de solução para o momento, mas como forma de averiguar o processo de ensino e a importância de se pontuar adequadamente um texto para uma boa compreensão.

Evidenciamos, nos 40 textos escritos dos alunos que selecionamos para a análise, a real dificuldade que eles têm em pontuar de acordo com a norma-padrão, o que fica mais claro para se compreender, no dizer dos professores, que o aluno não sabe “ler e escrever”. A falta de prática em se pontuar um texto nos leva à conclusão de que há uma compreensão morosa da escrita pelo aluno, demonstrando ser uma tarefa muito difícil o emprego da pontuação.

Observamos que os textos são, em sua maioria, compostos de apenas um parágrafo e outros com muitos parágrafos, tendo em vista serem narrativas. Na sequência, apresentamos a tabela com o número de textos, quantos parágrafos há em cada texto, quantas linhas escritas e que tipo de pontuação foi empregado. Verificamos que alguns textos são praticamente desprovidos de pontuação, outros com pontuação inadequada, provocando grande incompreensão para o leitor.

Vejamos, abaixo, as tabelas de acordo com a composição dos parágrafos.

Tabela 1: Textos formados de (01) um parágrafo

Textos	Número de linhas escritas	Tipo de pontuação empregada	Pontuação total no texto
Texto 1	08	01 ponto final	01
Texto 2	13	01 ponto final 08 vírgulas	09
Texto 3	12	01 ponto final	01
Texto 4	22	08 vírgulas	08
Texto 5	45	04 vírgulas 01 ponto 01 ponto final	06
Texto 6	13	Não pontuou	00
Texto 7	20	02 pontos 01 ponto final	03
Texto 8	21	01 vírgula 02 pontos 01 ponto final	04
Texto 9	08	06 vírgulas 01 ponto final	07
Texto 10	12	Não pontuou	00
Texto 11	09	Não pontuou	00
Texto 12	10	01 ponto final	01
Texto 13	13	03 vírgulas	05

		01 reticências	
		01 aspas	

Texto 14	13	01 ponto final	01
----------	----	----------------	----

Fonte: Autoria própria.

Tabela 2: Textos com 02 e 03 parágrafos

Textos	Quantidade de parágrafos	Número de linhas escritas	Tipo de pontuação apresentada no texto	Pontuação total
<b>Texto 15</b>	02	14	02 vírgulas 01 ponto 01 ponto final	04
<b>Texto 16</b>	02	08	Não pontuou	00
<b>Texto 17</b>	02	28	06 vírgulas 01 exclamação 01 ponto 01 ponto final	09
<b>Texto 18</b>	02	28	02 pontos 01 ponto final	03
<b>Texto 19</b>	02	10	04 vírgulas 01 aspas 01 ponto 01 ponto final	07
<b>Texto 20</b>	03	20	11 vírgulas 03 dois pontos 03 pontos	17

<b>Texto 21</b>	03	14	01 ponto	01
-----------------	----	----	----------	----

Fonte: Autoria própria.

TABELA 3: Textos formados de 04 e 05 parágrafos

<b>Textos</b>	<b>Quantidade de parágrafos</b>	<b>Número de linhas escritas</b>	<b>Tipo de pontuação apresentada no texto escrito</b>	<b>Pontuação total</b>
<b>Texto 22</b>	04	13	04 travessões 02 pontos 01 ponto final	07
<b>Texto 23</b>	05	64	08 vírgulas 06 pontos 01 ponto final	15
<b>Texto 24</b>	05	19	03 pontos 01 ponto final	04
<b>Texto 25</b>	05	31	08 vírgulas 09 pontos	17
<b>Texto 26</b>	04	37	03 vírgulas 06 pontos 01 ponto final	10

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4 Textos com 06 ou mais parágrafos

Textos	Quantidade de parágrafos	de	Número de escritas	de linhas	Tipo de pontuação apresentada no texto escrito	Pontuação total
<b>Texto 27</b>	12		45		19 vírgulas 05 pontos e vírgula 01 ponto 06 travessões 03 exclamações 04 reticências	38
<b>Texto 28</b>	32		104		35 vírgulas 13 travessões 12 dois pontos 01 exclamação 01 interrogação 15 pontos 01 ponto final	64
<b>Texto 29</b>	16		32		01 vírgula 08 travessões 01 interrogação 13 pontos 01 ponto final	24
<b>Texto 30</b>	11		19		15 vírgulas 08 pontos	23
<b>Texto 31</b>	06		44		01 vírgula 01 dois pontos 08 pontos	11

			01 ponto final	
<b>Texto 32</b>	12	24	03 vírgulas 02 reticências 07 pontos 01 ponto final	13
<b>Texto 33</b>	14	26	01 vírgula 01 dois pontos 04 travessões 02 exclamações 06 pontos	14
<b>Texto 34</b>	07	25	20 vírgulas 02 reticências 06 pontos 01 ponto final	29
<b>Texto 36</b>	06	24	04 vírgulas 01 travessão 04 pontos 01 ponto final	10
<b>Texto 37</b>	Indefinido <sup>2</sup>	31	01 reticências 03 interrogações 03 exclamações 03 dois pontos 14 travessões	24
<b>Texto 38</b>	06	45	01 vírgula 02 dois pontos 05 travessões 05 pontos 01 ponto final	14

---

2 O texto não apresenta definidas as entradas do parágrafo; os espaços variam de tamanho, não ficando claro se de fato houve novo parágrafo.



<b>Texto 39</b>	22	53	15 vírgulas	46
			02 interrogações	
			04 dois pontos	
			08 travessões	
			16 pontos	
			01 ponto final	
<b>Texto 40</b>	11	64	02 vírgulas	37
			01 interrogação	
			03 exclamações	
			03 dois pontos	
			04 travessões	
			23 pontos	
			01 ponto final	

Fonte: Autoria própria.

Diante do exposto, buscamos refletir sobre o porquê dos alunos dos 6<sup>os</sup> anos não conseguirem pontuar seus textos adequadamente, empregando, muitas vezes, uma pontuação imprecisa, de forma descontextualizada, sem preocupação alguma com seu emprego, como no caso dos textos escritos por eles. Percebemos, assim, que o sentido da escrita ficou muitas vezes incompreensivo pelo não uso da pontuação devida.

Vemos, diante disso, que o ensino de pontuação, neste ano, e consequentemente em anos anteriores, se mostrou ausente ou insuficiente para uma textualidade, o que leva à hipótese de um ensino com frases isoladas, no qual não se consegue uma leitura e escrita mais profundas e compreensivas da língua.

Nesse sentido, Teberosky (1995) mostra-nos que o professor, ao orientar seus alunos na produção de textos, deve lhes fornecer modelos para a leitura, já que, para aprendermos a escrever textos de determinada tipologia, devemos ler textos dessa mesma tipologia.

Ainda, segundo Koch (2014), o texto escrito difere do texto falado, tendo em vista que o contexto de produção e contexto de recepção, de maneira geral, não combinam em tempo e espaço, visto que escritor e leitor normalmente não estão copresentes, ao contrário dos sujeitos na interação falada.

Contudo, não desacreditamos da necessidade do ensino normativo dado pela escola, pois “os alunos que não recebem avaliação de seus professores quanto ao falarem ou escreverem, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, estarão sujeitos a críticas e estigmas sociais” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.

159). A escola está imbuída do ensino das normas gramaticais, todavia deverá fazer um trabalho pedagógico em que isso se torne algo relevante para que os alunos apreendam mais da língua e, especialmente, como pontuarem textos escritos.

### **3.1 A escrita e análise de texto**

Diante de um ensino ainda descontextualizado da gramática que se estabelece nas escolas e que, muitas vezes, deixa nossos alunos em situação de incompreensão sobre a relação entre escrita e norma, demonstrada nas escritas de seus textos, passamos, então, para uma breve análise desses textos, demonstrando, nessas análises, o que nos reportou às afirmações ouvidas de que os alunos, atualmente, não leem e não escrevem.

Para esta pesquisa, como já dito, foram analisados 40 textos, mas apresentaremos, neste artigo, apenas dois, escolhidos aleatoriamente para uma amostragem. Escolhemos o texto 06 e o 17. Vejamos:

TEXTO 06: Título do texto: Júlio

1 Eu uma vez um menino  
2 muito pobre quando tinha  
3 festa ele nunca podia ir  
4 e festa ele era muito pobre por  
5 que ele morava numa casa  
6 por que os pais dele não tinham  
7 condições de pagar o ingresso  
8 do festa mais ele estava latando o mês  
9 todo para poder pagar o ingresso do  
10 festa ele não conseguiu entrar no  
11 festa por que o moleque guardou  
12 ele por que ele não tinha dinheiro  
13 para comprar uma coca cola

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Neste texto, o aluno faz muito uso do pronome “ele” como um reforço enfático de atenção ao personagem do texto. Conforme Koch e Elias (2014), esse tipo de repetição é comum em textos de crianças que estão no início da alfabetização, e que transpõem a oralidade à escrita, o que não deveria ser o caso dos alunos dos 6<sup>os</sup> anos. E não apresenta nenhum tipo de pontuação, bem como não inicia com entrada de parágrafo e sequer tem o ponto final, que é algo que a maioria dos textos apresenta.

Isso nos leva a crer que este aluno não tem conhecimento nem mesmo dos sinais básicos de pontuação, pois nenhum sinal gráfico aparece. Cabe salientarmos, aqui, que a elaboração de um texto escrito não deve ser apenas um amontoado de frases, todavia isso repetiu em vários textos dos alunos. O texto todo é construído de um único período, mas composto de várias orações. A falta de pontuação torna a leitura incompreensível e cansativa.

TEXTO 17 Título: País das maravilhas

1 Era uma vez uma menina chamada  
2 Bela e, Bela tinha 7 anos e também  
3 tinha uma imaginação e tanto  
4 Bela morava com seus pais em  
5 uma pequena cidade.  
6 E em um belo dia Bela estava  
7 brincando em um parque com  
8 sua amiga, elas brincavam de  
9 esconde-esconde quando Bela resolveu  
10 se esconder em um labirinto que  
11 lá havia quando ela viu um colcho  
12 então Bela resolveu ir atrás dele  
13 quando de repente, bum! Bela caiu  
14 em um buraco perto da raiz de  
15 uma árvore e ficou caindo duran-  
16 te um tempo quando ela caiu em  
17 um lugar bonito mais também  
18 estranho pois lá havia árvores de  
19 bombom e doces, arbustos que davam  
20 balas, animais fofinhos e tudo que uma  
21 criança possa imaginar, foi quando  
22 Bela encontrou uma pequerrinha ratinha  
23 que falava e tudo mais e depois de  
24 <sup>Logo</sup> comer, beber e brincar muito e fazer  
25 vários novos amigos Bela teve de voltar  
26 para casa e depois desses dias Bela  
27 sempre voltava ao País das Maravilhas  
28 para brincar e ver seus amigos.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

No primeiro parágrafo, o aluno emprega uma vírgula, como pausa curta, mas observamos que, no encadear dos enunciados, ele encerra os períodos e segue apenas pausando com a conjunção 'e'. Assim há três orações que poderiam ser encerradas com o ponto e não pausa pela conjunção (linhas 01,02,03).

O segundo parágrafo ficou bem extenso em relação ao primeiro e foi usado apenas o ponto final. O texto está estruturado com vários períodos; em alguns, a vírgula se faz presente, como em *e depois de comer, beber e brincar muito*, linha (24), mas faltou o ponto

separando as orações subordinadas para que os períodos e o parágrafo não se tornassem muito longos.

#### **4 Considerações finais**

Esta pesquisa nos levou a uma grande reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa dentro do contexto de sala de aula, principalmente, porque os resultados das análises nos remeteram às dificuldades que os alunos têm em pontuarem seus textos. Inicialmente queríamos uma resposta para a fala de vários professores, em conversas informais, encontros de estudos sobre a língua e em reuniões na escola, de que os alunos, hoje, “não sabem ler nem escrever”. O objetivo era compreender e verificar a escrita dos alunos para que pudessemos ter um alcance maior de como os professores trabalham o ensino da língua, especialmente o ensino de pontuação, e o que trabalham, para que pudessem afirmar com “precisão” de que atualmente os alunos não sabem ler nem escrever.

Optamos por analisar a pontuação dos textos, porque os professores a citaram como uma das principais causas da dificuldade dos alunos se expressarem graficamente e, de fato, a pontuação apareceu muito pouco na escrita destes textos ou, quando apareceu, muitas vezes foi posta de forma inadequada. Possivelmente, conforme apresentado pelos professores, na segunda pergunta dada, como resposta de que a “falta de leitura de textos em língua portuguesa”, “prática de uma escrita sem preocupação com a norma culta” e “não consideração da importância de se escrever corretamente (conforme a norma-padrão)” podem resultar em escrita inadequada, visto que essa prática na afirmação dos professores está sendo pouco executada pelos alunos.

A partir desses resultados, cabe-nos a reflexão de que trabalhar com a língua e mais especificamente com a gramática, sem a obrigatoriedade daqueles exercícios de completar, classificar, conceituar, que leve a um entendimento num contexto de uso mais amplo dos alunos, e sem uma compreensão de que esse ensino vai ou não ser útil no seu dia a dia, ainda está longe da realidade que queremos para os nossos alunos em sala de aula.

Quanto às regras gramaticais, Koch e Elias (2014, p. 32) nos mostram que:

Houve um tempo em que era cobrado recomendar aos alunos baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, concordância, regência, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção do texto.

Ao realizarmos a leitura dos textos dos alunos dos 6<sup>os</sup> anos, percebemos que o ensino da norma-padrão, quem sabe ainda ensinada de forma fragmentada em exercícios de frases soltas, conforme dizem as autoras acima, não foi absorvido pelos alunos. Pois, de acordo com os nossos resultados de análise, a maioria dos textos escritos não apresentava sinais gráficos; e quando apresentava eram deslocados de sua posição formal, não apresentando, assim, sequência para a leitura ou dificultando a compreensão por não estarem colocados adequadamente onde deviam estar. De fato, essa estruturação textual relacionada à pontuação faz com que os alunos sejam vistos, pelos seus professores, como alunos que não leem e não escrevem.

Cabe ressaltarmos ainda que o conteúdo do livro didático dos alunos não apresenta os sinais de pontuação como um conteúdo de relevância, pois pouca ênfase se dá a ele, ou seja, os sinais de pontuação são pouco trabalhados nas sugestões de escrita dos textos do livro, o que não permite aos alunos refletirem sobre o uso desses sinais tendo-o como material de apoio.

Dessa forma, o trabalho didático desenvolvido com a pontuação ainda é irrisório diante de tanta dificuldade dos alunos, muitas vezes até o professor tem dificuldade em pontuar, sendo assim, pouca reflexão realiza com seu aluno para ajudá-lo a perceber que o recurso da pontuação é importante para uma boa produção textual e, conseqüentemente, para a compreensão do texto.

Sabemos que há muita coisa a se fazer para que os estudantes tenham conhecimento, habilidade e competência naquilo que aprende, e a escola, infelizmente, costuma ensinar observando apenas as inadequações ortográficas e mais do que nunca, nossos alunos precisam, para uma habilidade na escrita, de “conhecimento prévio, leituras diversificadas, investigação sobre o assunto abordado, reconhecimento da forma e da estrutura do texto a ser escrito e, além disso, muita dedicação no estudo” (BORTONE; MARTINS, 2008, p. 76 ).

Também é necessário que o professor tenha atitude para desempenhar o papel que lhe compete, que é trabalhar um aprendizado com eficiência, ou seja, que os alunos possam pensar o ensino da língua não como ensino de normas somente, mas de como elas funcionam, quando irão utilizá-las, pois precisam conhecê-las e refletirem sobre os seus usos concretos. Acreditamos num ensino com responsabilidade, criatividade, seriedade naquilo que se impõe, principalmente na escrita. Para isso, salientamos a importância do estímulo ao docente na sua profissão e qualificação.

Quanto à pontuação, é preciso um trabalho mais específico, primeiro com a oralidade. Trabalhar a expressão da fala; a mímica; a distribuição do corpo no espaço; o corpo em todo sentido oral para se expressar; mostrar que até a vestimenta pode ser uma maneira de

se comunicar. Além disso, podemos usar a leitura, o jogral, o teatro, o debate, a comunicação oral, entre outros, para que, de fato, as aulas façam sentido para os alunos e que tenham conhecimento de tal conteúdo de forma a atribuir-lhes um significado prático para suas vidas.

## Referências

- ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística**. Parte1. In: MUSSALIM, F.; B, A. C. (Org.). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Napoleão M. de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia Linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Editora Ática S.A., 1989.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática opressão? Liberdade?** São Paulo: Editora Ática S. A., 1989.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Ed.37, ver. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- BORTONE, Márcia Elizabeth; MARTNS, Cátia Regina B. (coord.) BORTONI-RICARDO, Stella M. **A Construção da Leitura e da Escrita**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S.M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO **O Professor Pesquisador**: introdução a pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDAO, Silvia F.; VIEIRA, Silvia R. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

- BUIN, Edilaine. **A Aquisição da escrita: coesão e coerência**. São Paulo: Editora Contexto. São Paulo, 2002.
- CALLOU, Dinah. **Gramática, variação e norma**. In: BRANDAO, Silvia F.; VIEIRA, Silvia R. Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Editora Contexto, 2013.p.13-29.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcos M. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, Roberto Gomes. **Sociolinguística. Parte II**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- CARDOSO, Cancionila, J. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá, MT: Central de Texto: EDUFMT, 2008.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. Ed. rev. 48. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.
- CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindrey. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira 2001.
- DAHLET, Véronique. **As obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo das histórias das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FERRAZ, Telma Leal; LISBÔA, Gilda Guimarães. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 15, n. 1, 2002, p. 129-146
- FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadja Ribeiro; HIDALGO Isabel García. **Chapeuzinho vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- FONSECA, M.S; NEVES, M.F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1994.
- GALARZA, Débora Karam. Aulas de Português, construção do conhecimento e interação social. In: ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.



- LAURIA, Maria Paula Parisi. **A pontuação**. São Paulo. Editora Atual, 1989.
- LUKEMAN, Noah. **A arte da pontuação**. Tradução Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- MOLLIKA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. S/d. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SILVA, Joel João da. **Como pontuar em português** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.
- TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- ZILLES, Ana Maria S.; FARACO, Carlos A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

# MARCAS LINGUÍSTICAS DAS MÚSICAS DE *FUNK* NA FALA E ESCRITA DE ALUNOS: DESCONSTRUINDO A CULTURA DO CERTO E ERRADO

**Nailde Fernandes de Medeiros**

**RESUMO:** Com o presente trabalho visamos investigar, sob o olhar da Sociolinguística, a influência que as letras do gênero musical *funk*, como cultura popular, exercem nas marcas de variantes linguísticas tanto na oralidade quanto na escrita dos discentes que cursam o oitavo ano de duas escolas públicas de Sinop-MT, Brasil. Para esta investigação, foi feito um estudo das marcas linguísticas presentes em letras desse gênero musical, como: palavrões, uso de gírias e marcas da oralidade e logo após foram analisados textos escritos de gênero autobiográfico dos alunos das escolas selecionadas. Constatamos que os alunos empregam com naturalidade expressões que ouvem das músicas, que são consideradas incomuns para a escola, porém significativas na linguagem dos (as) alunos (as).

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Variação linguística. *Funk*. Escola. Alunos.

**ABSTRACT:** This work aims to investigate, under the sociolinguistic perspective, the influence that lyrics of the musical genre funk as popular culture exert on the marks of linguistic varieties, both in the oral and written form of the students who study the eighth year of two public schools Sinop-MT. For this research, a study was made of the linguistic marks present in the lyrics of this musical genre as: profanity, use of slang and orality marks and were written texts of autobiographical genre of the students of the selected schools. We found that students naturally use expressions that they hear from music, which is considered unusual for the school, but significant in the students' language.

**Keywords:** Sociolinguistics. Linguistic variation. *Funk*. School. Students.

## 1 Introdução

Com o presente estudo visamos apresentar aspectos linguísticos do gênero *funk* como cultura popular, em textos de alunos que cursam o oitavo ano. Sabemos que as letras desse estilo musical exercem marcas linguísticas peculiares nas produções escritas e orais nas turmas de oitavos anos do ensino fundamental, especialmente entre alunos de escolas de periferia. Todavia, sabemos que a classe sociocultural dominante não vê com bons olhos esse estilo musical nascido em comunidades afro-americanas e disseminado em grande proporção nas favelas brasileiras, pois reproduz o modelo que enfatiza as desigualdades sociais, e trata as diferenças como deficiências.

Para Mattos e Silva (1989, p. 13), “Se transpomos para hoje aquilo a que a gramática tradicional remete, podemos ver que ela reforça o ‘dialetto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino faz silenciar os outros usos”. Notamos então que muitas vezes o ensino prestigia a norma culta e tal variação linguística é excluída ou condenada pela escola, criticando-a como linguajar de nível inferior, apesar de atender uma relação sociocomunicativa de um determinado grupo de falantes. Sendo assim, este artigo abordará aspectos relevantes que corroboram para a reflexão sobre a linguagem popular como reflexo de uma cultura e o preconceito linguístico que esse tipo de fala e escrita enfrentam.

Além disso, cabe ressaltar que, em início de ano letivo, é comum nas aulas de Língua Portuguesa, os professores fazerem observações e testes de sondagem para verificar o nível de aprendizagem linguístico dos alunos. Geralmente se pede a produção de um gênero autobiográfico, para verificar como o aluno organiza suas ideias, como estrutura um texto, se sabe pontuar e também, se escreve ‘corretamente’. É comum ouvir os professores reclamarem que os alunos “não sabem escrever corretamente”, os ‘erros’ de ortografia são explícitos nos textos escritos, como: *mecher* (mexer), *cemana* (semana), jeralmente (geralmente), e também em níveis de concordância verbal e nominal: nós faiz (nós fazemos), nós tá (nós estamos), os menino (os meninos), entre outros.

Diante dessas situações, todo (a) professor (a), como bom (a) pesquisador(a), sempre se questiona diante de tais acontecimentos: Por que muitos alunos falam e escrevem dessa maneira? Quais gêneros musicais que ouvem? O que leem? Qual o grau de escolaridade dos pais? Há interferência do nível socioeconômico-cultural? Como professora da rede municipal de Sinop, sempre me deparo com tais questionamentos e também ouço muitas críticas sobre o modo de falar e de escrever dos alunos. Então, diante dessas inquietudes, percebe-se que é necessário entender os fenômenos linguísticos trazidos pelos alunos, e pensar em novas estratégias de ensino.

Portanto, sob o olhar da Sociolinguística, pretende-se analisar a linguagem oral e escrita dos alunos, de duas escolas públicas de Sinop, através de textos escritos e verificar se a influência linguística do gênero do *funk* se manifesta entre eles. Para embasar teoricamente este trabalho, que está inserido na área da Sociolinguística e da Variação Linguística, será apoiado pelas reflexões de Bagno (1999), Aulete (2004), Preti (1984), Faraco e Zilles (2015), entre outros, e também pela análise de algumas músicas ouvidas pelos alunos. O *funk* promove, em nossa sociedade, uma aproximação entre as diferenças de classes sociais, capaz de expressar uma realidade, mesmo sofrendo estigmas culturais por meio de uma linguagem própria do seu meio social.

## 2 As variações linguísticas do *funk* na sala de aula

Conforme Dantas (2020) *funk* é um movimento cultural e estilo musical que surgiu através da música negra norte-americana no final da década dos anos 1960. O Brasil importou esse ritmo na década de 1970 e este acabou indo para o subúrbio e comunidades de periferia e passou a ter identidade própria. Geralmente as letras de *funk* são escritas por moradores dessas comunidades, a maioria com pouca escolaridade, que reproduzem a linguagem local e não poucas vezes, se utilizam de palavrões, gírias, inadequações do uso da escrita, simplificações e outros. O número de adeptos ao movimento, ao longo do tempo, foi crescendo muito, atualmente a mídia o abarca e apresenta os MCs (cantores e geralmente compositores) e suas músicas. No entanto, não são ‘só flores’, pois a sociedade dominante ainda critica toda a cultura *funkeira* e as letras das músicas, por considerarem-nas de nível inferior e negligenciadas, como enfatiza Batista (2011, p. 76), “Na história brasileira, as estratégias de sobrevivência, de lazer, a arte de curar, as religiões e as manifestações culturais de matrizes africanas foram sempre criminalizadas: do samba ao funk.”

Percebe-se que esse processo valoriza apenas uma cultura imposta como “hegemônica”, pois, ainda que nossa sociedade seja composta por um hibridismo cultural ímpar, tal pluralidade é negligenciada. Notadamente, muitas vezes o ambiente escolar exclui de seu currículo os saberes populares, e com isso corrobora com o silenciamento de grupos que, historicamente, são vítimas de discriminação. E diante dessas situações de discriminação, o preconceito linguístico também está presente, pelas marcas linguísticas presentes nas letras desse gênero musical que é muito reproduzido na oralidade dos alunos.

## 2.1 O *funk* como cultura popular

Para Bosi (1992, p.16), “Cultura é o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”.

Diante da constatação do autor, percebe-se a necessidade de a escola compreender a diferença cultural como produção de identidades minoritárias e que essas influenciam na articulação da oralidade e escrita dos nossos alunos que costumam ouvir com frequência este gênero musical. Podemos observar que as letras desse gênero musical, como veremos em alguns excertos abaixo, transformam comportamentos e atitudes e acionam efeitos de sentidos na construção de discursos ideológicos que estruturam as relações de poder da vida social.

### 2.1.1 O uso de *palavrões* na oralidade e escrita

O *funk* atualmente é um movimento que atrai muitos jovens, não só os da periferia, mas também os jovens de classes mais nobres, tanto em bailes, shows e gosto musical. Uma de suas características são os *palavrões*, que compõem - esta variedade linguística, os quais acabam sendo pronunciados com frequência e fazem parte do falar cotidiano das pessoas. O linguajar do *funk* também é encontrado na escola onde é visto como algo estranho e pouco educado. Para o dicionário Aulete (2005 p. 343), “*palavrão* é uma palavra que pode ofender e que devemos evitar”. Elencamos abaixo alguns versos do gênero musical *funk* que contêm alguns *palavrões*.

(1) Vou com tudo e arraso tudo / Vou mostrar pra você / Sou dona da *porra* toda / Eu sou mulher do poder (MC Jojo Marontinni – “Vou com tudo”)

(2) Quem tava lá / Quando os relíquias fincaram nossa bandeira? / Eu tava, você não, né?! / Deixa eu falar / Pezinho no chão, bebê, não fala besteira \ *Vai tomar no teu c...* (MC Neguinho do Kaxeta - “Respeita minha história”)

Nas músicas “Vou com tudo” e “Respeita minha história”, as palavras grifadas “soam agressivas” e pejorativas no espaço escolar na visão dos educadores, entretanto tornaram-se de uso constante na linguagem informal dos alunos e são usadas geralmente para chamar a atenção. Dentro desse contexto, analisar o texto e sua organização linguística permite ao professor explorar aspectos ortográficos e gramaticais, bem como a função que cada

palavra exerce para dar sentido ao texto, possibilitando, assim, que os alunos desenvolvam a reflexão sobre seus próprios textos.

Para Preti (1984), por sua vez, é difícil definir um palavrão, uma vez que a definição é variável no tempo e no espaço. Então não é a definição em si que irá classificá-lo como palavrão ou palavra pejorativa, mas o contexto e a situação comunicativa. Ao analisarmos, por esta lógica, o *funk*, por ser uma manifestação cultural popular considerada periférica, justifica-se por ter palavrões na sua linguagem musical. O autor ainda enfatiza que a linguagem vulgar está relacionada às classes sociais mais baixas da sociedade, e o uso de palavrões é visto como inconformismo social.

### **2.1.2 O uso de gírias**

As gírias também são muito comuns, nas letras de *funk*, o dicionário Aulete (2005, p. 232) define gíria como: “uma palavra ou expressão que foi inventada, ou que ganhou um novo significado, e que usamos porque está na moda ou porque algum amigo ou alguém de casa falou, ou porque ouvimos na televisão.”

As gírias também podem caracterizar um grupo social, com um código linguístico que diferencia um grupo de outro. Para Pretti (1984), a gíria se divide em duas categorias; uma é específica de um grupo, e a outra é comum, pois se torna código linguístico, por se tornar incorporada a todos os falantes da língua social popular.

De modo geral os falantes usam uma linguagem espontânea, criam palavras e dão outros sentidos para as que já existem. De acordo com Rangel e Rocha (2014, p.01), as gírias “fazem parte de um determinado campo semântico que pode ser interpretado de acordo com o contexto em que está inserido”. Percebemos que a reflexão dos autores condiz com o contexto das salas de aula, quando vemos que o diálogo entre os adolescentes é marcado expressivamente não só pelo uso de gírias, mas também pelo uso exagerado de palavrões, ditos em alto e bom som, como adjetivações “comuns e normais” empregadas no tratamento de um para o outro, tornando-se naturais, comuns no dia a dia.

Diante de tais observações, percebemos que a gíria está presente não só na escola, mas no dia a dia da sociedade e nas comunidades, e sabemos que o *funk* exerce uma força de composição musical para a criação de novas palavras e provoca interação entre os interlocutores. Como podemos averiguar nos seguintes exemplos:

(4) Vai, só de *sacanagem*<sup>1</sup> /Vem na *fuleragenzinha*<sup>2</sup>/ Vai, só de *sacanagem*/ Vem na *fuleragenzinha*/ Vai, só de *sacanagem*/ Vem na *fuleragenzinha* (MC WM – “Favelado que te ama”)

(5) Já tô *chapado*, qual é a tua?/ Quem me falou foi o teu olhar/ Quando o Aldair apagou a luz (Algayr Playboy – “Novinha pode pá”)

Observa-se que há tantas gírias e expressões nas letras de músicas *funk*, que temos a impressão de estarmos diante de uma língua estrangeira. Por sua vez, como dissemos, a gíria torna-se um tipo de linguagem que surge restrita a um determinado grupo<sup>3</sup>, como um código, que com o decorrer do tempo as pessoas o utilizam até de forma inconsciente, independentemente da idade ou nível social do qual fazem parte, tornando o seu uso muito frequente nas interações. Conforme Patriota (2009, p. 8), “É essa generalização de uso, que desconhece barreiras etárias, sociais, econômicas e culturais, que garante -à gíria um lugar de destaque entre as outras variedades da língua”.

Notamos no nosso meio escolar que algumas gírias já se incorporaram na fala dos estudantes, como: bombando (animação), tá ligado (entendeu), recalque (inveja), curtidão (gostar), fingiu demência (fez de conta que não entendeu), mina (mulher jovem), rolê (passeio), popozuda (nádegas grandes), rabetão (nádegas e quadril grande) e outras.

Nesse sentido, percebe-se que em letras de *funk*, como vimos nos excertos 03 e 04, a gíria é comum, e tais marcas linguísticas acabam fazendo parte da comunicação do dia a dia de muitos falantes. Daí a importância de se trabalhar tanto o aspecto formal da língua (norma-padrão) como também o aspecto informal (as variedades/variantes) em sala de aula, como uma das formas de facilitar a interação professor-aluno.

## 2.2 Marcas da oralidade

O *funk*, como já dito, representa um movimento cultural oriundo -de comunidades de periferia, sendo assim, as marcas da linguagem popular, da modalidade oral, são muito

---

<sup>1</sup> Segundo o dicionário [www.sinonimos.com](http://www.sinonimos.com), significa: devassidão, libertinagem.

<sup>2</sup> Segundo o [www.dicio.com.br](http://www.dicio.com.br), significa modo de se comportar fuleiro; que demonstra falta de seriedade; que age sem refinamento.

<sup>3</sup> No caso da nossa pesquisa, os grupos são de oitavos anos de duas escolas distintas.

frequentes na elaboração das músicas, assim como vemos a oralidade presente nos textos escritos dos alunos.

Segundo os gramáticos, na visão de Lúzio e Rodrigues (2011, p. 8), “a oralidade é mais fácil, mais usada em nosso dia a dia; permitem-se alguns ‘erros’, enquanto a escrita é mais complexa, rígida, rebuscada”. Portanto, por a oralidade ser mais usada, deixa muitas vezes suas marcas em textos escritos. No excerto 05, é possível visualizar exemplos de oralidade:

(6) *Cê* colhe o que nós plantamos, são 15 anos 15 anos? São 17, né?! Mas *vamo* falar que é 15, né!

(MC Neginho do Kaxeta - “Respeita minha história”)

Percebe-se que, na letra, o compositor enfatiza as marcas da oralidade como normal, sem seguir - o padrão normativo. Reiteramos aqui que este fato pode ter sido influenciado pelo nível de escolarização do compositor ou pelas experiências vividas de uma determinada comunidade e utilizadas estrategicamente nas letras de *funk*.

Lúzio e Rodrigues (2011) enfatizam ainda que outra característica da marca de oralidade é a escrita fonética. Em vários momentos aparecem “tamo”, “tá”, “tô”, “pra”, no lugar de “estamos”, “está”, “estou” e “para”, respectivamente. Portanto, a língua oral reproduzida na escrita é reflexo do contexto situacional e comunicacional e da relação entre falantes.

### 3 Procedimentos metodológicos e analíticos

O procedimento metodológico deste trabalho consistiu-se por caráter exploratório e bibliográfico. Segundo Severino (2008, p.123), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. A abordagem é qualitativa, pois não se busca quantificar as ações, mas levantar dados que possibilitem a produção de novas informações. Sobre este aspecto, Mirian Goldenberg (2004, p.14) afirma que este tipo de pesquisa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”.

No levantamento bibliográfico, analisamos alguns versos de letras de músicas, do estilo *funk*. Todas as letras estão disponíveis nos *sites* dos artistas. Escolhemos como fonte documental, além de obras impressas, o *ciberespaço* pelo fato de esses artistas utilizarem as



plataformas do mundo virtual (Facebook, You Tube etc.) como principais ferramentas de divulgação de seus trabalhos. Foram analisadas as letras das músicas selecionadas, citadas nos excertos acima, com o objetivo de verificar marcas linguísticas expressas pela oralidade, como gírias e reduções linguísticas, como também em textos escritos do grupo selecionado de alunos.

É com base na análise dessas manifestações linguísticas que, segundo Patriota (2009, p. 31), gírias são “fenômenos chamados de linguagens especiais: formas e expressões linguísticas que, motivadas por fatores como idade, sexo, profissão, condição social, escolaridade, surgem como variações próprias de grupos que compartilham uma forma particular de comunicação”. Portanto, compreender o uso destas variações no contexto da sala de aula é fundamental para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, para produzir diferentes efeitos de sentidos e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

### 3. 1 Análise de dados dos textos

Para a análise dos dados, optou-se por observar a escrita de textos de gênero autobiográfico e a fala dos alunos de duas escolas do município de Sinop-MT, sendo que uma se localiza no centro e outra em um bairro periférico. Com relação ao número de sujeitos da pesquisa, são 16 alunos, oito meninos e oito meninas. Foram escolhidos oito textos de cada escola. São meninos e meninas que têm entre 12 a 15 anos, de turmas do 3º ciclo, equivalente ao 8º ano do ensino fundamental, de classe econômica considerada baixa.

O presente estudo buscou considerar as expressões presentes na linguagem das letras de *funk*, por ser considerado o gênero mais ouvido pelos alunos, e também verificamos variáveis gramaticais (nível fonológico, ortografia, concordâncias verbal e nominal), assim como variáveis externas (sexo, idade, renda, escolarização). No contexto das falas, é comum ouvirmos nas conversas entre eles gírias do gênero *funk*, como: **bombando, rolê, tá ligado, eu tava?, tá me tirano, marcação**, e também palavrões que para eles soam muito comuns e dizem-nos com naturalidade um para o outro. Essas e outras expressões percebemos que têm significados muito particulares, como se fosse um código a um grupo de falantes de uma determinada comunidade.

E quanto aos textos escritos, os alunos escrevem de forma idêntica às palavras que falam, como: *tenta curti (no sentido de gostar) \ são muito massa (legal) \ mecher a raba (quadril).*

Nota-se, também, que as palavras nunca são acentuadas: *eletronica* (eletrônica), *domesticos* (domésticos), *series* (séries), *sabado* (sábado).

É perceptível usar tanto na fala quanto na escrita a palavra *exclusivo* no lugar de *inclusive*, suprimir o *r* e *s* das palavras, como: (guitara - guitarra, nosa - nossa), assim como outras inadequações, tais como *amburguer*, *pobrema*, feis (fez), nós canta. Também omitem verbos e outras palavras na construção das frases e dificilmente empregam letras maiúsculas em substantivos próprios.

Sendo assim, vale refletir, conforme Mollica (2013, p. 51), que “[...] as formas de expressão socialmente prestigiadas das pessoas consideradas superiores na escala socioeconômica opõem-se aos falares das pessoas que não desfrutam de prestígio social e econômico”. E é nesse contexto de ‘oposição’ que se encontram nossos alunos.

Do total dos textos analisados, verificamos que 33% das meninas utilizaram a expressão “mecher a raba”, contudo essa expressão não foi encontrada nos textos dos meninos. Hipoteticamente podemos supor que o sexo feminino ouve e dança tais músicas mais que o sexo masculino. Já as expressões “tá ligado e manero”, encontramos em 50% dos textos dos meninos e não foram encontradas nas produções das meninas. Ao observarmos as conversas informais, principalmente na hora do intervalo escolar, também são mais comuns nas falas dos meninos.

Em relação ao conhecimento e a utilização das gírias, percebemos que 100% deles conhecem, convivem e as utilizam em situações de comunicação tanto na escrita quanto na oralidade. Diante dos dados relacionados ao conhecimento e a utilização de gírias pelos alunos, é possível observarmos que estes estão diretamente ligados socialmente ao uso desta variação da língua. Segundo Patriota (2009, p.14-15):

Hoje, apesar de todo o preconceito que sempre a cercou (e cerca!), a gíria é um fenômeno que tem, cada vez mais, invadido a sociedade em seus mais diversos segmentos e níveis, constituindo uma forma particular de expressão, seja em seu aspecto mais fechado – a gíria de grupo – ou em seu aspecto de vulgarização – a gíria comum. Contudo ela ainda é amplamente relacionada aos jovens e seus grupos interacionais.

Percebemos, através dessas análises, a influência do *funk* na fala e escrita dos alunos, e compreendemos que não devemos estigmatizá-la como bela ou feia, pois soa como preconceito linguístico. É possível fazer ainda outras análises com os textos escritos pelos alunos, porém, aqui a proposta analítica foi averiguar a influência do *funk* na fala e na escrita desse grupo de discentes.

## 4 Considerações finais

Neste estudo, analisamos elementos linguísticos muito presentes nos textos e também na oralidade de alunos na faixa etária dos 12 aos 15 anos. O *funk* é um movimento cultural muito forte e muito presente na vida desses adolescentes, portanto, tais fenômenos linguísticos são comuns nesta comunidade de fala. Outra questão a ser salientada diz respeito ao preconceito linguístico e que deve ser rejeitado pela conjuntura escolar.

Como sabemos a visão linguística da maioria dos docentes de Língua Portuguesa está regulada e codificada nas gramáticas normativas, que ‘garantem’ o estatuto de formas prescritivas ‘corretas’ e que são ensinadas e internalizadas ao longo do processo escolar. Enquanto essas barreiras estiverem presentes, como homogeneizadoras, a mudança de paradigmas e outras propostas linguísticas ficam inviabilizadas, pois a variação é rejeitada geralmente com comentários preconceituosos pelos membros da comunidade letrada.

Sabemos que parte de todo o criticismo desse gênero musical está associado não só à uma linguagem obscena e vulgar que por vezes apresenta, mas também, por muitas vezes fazer apologia ao consumo e tráfico de drogas. Contudo na língua, o que existe são variações e que estas devem ser trabalhadas com os alunos.

Travaglia (2009) vem corroborar com a ideia que na língua não existe o certo e o errado, o que existe são variedades e todas elas são eficazes nas situações em que o uso é apropriado. Assim, se a escola tiver consciência das diferentes variedades da língua, do valor social que manifestam as formas em variação e adotar uma política linguística eficaz acerca do ensino de língua materna, estará criando condições para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar com competência comunicativa na sociedade em que vivem.

## Referências

- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução Crítica à Criminologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

- DANTAS, Tiago. **"Funk"**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/funk.htm>. Acesso em 09 de outubro de 2021.
- ESSINGER, Silvio. **Batidão: uma história do funk**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LÚZIO, Ellen Regina Camargo; RODRIGUES, Marlon Leal. Marcas de oralidade em textos escritos. **Web revista páginas de debates**: questões de linguística e linguagem, nº 17, out. 2011. Disponível em <http://www.linguisticaelinguagem.cepad.net.br/EDICOES/03/Arquivos/07%20Ellen%20Regina%20Camargo.pdf>. Acesso em 25 mai. 2013.
- MAIOR, Mário Souto. **Dicionário do palavrão e termos afins**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- MATTOS E SILVA, R. V. Tradição gramatical e gramática tradicional. São Paulo: Contexto, 1989.
- MEDEIROS, J. **Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo. E prazer**. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.
- MELLO, Gladstone Chaves de. **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- MOLICA, M.C. BRAGA, M.L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística variacionista: o tratamento da variação**. São Paulo. Contexto, 2013.
- PATRIOTA, L. M. A gíria comum na interação em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2009.
- PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EdUSP, 1984.
- RANGEL, P.L.N. e ROCHA, J.S. Funk: cultura popular e preconceito linguístico. **Revista Educação Pública**, CECIERJ, publicado em 19/08/2014. Disponível em: Acesso em jun/2018.
- RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2010.
- SANDMANN, Antônio José. O palavrão: formas de abrandamento. **Revista Letras**, v. 42, 1993. Disponível em [ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19127/1247](https://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/19127/1247). Acesso em 25 mai. 2013.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

# **O TRATAMENTO DAS VARIEDADES LINGUÍSTICAS E AS VARIEDADES FONOLÓGICAS PRESENTES EM EGRESSOS E INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE SINOP – MT<sup>1</sup>**

**Priscila Ferreira de Alécio**

**RESUMO:** Com o presente trabalho temos o objetivo de expor sobre um projeto desenvolvido no ano de 2018 em uma pesquisa de Iniciação Científica. A pesquisa consistiu, por meio da Sociolinguística Variacionista, em analisar como é tratada a variedade linguística nas aulas de Letras de uma universidade pública de Sinop – MT, bem como estudar as variedades fonológicas dos sujeitos egressos e ingressantes do curso. Os principais pressupostos teóricos pautados nesse estudo foram: Bortoni-Ricardo (2004), Base Nacional Comum Curricular (2018), Comitê Nacional do Projeto ALiB (2001), dentre outros. Inicialmente, foram realizadas entrevistas com 10 sujeitos, sendo cinco do sexo feminino e igual número do masculino, que ingressaram no curso de Licenciatura em Letras, ou seja, que estavam cursando a 1ª fase. Na sequência, também foram feitas entrevistas, com a mesma quantidade de sujeitos da 8ª fase, com acadêmicos que estavam em processo de término de graduação. As entrevistas foram feitas no formato de narrativas livres, as quais possibilitaram que houvesse a compreensão de como ocorre o ensino de língua portuguesa e o processo de formação de professores para essa área. Realizou-se também a aplicação de um questionário fonético-fonológico composto por 59 questões, para analisar como os sujeitos, que, em sua maioria, advieram de outras cidades e regiões, proferem determinadas variantes. Nessa perspectiva, os resultados obtidos foram, no que concerne ao tratamento das variedades linguísticas, que os sujeitos da 1ª fase desconheciam essa conceituação ou que conheciam por outras fontes, mas que não lhes foi trabalhado na escola. Com relação aos sujeitos da 8ª fase, todos afirmaram ter conhecimento devido a disciplinas que cursaram na graduação. Por fim, ao analisar as variantes fonológicas desses

---

<sup>1</sup> Apoio: CNPq - 142886/2018-1

sujeitos, notou-se que os que advieram das regiões norte e nordeste mantêm as variantes fonológicas daquelas regiões.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Variacionista. Curso de Letras. Análise de variedades/variantes. Variação e ensino.

**ABSTRACT:** This work aims to expose about a project developed in the year 2018 in a Scientific Initiation research. The research consisted, through the Sociolinguistics Variationist, in analyzing how the linguistic variety is treated in the classes of Letters of a public university of Sinop - MT as well as to study the phonological varieties of the subjects egresses and entrants to the course. The main theoretical assumptions of this study were: Bortoni-Ricardo (2004), Base Nacional Comum Curricular (2018), Comitê Nacional do Projeto ALiB (2001) among others. Initially, interviews were carried out with 10 subjects, five of them female and the same number male, who entered the undergraduate course in Languages, that is, who were attending the first phase. The interviews were carried out in the format of free narratives, which enabled an understanding of how Portuguese language teaching occurs and the process of teacher training for this area. A phonetic-phonological questionnaire consisting of 59 questions, which are included in Appendix A, was also applied to analyze how the subjects, most of whom came from other cities and regions, pronounce certain variants. From this perspective, the results obtained were, with regard to the treatment of linguistic varieties which the subjects of the first phase were unaware of this concept or which they were aware of from other sources, but which were not worked on at school. With regard to the subjects of the 8th phase, they all stated that they had knowledge due to subjects they had taken at graduation. Finally, when analyzing the phonological variants of these subjects, it was noted that those who came from the northern and northeastern regions maintain the phonological variants of those regions.

**Keywords:** Sociolinguistics Variationist. Course of Letters. Analysis of varieties/variants. Variation and teaching.

## 1 Introdução

As variedades linguísticas estão presentes nas mais variadas comunidades de fala, uma vez que a língua não é homogênea, mas heterogênea e variável em distintas circunstâncias

e contextos. Sendo assim, muitas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, abarcam, em seus conteúdos temáticos, especialmente nas aulas de língua portuguesa, a diversidade linguística.

Nesse contexto, tem-se como objetivo, verificar o tratamento dado às variedades linguísticas em uma instituição de ensino superior, bem como apreender as variantes fonológicas utilizadas nesse locus, uma vez que as instituições de ensino superior corroboram para o processo migratório, visto que recebem estudantes de várias regiões brasileiras para cursarem os distintos cursos oferecidos.

A pesquisa realizou-se no curso de Letras de uma universidade pública situada no município de Sinop. No desenvolvimento metodológico, o enfoque inicial primou por narrativas livres feitas com os sujeitos da pesquisa, que direcionavam para o processo migratório, bem como sobre o conhecimento ou não da conceituação de variedades linguísticas e sua abordagem no ensino. Na sequência metodológica, outro objetivo foi apreender, por meio da aplicação de um questionário fonético-fonológico, as variantes fonológicas em uso pelos sujeitos no locus da pesquisa, toda a aplicação metodológica deu-se com alunos ingressantes do curso e com futuros egressos.

Os vinte sujeitos que constituíram o *corpus* são, em sua maioria, migrantes de outras regiões, inclusive de fora do Estado de Mato Grosso. Dentre as regiões de origem dos acadêmicos entrevistados, destacam-se as regiões norte e nordeste. Dessa forma, apreendeu-se, dentre os resultados, variantes fonológicas dos falares nortista e nordestino pois, mesmo com o processo de migração, os sujeitos ainda mantêm traços característicos da oralidade de suas regiões de origem.

## **2 Pressupostos teóricos**

### **2.1 A constituição da língua**

A língua possui uma infinidade de variedades que são utilizadas por seus falantes. O processo migratório é um dos componentes que corrobora para que uma determinada localidade possa ter diversidade linguística e cultural. De acordo com Heidmann (2018),

O estudo sistematizado da língua relacionado à heterogeneidade proposta por Labov (1972) tem a ver com a variação, ou seja, refere-se aos diferentes modos de dizer a mesma coisa, tendo os mesmos significados referenciais. Nessa perspectiva, é impossível entender

a variação e as mudanças linguísticas sem reportar-se ao aspecto social da comunidade investigada. (HEIDMANN, 2018, p.102).

A língua é o conteúdo da linguagem, é a partir dela que ocorre a comunicação verbal de forma que os indivíduos se comuniquem entre si. Para tanto, Mussalim e Bentes (2012, p. 23) asseveram que “linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável” uma vez que a interação ocorre por intermédio da linguagem, seja ela verbal, através da língua, ou não verbal, por imagens e demais símbolos. Ainda de acordo com as autoras (*ibidem*), “mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano”, visto que, sem a linguagem, não há comunicação.

Nessa perspectiva, Labov (2007, p.2) descreve a língua como “o instrumento que as pessoas usam para se comunicar com os outros na vida cotidiana”, assim como possibilita a interação. Sendo assim, Molon e Vianna (2012, p.147), apoiados na teoria do círculo de Bakhtin, dizem que a língua, como “a realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, é a realidade fundamental da língua”, sendo a base para a comunicação de todos os povos.

Por sua vez, a língua varia de acordo com o contexto, a comunidade de fala, faixas etárias, dentre outros fatores, uma vez que é heterogênea, ou seja, “uma mesma língua pode apresentar variações de região para região, de um grupo social para outro, entre distintas faixas etárias, e, também, quando usada pelo mesmo falante, pode variar em determinadas situações ou lugares” (FARIAS, 2018, p. 192). Assim, as variedades linguísticas estão presentes em comunidades de fala e instituições.

Nesse contexto, Mollica e Braga (2015, p. 10) afirmam que as variedades linguísticas são “fenômenos universais e pressupõem a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes”. As variantes são, conforme Labov (2007), as várias formas de dizer algo, formas essas que variam de acordo com as regiões e determinados contextos socioculturais.

## **2.2 Variação linguística nas instituições de ensino**

As instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, proporcionam a interação entre vários sujeitos inseridos em comunidades e regiões diversas de forma que corroboram para que haja a diversidade linguística nesses lócus. Assim, a escola possui uma ínfima gama de diversidade. Vale lembrar, segundo postula Bortoni-Ricardo (2004), que a criança ao



chegar na escola fala da forma como aprendeu com os que convivem em sua comunidade, ou seja, a língua materna, que conhece desde muito pequena e desenvolveu-se a utilizando, esta língua pode ser a Portuguesa, como também, dependendo do local, outros idiomas.

Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender as convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

O papel da escola, de acordo com Silva, Pilati e Dias (2010, p. 982), “não é ensinar uma variedade no lugar da outra, mas, sim, criar condições para que os alunos aprendam também às variedades que não conhecem”. Nessa perspectiva, o aprendiz deve acrescentar, em seu repertório linguístico, além da língua materna, outras variedades, bem como aprender a respeitar todas as variedades.

### 2.3 Base Nacional Comum Curricular e a variação na escola

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” para que lhes sejam assegurados os direitos “de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p.7).

No que concerne ao tratamento da variedade linguística nas escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulga a importância de alinhar os conhecimentos linguísticos dos alunos, de modo a trabalhar com os fenômenos de mudança e variação linguística em sala de aula. Conforme o documento,

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2018, p.81).

Sendo assim, o trabalho com os alunos do ensino fundamental deve ser pautado em abordagens que colaborem com o entendimento e compreensão da variação e mudança linguísticas, para que não ocorra o preconceito linguístico e até mesmo a exclusão do aprendiz devido a sua região de origem e o contexto em que está inserido. O documento preconiza também que o conhecimento por parte dos professores pode contribuir para que o aluno compreenda o processo de variação linguística. Daí a importância de:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p. 83).

O documento estabelece ainda algumas diretrizes específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, tais como abordar a heterogeneidade da língua, de acordo com os contextos, bem como a demonstração de atitude respeitosa para com as variedades linguísticas.

### **3 Metodologia de pesquisa e apontamentos analíticos**

O projeto teve o intuito de observar como ocorre o tratamento dado às variedades linguísticas nas aulas de Letras de uma universidade pública de Sinop – MT, bem como apreender variantes fonológicas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, realizaram entrevistas com acadêmicos da universidade lócus do estudo, inicialmente a fim de verificar se os alunos ingressantes na instituição haviam conhecimento sobre variedades linguísticas. Em seguida, a pesquisa foi realizada com futuros egressos de Letras que cursavam a 8ª fase do curso, com o propósito de verificar se lhes foi trabalhada na graduação a perspectiva da variedade da língua, tendo em vista que são habilitados para desempenhar o ensino de língua portuguesa.

Para isso, em um primeiro momento realizaram-se as narrativas livres que, por conseguinte, foram apreendidas junto aos sujeitos, sendo 5 do sexo feminino e 5 do masculino em cada fase do curso pesquisada (1ª e 8ª), totalizando 20 entrevistados, com perguntas relacionadas ao conhecimento a respeito do que são variedades linguísticas.

A seguir apresenta-se a descrição dos sujeitos de acordo com as variáveis sexo, idade, região procedente e ano de término do ensino médio.

Quadro 1: Dados dos sujeitos de pesquisa.

DENOMINAÇÃO <sup>2</sup>	SEXO	IDADE	REGIÃO DE PROCEDÊNCIA	Ano de término do ensino médio
<b>Sujeito PFL1</b>	Feminino	23 anos	Rurópolis - Pará	2014
<b>Sujeito PFL2</b>	Feminino	28 anos	Campinas - São Paulo	2008
<b>Sujeito PFL3</b>	Feminino	21 anos	Colíder - Mato Grosso	2014
<b>Sujeito PFL4</b>	Feminino	19 anos	Nobres - Mato Grosso	2016
<b>Sujeito PFL5</b>	Feminino	25 anos	Alta Floresta - Mato Grosso	2010
<b>Sujeito PFL6</b>	Masculino	21 anos	Panorama - São Paulo	2010

---

2 As abreviações correspondem, respectivamente, a: PFL= Primeira fase de Letras; OFL: Oitava fase de Letras. Os números referem-se à identificação dos sujeitos.

<b>Sujeito PFL7</b>	Masculino	21 anos	Carlinda – Mato Grosso	2014
<b>Sujeito PFL8</b>	Masculino	20 anos	Peixoto de Azevedo – Mato Grosso	2014
<b>Sujeito PFL9</b>	Masculino	26 anos	Marcelândia – Mato Grosso	2011
<b>Sujeito PFL10</b>	Masculino	18 anos	Novo Progresso – Pará	2017
<b>Sujeito OFL1</b>	Feminino	24 anos	Barra do Corda – Maranhão	2011
<b>Sujeito OFL2</b>	Feminino	22 anos	Alta Floresta – Mato Grosso	2014
<b>Sujeito OFL3</b>	Feminino	24 anos	Quedas do Iguaçu – Paraná	2011
<b>Sujeito OFL4</b>	Feminino	21 anos	Campo Mourão – Paraná	2014
<b>Sujeito OFL5</b>	Feminino	22 anos	Novo Progresso – Pará	2014
<b>Sujeito OFL6</b>	Masculino	30 anos	Foz do Iguaçu – Paraná	2006

<b>Sujeito OFL7</b>	Masculino	23 anos	Curitiba - Paraná	2014
<b>Sujeito OFL8</b>	Masculino	23 anos	Nobres – Mato Grosso	2012
<b>Sujeito OFL9</b>	Masculino	22 anos	Campo Mourão – Paraná	2014
<b>Sujeito OFL10</b>	Masculino	25 anos	Agudos – São Paulo	2010

Fonte: Autoria própria, 2019.

Observou-se que os sujeitos, em sua maioria do primeiro semestre, responderam que não tinham visto até então sobre variedades linguísticas, no entanto, disseram ter curiosidade de saber mais sobre o fenômeno que propicia os modos de falar diversos, ou seja, a variação linguística. Outros, por sua vez, alegaram desconhecer o que é, conforme os excertos de dois sujeitos da primeira fase de Letras.

**Pesquisadora:** Você já ouviu falar em variedades linguísticas?

**PFL2:** Não, não sei o que é. Eu acredito, eu acho que é alguma junção de algumas palavras, de alguns países, não sei, ou de algumas palavras da língua portuguesa, não sei... (Ent. 2, PFL2, 05/10/2018)

**Pesquisadora:** Mas no seu ensino médio, você não ouviu falar?

**PFL2:** Não, nunca ouvi falar.

**Pesquisadora:** Você já ouviu falar em variedades linguísticas?

**PFL9:** Não, nunca... (Ent. 9, PFL9, 15/10/2018)

O gráfico a seguir demonstra as respostas dadas pelos sujeitos das duas fases (1ª e 8ª) do curso de Letras. Vale ressaltar que alguns alunos da primeira fase estão tendo contato com

noções dessa temática a partir de projetos de pesquisa que são desenvolvidos na universidade.

Gráfico 1: resultado de como os entrevistados tiveram conhecimento sobre variedades linguísticas.



Fonte: Autoria Própria, 2019.

Conforme mostra o gráfico 1 exposto acima, a porcentagem maior foi de alunos respondentes que conheceram sobre variedades linguísticas na Universidade (45%), em específico no curso de Letras, anterior à instituição, não haviam tomado conhecimento e muitos disseram que desconheciam o que significava (5%), ou seja, dos 20 sujeitos entrevistados, apenas 6 disseram que haviam tido contato com noções sobre variedades linguísticas na escola (30%). Dessa forma, os outros 70% correspondes aqueles que não conheciam as variedades linguísticas na escola, apenas na universidade, ou até mesmo ainda não compreendiam, no caso do 1º semestre de Letras.

**Pesquisadora:** Você já ouviu falar em variedades linguísticas?

**OFL1:** Já. Eu conhecia antes do curso, mas eu vim me aprofundar mais no curso de Letras. Quando eu tive contato aqui no curso, eu me identifiquei bastante porque traz todo um

contexto social, porque que certa região fala assim, porque que certas pessoas falam assim, outras falam de outra forma. Eu gostei principalmente porque enfatizou essa questão social... o que que está por trás de um sotaque, basicamente isso. (Ent. 11, OFL1, 10/11/2018)

**Pesquisadora:** Você já ouviu falar em variedades linguísticas?

**OFL8:** Já. No curso de Letras na disciplina de Sociolinguística e disciplina de... eu não me recordo o nome, mas foi uma voltada para o ensino de língua portuguesa, prática de ensino de língua portuguesa, não me recordo certinho. (Ent. 18, OFL8, 19/12/2018)

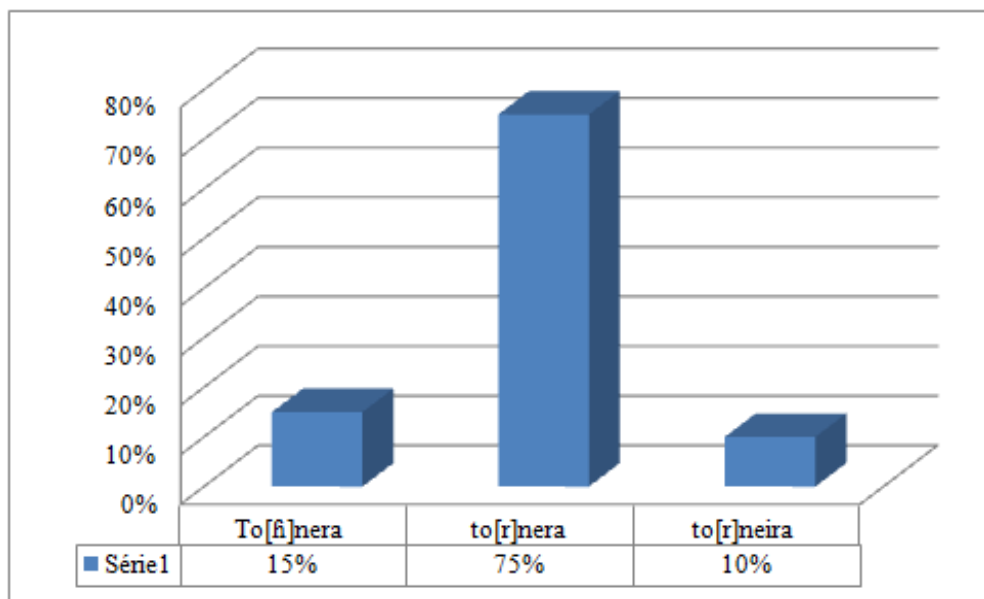
Conforme exposto pelos excertos e pelo gráfico, os acadêmicos dessa universidade, ao finalizarem o curso, tiveram contato com disciplinas que os orientaram para o trabalho com as variedades linguísticas em sala de aula.

Como segunda parte da pesquisa, elaborou-se um questionário fonético-fonológico, composto por 59 perguntas, que consistem em questões de autoria própria, bem como retiradas do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB, 2001) e outras elaboradas com base no dicionário Online Michaelis (2018), a fim de delinearem melhor a condução das entrevistas.

Esse questionário procurou investigar como ocorre e se há a presença de variantes fonológicas entre os acadêmicos da primeira e oitava fases do curso de Letras. Para esse artigo, como recorte de resultados, são trazidas apenas 5 questões (5, 12, 18, 20 e 34, respectivamente) para exemplificar como foi desenvolvida a pesquisa, tendo em vista o espaço que é disponível à confecção do artigo. Na sequência, seguem os resultados quantitativos e analíticos referentes às questões identificadas.

Gráfico 2: Representação das variantes fonológicas da palavra “torneira”.

TORNEIRA<sup>3</sup> aquilo que se abre quando se quer lavar as mãos numa pia? (ALiB, 2001, p.8)



Fonte: Autoria própria, 2019.

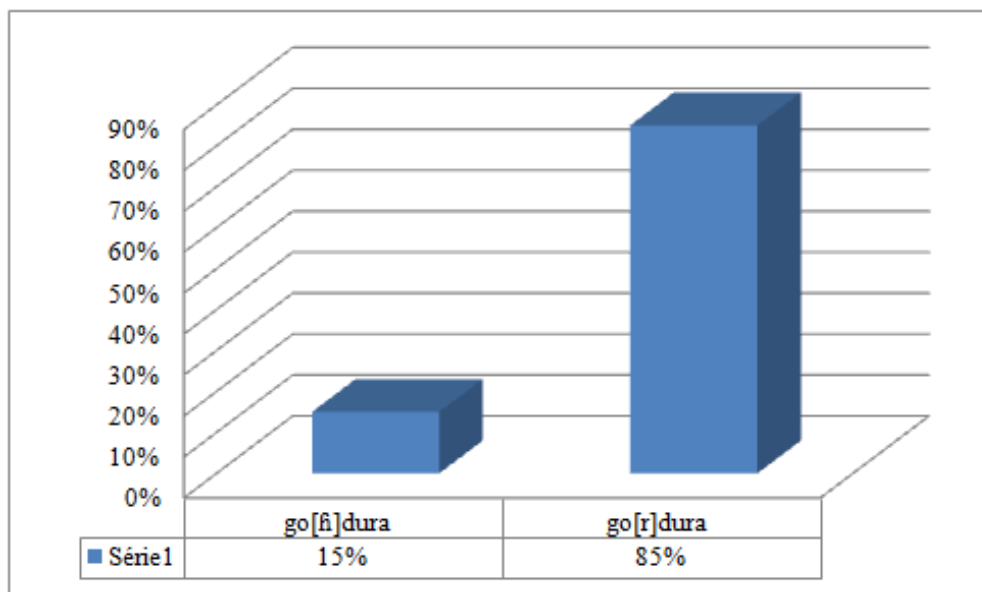
A questão cinco do questionário elaborado mostra, a partir do gráfico 2 exposto, que a maioria, 75% dos sujeitos, proferiu a palavra que denomina “... aquilo que se abre quando se quer lavar as mãos numa pia?” com o apagamento da vogal [i] de ‘torneira’, pronunciando-a ‘tornera’. Essa porcentagem é representada por 15 sujeitos de pesquisa de ambas as fases do curso. Já ‘to[r]neira’, foi proferida apenas por 2 sujeitos (OFL6 e OFL7). Com relação à pronúncia do [h̃], três sujeitos (PFL1, OFL1 e OFL5) proferiram dessa forma, assim, cabe ressaltar que dois desses sujeitos (PFL1 e OFL5) são da região norte e um (OFL1) é da região nordeste, e, mesmo com o processo migratório, mantêm as variantes fonológicas de suas regiões bem presentes.

<sup>3</sup> As reticências podem ser substituídas por ‘Como se diz’, ‘Como se chama’...



Gráfico 3: Representação das variantes fonológicas de ‘gordura’.

GORDURA A carne de porco não é magra porque tem\_\_\_\_\_ (ALiB, 2001, p.8)

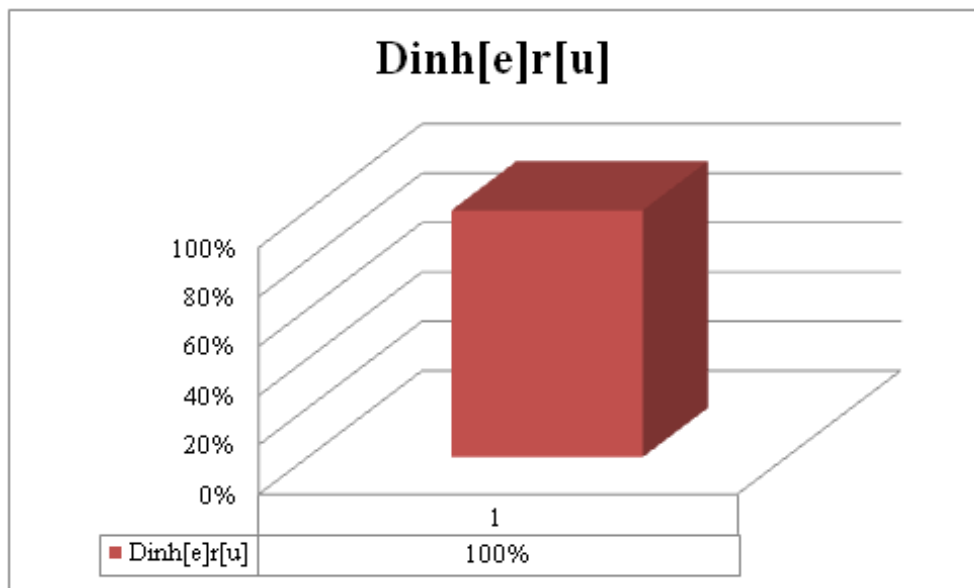


Fonte: Autoria própria, 2019.

Na questão 12 do questionário, “A carne de porco não é magra porque tem\_\_\_\_\_ (ALiB, 2001, p.8)”, os processos fonológicos distintos ocorreram novamente com os sujeitos que advieram das regiões nordeste e norte, que empregam o [ɸ]. Todos os demais 17 sujeitos responderam ‘gordura’ com a pronúncia go[r]dura.

Gráfico 4: Representação da variante fonológica ‘dinheiro’

18. DINHEIRO Para comprar algo, preciso de \_\_\_\_\_. (Autoria própria, 2018)



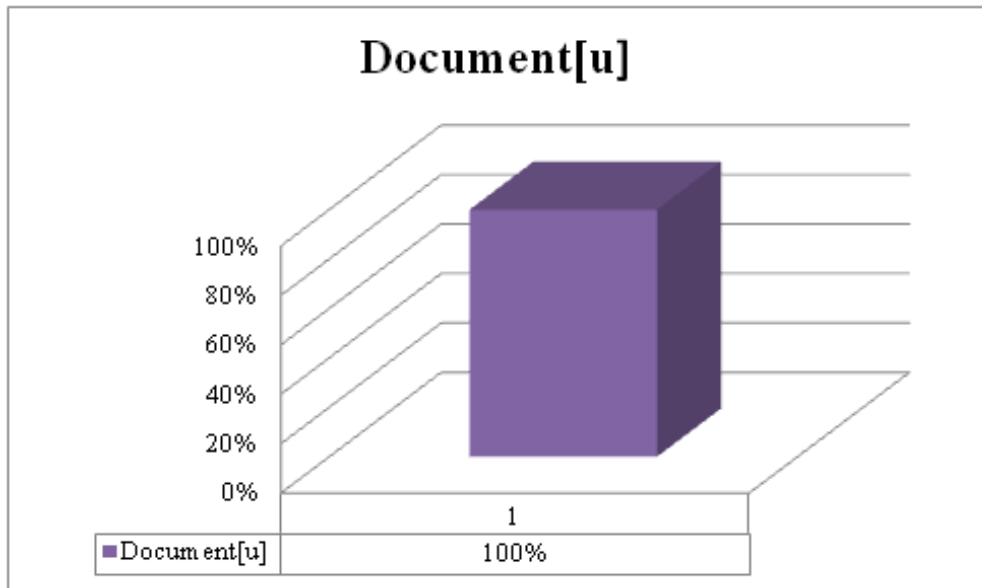
Fonte: Autoria própria, 2019.

Na questão 18 do questionário, “Para comprar algo, preciso de \_\_\_\_\_. (Autoria própria, 2018)” ocorreram dois fenômenos variantes encontrados nas respostas dos 20 sujeitos entrevistados para a lexia ‘dinheiro’, assim sendo, caracterizam-se como traços graduais desses falantes. O primeiro foi o apagamento da vogal [i] e o segundo foi o alçamento da vogal [o] pela vogal [u], ou seja, a troca de vogais, fenômeno este que ocorre com frequência na fala.

Além disso, cabe ressaltar que esse processo de variação ocorre costumeiramente na fala dos brasileiros, conforme assevera Mattos e Silva (2003, p. 55), há, no português do Brasil, uma “tendência a anular-se a posição fonológica entre /e/ e /i/, bem como /o/ e /u/, em posição pós-tônica, realizando-se u”. Esse aspecto fonológico foi recorrente em todas as respostas dos sujeitos, o que confirma a tendência verificada por Mattos e Silva.

Gráfico 5: Representação da variante fonológica ‘documento’

20. **DOCUMENTO** Qualquer escrito ou impresso que fornece uma informação ou prova, usado para esclarecimento de algo, chamamos de \_\_\_\_\_. (Autoria própria, com adaptação de MICHAELIS, 2018, Versão *Online*)

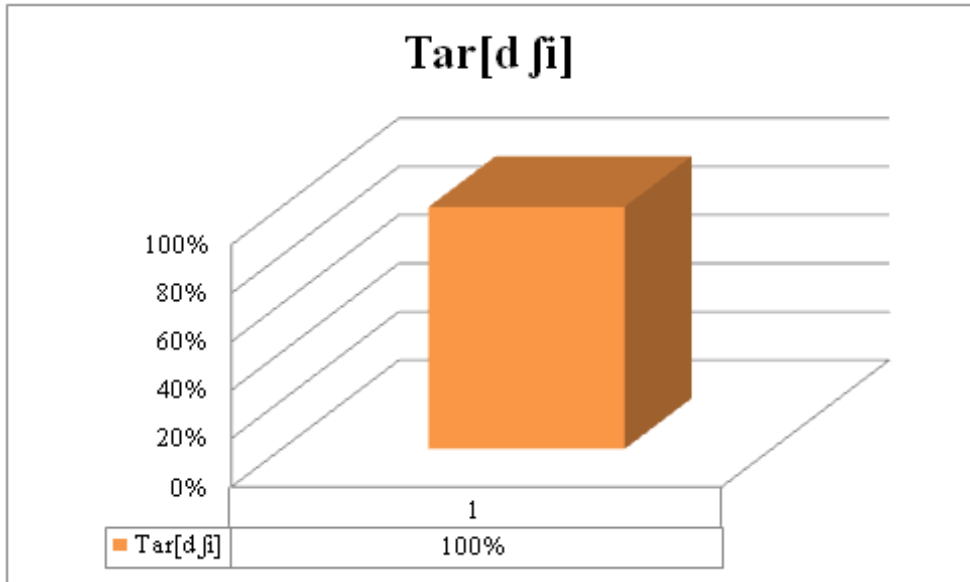


Fonte: Autoria própria, 2019.

Nas respostas dadas à questão “Qualquer escrito ou impresso que fornece uma informação ou prova, usado para esclarecimento de algo, chamamos de \_\_\_\_\_. (Adaptação de MICHAELIS, 2018, Versão *Online*)”, também ocorreu o alçamento da vogal [o] para a vogal [u] proferido pelos 20 sujeitos da pesquisa à lexia variante ‘document[u]’. Dessa forma, reitera-se uma vez mais a tendência observada por Mattos e Silva (2003) de que, no Brasil, a maioria das pessoas utiliza a forma alçada para dizer as palavras na fala.

Gráfico 6: Representação da variante fonológica ‘tarde’

34. TARDE Qual é o contrário de cedo? (ALiB, 2001, p.11)



Fonte: Autoria própria, 2019.

Por fim, na questão “Qual é o contrário de cedo? (ALiB, 2001, p.11)”, todos os sujeitos, 100%, proferiram o alogfone [dʃi], que é a alteração do fone [de] na lexia ‘tarde’. Assim, a palavra [tarde] foi proferida como [tardʃi] por todos os sujeitos das distintas regiões brasileiras que apareceram na pesquisa, sul, sudeste, norte, nordeste e centro-oeste.

Além disso, conforme Philippsen (2013), as mudanças e variações decorrem em qualquer língua, não somente na língua portuguesa, sendo comum em todas as línguas, sendo assim,

Ao se falar em língua, seja ela a portuguesa, a inglesa, a francesa ou qualquer outra, pode-se observar que ela muda constantemente. Isso não significa, entretanto, que a língua se torne outra língua, ou que ela se constitua de um sistema linguístico melhor ou pior. A variação linguística, portanto, é um fenômeno que ocorre em todas as línguas naturais. (PHILIPPSSEN, 2013, p. 149).

Assim, as variações linguísticas estão presentes em diversos contextos e instituições, sendo elas características de um povo ou comunidade. Com relação aos resultados encontrados no estudo, verificou-se que vários fenômenos trazidos nas respostas são traços graduais, ou seja, variantes utilizadas na fala de todos os entrevistados, mas, alguns fenômenos, como a pronúncia do [h] mostrada neste artigo, mantêm-se apenas entre os sujeitos das regiões norte e nordeste.

#### 4 Considerações finais

A partir da leitura teórica e as entrevistas concernentes ao tratamento da variação linguística na escola, observou-se que os acadêmicos ingressantes no curso de Letras, em sua maioria, desconheciam a conceituação de variedades linguísticas, haja vista que não obtiveram contato na sala de aula do ensino básico. No que concerne aos acadêmicos que estavam em processo final da graduação, observou-se que, na universidade, tiveram contato com disciplinas que pautaram o ensino de língua portuguesa, considerando as diversidades linguística, cultural e social.

Com relação ao questionário fonético-fonológico aplicado, como já dito, percebeu-se que há variantes fonológicas que estão presentes na maioria da fala dos sujeitos, como também algumas específicas entre os sujeitos que advieram das regiões norte e nordeste, como por exemplo o [h]. Os resultados mostram, dessa forma, que os sujeitos vindos das regiões norte e nordeste ainda permanecem com traços fonológicos bem recorrentes dessas regiões, mesmo com o tempo de migração.

#### Referências

- BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 10/03/2020.

- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. Atlas linguístico do Brasil: questionário 2001. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- FARIAS, Andressa Batista. A variável concordância verbal na primeira e terceira pessoas do plural em dois bairros de Sinop – MT. In: PHILIPPSEN, Neusa Inês; LIMA, José Leonildo. **Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2018.
- HEIDMANN, Grasiela Veloso dos Santos. Marcadores discursivos na fala de migrantes pioneiros em Sinop – MT. In: PHILIPPSEN, Neusa Ines; LIMA, José Leonildo. **Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2018.
- LABOV, William. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].
- MATTOS E SILVA, R. V. Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino do português. In: MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. São Paulo: Parábola, 2003.
- MOLLIKA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- MOLLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada / The Bakhtin Circle and Applied Linguistics. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 142-165, Jul./Dec. 2012.
- PHILIPPSEN, Neusa Inês. **Diversidade e variação linguística em contextos Mato-Grossenses**. De volta ao futuro da língua portuguesa. Simpósio 25 - Demonstração dos usos, normas e identidades linguísticas locais, 623-640 ISBN 978-88-8305-127-2. 2017.
- PHILIPPSEN, Neusa Inês. **A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais**. 2013. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2013. Tese (Doutorado)
- SILVA, Kleber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

## SOBRE OS AUTORES

**Albina Pereira de Pinho Silva** é licenciada em Pedagogia pela UNIMAR, mestre e doutora em educação pela UFRGS e pós-doutora em Letras pela UEMS. Atualmente, é docente na graduação e Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Letras, Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS) e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, na UNEMAT, câmpus Sinop. Possui experiências nas áreas de Didática, Educação e Linguagem na formação de professores de Pedagogia e Letras, com atuação, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores na modalidade presencial e a distância; educação, linguagens e as tecnologias digitais nas práticas de alfabetização, letramentos e multiletramentos. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania, é membro do GEPLIAS/CNPq -Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística. Endereço eletrônico: [albina@unemat.br](mailto:albina@unemat.br)

**Andressa Batista Farias** é Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), obteve seu título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras – UNEMAT) no Campus de Sinop. Tem experiência nas áreas Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística. É docente da Educação Básica na cidade de Sinop-MT. Leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa no Ensino Fundamental II e Médio. Endereço eletrônico: [andressafariasabf@gmail.com](mailto:andressafariasabf@gmail.com)

**Antonio Carlos Santana de Souza** é Pós-Doutor em Linguística (PNPD/CAPES) pela UFMT (2019), Pós-Doutor em Linguística pela UNEMAT-Cáceres (2016). Doutor em Letras pela UFRGS (2015). Mestre em Semiótica e Linguística Geral pela USP (2000). Pesquisador na área de Sociolinguística e Dialetoлогия do GELA da FFLCH-USP e do Alma Linguae - UFRGS. Líder do NUPESD-UEMS. Docente da UEMS. Docente Permanente do PPGL UNEMAT/Cáceres. Docente Colaborador do PPGLetras UNEMAT-Sinop. Endereço eletrônico: [acssuems@gmail.com](mailto:acssuems@gmail.com)

**Cristiane Schmidt** é Pós-Doutora pela UEMS (2018). Doutora em Letras pela UNIOESTE (2016). Mestre em Educação pela UFRGS (2008). Membro do NUPESD-UEMS; e do GPSEB/UNIOESTE. Pesquisadora na área de Sociolinguística e Dialetoлогия e Livro Didático no Ensino de línguas. Docente da UFPA. Docente Permanente no PPGL UNEMAT/Cáceres. Endereço eletrônico: [schmidt@ufpa.br](mailto:schmidt@ufpa.br)

**Fernando Hélio Tavares de Barros** é, atualmente, professor de língua estrangeira em instituições privadas de Canoas – RS. Nasceu em Alta Floresta - MT, fez sua formação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, *Campus* Sinop - MT), Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutorado com bolsa CNPq/DAAD - área de Romanística – na Faculdade de Letras (FB10) da Universität Bremen (UB) - Alemanha. Suas investigações são voltadas aos estudos do Léxico, Onomástica e Dialetoлогия. Endereço eletrônico: [fercho.che@gmail.com](mailto:fercho.che@gmail.com)

**Graci Leite Moraes da Luz** possui graduação em Letras pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (1975). Atualmente é professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop). Mestre em Letras pela UNEMAT/Sinop. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Sintaxe. Endereço eletrônico: [luzgraci@yahoo.com.br](mailto:luzgraci@yahoo.com.br)

**Grasiela Veloso dos Santos Heidmann** é docente na Escola Técnica Estadual de Sinop (SECITECI), na cidade de Sinop – MT. Licenciada em Letras e especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui experiência na educação básica, educação profissional e superior. Atua na área de teoria da linguagem, língua portuguesa, português instrumental, leitura/produção textual e inglês instrumental. Endereço eletrônico: [grasinhavs@hotmail.com](mailto:grasinhavs@hotmail.com)

**Ilaine Inês Dona** é professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. Mestre em Letras (UNEMAT), especialista em Didática da Língua Portuguesa e Metodologia e Didática das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UNIFLOR), Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACO). Graduada em Letras/Inglês e suas Respectivas Literaturas (UNIFLOR) e Pedagogia (FAR). Endereço eletrônico: [ilaine14@hotmail.com](mailto:ilaine14@hotmail.com)

**Joarês Ribeiro de Oliveira** é Professor da Rede Pública Estadual de Mato Grosso. É mestre em Antropologia Social pelo (PPGAS-UFMT). Antropólogo filiado à Associação Brasileira de Antropologia. Membro convidado do Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos (NERU/UFMT) de 2016 a 2020. Especialista em Projetos Educacionais (FAS-MS). Endereço eletrônico: [jo.ajes@hotmail.com](mailto:jo.ajes@hotmail.com)



**José Leonildo Lima** é docente na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, na cidade de Nova Mutum – MT. Licenciado em Letras pela Universidade Franciscana – UFN, em Santa Maria – RS. Obteve o título de mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP em 2000 e de doutor em Linguística, pela mesma Universidade, em 2007. Possui experiência em Fonética e Fonologia, Leitura e Produção de Texto, Morfologia, Sintaxe, Sociolinguística e Dialetoлогия. **Endereço eletrônico:** [joselima56@hotmail.com](mailto:joselima56@hotmail.com)

**Josilene Pereira dos Santos** é docente na Escola Estadual Papa João Paulo II, na cidade de Itaúba-MT. Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), obteve seu título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras - UNEMAT), no campus de Sinop. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio. Atua na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. **Endereço eletrônico:** [josilenesnp12@gmail.com](mailto:josilenesnp12@gmail.com)

**Leandra Ines Seganfredo Santos** possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005), doutorado em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UNESP (Rio Preto) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). É professora concursada na Universidade do Estado de Mato Grosso (Professor Adjunto nível 7). Possui experiência nas áreas de metodologias de ensino de Pedagogia e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, interdisciplinaridade, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos. É líder do GEPLIAS/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística). É membro do CELIN – Centro de Língua(gens). Professora permanente dos Programas de pós-graduação stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS), na UNEMAT. **Endereço eletrônico:** [leandraines@unemat.br](mailto:leandraines@unemat.br)

**Lucas Löff Machado** é professor na graduação na área de Língua Alemã da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Fez sua formação de graduação e mestrado em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fez doutorado, com bolsa do DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), na Universidade Católica de Eichstätt-Ingolstadt, área de Germanística, com ênfase no estudo do contato linguístico alemão-português. Suas áreas de atuação abrangem

sociolinguística, dialetologia e onomástica. Endereço eletrônico: [lucas\\_loff@hotmail.com](mailto:lucas_loff@hotmail.com)

**Maria José Basso Marques** é docente na Escola Estadual Des. Milton Armando Pompeu de Barros e na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na cidade de Colider- MT. Licenciada em Letras e especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela (UNEMAT), obteve seu título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras - UNEMAT), no campus de Sinop. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental e Médio e ensino superior. Atua na área de Língua Portuguesa e Produção de Texto e Leitura. Endereço eletrônico: [marialider@gmail.com](mailto:marialider@gmail.com)

**Marieta Prata de Lima Dias** é professora aposentada pela Universidade Federal de Mato Grosso e, atualmente, Pesquisadora Associada junto ao Instituto de Ciências Agrárias e Ambientais — ICAA/CUS/UFMT. Licenciada em Letras (FAFI/Uberaba-MG), especialista em Língua Portuguesa (UFMT) e em Ensino de Língua Mediado por Computador (UFMG), mestre em Educação (UFMT), doutora em Linguística (FFLCH/USP), com pesquisa em nível de pós-doutorado em Língua Portuguesa (FFLCH/USP). Atuou na Educação Básica, Ensino Médio e Ensino Superior (graduação e pós-graduação, lato sensu e stricto sensu). Tem experiência na área de Linguística e Letras, com ênfase em Lexicologia/Terminologia, Toponímia e Ensino de Língua Portuguesa. Tem se dedicado à atividade de preparação e revisão de manuscritos em língua portuguesa. Endereço eletrônico: [marietaprataldias@gmail.com](mailto:marietaprataldias@gmail.com)

**Nailde Fernandes de Medeiros** é docente na Escola Municipal Sadao Watanabe, na cidade de Sinop-MT. Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), obteve seu título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras – UNEMAT), no campus de Sinop. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental. Atua na área de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Endereço eletrônico: [profnaildesfernandes27@gmail.com](mailto:profnaildesfernandes27@gmail.com)

**Neusa Inês Philippsen** possui doutorado e pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo - USP (2013/2018). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop) no curso de Letras e nos programas de pós-graduação stricto sensu do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLetras) e do PROFLETRAS. Tem experiência nas áreas de Letras/Linguística, com ênfase em Sociolinguística/Geolinguística, Linguística Aplicada e Língua Portuguesa/Diacronia,

atuando principalmente com os seguintes temas: Variedades e diversidades linguísticas, Estudos Semântico-Lexicais, Mídia, Gêneros Discursivos, Estudos Linguísticos e Processos ensino-aprendizagens. É coordenadora do projeto "Diversidade e Variação Linguística em Mato Grosso/DIVALIMT" e membro dos grupos de pesquisa "Alma Linguae: Variação e Contatos de Línguas Minoritárias" e GEPLIA (Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada), cadastrados no CNPQ e integrante da comissão editorial, responsável pelos Estudos Linguísticos, da Revista Norte@mentos da UNEMAT/Sinop. Endereço eletrônico: [neusa@unemat-net.br](mailto:neusa@unemat-net.br)

**Olandina Della Justina** é professora na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop. Atua no Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras). Tem doutorado em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE), mestrado em Estudo de Linguagem (UFMT), especialização em Língua Inglesa (PUC-MG) e graduação em Letras (FAFIPA-PR). Endereço eletrônico: [olandina.dellajustina@unemat.br](mailto:olandina.dellajustina@unemat.br)

**Priscila Ferreira de Alcício** é Graduada em Letras Língua Portuguesa/Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso) na qual também foi bolsista de Iniciação Científica, CNPq. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para crianças (2020). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Strictu Sensu) na área de Estudos Linguísticos com pesquisas concernentes à Sociolinguística e a Dialetoлогия Perceptual na Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Mato Grosso, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Atua nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Endereço eletrônico: [priscila.ferreira.alecio@unemat.br](mailto:priscila.ferreira.alecio@unemat.br)

**Terezinha Della Justina** é professora de Língua Portuguesa/Linguística do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Possui mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011) na área da Análise do Discurso com foco na Fonética e Fonologia em livros didáticos do ensino médio, doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2021) envolvendo o nível fonético-fonológico da língua, a Sociolinguística e a Dialetoлогия. Participa de projeto que tem como foco o estudo de características linguísticas de/em Mato Grosso. Endereço eletrônico: [tekadellaj@gmail.com](mailto:tekadellaj@gmail.com)