



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE  
LÍNGUAS E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANDRÉ LUIZ SOUZA DA SILVA**

**O PAJUBÁ NO ENEM: PRECONCEITO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

**GUARABIRA  
2020**

ANDRÉ LUIZ SOUZA DA SILVA

**O PAJUBÁ NO ENEM: PRECONCEITO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso ao Departamento de Letras, junto à Secretária de pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de Concentração: Sociolinguística e Dialetoлогия

Linha de Pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior

GUARABIRA  
2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, André Luiz Souza da.  
O *pajubá* no ENEM [manuscrito] : preconceito e diversidade linguística / André Luiz Souza da Silva. - 2020.  
66 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2020.  
"Orientação : Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior , Departamento de Letras - CH."  
1. Sociolinguística. 2. Ensino de língua. 3. Pajubá. 4. ENEM 2018. I. Título  
21. ed. CDD 306.44

ANDRÉ LUIZ SOUZA DA SILVA

**O PAJUBÁ NO ENEM: PRECONCEITO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

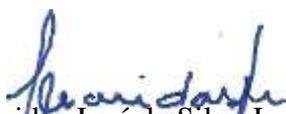
Monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso, ao Departamento de Letras, juntamente à Secretária de pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de Concentração: Sociolinguística e Dialetoлогия

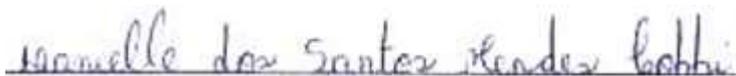
Linha de Pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa

Data de Aprovação: 31 de julho de 2020.

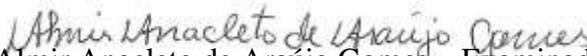
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior – Orientador  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi – Examinadora Interna  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Almir Anacleto de Araújo Gomes – Examinador Externo  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

*À Paula, minha mãe, por acreditar em mim e na minha formação,  
Dedico!*

## AGRADECIMENTOS

Um agradecimento a Deus, o qual é energia suprema em meus caminhos e sortes. Assim, agradeço a Ele por me oportunizar caminhos de aprendizado, caminhos pelos quais tenho o presente de conhecer tantas personalidades importantes para o meu fazer profissional, acadêmico e humano. Portanto, um obrigado ao Cristo Rei por mais uma oportunidade de concluir as reflexões e aprendizados de uma pesquisa. Amém!

Um agradecimento especial aos meus pais, Paula e Fernando, em especial à minha mãe, a quem devo muito do que tenho e por quem sou. Um agradecimento aos meus irmãos, Lucas, Vitória e Valentina, sem esquecer da minha joia: Nicole Romeika, sobrinha-afilhada que tanto amo. Vocês encorajam meus sonhos. Amo-os imensamente!

Estendo a gratidão aos amigos, por não me deixarem fora de suas diversões, das festividades em grupo, pois também compreendem meus sonhos e anseios profissionais. Assim, menciono os nomes de Núbia, Alexandre, Débora e Mariane para representar a todos, pois sei do grande carinho e apreço que têm por mim. Amo vocês!

Um obrigado à Universidade Estadual da Paraíba, campus de Guarabira-PB, por ofertar uma formação enriquecedora, a qual muito contribuiu com minha formação profissional e pessoal. Assim, figuro os nomes dos professores Paulo Ávila e Iara Martins, representando o corpo docente, que oportunizaram atitudes profissionais de extrema responsabilidade, carinho e ânimo, com a finalidade de nos tornar melhores professores-pesquisadores. Agradeço, queridos mestres!

Na direção desses agradecimentos, enfatizo meu orientador, Leônidas Junior, professor dedicado e acessível. Muito obrigado pela parceria, querido professor. Agradeço a Danielle Mendes, que já foi minha orientadora em outra oportunidade, ser humano iluminado e que sempre contribui com minha formação; bem como ao professor Almir Anacleto, que prontamente aceitou o convite, agradeço-lhes pelas contribuições a estes escritos. Também agradeço ao amigo querido, Paulo Aldemir, que contribuiu com as normatizações do trabalho.

No mais, um agradecimento aos professores-informantes que responderam aos questionários e oportunizaram a coleta de dados para a conclusão desta pesquisa. Ao fim, por meio de Priscila Oliveira, minha amiga-irmã, um grande obrigado aos meus colegas de classe da turma 2020, desta especialização pioneira no campus, com os quais criei um laço afetuosos. Espero brevemente vê-los mestres, doutores e conhecidos como grandes profissionais da educação básica, seja ela pública ou privada. Pessoal, muito obrigado pela partilha e pelo carinho!

Nessa subversão cultural, se inscrevem o deboche, a desmunhecação, a ironia e o riso, florescendo num descaso pelas normas de gênero sexual, como o cultivo ao travestismo, e no uso distorcido da linguagem.

- João Silvério Trevisan (2018, p. 34)

## RESUMO

O presente estudo ancora-se na predileção de problematizar a polêmica envolvendo uma questão do ENEM/2018, aquela que tematizou o uso da linguagem LGBT+ no intuito de discutir aspectos da variação linguística, dessa maneira, enfatizamos que nosso objetivo geral é o de analisar a presente questão. Assim, apesar dos aparatos científicos - os quais justificam a inserção da questão na avaliação nacional - parte da sociedade e da mídia, junto ao presidente da república, indicaram ser irrelevante o tema para a formação dos discentes. Entretanto, ancorando-nos em estudos da Sociolinguística, isso por compreender a língua como uma instituição social, a qual se coaduna com fatores extralinguísticos, entendemos a temática como relevante. Para tanto, adotamos os aparatos de Labov (2008), Bagno (2013, 2015, 2017), Bortoni-Ricardo (2017), entre outros pesquisadores de perspectiva funcional da linguagem. Nessa direção, evidenciamos que a linguagem LGBT+ está ancorada no uso de léxicos de origem africana, mais especificamente, na língua iorubá, assim, os sujeitos desse grupo passam a utilizar itens linguísticos específicos, performáticos e herméticos, os quais compõem o grupo das gírias de caráter restrito (PRETI, 1984, 2010). Desse modo, também teorizamos a temática das influências africana no português brasileiro, mediante os postulados de Bossaglia (2019), Basso (2019), Bagno (2012, 2019), entre outros. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa de viés interpretativista e de natureza mista, pois de um lado é qualitativa, por descrevermos o fenômeno; por outro, quantitativa, por adotarmos aplicações estatísticas mediante a coleta de dados com questionários respondidos por professores de Língua Portuguesa da educação básica do estado da Paraíba, divididos em dois grupos: héteros e não-héteros. Para isso, comungamos metodologicamente com Paiva (2019), Bortoni-Ricardo (2008) e Gil (2002). Ao fim, foi possível estabelecer a validade da questão elencada nessa pesquisa por seu conteúdo estar associado à reflexão linguística, bem como os professores que evidenciam em seus discursos o quão significativo é o respeito às variedades linguísticas, além de constarmos estatisticamente que os docentes, independentemente de suas sexualidades, apontam a questão supracitada como pertinente para o processo avaliativo. Desse modo, também constatamos a validade dos objetivos dos documentos oficiais de ensino, os quais determinam que a variedade linguística deve ser tema de discussão e reflexão, especialmente, as variedades estigmatizadas, como expressam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

**Palavras-chave:** Sociolinguística. Ensino de Língua. Pajubá. ENEM 2018.

## ABSTRACT

The present study is anchored in the predilection to discuss the controversy involving a question of ENEM/2018, the one that addressed the use of LGBT+ language in purpose to discuss aspects of linguistic variation, thus, we emphasize that our general objective is to analyze this question. So, despite the scientific apparatuses - which justify the insertion of the question in the national assessment - part of society and the media, together with the president of the republic, indicated that the subject is irrelevant for the formation of students. However, anchoring ourselves in the apparatuses of Sociolinguistics, this is because we understand language as a social institution, which is in line with extralinguistic factors, we understand the topic as relevant. For this purpose, we adopted the apparatuses of Labov (2008), Bagno (2013, 2015, 2017), Bortoni-Ricardo (2017), among other researchers from the functional perspective of language. we showed that the LGBT+ language is anchored in the use of lexicons of African origin, more specifically in the Yoruba language, thus, they use specific linguistic items, which are performative and hermetic and make up the group of slang of a restricted nature (PRETI, 1984, 2010). From this, we also theorized the African influence in Brazilian Portuguese, through the postulates of Bossaglia (2019), Basso (2019), Bagno (2012, 2019), among others. In this way, we developed an interpretativist and mixed nature research because on the one hand it is qualitative, as we describe the phenomenon; on the other, quantitative, for adopting statistical applications by data collection with questionnaires answered by Portuguese language teachers from basic education in the state of Paraíba, divided into two groups: hetero and non-hetero. For this, we methodologically commune with Paiva (2019), Bortoni-Ricardo (2008) and Gil (2002). At last it was possible to establish the validity of the question because its content is associated with linguistic reflection, as well as teachers who highlight in their speeches how significant the respect for linguistic varieties is, and we note statistically that teachers, regardless of their sexuality, point to the issue as relevant to the assessment process. Therefore, we also see the validity of the objectives of official teaching documents, which determine that linguistic variety should be the subject of discussion and reflection, especially stigmatized varieties, as expressed in the *National Curriculum Parameters* (1998), the *Curriculum Guidelines for High School* (2006) and the *Common National Curriculum Base* (2018).

**Keywords:** Sociolinguistics. Language Teaching. Pajubá. ENEM 2018.

## LISTA DE ABREVIACÕES

LGBT+<sup>1</sup> – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e mais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GN – Gramática Normativa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PB – Português Brasileiro

PCEJA – Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

---

<sup>1</sup> Em pesquisas atuais, a sigla tem sido utilizada no modelo ALGBTQI+ (assexuados, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexuais e mais), com a finalidade de representar uma maior pluralidade de identidades sexuais e de gênero. No caso deste trabalho, assumimos o uso de LGBT+, considerando que o sinal “+” como representativo das demais formas de viver as sexualidades e identidades de gênero. Desse modo, a sigla não é excludente, mas emblemática. Assim, esperamos que todos os sujeitos *queer* possam, de alguma forma, se sentir representados pelas ideias que defendemos nestes escritos.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fragmento do livro do 9º ano .....	27
<b>Figura 2</b> - Fragmento A do livro da 1ª série .....	28
<b>Figura 3</b> - Fragmento B do livro da 1ª série .....	29
<b>Figura 4</b> - Questão do ENEM 2018 .....	47

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição das respostas dos docentes quanto ao grau de dificuldade da questão do ENEM. .....	53
<b>Gráfico 2</b> - Distribuição das respostas dos docentes na avaliação do preconceito linguístico como preconceito social.....	54
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição das respostas dos docentes (concordância/discordância) quanto à avaliação proferida pelo chefe de estado federal.....	55
<b>Gráfico 4</b> -- Distribuição das respostas dos docentes sobre o ensino da linguagem LGBT+ no contexto escolar. ....	56

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Exemplos de léxicos africanos no português brasileiro .....	37
<b>Quadro 2</b> - O que dizem os professores? .....	50

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Caracterização dos informantes.....	45
<b>Tabela 2</b> - Grau de dificuldade da questão .....	52
<b>Tabela 3</b> - Preconceito linguístico como preconceito social .....	53
<b>Tabela 4</b> - Avaliação negativa do chefe de estado federal .....	54
<b>Tabela 5</b> - Trabalhar com a linguagem LGBTQ+ em sala de aula.....	55

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	20
<b>1.1.1 Diversidade linguística e instrumentos de ensino .....</b>	<b>24</b>
<b>2 A INFLUÊNCIA AFRICANA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....</b>	<b>30</b>
2.1 LEXICALIZAÇÃO E FATORES DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	34
<b>2.1.1 O iorubá e sua relação com a gíria LGBT+ .....</b>	<b>37</b>
<b>3 METODOLOGIA APLICADA .....</b>	<b>42</b>
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS .....	43
<b>3.1.1 Caracterização dos informantes e parâmetros estatísticos.....</b>	<b>44</b>
<b>4 A LINGUAGEM DAS BONECAS: UM OBJETO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA ....</b>	<b>46</b>
4.1 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DE LP: REFLEXÕES DOCENTES .....	50
<b>4.1.1 A visão dos professores sobre o pajubá no ENEM: análise estatística.....</b>	<b>52</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>63</b>
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO .....	64
APÊNDICE B – SCRIPT PARA R UTILIZADOS PARA EXTRAÇÃO DOS VALORES DE QUI- QUADRADO.....	65

## INTRODUÇÃO

Por vezes, o ensino de língua portuguesa (LP) esteve ancorado em perspectivas tradicionais, isto é, o ensino da língua baseado no sistema linguístico por si, utilizando a gramática normativa (GN) como único instrumento didático e metodológico. Contudo, o ensino pautado apenas na norma-padrão centraliza questões homogêneas que desconsideram a pluralidade linguística e social.

O ensino de LP, que objetiva a ampliação da competência comunicativa, possibilita ensinar aos alunos questões voltadas à mudança e à diversidade linguística. Desse modo, é possível desenvolver uma prática reflexiva do ensino de língua materna (LM) baseada no uso e na reflexão linguística. Racionalizar essa abordagem para a sala de aula é favorecer uma discussão acerca de formas prestigiadas e estigmatizadas de uso da língua, o que também contribui no combate ao preconceito linguístico (BAGNO, 2015).

Temos o seguinte objetivo: analisar uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2018, a qual, por abordar a temática da linguagem LGBT+, foi julgada e discriminada por parte da sociedade. E apontamos como objetivos específicos: i) identificar a proposta de análise linguística na questão com temática do pajubá; ii) analisar questionários aplicados com professores de português da educação básica, divididos em dois grupos: héteros e não-héteros, a respeito da questão em voga e; iii) refletir a respeito das contribuições linguísticas oriundas de estudos dessa natureza para o ensino de línguas.

Mediante os objetivos postos, testaremos duas hipóteses: a primeira é a de que é provável que a discriminação com a **questão** ocorreu não por sua temática linguística, mas por estar associada a um grupo social que é inferiorizado e excluído por sua identidade de gênero e/ou orientação sexual divergente do padrão sociocultural; a segunda hipótese é a de que é possível que os professores de português, em sua maioria, considerem a questão pertinente, mas que não reflitam, ou não saibam como refletir a respeito do tema em suas salas de aula juntamente a seus alunos.

Ao tratarmos do ensino de LP, muitos professores se direcionam as concepções tradicionais da gramática, isso com foco na norma-padrão. Pensando nisso, é possível refletir sobre as práticas de ensino e avaliação diante do contexto de ensino de LP. Neste caso, a concepção de língua apresentada no ENEM, mais especificamente, o de 2018, por meio da questão com temática pajubá. Isso por nos inquietarmos, de forma particular, com o preconceito em relação à questão, a qual tematiza o uso da linguagem do pajubá, inicialmente de travestis, depois, estendida a toda a comunidade LGBT+.

A *LGBTfobia* é uma realidade na sociedade brasileira, uma vez que o Brasil é um país que se destaca em número de mortes violentas a sujeitos da comunidade LGBTQ+. De acordo com os relatórios do *Grupo Gay da Bahia*<sup>2</sup>, o ano de 2019 apresentou um número total de 329 pessoas mortas. Essas mortes totalizam não só assassinatos, mas também suicídios. Diante dessa problemática, identificamos a necessidade de se emergir uma educação que combata discriminações.

Nessa direção, vê-se a contribuição aos estudos linguísticos: colocar em discussão o fato de o uso da linguagem LGBTQ+ estar associada à segregação e exclusão dos sujeitos que não correspondem ao padrão sexual e de gênero estabelecido pela comunidade dominante, a qual é regida por valores hegemônicos. Assim, compreendendo que o Brasil se destaca nos rankings mundiais de violência a sujeitos LGBTQ+, esta pesquisa passa a ter, também, uma valorização social, pois engajar-se-á no embate ao preconceito sociocultural institucionalizado no país.

A partir disso, a pesquisa se faz por abordagem mista, ou seja, será de viés qualitativo e quantitativo, uma vez que esta considera aparatos estatísticos, mediante a aplicação de questionários como um recurso para a coleta de dados; e aquela posicionando o objeto de análise numa perspectiva da interpretação social, buscando atribuir significados a um contexto específico. No mais, a pesquisa se estabelece do tipo descritiva e interpretativista, a primeira, por descrever o fenômeno a ser analisado; a segunda, por adotarmos a prática da interpretação de fatos sociais. Para tanto, atemo-nos ao levantamento de bibliografia especializada no assunto, bem como nos valem os aparatos adicionais com a finalidade de melhor compreender nosso objeto de investigação, comungando dos postulados metodológicos de Gil (2002), Bortoni-Ricardo (2008) e Paiva (2019).

Então, a monografia encontra-se esquematizada em capítulos, após esta introdução, o capítulo um apresenta uma abordagem à Sociolinguística e suas contribuições para o ensino de línguas, mediante os documentos oficiais de ensino; o capítulo dois discute as influências de línguas africanas no português brasileiro (PB), uma vez que o pajubá tem origem na língua iorubá; o terceiro capítulo é o da metodologia aplicada, no qual fundamentamos a natureza da pesquisa e descrevemos os dados de seus informantes; o capítulo quatro é onde nos debruçamos sobre a análise da questão do ENEM e quantificamos os dados dos questionários. Adiante, as considerações finais e, por fim, as referências que ancoram esta pesquisa, a exemplo de Labov (2008), Bagno (2017, 2019), Basso (2019), Preti (2010), entre outros.

---

<sup>2</sup> Mais informações no site da organização <<https://grupogaydabahia.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

## 1 A SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUAS

“A utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso”

- Karl Marx (2013, p. 158).

A sociolinguística é uma das ramificações dos estudos linguísticos. O seu interesse especial é na análise de estruturas linguísticas que rompem com as prescrições impostas pelas gramáticas normativas. Nessa direção, a sociolinguística, como o próprio nome sugere, interessa-se pela análise linguística em contexto de uso, isso por considerar que fatores sociais influenciam na mudança, variação e diversidade linguística, as quais são próprias de quaisquer línguas naturais. Dessa forma, como aponta Mollica (2015), a sociolinguística é de caráter interdisciplinar, uma vez que se faz diante da relação entre língua e sociedade. Portanto, é uma área que se desdobra para a reflexão e observação de usos heterogêneos da linguagem.

A sociolinguística se desenvolveu durante a década de 1960, em solo estadunidense, onde se firmou graças aos estudos e trabalhos de William Labov, o qual é considerado, por diversos pesquisadores, o fundador da sociolinguística, senão de todo seu campo, mas de seu ramo mais discutido e aplicado: a sociolinguística variacionista (BAGNO, 2017). De acordo com Bagno (2017), o próprio Labov relutou em assumir a postura terminológica da área como Sociolinguística, uma vez que implicaria em pensar uma linguística, teórica ou prática, que não fosse social. Nessa direção, ressaltamos os dizeres de Labov (2008):

Todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato. Quando os linguistas escrevem sobre mudança linguística, encontramos um grau muito diferente de preocupação com o contexto social em que essas mudanças ocorrem (LABOV, 2008, p. 302).

Como expõe o autor, o fator social é inquestionável no fazer científico da área linguística. Entretanto, o destaque que lhe é dado poderá ser diferente, a depender de cada pesquisador/autor/professor. Por isso, o autor supracitado explica que, a depender da gama de informações extralinguísticas que se tenta incluir ou excluir, poderemos afirmar a concepção de língua que cada profissional tem e a importância que dá para a mudança linguística (LABOV, 2008). Assim, enfatiza-se mais uma vez como o fator social é importante para a linguística, e ao se tratar da sociolinguística esse fator ascende. Afinal, interessa-se amplamente pela produção linguística e seus aspectos socioculturais (CEZARIO; VOTRE, 2017).

Na direção dessas discussões, vemos como a sociolinguística prioriza os fatores sociais e culturais no que tange a interação com a linguagem e pela linguagem. Desse modo, a sociolinguística se reafirma interdisciplinar, uma vez que amplia suas conexões e vínculos com

outras ciências, como a psicologia social, pedagogia, sociologia, ciências políticas, entre outras, com a finalidade de explicar os mais diversos fenômenos linguísticos. Assim, não há fronteiras no campo macro da Sociolinguística e, como determina Bagno (2017), podemos identificar um *continuum* de investigações, o qual pode ser mais linguístico ou mais sociocultural. A respeito disso, o autor explica o seguinte:

[...] a sociolinguística variacionista, inaugurada por W. Labov, se aproxima bem mais do extremo linguístico desse continuum, uma vez que recorre aos fenômenos de ordem social para explicar os fenômenos linguísticos, interessada como é sobretudo nos processos de mudança linguística – nessa abordagem, portanto, o foco estaria em como *a língua é configurada pela sociedade*. No outro extremo talvez se pudesse situar a sociologia da linguagem, que investiga *as consequências sociais, culturais, políticas etc.* da variação e da mudança, ou seja, como *a sociedade é configurada pela(s) línguas(s)* (BAGNO, 2017, p. 426, grifos do autor).

A partir dessas colocações enfatizamos como a Sociolinguística é um campo de investigação deveras amplo, o qual se vale de diversificadas vertentes. No contexto dessa produção, iremos nos ater ao ramo da Sociolinguística Educacional. Essa vertente alicerça-se em um campo teórico e metodológico que visa a reflexão e a adoção de práticas de ensino-aprendizagem no escopo da educação linguística, considerando postulados de uma linguística crítica, como assevera Bagno (2017).

No Brasil, os estudos da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo destacam-se nessa proposta de Sociolinguística Educacional, a qual a autora diz ter denominado por considerar o ânimo em se aplicar resultados de pesquisas sociolinguísticas na resolução de problemas educacionais e na proposição de projetos pedagógicos mais eficazes. Para tanto, essa perspectiva adota resultados de estudos tanto qualitativos quanto quantitativos, sem deixar de atrelar estudos de áreas afins como a linguística aplicada e a análise do discurso (BORTONI-RICARDO, 2017).

Na direção dessas discussões, a sociolinguística mostra-se proveitosa para o ensino de línguas, uma vez que incentiva os novos professores a adotarem uma visão menos preconceituosa e os estimula a valorizar toda e qualquer manifestação linguística, além de contribuir para que possam informar aos alunos que a norma-padrão é de prestígio social, mas que estrutural e funcionalmente, não há língua melhor ou pior, pois todas as manifestações linguísticas são igualmente complexas (CEZARIO; VOTRE, 2017). Para tanto, asseveramos essas colocações com o seguinte dizer: “a língua é constituída de um conjunto de normas, registros e dialetos, os quais, linguisticamente falando, têm a mesma força expressiva e beleza. A consideração de que uma forma é superior à outra é apenas uma questão de ordem social, sem lastro de cientificidade” (PERNAMBUCO; CARMELINO, 2011, p. 95).

O ensino de línguas, no Brasil, por décadas, ancorou-se apenas na GN, fosse para o ensino de LM, fosse para o de língua estrangeira. Assim, centralizavam-se os preceitos da GN como objeto de ensino. Entretanto, o processo de ensino-aprendizagem ultrapassa as prescrições postuladas pela norma-padrão. Passados os anos, e as demandas sociais se modificando, as pesquisas linguísticas passaram a problematizar também o ensino de língua. É nesse momento que os questionamentos passam a rondar os professores de língua, principalmente os de LP, pois, como aponta Bortoni-Ricardo (2017, p. 159): “no Brasil, a gramática herdada de Portugal e descrita nos compêndios escolares é socialmente muito valorizada e está arraigada na mente dos brasileiros, condicionando suas interpretações”.

Diante da supervalorização da norma-padrão de nossa língua pátria, o ensino de língua passa por conturbações, pois, como expressa Bortoni-Ricardo (2017), os linguistas afirmaram que as variedades não padrão existentes na língua não são erros, na verdade, são diferenças produtivas do modo oral da língua e em estilos de menor monitoramento. Todavia, a escola concebeu erroneamente a questão, pois conclui que se não são erros, não haveria necessidade de correção. Entretanto, é um frenesi adotar essa postura, ou no mínimo ingenuidade. Afinal, o acesso à GN e seus desdobramentos é um direito do aluno, o qual vive em uma sociedade que discrimina aqueles que se desviam do uso padrão da língua. Portanto, devemos deixar claro o seguinte:

Os alunos que não receberem avaliação de seus professores quanto ao que falaram ou escreveram, respeitando (ou não) os preceitos gramaticais consagrados e louvados no Brasil, estarão sujeitos a críticas e estigma social. Têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 159).

A partir dessa colocação, frisamos a necessidade de o professor ser um colaborador na educação linguística de seus discentes, não um empecilho mal-intencionado. Na direção dessas discussões, o leitor desta pesquisa pode se questionar: e onde entram os ideais do preconceito linguístico nessa questão? Bem, como expressa Mollica (2015), o tema “preconceito linguístico” é um ponto muito debatido na área, por ainda predominarem práticas de ensino alicerçadas em parâmetros e bases duos, como certo e errado, tendo como referência a norma-padrão. Portanto, é necessário debatermos o tema e termos cuidado com nossas posições enquanto educadores.

No mais, o combate ao preconceito linguístico também é papel do professor de LP. Afinal, os discentes devem compreender que a sociedade em sua maioria cobrará deles um uso normativo, mas também precisam saber que numa sociedade como a nossa, pessoas de

escolaridade baixa, de prestígio social menor e situação econômica reduzida, geralmente, são alvos de discriminação por aqueles que se compreendem como detentores dos usos “corretos” da LP, língua essa que pertence a todos, uma vez que é nossa LM. Por fim, que nossos alunos tenham condições de apreender e aprender as diretrizes da GN, mas que também possam compreender que o preconceito linguístico é uma realidade ancorada na desigualdade social.

### 1.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, nosso interesse é o de debater sobre a forma que alguns documentos oficiais abordam o ensino de LP, em especial, como esclarecem a abordagem ao ensino da variação linguística. Assim, iremos discutir como o tema é exposto, debatido e alocado para o ensino de língua. Para tanto, devemos compreender a escola como espaço de poder no qual os sujeitos são agentes sociais que se colocam em posições também de poder, nessa perspectiva, o professor é um detentor de poder máximo no que diz respeito à sala de aula. No Brasil, a escola tem dificuldades em lidar com o ensino de língua junto a presença da variedade linguística, é nessa direção que Pernambuco & Carmelino (2011) apontam o seguinte:

Houve um período histórico, anterior à industrialização do Brasil, em que a escola não enfrentava tantas dificuldades no ensino de língua portuguesa como língua materna na variedade-padrão, porque os alunos eram das camadas mais favorecidas socioeconomicamente e já traziam de seu ambiente uma variedade linguística muito próxima da variedade prestigiada pela escola. O trabalho do professor era o de apenas fornecer meios para esses alunos expandirem o domínio da variedade de que já eram falantes (PERNAMBUCO; CARMELINO, 2011, p. 86).

Como expõem os autores, o ensino de LM centralizava-se nas camadas de situação econômica e social mais favoráveis, logo, a existência de uma variedade linguística tornava-se inóspita. Na direção dessas discussões, os autores apontam também como o ensino pautava-se num ideal de “elite para a elite”. Nesse lema, as classes populares eram colocadas à margem do procedimento educacional (PERNAMBUCO; CARMELINO, 2011).

Diante do exposto, é possível identificar como o acesso à norma-padrão era inviabilizado àqueles que não detivessem bens de produção e/ou materiais. Com o passar dos anos, o cenário se modifica pelo processo de industrialização, então “[...] grandes contingentes das zonas rurais passaram a procurar as cidades em busca de melhores oportunidades de trabalho e a escola, numa abertura democrática, acabou por abrir suas portas para os grandes contingentes das camadas populares vindas das zonas rurais” (PERNAMBUCO; CARMELINO, 2011, p. 86).

Nesse processo de modificação do cenário brasileiro, nessa elevação do êxodo rural, os sujeitos oriundos das camadas populares passam a ter contato com a camada de nível social, cultural e econômico elevado. Assim, os indivíduos advindos da zona rural apresentam o domínio da variedade não-padrão, em contraposição à norma-padrão, que é a seguida e enaltecida pela classe dominante, como indicam Pernambuco & Carmelino (2011). Além disso, acrescentam: “a escola não conseguiu adaptar-se a essa circunstância e, incapaz de ensinar a variedade linguística de prestígio a esse novo público, passou a estigmatizar suas manifestações orais e escritas” (*Idem*, p. 86).

É nesse processo de abertura democrática que muitas escolas ainda não conseguiram adaptar suas práticas de ensino, nem conseguiram de forma eximia efetivar o ensino da norma, como também não sabem lidar com a variedade linguística. É por isso que Pernambuco & Carmelino (2011) enfatizam a necessidade de um ensino gramatical em consonância com a teoria linguística, efetivamente ligado a um fazer pedagógico responsável, alinhado com o propósito da interação e voltado à discursividade. Tudo isso mesmo depois de avanços da ciência linguística, das reformulações de ensino e das propostas curriculares. É na direção dessas propostas que iremos nos debruçar.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCN) foram produzidos com a finalidade de serem uma referência para as discussões curriculares, bem como para a elaboração e o aprimoramento das proposições didáticas. Esse documento foi produzido pelo Ministério da Educação em 1998, o qual é voltado para o terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, naquela época ainda sendo de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, hoje sendo de 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano. Em leitura do documento, podemos identificar os objetivos gerais apresentados para o ensino de LP, iremos apontar o de nosso principal interesse: “conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (BRASIL, 1998, p. 33).

Os PCN (1998) apontam, como um dos objetivos gerais, a valorização e o respeito às variedades linguísticas. A partir disso, o documento indica que o ensino de LP deve ocorrer diante da prática de uso da linguagem e compreendido em sua dimensão histórica, bem como a análise e a sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos devem ser direcionadas ao uso (BRASIL, 1998). Por isso, os PCN (1998) indicam dois eixos básicos para o ensino de língua: o eixo do **uso** e o da **reflexão**. O uso pauta-se na língua oral e escrita, já a reflexão se faz em direção à linguagem em geral. Desse modo, evidenciamos que a reflexão é baseada na prática de análise linguística. Nessa direção, o documento enfatiza que a análise sobre o funcionamento da linguagem se desdobra na variação linguística; na análise de léxicos e redes semânticas; modos de organização de discurso etc. (BRASIL, 1998).

No que diz respeito ao terceiro e quarto ciclo do fundamental, os PCN (1998) indicam que o objetivo do ensino de LP é o seguinte: “seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente (sic), o preconceito contra formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos” (BRASIL, 1998, p. 52). Mais uma vez, enfatiza-se o quão valoroso é o trato da variação linguística no contexto educacional, é nessa direção que a variedade linguística se fortalece como objeto de análise linguística. Adiante, o documento continua a apontar a variedade linguística como positiva no processo de ensino-aprendizagem, para tanto, assevera:

A discriminação de algumas variedades linguísticas (sic), tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico (sic), como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas (sic), particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas (sic) são legítimas e próprias da história e da cultura humana (BRASIL, 1998, p. 82).

A partir do que foi exposto, é possível ver que há mais de 20 anos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam para a relevância do estudo da variação linguística, uma vez que conhecer e reconhecer variedades linguísticas é ter acesso e conhecimento sobre identidade, cultura e povo, como bem frisa Antunes (2009, p. 19, grifos da autora): “o povo tem uma *identidade*, que resulta dos traços manifestados em sua *cultura*, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da *linguagem verbal*”.

Como apontamos, anteriormente, os PCN foram elaborados para o fomento de discussões didáticas dos anos finais do ensino fundamental. Não obstante, vamos apontar também pertinências das *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio* (OCEM), as quais foram produzidas na busca por uma efetivação no que diz respeito à abordagem do ensino de LP com a finalidade de ressignificar práticas de ensino e de aprendizagem. Inicialmente, espera-se, de acordo com o documento, que os discentes desenvolvam capacidades importantes, uma delas é: “atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social” (BRASIL, 2006, p. 18).

Na direção desse apontamento, identificamos que a escola é espaço de socialização e que a área de linguagem não precisa ater-se apenas ao ensino da norma-padrão, mas também à formação humana. Adiante, as OCEM postulam que as práticas de linguagem a serem investigadas na escola não se restringem à palavra escrita, tampouco se filiam unicamente a padrões socioculturais hegemônicos (BRASIL, 2006). Ao assegurar que o processo de

formação e desenvolvimento dos sujeitos está relacionado à socialização, o documento postula o seguinte:

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, grupos de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24).

Identificamos que, há mais de 10 anos, as orientações para o ensino médio evidenciam um ensino de LP de valor social e que não prioriza padrões homogêneos como objetos de análise e estudo. E, em consonância com os apontamentos das OCEM, Antunes (2009) esclarece que a língua é uma atividade funcional, ou seja “*as línguas estão a serviço das pessoas*, de propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram” (*Idem*, p. 35, grifos da autora). Também é válido ressaltar o que indica a *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos* (PCEJA): “vista na perspectiva de atividade de reflexão sobre a língua, a análise lingüística (sic) ajuda a desenvolver habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social” (BRASIL, 2002, p. 17). Nesse segmento da educação, a variação linguística também deve ser objeto de análise, oportunizando a compreensão de fatos sociolinguísticos.

Atualmente, muito tem se discutido sobre a inserção da *Base Nacional Comum Curricular*<sup>3</sup>(BNCC) nas instituições de ensino. De acordo com o novo documento, a proposta da BNCC (2018) foi elaborada por especialistas das diversas áreas e projetada para atender as demandas atuais dos estudantes, preparando os discentes para o futuro. A BNCC postula como competência específica para os anos finais do fundamental: “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 65). Essa posição centraliza o valor social dado pelo documento diante do ensino de linguagens. Não diferente, e de forma ainda mais crítica, o documento expõe a competência para o ensino médio da seguinte forma:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem

<sup>3</sup> Ressalto que, desde 2016, variadas formas de ataque à educação pública, democrática e de qualidade passaram, em alguma medida, a serem legitimadas normativamente por Decretos e Emendas. A respeito disso, SOUZA, A. M. R. de.; *et al.* Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações? *Caderno de Letras da UFF*, v. 29, n. 57, 2018, p. 97-116.

como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 490).

Nessa direção, a BNCC (2018) aponta para a validade e a relevância de se estudar línguas de maneira crítica e reflexiva. No que diz respeito ao ensino de LP em específico, o documento aponta a Variação Linguística como área de conhecimento e indica como objetivo o seguinte: “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). Isso faz-se necessário, uma vez que nossa sociedade perpetua práticas de preconceito linguístico e devemos compreender o seguinte:

Assim como a cultura das classes dominantes é altamente valorizada e divulgada, a língua dessas classes tem o mesmo tratamento. Os padrões culturais e linguísticos dos alunos da classe dominada, por sua vez, além de não serem aceitos pela escola e professores, são considerados errados (LEITE, 2011, p. 24).

É na direção dessas colocações que os documentos oficiais confirmam sua relevância, pois são documentos que reproduzem discursos de valor científico, os quais resultam de extensos estudos e intensas análises, logo, sua aprovação assevera sua aplicabilidade nos variados contextos educacionais. Assim, aguarda-se que as práticas de combate ao preconceito linguístico, bem como o ensino de LP, de forma democrática, ocorram em vias de respeito e comprometimento com valores éticos. No mais, que a democratização do ensino seja também a valorização de uma educação linguística.

### **1.1.1 Diversidade linguística e instrumentos de ensino**

Já entendemos que a variação linguística é objeto digno de análise linguística no contexto escolar. Afinal, é a expressão cultural e social humana que se faz em tempos e espaços diferentes, logo, é elemento rico para o conhecimento e formação dos sujeitos. Nesse sentido, deve haver uma exaltação das culturas<sup>4</sup>, uma vez que somos um país multicultural. Portanto,

O reconhecimento e aceitação da diversidade cultural significam o reconhecimento e aceitação de que, embora as culturas sejam diferentes umas das outras, são todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. Este pensamento derruba as teorias de que uma cultura é mais importante do que a outra, ou que um grupo social é, por natureza, moral, intelectual e culturalmente mais privilegiado do que outros. Fazer qualquer tipo de classificação por hierarquia das culturas das populações é cientificamente incorreto (LEITE, 2011, p. 23).

---

<sup>4</sup> Considerando que a definição de cultura apresenta semanticidade movediça, adotamos a conceituação antropológica, concebendo os padrões e normas que regulam a ação humana individual e/ou coletiva, da maneira que se estabelecem na sociedade ou em grupos específicos e que se faz presente em muitos aspectos da vida, como comportamentos, sobrevivência, crenças e valores (BECHARA, 2011).

Assim, não há motivo cientificamente cabível que justifique a discriminação de cultura por valores éticos e morais, portanto, a discriminação é de caráter inteiramente social, pois se faz no seio do achismo e da subjetividade. Desse modo, enalteçemos mais uma vez a relevância de se estudar sobre diversidade linguística. Como bem posto por Campos (2014), o professor deve ter conhecimento de que a eleição de uma variedade como “a correta” é de viés social, não de aparato linguístico. Assim, o costume de avaliar formas linguísticas como certas ou erradas, feias ou bonitas é uma ação de natureza puramente social e permeada de preconceito, pois a natureza real das línguas é dinâmica e variável.

O valor do ensino da norma-padrão é inquestionável, nossa discussão aqui é, de certo modo, sobre a funcionalidade dessa gramática, e mais além, qual a relevância das variedades linguísticas nesse ensino. O valor da GN é tão enraizado que muitos profissionais, adeptos de ideais puristas, acabam por se destacar na grande mídia, visto que são convidados para programas de TV de alcance nacional, dão cursinhos sobre norma-padrão, produzem material digital para redes como YouTube, Instagram e Facebook, tudo isso com o discurso de que irão transmitir os preceitos da santa GN, além de produzirem materiais que passam a ser vendidos como *bestsellers*.

Não estamos dizendo que a produção desses conteúdos ou materiais são inválidos, uma vez que já defendemos o ensino necessário dos aparatos da GN, todavia, é necessário que se tome uma prática de investigação linguística, compreendendo os fenômenos da língua como descritivos, não prescritivos. É preciso que identifiquemos discursos que reverberam preconceitos, como é o caso da capa do livro produzido pela professora de GN, Cíntia Chagas (2018), a qual expressa o título - *Sou péssimo em português: chega de sofrimento!* Obras como essa ganham destaque no mercado, isso é fatídico, haja vista que os brasileiros são levados a acreditar que são falantes ruins da LP.

Os brasileiros falam uma LP diferente dos portugueses, bem como os estadunidenses falam um inglês diferente dos britânicos. Assim, uma produção como a de Chagas (2018, s/p), em que a autora, nos agradecimentos, diz: “agradeço os ensinamentos aos grandes gramáticos normativos da língua portuguesa e assumo o compromisso de levar adiante o primoroso trabalho desses estudiosos”, deve ser lida com cuidado pelos professores e utilizada de maneira consciente, pois não estamos questionando a utilidade da GN, mas, sim, posições de preconceito linguístico que partem de materiais como o que expomos.

Na direção dessas colocações, acreditamos ser necessário apontar argumentos sobre o que é e como se faz o preconceito linguístico. Para tanto, utilizaremos das colocações do professor doutor Marcos Bagno, a partir da obra *Preconceito Linguístico* (2015). Nesse

compêndio dos estudos linguísticos, o autor esclarece que o preconceito linguístico é uma prática deveras invisível, pois nem todos percebem sua existência ou identificam sua prática, com exceção dos cientistas sociais que se interessam pelo tema. Assim, se poucos percebem esse preconceito, compreendê-lo como danoso e um grave problema social, é algo também distante (BAGNO, 2015).

A partir disso, podemos e devemos questionar nossa práxis docente, reavaliarmo-nos como professores de LP e direcionar nossa atenção para aquilo que realmente importa, que é o acesso à norma-padrão, mas com um caráter reflexivo e investigativo. Como aponta Bagno (2015), tem havido uma maior militância no combate às variadas formas de discriminação, apontando-as como irracionais e injustificáveis, sendo frutos da ignorância, da intolerância e da manipulação ideológica. Entretanto, o autor acrescenta que:

Infelizmente, porém, esse combate tão necessário não tem atingido um tipo de preconceito muito comum na sociedade brasileira: o *preconceito linguístico*. Muito pelo contrário, o que vemos é esse preconceito ser alimentado diariamente em programas de televisão e de rádio, em colunas de jornal e revista, em livros e manuais que pretendem ensinar o que é “certo” e o que é “errado”, sem falar, é claro, dos instrumentos tradicionais de ensino da língua: as gramáticas normativas e parte dos livros didáticos disponíveis no mercado (BAGNO, 2015, p. 21-22, grifos do autor).

Observemos como o autor expõe o fato de a mídia ter contribuição com a propagação do preconceito linguístico, assim como aponta a produção de materiais com a promessa de “ensinar português”, além de apontar a insuficiência de alguns livros didáticos. Aqui, nessa seção, iremos analisar um recorte de dois livros didáticos, os quais temos fácil acesso por ser material de uso pedagógico do autor desta pesquisa. Iremos apresentar como parte do conteúdo de variação linguística é abordado nos livros, ambos do *Sistema Maxi de Ensino*, adotado preferencialmente pela rede privada de ensino. Os livros são um do 9º ano do fundamental e o outro da 1ª série do ensino médio. Apesar desse material dar espaço para a discussão da variação linguística, há compêndios mais conservadores que podem não abarcar esse conteúdo ou, no mínimo, inferiorizá-lo, colocando-o como apêndice, etc. Por isso, é válida a seguinte colocação:

[...] é permanente a pressão exercida pelas editoras para que as coleções não sofram grandes mudanças, de modo a economizar com custos de produção e, também, para que respondam às expectativas da grande maioria dos professores, psicopedagogos, gestores da educação pública, administradores de escolas particulares e outros agentes educacionais que ainda acreditam que “ensinar português” é o mesmo que “ensinar gramática” e que “ensinar gramática”, por sua vez, é ensinar nomenclatura tradicional por meio de exercícios mecânicos de aplicação. Não adianta cobrir o sol com a peneira: nosso ambiente educacional, ainda é, em grande parte, ideologicamente conservador (BAGNO, 2013, p. 18).

Como exposto por Bagno (2013), há uma cobrança no espaço escolar para que os compêndios da GN estejam postos como objeto de ensino, quando, na realidade, o objeto de

ensino é o uso linguístico, algo que é anterior à norma-padrão. A seguir, iremos expor as colocações feitas pelos livros didáticos que selecionamos e como eles consideram as múltiplas culturas diante do PB. Observemos a ilustração a seguir:

**Figura 1** - Fragmento do livro do 9º ano



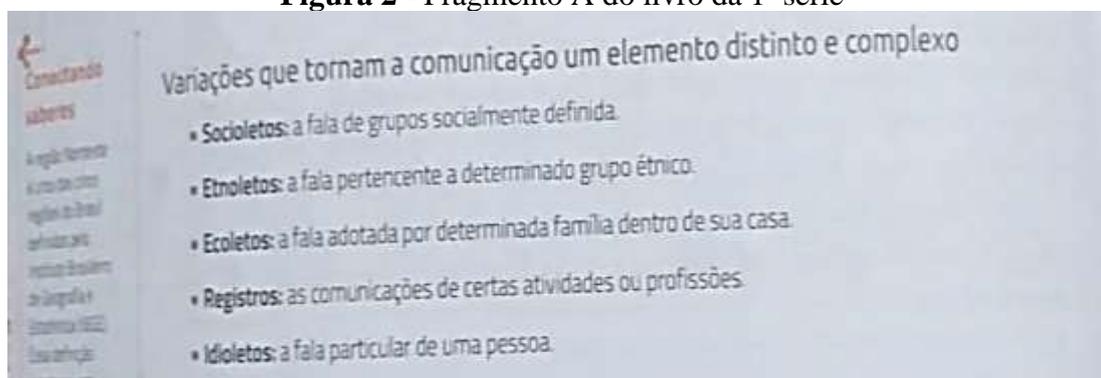
Fonte: Cabral (2019, p. 19)

A imagem acima é uma das páginas do livro de LP adotado por uma escola privada do interior da Paraíba. Na imagem, podemos identificar uma discussão pautada na historicização da língua, apontando os árabes como povo de contribuição forte em nossa língua. De maneira mais vertical, volta-se ao PB, indicando que indígenas e africanos também contribuíram para o processo de mudança e diversidade linguística no Brasil, uma vez que os nativos-brasileiros nomearam e descreveram as exuberâncias das terras tupiniquins, riqueza para a qual os europeus não tinham nomes a dar; já os africanos - povo marcado pela escravidão e que ainda combate as marcas deixadas por época tão dolorida - contribuíram fortemente na área gastronômica e religiosa.

Adiante, é exposto o título: *trinta idiomas em um*. É então que se aponta a contribuição de variadas línguas no processo de construção do PB. Em especial, frisamos a última língua da página: o iorubá, língua que oportunizará discussões pertinentes mais à frente. Então, o texto frisa a influência no contexto da religiosidade e culinária afro-brasileira, a partir de termos como: orixá, candomblé, acarajé, vatapá. Nessa direção, identificamos uma constatação da variabilidade cultural num material tão caro à formação discente. A introdução dessa discussão em um aparato didático oportuniza alcançar uma colocação pertinente: “[...] representa a possibilidade de adquirir conhecimentos tanto relacionados a **saber a língua** como **saber sobre a língua**” (MARTINS, 2013, p. 39, grifos da autora).

Essa concepção de saber sobre a língua está pautada no eixo da reflexão que apontamos anteriormente, uma vez que se faz pela necessidade de se refletir a respeito da língua, buscando falar sobre ela em si, com a finalidade de problematizar os fatos e os fenômenos da linguagem (MARTINS, 2013). A partir disso, podemos identificar a relevância que o presente livro didático tem em relação às proposições dos diversos documentos oficiais instaurados pelo Ministério da Educação. Feitas as considerações sobre um dos anos finais do fundamental, abaixo, vejamos fragmentos do livro da 1ª série do ensino médio:

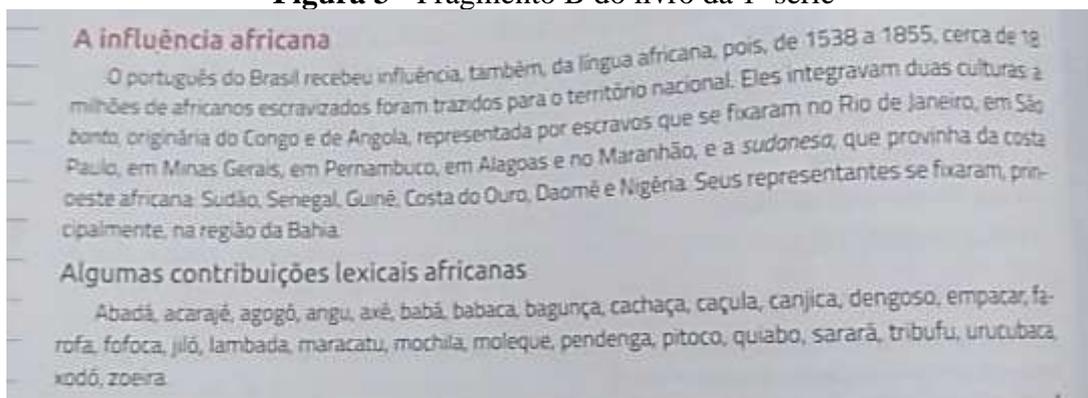
**Figura 2** - Fragmento A do livro da 1ª série



Fonte: Figueiredo (2018, p. 20)

A imagem acima explicita como é cabível uma discussão que compreenda que as variedades da língua se fazem de forma distinta no processo comunicativo, o que as tornam complexas. Por isso, é possível indicar junto a esse material como se constituem socioletos, etnoletos, ecoletos registros e idioletos, nomenclaturas pertinentes para a discussão sociolinguística e que contribuem para um conhecimento sobre a língua. Numa outra unidade, o mesmo material explicita a questão do choque cultural no processo de formação da LP, isso na unidade sobre História da Língua Portuguesa, para as discussões pretendidas, no transcorrer desta produção, interessa-nos apresentar o seguinte fragmento:

**Figura 3** - Fragmento B do livro da 1ª série



Fonte: Figueiredo (2018, p. 10)

O livro apresenta esse trecho para indicar a influência das Línguas Africanas no PB. Assim, aponta que, entre os anos de 1538 a 1855, o Brasil recebeu milhões de africanos advindos para trabalho escravo. É assim que vemos a linguística como uma disciplina que viabiliza a interdisciplinaridade, nesse caso, adotando ideais sociolinguísticos, a discussão social pode ser ainda mais problematizadora. Depois, expõe alguns léxicos que representam essas influências. A partir disso, identificamos a presença de uma gramática descritiva, uma vez que se preocupa em abordar conhecimentos a respeito da língua que os estudantes já falam, assim, vai além dos compêndios gramaticais normativos. Portanto, apontamos a seguinte colocação:

[...] não se trata de, aqui, estarmos negando ou questionando a importância dessas “gramáticas”. Preocupa-nos é o fato de que, valorizar uma única variedade de fala como legítima e acentuar o estigma de que são vítimas fala e falantes das demais variedades, o ensino desperdiça a oportunidade de estimular a discussão e reflexão sobre os usos linguísticos reais. Assim, despreza-se a observação de suas singularidades, fugindo-se à análise de suas motivações e suas (in)adequações em relação à diversidade de contextos sociais em que os falantes se relacionam (MARTINS, 2013, p. 42).

As colocações da autora corroboram nossos posicionamentos no tangente ao ensino de LP, uma vez que evidenciamos a necessidade de que seja assumida uma postura de professor de língua, **não apenas** da norma-padrão. Por meio dessas discussões, pudemos apontar a sociolinguística como área deveras contribuinte no processo de democratização do ensino de línguas, bem como documentos oficiais, os quais direcionam a didática do sistema brasileiro de ensino, que também são adeptos dos enlaces teóricos aqui apresentados. No mais, os livros didáticos também podem adotar discussões de caráter reflexivo que viabilizem a diversidade linguística como objeto de ensino. Nessa direção, iremos evidenciar os léxicos de origem africana como pertinentes para a discussão.

## 2 A INFLUÊNCIA AFRICANA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

“As cenas e o linguajar, durante o funcionamento desse mercado, são verdadeiramente revoltantes”

- Karl Marx (2013, p. 577).

Como expomos no capítulo anterior, a variedade linguística é um objeto digno de análise linguística no contexto da sala de aula. Neste capítulo, iremos enaltecer uma variedade linguística específica, a qual está presente no PB: os léxicos de origem africana. Nessa direção, enfatizamos, novamente, nossa alegação de que língua e sociedade são indissociáveis. Como bem expressa Antunes (2009), os parâmetros teóricos que se colocaram a separar língua de povo ou língua de cultura, fizeram-se para outros objetivos que não o de estudar a natureza da linguagem e suas variadas manifestações para fins de interação humana.

E, mais uma vez, concebendo como intrínseca a relação entre língua e sociedade, passaremos a discutir e refletir a respeito das influências de línguas africanas no português do Brasil. Desse modo, conceberemos uma relação de contato linguístico, uma vez que compreendemos que falantes de línguas africanas foram escravizados no Brasil com o objetivo de servir à coroa portuguesa, com finalidades domésticas e trabalhistas. Por isso, Bagno (2012) aponta que Portugal teve um papel primário e principal no processo de escravização de negros africanos.

Nesse processo, línguas africanas de diferentes grupos étnicos passaram a ter contato no cenário brasileiro daquela época, pois os africanos escravizados eram trazidos de diversos territórios do continente. Essa heterogeneidade de povos e, obviamente, linguística era enxergada pelos colonizadores como um mecanismo de controle positivo, uma vez que “os portugueses procuravam misturar grupos dialetais diferentes de modo a não se entenderem, para, através da diversidade étnica e linguística, impedir que se unissem. Dessa forma buscavam mantê-los submissos e forçavam-nos a aprender a língua portuguesa” (ASSIS *et al*, 2012, p. 66).

É necessário enfatizarmos que o contato linguístico entre brancos, negros e índios deu-se de maneira cruel. Há, sim, uma riqueza linguística a ser observada no PB, mas, mais que isso, vale o reconhecimento de que, como aponta Basso (2019), essa dinâmica de contato também causou a morte de incontáveis pessoas, o desaparecimento de inúmeros povos, etnias e línguas. Assim, essas ações desumanas ainda foram capazes de forjar variedades exclusivas para o PB. Nessa direção, enfatizamos os dizeres de Basso (2019):

Os africanos chegados ao Brasil e tomados como escravos trouxeram consigo centenas de línguas diferentes, cerca de trezentas segundo estimativas, pertencentes a diversas famílias linguísticas. Alvos dos mais variados tipos de maus-tratos, arbitrariedades e crueldades, essa população cujo número está entre 3 a 5 milhões de pessoas, se contarmos todo o período escravocrata do Brasil, era formada por pessoas que não eram falantes nativas de português e, muitas vezes, tinham de aprender essa língua, literalmente, sob o açoite do chicote, para tentar sobreviver e ter alguma condição de vida (BASSO, 2019, p. 28).

A partir dos dizeres de Basso (2019), podemos compreender que estudar a língua de forma real é incitar questões históricas, sociais, culturais e políticas. Desse modo, é possível que um conteúdo como este, ao aparecer nos livros didáticos, nos planos de aula e nos projetos pedagógicos, saltem da simplificação da qual, por vezes, é alvo, esquecendo-nos muitas vezes, que a abolição da escravidão foi há pouquíssimo tempo. É na direção dessa passividade, que por vezes está presente na abordagem de conteúdos de matriz africana, que apontamos os dizeres de Marcos Bagno (2012):

Com base nos princípios eugenistas, a colonização se justificava plenamente: era preciso levar a ‘civilização’ aos povos ‘selvagens’, fazê-los abandonar seus costumes ‘bárbaros’, impor a eles a religião cristã, de modo que deixassem de adorar seus ‘ídolos’ e ‘demônios’ e de praticar ‘feitiços’ e ‘magia negra’. Também era preciso impor a eles as ‘línguas civilizadas’ para que deixassem de falar por meio de grunhidos e urros. Essa ideologia se impregnou profundamente na mentalidade europeia da época, fazendo muita gente bem-intencionada acreditar na necessidade de ‘civilizar’ os outros povos e até mesmo levando muitos a se engajar nessa empresa [...] (BAGNO, 2012, p. 88).

Desse modo, o autor aponta para as falácias dos europeus diante da cultura indígena e africana, isso por considerá-la inferior, menor e/ou feia, além de seus interesses econômicos mesquinhos baseados na exploração e na discriminação. Na direção dessas colocações, concebemos ser possível, através de materiais linguísticos, evocarmos uma reflexão linguística, histórica e humana em nossas salas de aula. Afinal, é impossível falarmos sobre língua sem falarmos dos sujeitos que a falam.

Como já apontamos, a influência das línguas africanas no português do Brasil é algo irrefutável, uma vez que a própria história não nos deixa mentir. Faz-se necessário ressaltarmos que entre os séculos 16 e 19, chegam ao Brasil, como estimativas apontam, de dois a quatro milhões de escravizados africanos. Ressaltamos o seguinte: nem todo escravizado era levado ao Brasil direto da África, diversos eram escravizados em solo português ou nos engenhos de São Tomé, tanto que por apresentarem alguma proficiência em língua portuguesa, eram chamados de “negros latinos” (BOSSAGLIA, 2019). Sobre a vinda desses povos, vejamos:

Os escravizados provinham, em sua grande maioria, das regiões do litoral atlântico da África, entre Senegal e Gâmbia, no norte, e Angola no sul – regiões em que eram faladas línguas principalmente da família nigero-congolesa. Dessa família, chegaram

ao Brasil línguas do grupo banto – sobretudo com as línguas quicongo, quimbundo, umbundo – e do grupo kwa, como iorubá ('nagô'), ewe ('jeje-minas'), fon e mahi (BOSSAGLIA, 2019, p. 156).

Mediante as postulações de Bossaglia (2019), podemos indicar que a família nigero-congolesa é um grande grupo de línguas, uma vez que suas línguas são faladas em quase todo o território da África, desde a atlântica até o sul-oriental do continente. São quase 1.500 línguas nessa ramificação, como expõe Bossaglia (2019), além de acrescentar que há uma divisão em dois troncos principais: o nigero-congolês e o cordofaniano<sup>5</sup>, o primeiro é articulado em sete grupos, dos quais iremos enfatizar dois:

5. **kwa**: entre as línguas deste grupo merecem menção o ewe, língua falada no Gana, Togo e Benim, e o iorubá, falado na Nigéria – duas línguas que chegaram ao Brasil através do tráfico de escravizados; 6. **benué-congo**: línguas banto que ocupam toda a extensão da África subsaariana, como o quimbundo e o quicongo a oeste (as línguas africanas mais presentes no Brasil), e o suaíli na Tanzânia e no Quênia, a leste, além de várias outras línguas não banto (BOSSAGLIA, 2019, p. 150, grifos nossos).

Os grupos kwa e benué-congo são troncos marcantes no que tange à influência no PB. Assim, o primeiro grupo exposto contribuiu diretamente com duas línguas, possibilitando um contato linguístico, o que não foi diferente com as línguas quimbundo e quicongo, línguas africanas mais predominantes no Brasil. O léxico do grupo banto é produzido, fonologicamente, de forma semelhante às línguas europeias e norte-americanas. Como apontando por Bossaglia (2019), as línguas nigero-congolesas têm uma característica interessante, especialmente o grupo banto, pois há uma preferência por estruturas silábicas simples, também conhecidas pela sequência CV, ou seja, consoante-vogal, ou também a sequência CCV, tendo predileção pelo tipo silábico aberto com terminação vocálica.

É nessa direção que podemos constatar a facilidade da inserção de léxicos de origem africana no PB, uma vez que a LP é uma língua de origem europeia. Assim, o inventário linguístico adaptou-se facilmente às produções silábicas preexistentes. Apesar de forte influência nigero-congolesa, uma língua de origem afro-asiática, o hauçá, que é do grupo chádico, também se fez presente no território brasileiro, como indicam os dizeres de Bossaglia (2019). Para tanto, enfatizamos o seguinte recorte:

[...] falada por comunidades islamizadas instaladas no Nordeste (na Bahia, em particular), mas rapidamente abandonada a favor do iorubá, outra língua muito presente no território e também associada a uma identidade muçulmana (em 1835, em Salvador, escravizados muçulmanos falantes de iorubá e hauçá organizaram a Revolta

<sup>5</sup> Como expresso por Bossaglia (2019), este é um tronco menor que o nigero-congolês. Tem este nome por causa de Kordofan, antiga província sudanesa, onde suas línguas se localizam. Este tronco compreende cinco grupos, os quais também nomeiam as línguas: koalib, tegali, talodi, tumtum e katla.

dos Malês). A palavra *abadá*, de origem iorubá, designava originariamente a túnica branca dos muçulmanos da Bahia (BOSSAGLIA, 2019, p. 156, grifo da autora).

Mais uma vez, vamos constatando a presença linguística de variedades de línguas africanas no português do Brasil. Essa historicização corrobora a verdade, uma vez que não são todas as teorias que dão a mesma ênfase ao contato entre línguas africanas e o português colonial brasileiro. Não estamos dizendo que essas teorias neguem o contato entre as línguas mencionadas, mas não adotam como fator de influência fundamental para suas características (BOSSAGLIA, 2019). Desse modo, professores e pesquisadores podem e devem, como assinala Bagno (2019):

[...] assumir **o caráter marcadamente africano do português brasileiro**, levar adiante descrições cada vez mais detalhadas da nossa língua à luz dessas constatações e, sobretudo, declarar e assumir de uma vez por todas que o português brasileiro é uma língua *diferente* do português europeu, decerto muito aparentada, mas já suficientemente distinta em seu próprio sistema fonológico, morfossintático e, naturalmente, semântico, pragmático e discursivo. E também, não menos importante, reconhecer nossa imensa e impagável dívida para com ‘o falar dos africanos’ que é, nada mais nada menos, a verdadeira matriz da nossa língua materna (BAGNO, 2019, p. 163, grifos do autor).

Na direção dessa colocação, fica evidente a necessidade de, enquanto professores, trabalharmos a língua em um viés da LM, o qual não se faz pela negação de sua origem europeia, mas pela evidenciação de suas origens nativo-brasileiras e africanas, as quais marcam de forma predominante o português nacionalmente brasileiro. Para tanto, evidenciamos os dizeres de Bossaglia (2019, p. 157-158):

A presença de africanos (e seus descendentes) no Brasil foi intensa e prolongada. Seria surpreendente se não tivesse deixado rastros no português brasileiro. No século XVII, 50% da população brasileira era composta por africanos ou negros nascidos no Brasil. No século XVIII, 40%. Os sinais mais evidentes do contato com as línguas africanas são achados em variedades não padrão do português brasileiro, também conhecidas pela denominação mais genérica de português brasileiro vernáculo (BOSSAGLIA, 2019, p. 157).

Assim, identificamos como a presença de negros nos séculos 17 e 18 são em porcentagens consideráveis. Nessa direção, o aportuguesamento dos africanos e a entrada de africanismos no português contribuem para a constituição do que Assis *et al* (2012) apontam como um dialeto português rural, o qual se sucedeu do chamado dialeto das senzalas, grupo de variedades linguísticas resultantes do contato linguístico entre povos de línguas distintas. Considerando o contato linguístico entre brancos e negros, “estima-se que aproximadamente 300 palavras africanas ingressaram ao léxico da língua portuguesa no Brasil” (ASSIS *et al*, 2012, p. 67). A partir disso, nossa discussão adiante será sobre a variação lexical, bem como considerações sobre o que é a constituição de um dialeto e de um socioleto.

## 2.1 LEXICALIZAÇÃO E FATORES DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O léxico é o nível linguístico que, naturalmente, é mais propenso às influências externas. Por meio dele, é possível observar os traços de maior evidência no que diz respeito ao contato entre línguas. Compreender a constituição do léxico de uma língua possibilita identificar adoções e incorporações feitas ao vocabulário. Consoante Castilho (2014), o léxico se constituiu por elementos concretos, nesse caso, as palavras, as quais passam a fazer parte do vocabulário de uma língua.

Ao tratarmos das influências de línguas africanas no PB, podemos adotar a terminologia: lexicalização. Conforme Castilho (2014), esse fenômeno é de ordem sociocognitiva que nos possibilita a expressão em direção à criação de palavras ou manifestação de traços semânticos distintos. A lexicalização pode se dar por três caminhos: i) por etimologia, a qual se faz no momento em que um item de uma língua-fonte é integrado numa língua-filha; ii) por neologia, é a integração de uma palavra não herdada da língua-fonte, mas que se incorpora aos seus princípios e parâmetros gramaticais; e iii) por empréstimo, que é a lexicalização que ocorre por contato linguístico (CASTILHO, 2014).

Iremos nos ater aos aparatos da lexicalização por empréstimo, uma vez que é mais interessante às nossas reflexões. Nesse tipo de lexicalização, há uma importação de itens linguísticos a partir de povos com os quais tivemos contato, seja ele direto ou indireto. Mediante Castilho (2014), o contato indireto se faz pela influência cultural de um povo, o qual exporta suas palavras sem invadir o território afluente, como é o caso da língua inglesa diante dos grandes avanços das novas tecnologias, por exemplo. Diferente do contato direto, o qual determina que duas ou mais línguas tenham ocupado um mesmo território, como no começo da colonização do Brasil com línguas indígenas. Historicamente, há duas possibilidades para essa ocorrência: a) substrato, que é resultante da língua nativa, isso depois de um processo de aculturação; e b) superstrato, que é resultante da imposição de um povo invasor.

Nesse contexto, as variedades de origem africana seriam elementos exógenos, uma vez que os povos africanos não eram povos nativos, tampouco, povos invasores, logo, sua existência linguística, no contexto colonial, não é marcada como impositiva ou nativa, mas forçada, haja vista que se deu por processo de escravização. Isso potencializa um parâmetro sobre os estudos da língua: “todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais* (ANTUNES, 2009, p. 21, grifos do autor).

Compreendida essa questão do léxico, podemos apontar que a variação linguística ocorre nos mais variados níveis da língua, inclusive no nível lexical. Assim, a variação lexical se faz pela maleabilidade da língua em ofertar variados itens linguísticos para se referirem a um mesmo objeto, ou seja, signos variados para um mesmo significado, como é o caso de mijo, xixi e urina (BAGNO, 2007). A variação lexical passa a possibilitar a dinamicidade das interações linguísticas, uma vez que oportuniza a heterogeneidade de nomes para variados elementos que circundam nossa vida. Além disso, essa variação está ligada a fatores extralinguísticos, na realidade, toda variedade linguística tem relação com esses fatores.

De acordo com Bagno (2007), um trabalho minucioso, que investigue a variação linguística, indica um conjunto de fatores sociais que tem contribuído com os sociolinguistas e auxiliado na identificação de fenômenos linguísticos em mudança e variação, são eles:

- **Grau de escolarização:** que é proveniente do acesso à educação formal, ou seja, o acesso à leitura, à escrita e à cultura letrada;
- **Idade:** por compreendermos que jovens falam diferente de idosos e que crianças falam diferente de adultos;
- **Mercado de trabalho:** em direção à profissão linguística que o falante exerça, seu vocabulário será distinto;
- **Origem geográfica:** pois há variedade linguística de um lugar para outro, como é o caso de comunidades rurais e urbanas, bem como entre estados;
- **Redes sociais:** que é a partilha de comportamentos linguísticos, assim, há semelhança entre as variedades linguísticas que utilizo junto aos meus familiares, por exemplo;
- **Status socioeconômico:** que se faz pelo nível de renda dos falantes;
- **Sexo/gênero:** pelo fato de homens terem um falar distinto de mulheres, bem como homossexuais podem apresentar variedades distintas dos heterossexuais, por exemplo.

Para esse último fator, é válido ressaltar que essa variável tem sido bastante problematizada pelos sociolinguistas atuais, uma vez que a diversidade sexual e de gênero tem indicado a necessidade de se refletir pensando além dos binarismos, como homem x mulher; heterossexual x homossexual, uma vez que essa questão extralinguística é fluída. Dito isso, não se pode desconsiderar a multiplicidade de orientações sexuais e/ou identidades de gênero, pois, como indicam Silva & Martins (2019), é um fator constituinte da individualidade dos falantes, os quais dinamizam a linguagem quando estão inseridos em contextos específicos, ou seja, ao atuarem em sua comunidade de prática.

A partir desses fatores, podemos discutir a classificação das variedades linguísticas. Assim, podemos enaltecer a **variação diatópica** e a **diastrática** (BAGNO, 2007). A primeira, é recorrente da comparação entre lugares distintos, ou seja, falantes da região Nordeste

apresentam variedades lexicais distintas das do Sul, bem como do Norte, como é o caso dos termos tangerina, laranja-cravo, mexerica, bergamota ou dos famosos aipim e macaxeira. A segunda, é de ordem social, assim, busca investigar o comportamento linguístico entre diferentes classes ou grupos socioculturais, como é o caso da fala de feirantes e advogados, ou dos usos linguísticos de LGBTQ+ ou de skatistas. Nessa direção, é válido ressaltarmos a variação estilística:

[...] a variação linguística não ocorre somente no modo de falar das diferentes comunidades, dos grupos sociais, quando a gente compara uns com os outros. Ela também se mostra no comportamento linguístico de cada indivíduo, de cada falante da língua. Nós variamos o nosso modo de falar, individualmente, de maneira mais consciente ou menos consciente, conforme a situação de interação em que nos encontramos (BAGNO, 2007, p. 44-45).

Na direção dessa colocação, podemos compreender que nosso monitoramento linguístico expressa também variedade linguística, porque podemos modificar nosso tom de voz, nossos itens lexicais, nosso estilo-pragmático, nossa sintaxe. Assim, os variados níveis da língua oportunizam variabilidade. Entretanto, como bem ressalta Bagno (2007), apesar de termos estilos próprios de fala/escrita, não são estilos únicos, uma vez que os depreendemos da interação com outros sujeitos que também dominam a língua e em variados contextos sociais. A partir disso, podemos e devemos frisar uma outra questão importante para os estudos sociolinguísticos: toda manifestação linguística é plena e funcionalmente válida. E essas manifestações podem ser classificadas em grupos específicos: dialetos, socioletos, cronoletos e idioletos, por exemplo. Iremos nos ater em discussões sobre os dois primeiros.

O grupo dos **dialetos** se faz para designar o modo característico de uso da língua em lugar específico, seja região ou província, isso desde a antiga Grécia. Assim, são caracterizadas pela pronúncia, pelo léxico e pela morfossintaxe diferente da de outros lugares, desse modo, é utilizado na tradição linguística ocidental como uma referência a variedades regionais. Diferentemente do **socioleto**, grupo que designa o conjunto de variedades próprias de um grupo que compartilha de uma característica em comum, como a orientação sexual e identidade de gênero, por exemplo. Desse modo, direciona-se mais às características sociais que às geográficas (BAGNO, 2007, 2017).

Como aponta Bossaglia (2019), a variação linguística no tangente às influências africanas, há se circunscrito geograficamente em um contato recente entre línguas do grupo kwa, grupo da língua iorubá, e o português. Desse modo, palavras originárias daquelas línguas são propriedades de domínios semânticos restritivos, uma vez que estão relacionados a práticas culturais particulares, como podemos ver no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Exemplos de léxicos africanos no português brasileiro

<b>Música</b>	<b>Culinária</b>	<b>Religião</b>
Agogô	Acarajé	Orixá
Afoxé	Vatapá	Exu
Adjá	Bobó	Vodu

Fonte: Bossaglia (2019, p. 158).

O quadro expõe na primeira coluna itens que são instrumentos musicais, são itens linguísticos de origem iorubá. Na coluna seguinte, há itens gastronômicos, também do iorubá, exceto pelo bobó, que é de natureza fula, do grupo atlântico. Por fim, a coluna três expõe elementos do candomblé, menos vodu, que é de origem ewe, além de tantos outros termos existentes, como indica a autora. No mais, uma colocação interessante deve ser feita:

[...] observar fenômenos de contato em níveis linguístico menos ‘superficiais’ que o léxico também é possível. Por isso, muitos linguistas têm elaborado hipóteses sobre a formação e o desenvolvimento do português brasileiro vernáculo em que as línguas africanas desempenham um papel fundamental. Existem, inclusive, variedades do português brasileiro vernáculo (a falange do Cafundó, a calunga de Patrocínio, a gíria da Tabatinga, entre outras) que apresentam um léxico tão fortemente africanizado a ponto de virarem **criptoletos**, por não soarem compreensíveis aos ouvidos dos não membros daquelas comunidades (BOSSAGLIA, 2019, p. 158, grifo nosso).

Vejamos a riqueza que é oportunizar o acesso a conhecimentos dessa natureza, isso é inteirar os falantes a saber também sobre a língua e sobre suas origens e como marcas distintas selam nossa história. O termo criptoleto somará produtivamente a discussão adiante, uma vez que iremos nos debruçar em reflexões e descrições sobre o pajubá e o conceito de gíria, mais especificamente, a LGBT+.

### 2.1.1 O iorubá e sua relação com a gíria LGBT+

Como já mencionamos, o iorubá é uma das línguas africanas que contribuíram com léxicos para o PB. De acordo com Bossaglia (2019), a língua iorubá faz parte do grupo de línguas nigero-congolesas, nesse grupo, classifica-se na ramificação benué-congo. Mediante Nogueira (2008), podemos indicar que a formação linguística do iorubá, a qual também ocorreu por empréstimo, teve contribuições de línguas árabe, haussá, igbo e do inglês.

Além de iorubá, há a nomenclatura nagô, por meio da qual os iorubás ficaram amplamente conhecidos no Brasil. Ao tratarmos das variedades lexicais desse grupo, podemos estabelecer que muitas contribuições foram dadas à base linguística do PB, especialmente, mas não só, pela cultura religiosa, especificamente o candomblé. É nesse caminho que a etnolinguística tem seu espaço, uma vez que se interessa pelos aspectos linguísticos de caráter particular direcionado por variedades linguísticas, as quais são reflexo de uma cultura específica

(BAGNO, 2017). Na direção dessa cultura específica, podemos apontar a prática religiosa das culturas afro-brasileiras como contextos ideais para essas discussões. A partir disso, apontamos o seguinte sobre a prática religiosa de candomblé:

Uma comunidade-terreiro Queto (iorubá), Jêje (fon, eve, jen-mina), Efon (iorubá) ou Angola (quicongo, quimbundo) procura evitar expressões cujos étimos não estejam ligados à origem etnolinguística do grupo social. Nas comunidades-terreiro mais antigas e portanto mais tradicionais, evita-se também o uso de expressões em português, principalmente, nos cânticos, rezas e louvações (NOGUEIRA, 2008, p. 83).

Identificamos, a partir do exposto, que comunidades religiosas, de origem africana, buscam manter seus usos dialetais numa direção de lealdade linguística, uma vez que a preservação lexical é também a preservação de sua cultura, assim, rechaçam também a inclusão de termos de outras línguas, inclusive do português. Essa preservação linguístico-cultural é proveitosa e necessária para o grupo, uma vez que, como apontam Assis *et al* (2012, p. 12): “o uso dos falares africanos foi gradativamente perdendo terreno pela expansão da língua portuguesa, restringindo-se aos domínios especializados, como os rituais religiosos, cânticos, danças populares”.

Como dito anteriormente, o iorubá está ligado diretamente à prática religiosa do candomblé, por meio do iorubá, variedades linguísticas passaram a ser tomadas por empréstimo para constituir um grupo socioletal específico: o pajubá<sup>6</sup>. O pajubá é conhecido como a linguagem praticada, inicialmente, pelas travestis e depois estendida a toda a comunidade LGBT+ e que se faz pela mistura lexical proveniente do próprio pajubá ligado à base fonológica da própria LP, do pajubá provem a gíria LGBT+, como aponta Bagno (2017).

A gíria LGBT+ tem raízes em variedades de línguas africanas, especialmente, no iorubá, e por estar direcionada para as práticas de religião de matriz africana, podemos fazer o análogo de que, se os sujeitos LGBT+ são tidos como desviantes de um padrão sociocultural imposto como “correto”, especialmente por religiões cristãs, num anseio de inclusão e na busca de uma fé de aceitação, as travestis, inicialmente, encontraram espaço nos terreiros de candomblé, religião que tem sua prática em raízes distintas do cristianismo, por isso, seus adeptos são tidos, por uma parcela alienada e fervorosa de cristãos, como pagãos, demônios, feiticeiros, macumbeiros e tantas outras discursividades simbólicas.

Logo, o relacionamento desses indivíduos com a prática do candomblé também lhes oportunizou o contato com itens lexicais diversos ligados aquela cultura. Nessa direção,

---

<sup>6</sup> O termo também pode ser identificado como bajubá, logo, constitui-se uma variedade fonética, sendo vocábulos intercambiáveis. Isso é um fenômeno comum no nível fonético-fonológico da língua portuguesa, uma vez que a produção dos fonemas /b/ e /p/, enquanto bilabiais, fazem-se distintas por uma queda no traço de vozeamento.

passaram a adotar usos linguísticos próprios, os quais são analisados, descritos e explicados, através da literatura, como gírias. A gíria é um signo linguístico que expressa poder, o qual vai contra um padrão convencional, tanto cultural, quanto linguístico. Desse modo, é um recurso linguístico marcado por valores de um grupo, por isso, constitui-se como um socioleto composto por itens linguísticos expressivos, por vezes, socialmente estigmatizados. Como bem expressa Bagno (2017), o conceito de gíria está direcionado, de maneira inicial, ao vocabulário próprio de um segmento da sociedade. Nessa direção, trata-se de um conjunto de léxicos com uma finalidade própria, sobre a funcionalidade desses léxicos, o autor indica o seguinte:

Seus usuários o criam, aprendem e transmitem com finalidades, conscientemente crípticas, evitando dessa maneira sua compreensão por pessoas de fora do grupo. Também se emprega o termo para fazer referência a um conjunto de palavras que constituem uma moda de determinado momento dentro de algum setor social específico. Com muita frequência, essas palavras se difundem pelo resto da sociedade ou por grande parte dela (BAGNO, 2017, p. 156).

Na concepção do autor, a gíria caminha em duas direções: i) as gírias dos grupos fechados, com valor hermético e ii) as gírias da moda, usadas comumente por variadas pessoas por alguma influência e/ou evento social expressivo. Nessa direção, apontamos as postulações de Dino Preti, grande pesquisador brasileiro e principal precursor dos estudos da gíria no Brasil, o qual estabelece que as gírias podem se fazer por dois caminhos: a) os signos gírios **restritos**, os quais estão associados a um grupo específico e fechado e b) os signos gírios **comuns**, aqueles vocábulos que já estão dissociados de um grupo fechado e passam a integrar a linguagem em geral, isso por seu alto grau de popularização (PRETI, 1984).

Os estudos de Preti (1984) esclarecem que a gíria é um signo linguístico que não está ligado só ao desejo da originalidade, mas também à finalidade criptológica. Logo, os indivíduos que adotam gírias de grupo o fazem com a pretensão de expressar seus julgamentos sobre a sociedade que os cerca. Na direção dessas questões, não podemos deixar de frisar, mediante Preti (2010), que o vocábulo gírio é um item lexical binômio de ataque/defesa, sendo um recurso linguístico que funciona como mecanismo de identificação e autoafirmação dos indivíduos que o utilizam, portanto, seu uso e surgimento têm relação com as dinâmicas sociais dos grupos que a empregam. Desse modo, “a linguagem não possibilita apenas a interação, mas age como uma ferramenta de batalha e indignação social: ora espada, para os preconceituosos, ora escudo, para os indivíduos de grupos restritos” (SILVA; MARTINS, 2019, p. 649).

Ao compreendermos as gírias como um signo acessível a uma minoria, linguagem especial, recurso linguístico próprio de um grupo e mecanismo de ataque e defesa social, podemos compreender a relação entre o grupo LGBT+ e seu uso linguístico específico. Então,

uma constatação que podemos fazer nesse momento é a de que o uso da linguagem não é neutro, pois os falantes marcam a linguagem com suas ideologias, crenças e valores, bem como com sua identidade e a de seus grupos.

Nessa perspectiva de linguagem, devemos apontar que o estudo das gírias, bem como dos palavrões, dos vocábulos obscenos, das blasfêmias e do discurso malicioso encontram-se no campo do que Preti (2010) chama de linguagem proibida. Nome genérico para a reunião de variedades estigmatizadas e com baixo prestígio social, as quais são rechaçadas e discriminadas por padrões socioculturais, o que as torna tabus linguísticos, sendo assim, são variedades sobre as quais não desejam que se fale, pois seria como o rompimento de valores morais.

Nesse contexto, podemos ascender o grupo LGBTQ+, uma vez que associam a comunidade gay em geral a um grupo transviado, estranho, anormal, pecador, amoral. Desse modo, seria um grupo marginal, logo, não é uma comunidade que se inclui sem nenhuma discriminação. Afinal, marginal é aquele que não se integra à sociedade, logo, os LGBTQ+ não são apenas tidos como evitáveis, mas também inaceitáveis. Dito isso, seu uso linguístico performático também há de ser. Por isso, enfatizamos o seguinte:

Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas (BAGNO, 2007, p. 159).

Mediante o exposto, compreendemos que é indissociável o uso linguístico dos aspectos sociais, os quais determinam nossa personalidade, por exemplo. Nessa direção, a orientação sexual e a identidade de gênero são fatores que também (re)direcionam os usos linguísticos. Ao falarmos de tolerância, não podemos deixar de comentar sobre tema de pesquisa realizada sobre a educação de LGBTQ+ e outras minorias, o autor aponta o seguinte: “verificamos que o nível de escolarização desse grupo é o menor na sociedade brasileira e isso, normalmente, é usado para infligir a essas minorias o lugar da irracionalidade, da ignorância, dos sem-lei, do misticismo, do promiscuo e do monstruoso” (SILVA, 2016, p. 75).

Apesar de travestis, transexuais, negros, taxonômicos serem produzidos historicamente como invisíveis e inexistentes é a valorização de discussões como esta, as quais valorizem os falares estigmatizados, que oportunizam problematizar a temática, buscando estabelecer cientificamente os porquês da existência de variedades linguísticas numa dada língua. Trabalhar nessa perspectiva, que enaltece os falares brasileiros, oportuniza-nos discussões necessárias, como é o caso de através da língua questionarmos a escravidão, especialmente no contexto brasileiro, como já exemplificamos anteriormente e enaltecemos a seguir:

O sequestro e a coisificação de seres humanos provenientes da África se prolongaram por quase quatro séculos e atingiram, segundo os dados, dez milhões de pessoas arrancadas de sua terra natal, sem contar suas/seus descendentes nascidas/os no cativeiro. Desse total, 40% foram trazidos para o Brasil, que é assim o país que mais recebeu pessoas escravizadas na história. Foi também o último país do mundo a abolir a escravidão negra, em 1888, de modo que em mais de 75% dos pouco mais de quinhentos anos de história oficial predominou no país a economia baseada na mão de obra escravizada (BAGNO, 2019, p. 156).

A partir das colocações do autor, podemos constatar que trabalhar a língua, em confluência com sua matriz africana, é debruçar-se na história de povos e não utilizar de eufemismos para expor as lutas, sangrias e maus-tratos pelos quais os negros escravizados passaram. Além disso, apontar isso não deixa os aparatos linguísticos de lado, uma vez que o contato com as línguas africanas permitiu as características específicas do PB (BAGNO, 2019). Nessa direção, frisamos que todas as manifestações linguísticas são dignas de investigação, buscando descrever, explicar e analisar seus usos e origens

Inclusive, tornar a variedade linguística LGBT+ um objeto de investigação, bem como a variedade linguística de outros grupos minoritários, é alçar uma educação autônoma, uma educação que visa identificar a língua como um produto da sociedade, a qual é deveras preconceituosa e mascara suas discriminações como opiniões arraigadas de devaneios e frenesis que distorcem a realidade. Assim, uma educação linguística que visa a formação discente de maneira ética, oportuniza aos seus alunos uma emancipação do pensamento e da reflexão.

### 3 METODOLOGIA APLICADA

“Toda coisa útil, como ferro, papel, etc., deve ser considerada sob um duplo pontos de vista: o da quantidade e o da qualidade”

- Karl Marx (2013, p. 157).

Neste capítulo, descreveremos o passo a passo da pesquisa que está aqui desenvolvida. A metodologia e o método de pesquisa são elementos apontados, por vezes, em ambivalência, porém, o primeiro diz respeito ao processo de análise, seleção teórica e aplicabilidade; o segundo é de caráter procedimental, uma vez que se ocupa dos mecanismos que serão utilizados para a coleta dos dados. Desse modo, a metodologia é o caminho percorrido para a finalização da pesquisa e o método é o recurso utilizado para a solidez de dados de pesquisa (PAIVA, 2019).

No contexto desta pesquisa, temos como direção de discussões o ensino, e como aponta Bortoni-Ricardo (2008), o trabalho escolar, em particular o de ensino-aprendizagem, tem sido um objeto de pesquisa sistemático e, como assevera Paiva (2019), a pesquisa é a busca sistemática de respostas para um problema, para a compreensão do mundo que nos cerca, sendo uma ação investigativa de interesse naquilo que ainda não conhecemos detalhadamente. Logo, há um direcionamento deveras objetivo entre educação e pesquisa. Por isso, estabelecemos a relevância do chamado professor-pesquisador:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Nessa perspectiva de pesquisa, o professor é um indivíduo que reflete sobre suas práticas de ensino, bem como se interessa pela renovação e aprimoramento de seus conhecimentos. Assim, é um investigador que toma seu fazer pedagógico como contexto propício para as indagações da pesquisa educacional. Dessa forma, os pressupostos da reflexividade, apontados por Bortoni-Ricardo (2018, p. 58), são pontuais, uma vez que “[...] aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”.

A partir disso, concebemos que o professor-pesquisador é um agente ativo na produção de conhecimento, haja vista que não é um relator passivo. No mais, iremos estabelecer adiante diretrizes da natureza da pesquisa, bem como a relevância dos aparatos metodológicos por nós

selecionados, juntamente com o processo de seleção de dados e informações presentes neste trabalho.

### 3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA E COLETA DE DADOS

Iremos adotar uma abordagem mista, ou seja, uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. A primeira no que diz respeito a busca pelo entendimento e interpretação de dados sociais inseridos em um contexto específico; a segunda, testa hipóteses e busca padrões que podem ser generalizados para contextos parecidos. Nessa direção, busca por explicações causais através de relações unidimensionais entre os dados, considerando um paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA, 2019).

Nesta pesquisa, o objetivo é a análise, uma vez que nosso objeto primário é uma questão do ENEM 2018. A questão que evidenciamos esteve presente na área de avaliação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com uma finalidade de abordar aparatos da variação linguística. Entretanto, pela temática da questão: uso da linguagem LGBT, o quesito foi alvo de ataques tendenciosos de parte da mídia, do chefe de governo federal, até mesmo por professores “desinformados”. Assim, estamos buscando descrever um fenômeno à luz de aparatos bibliográficos e de dados coletados em pesquisa-campo (PAIVA, 2019).

Em acesso à página digital<sup>7</sup> do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), pudemos obter a questão do ENEM 2018, questão aplicada no primeiro dia de avaliação que, no caderno cor-de-rosa, é a questão de número 14, como dito, é nosso objeto de estudo primário. Mediante os direcionamentos do site do INEP, é possível ter acesso aos arquivos digitais das provas e gabaritos.

Uma análise, baseada apenas em nossas interpretações, poderia ser superficial. Assim, adotamos a aplicação de questionário, que é um recurso tecnológico, sendo um método para a coleta de dados, por meio do qual formulamos questões previamente e os próprios informantes respondem. Inclusive, podemos esclarecer que o questionário constitui um meio rápido e barato para obtenção de dados e garante o anonimato (GIL, 2002; PAIVA, 2019).

O questionário foi produzido com o auxílio de uma ferramenta digital: o *Formulários Google*<sup>8</sup>. Este é um mecanismo proveitoso para a coleta de dados, uma vez que garante o anonimato dos informantes, viabiliza a participação de indivíduos em distâncias relativamente impossibilitadas para a coleta, além de ser um recurso de investimento financeiro zero, haja

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

vista que o desenvolvimento dessa pesquisa ocorre sem o financiamento de alguma agência de fomento.

Para tanto, realizamos um cadastro de conta *Gmail* na plataforma *Google Forms* e pudemos ter acesso a variados recursos para a produção do questionário que foi composto por 14 questões, sendo 13 objetivas e 1 subjetiva, a qual não era obrigatória. Ao fim, uma questão pedia opcionalmente que informassem o e-mail caso desejassem saber dos resultados finais da pesquisa, logo, o arquivo final foi enviado a todos que informaram seus contatos eletrônicos.

Confirmamos aos informantes que o questionário objetivava obter dados para o desenvolvimento de uma pesquisa de pós-graduação a nível *lato sensu*. Nessa direção, explicitamos que os dados iriam compor a análise de uma monografia. Assim, fez-se necessário frisarmos que toda informação ficaria em total sigilo. Para tanto, em nenhum momento o informante necessitava informar nome ou documentação, assim, pôde se sentir confortável para responder ao questionário com o máximo de sinceridade, a fim de obtermos dados mais condizentes com a realidade.

### **3.1.1 Caracterização dos informantes e parâmetros estatísticos**

Todos os informantes da pesquisa são professores de LP da educação básica, no estado da Paraíba. Totalizamos a coleta de informações de 20 professores. Esses professores foram divididos em dois grupos: *Heterossexuais* (HET - 10 informantes) e *Não-heterossexuais* (N.HET - 10 informantes) declarados espontaneamente nessas duas categorias. Esta última categoria considera a pluralidade de identidades e sexualidades presentes na comunidade LGBT+, mas se tornaria inviável apontar todas as orientações sexuais e identidades de gênero no material de coleta. Desse modo, o termo não é limítrofe, mas circunstancial. Além da divisão dos grupos heterossexuais/não-heterossexuais, os informantes foram estratificados quanto a formação acadêmica, idade, tempo de docência, rede de ensino em que atua e região de atividade docente (cf. Tabela 01).

Para terem acesso ao questionário (cf. APÊNDICE A), garantindo ainda mais nosso distanciamento dos informantes, optamos pela distribuição do recurso por meio de colegas de profissão e de curso. Assim, direcionamos, via *WhatsApp*, para esses colegas, o link do questionário, solicitando que mediassem a chegada do questionário a professores que conhecessem, até que obtivemos um número razoável de repostas, as quais tornam mais robusta nossa análise qualitativa e elucidam nossa análise quantitativa. Além disso, favorece-nos monetariamente e também pela agilidade. Então, os questionários ficaram disponíveis online

por duas semanas, entre 09 e 22 de fevereiro de 2020. No mais, como frisamos, o modelo online coloca-nos distante dos informantes, garantindo o anonimato. Abaixo, vejamos uma tabela que apresenta um panorama das características dos nossos informantes, com a finalidade de expormos um breve cenário:

**Tabela 1 - Caracterização dos informantes**

Informações sociais	Grupo		Percentual (%)	
	HET	N.HET		
<b>Formação acadêmica</b>	Graduação	3	1	20
	Especialização	4	7	55
	Mestrado	1	1	10
	Doutorado	2	1	15
<b>Idade</b>	20-28 anos	2	2	20
	29-36 anos	3	4	35
	37-45 anos	2	3	25
	Acima de 46 anos	3	1	20
<b>Tempo de docência</b>	Há menos de 5 anos	1	3	20
	Há mais de 5 anos	3	2	25
	Há mais de 10 anos	5	4	45
	Há mais de 20 anos	1	1	10
<b>Rede de ensino</b>	Pública	6	7	65
	Privada	3	2	25
	Pública e privada	1	1	10
<b>Região de atividade docente<sup>9</sup></b>	Região de João Pessoa	10	9	95
	Região de Campina Grande	0	1	5

Fonte: O autor

Essa exposição é necessária para caracterizarmos os compartos de nossa pesquisa, uma vez que suas formações, tempo de sala de aula, idade e *locus* de ação docente são indispensáveis para contextualizarmos nossas discussões e tornarmos robustas nossas indagações e reflexões. Assim, das 14 questões do questionário, 6 foram destinadas para a caracterização dos informantes, as outras 8 questões serão alvos de reflexão e de avaliação estatística, avaliação essa que iremos explicar melhor a seguir, sobre como será seu procedimento.

<sup>9</sup> Municípios do estado da Paraíba, os quais estão distribuídos, de acordo com o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2017), em duas regiões intermediárias. Nossos informantes atuam nas regiões intermediárias de João Pessoa e Campina Grande, os quais, em sua maioria, lecionam nas cidades da região de João Pessoa, sendo professores de Bananeiras, Belém, Guarabira, Jacaraú, João Pessoa, Logradouro, Santa Rita, Sapé, Solânea e Tacima, os quais totalizam 95%, sendo 19 professores dessa região, apenas um, de nossos contribuintes, é da região de Campina Grande, apontando 5% do total e lotado na cidade de Esperança.

#### 4 A LINGUAGEM DAS BONECAS<sup>10</sup>: UM OBJETO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

“O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social”

- Karl Marx (2013, p. 158).

A imagem a seguir é da polêmica questão do ENEM 2018, a qual, por abordar o uso da linguagem LGBTQ+, foi apontada por muitos como de conteúdo desnecessário à formação dos discentes que prestam aquele processo seletivo. Em acesso à internet, podemos, facilmente, detectar as opiniões de alguns internautas em variadas redes sociais sobre o assunto, as quais foram tanto direcionadas para a positividade, quanto para a negatividade. Assim, observamos uma avaliação linguística feita pelos participantes e cidadãos, uma vez que não se trata apenas da formulação da questão, mas também do seu conteúdo, o qual está direcionado a um grupo marginalizado.

Mediante Bechara (2011, p. 811), a partir de seu *Dicionário da Língua Portuguesa*, podemos apontar o termo marginal com um significado de “que ou quem não está bem integrado no seu meio”. Nessa direção, compreendemos que o termo não tem relação apenas com quem rouba, mata ou furta, mas também com quem é colocado à margem da sociedade por desviar-se de padrões estabelecidos como adequados para a convivência social. Assim, LGBTQ+ são discriminados por sua orientação sexual ou identidade de gênero, a qual rompe com um ideal heterossexual que se consagra, na sociedade brasileira, desvairadamente conservadora, como manifestação da sexualidade que realmente é “correta”.

O presidente da república, atualmente em exercício, após polemizada a questão com temática contextualizada ao pajubá, expeliu o seguinte dizer<sup>11</sup>: “*uma questão de prova que entra na dialética, na linguagem secreta de travesti, não tem nada a ver, não mede conhecimento nenhum. A não ser obrigar para que no futuro a garotada se interesse mais por esse assunto. Temos que fazer com que o Enem cobre conhecimentos úteis*”. O indivíduo aponta que entra na dialética, o que em nada tem a ver com dialeto; depois indica que haverá uma obrigatoriedade que irá fazer com que, no futuro, os jovens queiram saber mais sobre o assunto. Entretanto, qual o problema em desejarem saber mais a respeito? Afinal, um linguista e/ou professor de línguas bem informado concebe que toda manifestação linguística existe por uma

<sup>10</sup> Termo remissivo a homossexual de traços femininos ou travesti bastante feminina. O *Dicionário da Língua Portuguesa de Evanildo Bechara* (2011, p. 348) determina, em um de seus significados, que se trata de um brasileirismo de caráter pejorativo para homem afeminado.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/11/05/bolsonaro-critica-questao-enem-2018-dialeto-travestis.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

funcionalidade latente, logo, é um meio para compreender o que levaria os LGBT+ a criarem e adotarem essas variedades linguísticas em específico. Observemos a imagem abaixo:

**Figura 4 - Questão do ENEM 2018**

**QUESTÃO 14**

**"Acuenda o Pajubá": conheça o "dialeto secreto" utilizado por gays e travestis**

*Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade*

"Nhai, amapô! Não faça a loka e pague meu acuê, deixe de equê se não eu puxo teu picumã!" Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o "dialeto secreto" dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: "É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de 'acuê' o tempo inteiro", brinca. "A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...", comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: [www.midiamax.com.br](http://www.midiamax.com.br). Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A ter mais de mil palavras conhecidas.
- B ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C ser consolidado por objetos formais de registro.
- D ser utilizado por advogados em situações formais.
- E ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

Fonte: INEP, 2018

Analisando a imagem, podemos identificar que a questão busca uma contextualização da temática, isso por meio de um texto, produzido por Guilherme Cavalcante<sup>12</sup>, intitulado *Acuenda o pajubá: conheça o 'dialeto secreto' utilizado por gays e travestis*, publicado pelo site *MídiaMax* em 2017. No texto, o autor discute a questão do uso do pajubá, através de conversa com um advogado gay, que admiti fazer uso das gírias em ambientes mais formais, não seria o caso de uma ação em fórum ou audiência jurídica, mas, no escritório em que trabalha, o uso é bastante comum. Por isso, indicamos a necessidade de que os professores:

[...] estimulem a manipulação de dados da língua em uso, propiciando aos alunos a oportunidade de quantificar, comparar, analisar, formular hipóteses, refletir, enfim, sobre a diversidade de formas e de funções que constituem a língua nos contextos reais em que os falantes interagem (SILVA, 2012, p. 179).

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/midiamaais/comportamento/2017/acuenda-o-pajuba-conheca-o-dialeto-secreto-utilizado-por-gays-e-travestis>>. Acesso em: 14 de mar. 2020.

Ademais, o advogado ainda comenta sobre a existência de um dicionário dos termos pajubá. O dicionário ao qual ele se refere é *A dicionária Aurélia da língua afiada*, obra produzida pelo jornalista Vitor Angelo e pelo pesquisador Fred Libi, que conta com cento e quarenta e três vocábulos utilizados por LGBT+ de língua lusófona, com destaque especial para os brasileiros. A obra foi lançada em 2006, o dicionário contém mais de mil e trezentos verbetes. Inclusive, a publicação sofreu ameaças de ações judiciais por parte do grupo do *Dicionário Aurélio*, em cujo nome se inspirou, o que reforça a ideia de predileção pela não associação por uma questão de marginalização do grupo, junto a seus usos linguísticos. Além disso, os autores, Vip & Libi (2013), apontam que a obra é composta por termos que a sociedade rotula como pejorativos e/ou chulos, ou seja, constitui-se como um tabu linguístico.

Assim, a questão do ENEM adota um critério valioso para a reflexão linguística: a contextualização. Mediante o uso da reportagem, a questão busca direcionar para a reflexão linguística, prática necessária para a construção da competência comunicativa de todo e qualquer discente. Desse modo, a questão busca indagar o que caracteriza o pajubá como um patrimônio linguístico, tendo um status de dialeto.

Devemos ressaltar que essa adoção do termo dialeto, deveria ser substituída por socioleto, uma vez que já identificamos em nossos aportes teóricos que o termo dialeto está para questões de ordem geográfica e socioleto para direções mais sociais, como explicitamos com Bagno (2017). Ainda assim, o autor também indica que há um uso bastante significativo do termo dialeto em referência a socioleto, pois compreende-se como um **dialeto social**, mas ressalta que as teorias de cunho sociolinguístico priorizam as terminologias separadamente e direcionadas para seus segmentos.

A partir disso, faz-se necessária a adoção de perspectivas linguísticas que valorizem a ação da análise textual desde sua temática até seus recursos linguísticos, uma vez que, como aponta Robin Lakoff (2010), a linguagem se faz tanto pelos itens linguísticos que desejamos expressar, quanto pela forma que selecionamos para expressá-los. Por isso, “somos usados pela linguagem tanto quanto a usamos” (LAKOFF, 2010, p. 13). Logo, concordamos com o seguinte:

Eleger as variantes da língua como objeto de análise, sobre o qual o aluno exerce sua curiosidade, sendo instigado a detectar regularidades e inovações, aquilo que é recorrente e o que é inovador, estabilidade e mudança, os fatores, enfim, que determinam a forma que a língua historicamente vai assumindo é, muito provavelmente, o que falta para darmos a guinada de que o ensino de língua portuguesa tanto necessita. Isso sem falar na aquisição da arma mais letal no combate ao preconceito: o conhecimento! (SILVA, 2012, p. 185).

Nesse sentido, é pertinente instigar a investigação acerca da multiplicidade linguística existente na língua que o aluno já domina. A partir do exposto, a questão apresenta cinco alternativas possíveis como resposta. Em (a), temos a idealização de que um patrimônio linguístico se faz pela existência de mais de mil palavras, alternativa errada, uma vez que não é apenas o quantitativo que estabelecerá esse patrimônio; (b) indica como opção o fato de haver palavras existentes de uma linguagem secreta, alternativa possível de ser eleita como a correta, mas não se trata de apontar a característica da linguagem de grupo, mas a sua relação com a ideia de patrimônio linguístico, logo, é errada, pois um patrimônio linguístico também pode ser as línguas indígenas, por exemplo.

Adiante, temos a alternativa (c), apontada pelo gabarito oficial como a correta, isso por considerar que os usos linguísticos de um grupo marginalizado passaram a constituir um instrumento metalinguístico. Desse modo, a produção de um dicionário que contém os termos da comunidade LGBT+ passa a direcionar uma variedade linguística de registro; em (d), o fato de ser uma variedade utilizada por advogados em situações formais não consagra o aspecto de patrimônio linguístico, pois a constituição de um patrimônio linguístico não se vale de valores formais ou informais; por fim, a alternativa (e) caminha como a anterior, uma vez que não é seu contexto de uso que determinará a constituição do patrimônio linguístico.

A partir disso, podemos centralizar a questão do ENEM como uma questão de base teórica consistente. De acordo com os direcionamentos da prova, o domínio da interpretação textual é necessário para a resolução da avaliação. Assim, apontamos a questão como temática de variação linguística e que está presente nos mais variados livros didáticos da atualidade, uma vez que variação linguística é um conteúdo obrigatório na educação básica. Além de estar garantido pelos documentos oficiais desde 1998 e ser reforçado pela BNCC.

Nessa direção, os usos linguísticos estigmatizados devem ser objetos de reflexão linguística, uma vez que representam grupos, identificam povos e conduzem culturas, bem como são mecanismo de controle social, de desvalorização humana e discriminação de sujeitos. Na direção dessas colocações, concordamos com os dizeres do grande educador Paulo Freire (1996, p. 60):

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

Desse modo, mediante Freire (1996), não podemos conceber uma ideia de superioridade entre os indivíduos. Portanto, à luz do que foi dito, acrescentamos que também não há justificativas para a inferiorização de gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais, ou quaisquer outras manifestações plurissignificativas da sexualidade e das identidades de gênero, uma vez que a aceitação da superioridade de um subjaz na inferiorização do outro. Assim, o que é aceitável é a adoção de práticas anti-hegemônicas, as quais rejeitam a perpetuação do preconceito linguístico, evidenciando a heterogeneidade como espaço da pluralidade social.

#### 4.1 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DE LP: REFLEXÕES DOCENTES

Nesta seção, iremos discutir sobre a única questão subjetiva do questionário, a qual foi indicada para resposta opcional. Assim, iremos identificar no dizer dos professores (representados por “P”, em ordem numérica aleatória e as transcrições foram feitas conforme dados originais da coleta), participantes da pesquisa, o quanto depreendem sobre a importância da variação linguística para a formação de seus alunos. Assim, questionamos o seguinte: *para você, qual a relevância de se ter conhecimento sobre a diversidade linguística no contexto escolar e social?*

##### Quadro 2 - O que dizem os professores?

<b>P.01</b>	<i>De suma importância.</i>
<b>P.02</b>	<i>Reconhecer que o português falado tem uma riqueza inimaginável.</i>
<b>P.03</b>	<i>É necessário, principalmente para compreensão dos mais diferentes contextos.</i>
<b>P.04</b>	<i>É importante que os alunos conheçam e sejam estimulados ao respeito às variedades linguísticas.</i>
<b>P.05</b>	<i>Proporcionar uma educação que forme sujeitos éticos, despido de preconceitos de qualquer natureza.</i>
<b>P.06</b>	<i>A relevância é total, pois ajuda no combate ao preconceito em todas as suas facetas: racial, sexual, social, etc.</i>
<b>P.07</b>	<i>É de suma importância, considerando o respeito à diversidade linguística, e principalmente o respeito ao outro em sua completude.</i>
<b>P.08</b>	<i>É muito importante saber os diversos níveis de linguagem a fim de saber adequar-se nos mais diferentes contextos comunicacionais.</i>
<b>P.09</b>	<i>Pela importância de um melhor conhecimento no modo de comunicação entre os seres. Pois sabemos que existem várias formas de linguagem.</i>
<b>P.10</b>	<i>Conhecer e compreender essa diversidade na língua contribui com a inclusão dos nossos alunos e também ameniza as situações de discriminação.</i>
<b>P.11</b>	<i>Conhecimento é poder. Tendo em vista essa frase, é relevante pensarmos que os alunos têm o direito de conhecer as diversas variedades presentes em sua língua, bem como, compreender as suas situações de uso.</i>

- 
- P.12** *É preciso partir da ideia de que nossa língua é múltipla, mutável, passando por constantes mudanças e transformações. Assim, torna-se necessário levar a diversidade linguística para dentro da sala de aula, por meio de discussões e debates.*
- 
- P.13** *É imprescindível que para construção do conhecimento em sala de aula, o professor precisa possibilitar o acesso às mais diferentes variedades da língua. Ser competente em língua materna significa se utilizar de diversificados comportamentos linguísticos.*
- 
- P.14** *Tal conhecimento é relevante pelo fato de apresentar as diversas formas de comunicação. Assim, os alunos tomam conhecimento de que não há uma única linguagem (a padrão/formal) e que cada grupo de pessoas têm sua forma específica de se comunicar, através de sua linguagem característica.*
- 
- P.15** *Muito relevante, pois ao contrário do que muitos imaginam, a língua não é uma entidade fixa, uniforme. Pelo contrário, toda língua viva, muda no decorrer do tempo, muda de região para região, de grupo social para grupo social, etc., ou seja, é um processo que nunca para, é contínuo e isso deve ser abordado e trabalhado com os nossos alunos, com isso, além de conhecer, eles irão entender o porquê de toda essa variação e conseqüentemente, extinguir o preconceito linguístico, que é um problema que sempre está presente em nossas salas de aula.*
- 

Fonte: o autor.

Observemos que os professores (04), (05), (06) e (07) se posicionam favoráveis, concebendo a relevância por meio de um ideal de ética e respeito, compreendendo as formações humanas e sociais de caráter heterogêneo, desse modo, como expressam Oliveira & Wilson (2017), esses profissionais compreendem os fenômenos linguísticos como resultantes das interações humanas que se dão pelas atividades socioculturais. Mediante Oliveira & Wilson (2017), também é possível apontar que os usos linguísticos são reveladores da pluralidade social, bem como da diversidade de espaços ocupados pelos membros de uma sociedade. Nessa direção, identificamos os dizeres dos professores (03), (09), (10) e (11).

A partir da fala dos professores, enfatizamos a necessidade de os discentes terem o direito de compreender os mais variados usos da língua, uma vez que a compreensão dos contextos de uso auxilia no processo de interação social, bem como na adequação dos recursos linguísticos. Desse modo, podemos identificar professores que se compreendem como coprodutores de conhecimentos, uma vez que as novas demandas sociais os direciona para o exercício do professor-pesquisador, haja vista o dever de se atualizar, também se identificando com concepções de língua e gramática, as quais estarão embasadas por preceitos teóricos e metodológicos que os auxiliará no desenvolvimento de um ensino de línguas transformador (OLIVEIRA; WILSON, 2017).

As respostas (12), (13), (14) e (15) são deveras condizentes e pontuais diante do que temos defendido até aqui. Assim, identificamos as contribuições da vertente variacionista na formação de professores de LM, uma vez que a abordagem da variação linguística acarreta para o ensino de línguas “[...] a possibilidade efetiva de se superar o tratamento estigmatizado dos

usos linguísticos por intermédio da consideração de que todas as expressões têm sua legitimação e motivação justificadas pela multiplicidade de fatores intervenientes do âmbito social” (OLIVEIRA; WILSON, 2017, p. 238).

Desse modo, enfatizamos o quão valorosa pode ser a formação dos profissionais da educação básica, os quais, tendo acesso a formações significativas e bem direcionadas, podem exercer, com maiores chances de êxito, sua prática docente, uma vez que podem se reconhecer como professores-pesquisadores, compreendendo que seu papel é valioso para uma formação transformadora de alunos proficientes em sua LM e tolerantes com a diversidade linguística. Na direção das ideias dos profissionais, enfatizamos que o trabalho com a variedade linguística é uma atividade de ordem cultural, tendo o objetivo seguinte: “[...] propiciar conhecimentos a respeito de um dos elementos formadores da identidade cultural do brasileiro” (CAMPOS, 2014, p. 18).

#### 4.1.1 A visão dos professores sobre o *pajubá* no ENEM: análise estatística

Nesta seção, iremos determinar os cumprimentos quantitativos a partir dos resultados obtidos com o uso do teste de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) com o auxílio do *ambiente R*, como já fora explicitado anteriormente em nossa metodologia (OUSHIRO, 2014). A seguir, iremos apresentar tabelas e gráficos (estes também construídos em *ambiente R*) que expõem o número de respostas coletadas, bem como os valores tributados em  $\chi^2$ , determinando-se pelo valor de alfa:  $<0,05$ , i.e., alfa  $<5\%$ . Vejamos abaixo a distribuição feita mediante quesito do questionário:

**Tabela 2** - Grau de dificuldade da questão sobre

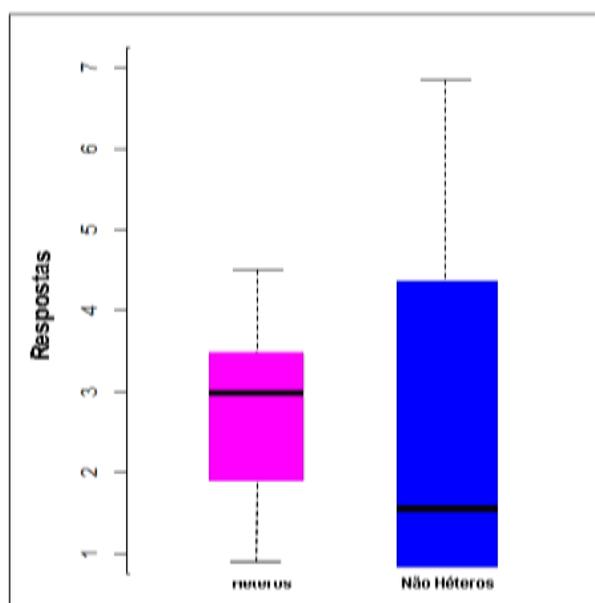
Alternativa	Grupo		$\chi^2$	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Muito fácil	3	1	2,01	p = 0,56
Fácil	4	7		
Difícil	3	2		
Muito difícil	0	0		

Fonte: o autor

A Tabela 02 apresenta a sequência de alternativas seguidas das respostas dos grupos quanto ao grau de dificuldade de resolução. Podemos identificar o valor da distribuição de qui-quadrado em que  $\chi^2 = 2,01(3)$ ,  $p = 0,56$ . O valor do qui-quadrado ( $\chi^2 = 2,01$ ) está para um valor de  $p = 56\%$ , que é maior que o alfa estabelecido acima (alfa  $<5\%$ ). Desse modo, o resultado indica que, levando-se em conta o grau de dificuldade das questões, os grupos não variam, ou seja, são independentes, homogêneos e sem diferenças significativas. Podemos observar essa distribuição no Gráfico 01, no qual se distribuem os héteros na caixa cor-de-rosa e os não-

héteros na caixa azul. Podemos identificar via *boxplots* (ou gráficos de caixas), uma distribuição semelhante mesmo com os não-héteros apresentando menor valor na *média* (linha horizontal mais espessa e preta dentro das caixas) entre as respostas (uma predileção pelo grau de facilidade como mostra a Tabela 02):

**Gráfico 1** – Distribuição das respostas dos docentes quanto ao grau de dificuldade da questão do ENEM.



Fonte: o autor

Adiante, a Tabela 03 quantifica as repostas em relação aos informantes considerarem que o preconceito linguístico é uma realidade ancorada no preconceito social e, como tal, torna-se uma “máscara” para a discriminação, uma vez que, no atual cenário, do politicamente correto e, rechaçando-se explicitamente que discriminação de qualquer natureza é crime, resta a linguagem como alvo àqueles que realizam ataques de ódio (MILROY, 1998 *apud* BAGNO, 2003). Vejamos abaixo a distribuição:

**Tabela 3** - Preconceito linguístico como preconceito social

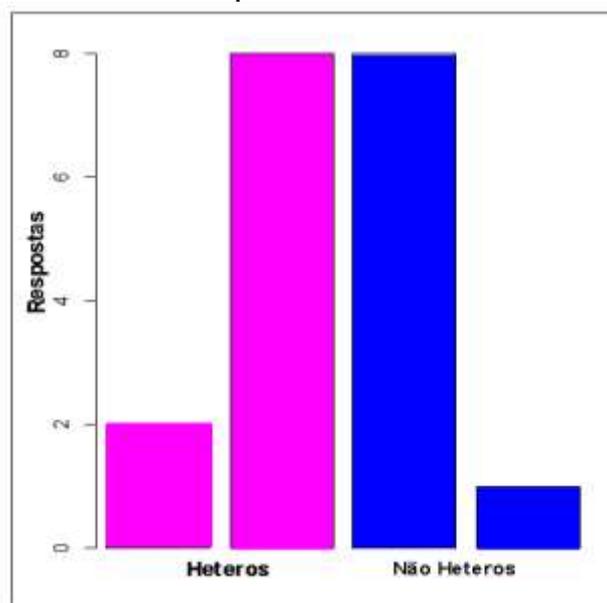
Alternativa	Grupo		$\chi^2$	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Sim	2	8	9	p < 0,002**
Não	8	2		

Fonte: o autor

Os dados apresentados, na Tabela 03, indicam que os professores compreendem que o preconceito linguístico é uma atitude de caráter social e se faz pela discriminação do outro, não só pelos seus usos linguísticos, mas também por sua personalidade, classe socioeconômica, etnia, raça ou sexualidade. Afinal, o preconceito linguístico é uma prática que se faz e refaz no preconceito social (BAGNO, 2015). Podemos identificar o valor da distribuição de qui-

quadrado em que,  $\chi^2 = 9(1)$ ,  $p = 0,002$ . O valor do qui-quadrado está para um valor de  $p < 0,05$  e, conseqüentemente, menor que o alfa estabelecido. Essa distribuição de qui-quadrado pode ser materializada no gráfico abaixo:

**Gráfico 2** - Distribuição das respostas dos docentes na avaliação do preconceito linguístico como preconceito social.



Fonte: o autor

O Gráfico 02 apresenta a cor rosa para os informantes héteros e o azul para os não-héteros e a partir do gráfico podemos identificar um caráter heterogêneo entre as respostas, uma vez que sua representação não é correlata, apresentando um alinhamento que indica variação entre os grupos. Um apontamento percentual também é pertinente neste quesito, considerando a comparação entre as respostas, ao observar a tabela (03), podemos identificar que 80% dos informantes não-héteros indicaram que o preconceito social subjaz o linguístico, onde apenas 20% dos héteros apontaram isso. Isso revela uma realidade específica do grupo não-hétero, uma vez que a *LGBTfobia* é fatídica. Adiante, vejamos a Tabela 04, a qual expõe a concordância e discordância com os dizeres do presidente em exercício:

**Tabela 4** - Avaliação negativa do chefe de estado federal

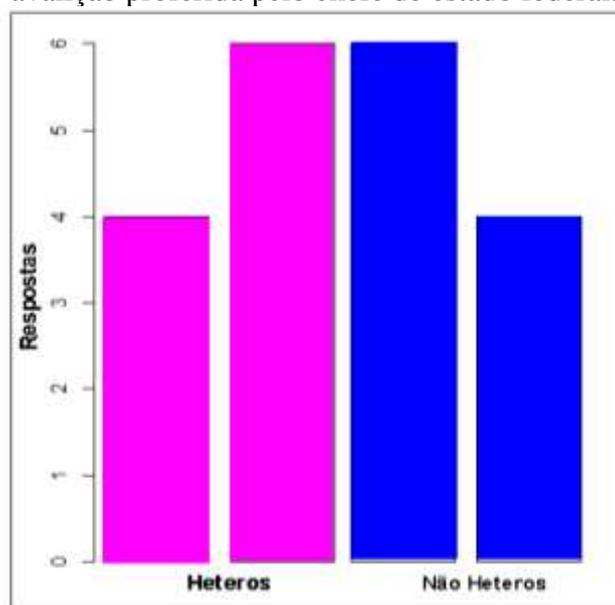
Alternativa	Grupo		$\chi^2$	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Concorda	0	1	1,05	p = 0,30
Discorda	10	9		

Fonte: o autor

Na Tabela 04, identificamos que o valor da distribuição de qui-quadrado em que,  $\chi^2 = 1,05(1)$ ,  $p = 0,30$ . Portanto, o valor do qui-quadrado está acima do valor de alfa ( $p < 0,05$ ). Desse

modo, os professores estabelecem, de maneira uniforme, discordância com o posicionamento do presidente, reconhecendo que “toda manifestação linguística é um fenômeno que merece ser estudado, é um objeto digno de pesquisa e teorização, e se uma forma nova aparece na língua é preciso buscar as razões dessa inovação, compreendê-la e explicá-la cientificamente, em vez de deplorá-la e condenar seu emprego” (BAGNO, 2009, p. 34-35). Essa situação está representada, abaixo, no Gráfico 03:

**Gráfico 3** - Distribuição das respostas dos docentes (concordância/discordância) quanto à avaliação proferida pelo chefe de estado federal.



Fonte: o autor

Abaixo, na Tabela 05, podemos identificar o valor da distribuição de qui-quadrado em que,  $\chi^2 = 0,80$ ,  $p = 0,37$ . Portanto, o valor do qui-quadrado está acima do valor de alfa ( $p < 0,05$ ). Nesse sentido, os informantes são homogêneos em se tratando de se sentirem preparados ou não para mediar uma prática de análise linguística que considere os usos do pajubá como objeto de reflexão.

**Tabela 5** - Trabalhar com a linguagem LGBT+ em sala de aula

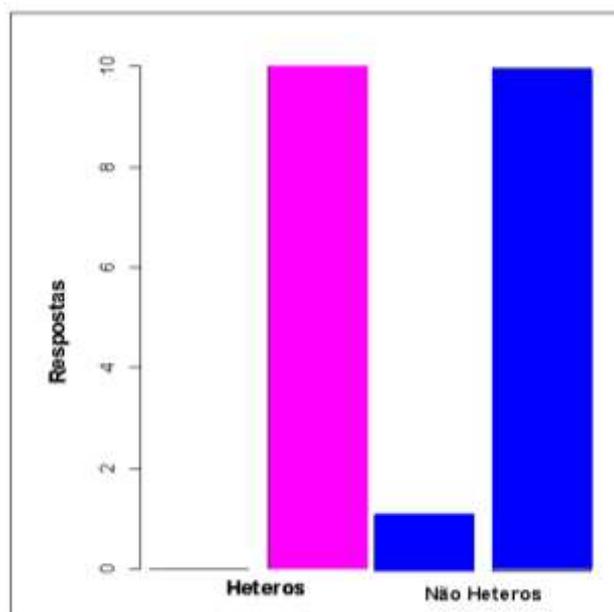
Alternativa	Grupo		$\chi^2$	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Sabem como fazer	4	6	0,80	p = 0,37
Não sabem como fazer	6	4		

Fonte: o autor

Também identificamos que 60% dos professores LGBT+ têm a noção de como discutir o tema em sala, outros 40% sentem-se despreparados para essa prática em específico. Assim, é válido ressaltar para os professores, os preparados a trabalhar com a linguagem LGBT+ em sala

de aula ou não, que “a constituição da língua como sistema, o seu modo de funcionamento, a sua formação histórica e a distribuição geográfica no mundo são conteúdos que podem ser tratados visando a esse objetivo [acesso à cultura]. É preciso que instituições escolares brasileiras se voltem para a tarefa de fortalecer os laços culturais que nos constituem como povo” (CAMPOS, 2014, p. 18). Considerando os dados da tabela acima, vejamos o Gráfico 04:

**Gráfico 4** -- Distribuição das respostas dos docentes sobre o ensino da linguagem LGBT+ no contexto escolar.



Fonte: o autor

Por fim, identificamos, nas demais perguntas do questionário, que todos os professores, sejam LGBT+ ou não, estão de acordo, ao questionarmos i) a relevância da questão do ENEM com temática direcionada ao pajubá, isso em relação à atividade de reflexão linguística, bem como ii) consideram a variação linguística um objeto de estudo necessário nas aulas de LP, ademais gabaritamos que iii) todos os professores reconhecem que, mediante uma perspectiva sociolinguística, o uso linguístico é o objeto de análise. Portanto, constatamos o seguinte:

Quando as aulas de português se voltam para a observação e análise de distintos e específicos usos linguísticos – como gírias, jargões profissionais, as marcas dialetais das diversas regiões brasileiras, entre outras manifestações -, relacionando esses usos com os fatores que cercam os grupos que assim se expressam, assume-se uma forma específica de concepção funcional da linguagem (OLIVEIRA; WILSON, 2017, p. 238).

Isso promove nossa crença na formação significativa dos informantes, bem como oportuniza determinarmos que suas avaliações sobre a pertinência da questão do ENEM/2018 são pautadas em aparatos científicos, os quais são indispensáveis para o fazer docente. Desse modo, compreendemos que as questões aqui defendidas são contribuintes positivas para o

ensino de língua, uma vez que estabelecem a produtividade em se analisar os usos linguísticos considerando variados aspectos sociais e linguísticos, bem como as seguintes proposições:

- Pensar nos usos linguísticos prototípicos e inovadores de mulheres, considerando as contribuições dos Estudos Feministas;
- Refletir sobre a linguagem LGBTQ+, consoante os Estudos Queer;
- Compreender sobre o uso da linguagem neutra por sujeitos não-binários, a exemplo dos usos de *todes*, *menines*, a partir dos Estudos de Gênero;
- Possibilitar pesquisas sobre atitudes positivas e negativas acerca da linguagem de LGBTQ+, mediante postulados da Atitude Linguística;
- Interpretar textos que tematizem a diversidade sexual e de gênero, centralizando autores marginalizados, à luz dos Letramentos de (r)existência;
- Mapear em comentários de redes sociais, como o Facebook, o uso de termos que possam ora indicar agressão, ora empoderamento, com base na Análise do Discurso;
- Investigar o uso da linguagem verbal e não verbal em entrevistas televisivas ou em plataformas de vídeo com sujeitos LGBTQ+, através dos postulados da Análise da Conversação;
- Analisar a esquematicidade, composicionalidade e produtividade de expressões gírias da comunidade LGBTQ+, a exemplo de “fazer a egípcia”, com base na Gramática de Construções;
- Identificar o uso de vocábulos do contexto LGBTQ+ e da linguagem comum, observando a mudança de *frame*, como Barbie e Havaiana, a partir da Linguística Cognitiva;
- Analisar textos multimodais de temática LGBTQ+, focalizando elementos não verbais, como imagens em notícias e cartazes de filmes, com base na Gramática do Design Visual;
- Investigar a fala de gays, lésbicas, transexuais e heterossexuais, a partir de postulados da Fonética e Fonologia, considerando aspectos tonais, prosódicos, rítmicos, etc.

A partir do exposto, podemos ver que variadas correntes dos estudos da linguagem e das ciências sociais podem auxiliar na inserção da discussão na sala de aula, uma vez que se possibilite o acesso a materiais que atendam a duas questões essenciais: 1) ampliação da competência comunicativa dos discentes e 2) favorecimento das temáticas de gênero e/ou sexualidade. Afinal, os sujeitos LGBTQ+ “[...] utilizam a linguagem para construir-se dentro das limitações heteronormativas dos discursos que impõem posições de sujeito naturalizadas” (BORBA, 2015, p. 102). Assim, evidenciam-se análises da língua e sobre a língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto em nossas discussões, o ensino da variedade linguística LGBT+ não se trata de uma abordagem ao ensino de “linguagem de travesti”, tampouco se trata de persuadir os alunos a terem contato com práticas linguísticas desnecessárias a sua formação. O que defendemos aqui é aceitação de toda e qualquer variedade da língua como código válido para o processo de reflexão linguística. Assim, na direção do aporte teórico e propostas aqui debatidas, podemos caminhar para um ensino de língua que considera também saber sobre a língua, ou seja, conhecer sua história, suas relações de poder, seus parâmetros sociais, etc.

Para tanto, consideramos os pilares da Sociolinguística e seus enlaces para conceituarmos e defendermos um estudo da linguagem multidisciplinar no contexto do ensino de LP, uma vez que fica evidente que a abordagem ao tema se fez com base na análise textual, concebendo temática e a análise de recursos linguísticos característicos de um grupo, nada mais do que uma questão de reflexão sobre a língua, a qual também poderia ser sobre os usos de grupo de presidiários, prostitutas ou skatistas desde que focalize as variedades estigmatizadas.

Ademais, concebemos a validade da formação dos professores-informantes, os quais se posicionam de maneira positiva em relação à legitimidade da questão em ser posta na avaliação do ENEM, uma vez que a área de Linguagens não está limitada aos saberes da GN, pois amplia-se aos saberes socio-pragmáticos da linguagem. Assim, por ação interpretativista entendemos que os professores, participantes da pesquisa, compreendem a importância da diversidade linguística como conteúdo escolar. Então, de forma estatística, concebemos que a avaliação dos professores ocorre independentemente de suas sexualidades, pois o percentual de professores, sejam heterossexuais ou LGBT+, caracteriza-se de forma homogênea e sem diferenças significativas.

Apesar da produtividade na aplicação do questionário, ressaltamos que há possibilidade de os informantes sancionarem determinadas respostas, uma vez que estão atravessados pelo que a sociedade, de modo geral, considera como politicamente correto, mesmo evidenciando o caráter anônimo da coleta. Dito isso, pensamos que uma abordagem indireta com os questionários, talvez, indicasse uma nova leitura dos dados, bem como uma amostra diferente dos itens. Entretanto, não desconsideramos a validade do que defendemos aqui, mas compreendemos como pertinente essa colocação, tanto para nossas pesquisas futuras quanto para as pesquisas dos que se interessem pela abordagem aqui enveredada por nós. Desse modo, é válida a prática de estudos da linguagem centrada em itens performáticos que são utilizados

por sujeitos marginalizados, os quais consagram na língua atos de (r)existência, uma vez que burlam o padrão cultural e linguístico.

A partir disso, evidenciamos que nossa primeira hipótese se mostrou parcial, uma vez que não se trata apenas de discriminação com a questão do ENEM/2018 por seu conteúdo linguístico estar associado a um grupo de gênero e sexualidade divergente do padrão dominante. Também há discriminação porque toda e qualquer manifestação individual e/ou coletiva, que seja divergente da cultura dominante, é inferiorizada e ridicularizada, uma vez que os grupos dominantes estabelecem padrões e regras com base em uma cultura hegemônica, não privilegiando a mulher, os LGBTQ+, os negros, os pobres e os favelados, onde as performatividades linguísticas também estão imbricadas, sendo alvos de preconceito.

Nessa direção, enfatizamos a produtividade dos estudos linguísticos e esperamos que outros profissionais se interessem pelo tema em questão, consagrando LGBTQ+ como sujeitos de suas pesquisas e inquietações, ao que tange a linguagem, seja no nível lexical, fonético-fonológico, semântico ou discursivo, por exemplo. Além disso, ressaltamos que será possível, em pesquisas futuras, produzir propostas de ensino que visem essa temática, bem como a aplicação dos preceitos, aqui defendidos, em pesquisas-ação. Por fim, a pesquisa mostrou-se proveitosa, pois alcançamos os objetivos propostos e estabelecemos a validade da formação dos professores frente às demandas que constituem e permeiam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente o de LP.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSIS, Maria Cristina de; BICALHO, Márcia A de O.; CAVALCANTE, Maria Alba; VIEIRA, Jerônimo de Souza. **História concisa da Língua Portuguesa**. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de Sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BASSO, Renato Miguel. **Descrição do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BORBA, Rodrigo. Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. **Revista Entrelinhas**, v. 9, n. 1, 2015, p. 91-107.
- BORTONI-RICARDO, S. Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSSAGLIA, G. **Linguística Comparada e Tipologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 17-46.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo.** Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: língua portuguesa.** Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

CABRAL, Thais Ginicolo. **Maxi: ensino fundamental, 6º ao 9º ano: língua portuguesa.** São Paulo: Maxiprint, 2019.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de Linguística.** São Paulo: Contexto, 2017, p. 141-155.

CHAGAS, Cíntia. **Sou péssimo em português: chega de sofrimento! Aprenda as principais regras do português dando boas risadas.** Rio de Janeiro: HarperCollins, 2018.

FIGUEIREDO, Adriana G. Ferraz. **Maxi: ensino médio, 1º ano: língua portuguesa.** São Paulo: Somos, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias. Rio de Janeiro.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, A. Cristina; FONTANA, Beatriz. **Linguagem, Gênero e Sexualidade: clássicos traduzidos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 13-30.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Sociolinguística Interacional e a variabilidade cultural da sala de aula.** v. 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

MARTINS, Iara F. de Melo. O ensino de gramática na perspectiva funcionalista: propostas de análise. In: LINS, Juarez Nogueira. **Linguagens: ensino e pesquisa.** Recife: Editora da UFPE, 2013, p. 39-50.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. (recurso eletrônico).

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 09-14.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **A palavra cantada em comunidades-terreiro de origem iorubá no Brasil**: da melodia ao sistema tonal. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Mariângela R. de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 235-242.

OUSHIRO, Livia. Tratamento de dados com o R para análises Sociolinguísticas. In: FREITAG, Raquel Meister K. (org.). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014, p. 134-177.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PERNAMBUCO, Juscelino; CARMELINO, Ana. Cristina. A intolerância linguística na escola. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de (org.). **Preconceito e intolerância**: reflexões linguístico-discursivas. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, p. 79-98.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

PRETI, Dino. **A linguagem proibida**: um estudo sobre a linguagem erótica. São Paulo: LPB, 2010.

SILVA, André Luiz Souza da; MARTINS, Iara F. de Melo. O babado é certo: gíria LGBT para o empoderamento linguístico. In: **II Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba**: Letras em diálogo: Língua, Literatura e Cultura, Mamanguape. João Pessoa: Editora da UFPB: 2019, p. 664-653.

SILVA, C. Rosa. Diferentes gêneros, diferentes linguagens: a variação linguística na aula de Português. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 163-187.

SILVA, Jerry Adriani da. Inclusão escolar de mulheres, travestis e transexuais, profissionais do sexo, na educação de jovens e adultos. In: SILVA, Nilvania dos Santos; *et. al.* (orgs.). **Educação do campo e interconexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 59-76.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VIP, Angelo; LIBI, Fredi. **Aurélia**: a dicionária da língua afiada. 24. ed. São Paulo: Editora do Bispo, 2013.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE B – SCRIPT PARA R UTILIZADOS PARA EXTRAÇÃO DOS VALORES DE QUI-QUADRADO

```

R Console
Digite 'demo()' para demonstrações, 'help()' para o sistema on-line de ajuda,
ou 'help.start()' para abrir o sistema de ajuda em HTML no seu navegador.
Digite 'q()' para sair do R.

> # Tabela 02 - grau de dificuldade (ns = n-sig.; s = sig.)
> het <- c(3, 4, 3, 0)
> n_het <- c(1, 7, 2, 0)
> # apenas entre HET = ns
> # X-squared = 3.6, df = 3, p-value = 0.308
> # apenas entre N.HET = s
> # X-squared = 6.2, df = 2, p-value = 0.04505
> # HET vs. N_HET = ns
> het <- c(3, 4, 3, 1)
> n_het <- c(1, 7, 2, 1)
> chisq.test(cbind(het, n_het), correct = F)

Pearson's Chi-squared test

data: cbind(het, n_het)
X-squared = 2.0182, df = 3, p-value = 0.5686

Warning message:
In chisq.test(cbind(het, n_het), correct = F) :
  Aproximação do qui-quadrado pode estar incorreta
> |

<

```

```

R Console
Digite 'contributors()' para obter mais informações e
'citation()' para saber como citar o R ou pacotes do R em publicações.

Digite 'demo()' para demonstrações, 'help()' para o sistema on-line de ajuda,
ou 'help.start()' para abrir o sistema de ajuda em HTML no seu navegador.
Digite 'q()' para sair do R.

> # Tabela 03 - Preconceito linguístico e social (ns = n-sig.; s = sig.)
> # HET vs. N.HET = s
> het_SN <- c(2, 8)
> n_het_SN <- c(8, 1)
> chisq.test(cbind(het_SN, n_het_SN), correct = F)

Pearson's Chi-squared test

data: cbind(het_SN, n_het_SN)
X-squared = 9.0168, df = 1, p-value = 0.002675

Warning message:
In chisq.test(cbind(het_SN, n_het_SN), correct = F) :
  Aproximação do qui-quadrado pode estar incorreta
> par(mfrow = c(1,2))
> barplot(het_SN)
> barplot(n_het_SN)
> |

<

```

```
R Console
> # Tabela 04 -Avaliação negativa do chefe de estado federal (ns = n-sig.; s = sig.)
> # het vs. n_het = ns
> het_CD <- c(0, 10)
> n_het_CD <- c(1, 9)
> chisq.test(cbind(het_CD, n_het_CD), correct = F)

Pearson's Chi-squared test

data: cbind(het_CD, n_het_CD)
X-squared = 1.0526, df = 1, p-value = 0.3049

Warning message:
In chisq.test(cbind(het_CD, n_het_CD), correct = F) :
  Aproximação do qui-quadrado pode estar incorreta
> par(mfrow = c(1,2))
> barplot(het_CD)
> barplot(n_het_CD)
> |
```

```
R Console
> # Tabela 05 -Trabalhar com a linguagem LGBT em sala de aula (ns = n-sig.; s = sig.)
> # HET vs. N.HET = ns
> het_SNF <- c(4, 6)
> n_het_SNF <- c(6, 4)
> chisq.test(cbind(het_SNF, n_het_SNF), correct = F)

Pearson's Chi-squared test

data: cbind(het_SNF, n_het_SNF)
X-squared = 0.8, df = 1, p-value = 0.3711

> par(mfrow = c(1,2))
> barplot(het_SNF)
> barplot(n_het_SNF)
> |
```