

# Migrantes internos: o reconhecimento da variação linguística e os desafios interculturais<sup>1</sup> /

## *Internal migrants: the recognition of linguistic variation and intercultural challenges*

*Fábio Ronne de Santana Lima\**

Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e professor da Educação Básica pelo Governo do Estado da Bahia. Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem interesse nas seguintes áreas: Dialectologia, Sociolinguística variacionista, Sociolinguística educacional, ensino de gramática, interculturalidade e migração interna.



<http://orcid.org/0000-0001-5588-1472>

**Recebido em:** 10 jan. 2022. **Aprovado em:** 20 mai. 2022.

### **Como citar este artigo:**

LIMA, Fábio Ronne de Santana. Migrantes internos: o reconhecimento da variação linguística e os desafios interculturais. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 2, p. 10-40 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8218209>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta o reconhecimento da variação linguística por estudantes migrantes em regiões com fluxo migratório interno, especialmente nas cidades de Juazeiro/BA e de Petrolina/PE, no Semiárido Brasileiro. Buscou-se identificar o entendimento dos tipos e níveis de variação linguística pelos migrantes internos em contexto escolar, analisar a relação intercultural entre as variedades do Português Brasileiro pelos estudantes migrantes e apontar a resistência do preconceito linguístico nesses sujeitos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, guiada pela Sociolinguística educacional e foi desenvolvida em duas escolas estaduais no Semiárido Brasileiro. Os dados de análise foram gerados por meio de observação direta, de questionários e de grupos focais que foram entrecruzados e analisados pela triangulação de métodos. Os resultados mostram que nesse contexto a percepção da variação diatópica no nível fonético-fonológico é relevante; entretanto, a abordagem intercultural entre as variedades do português é uma realidade distante, o que induz e estimula o preconceito linguístico entre eles.

---

<sup>1</sup> Este artigo utiliza informações da dissertação de Mestrado do autor, orientada pelo professor Dr. Cosme Batista do Santos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa dessa universidade e pode ser consultado sob o nº 3.017.972, CAAE nº 97657118.3.0000.0057, cujo título inicial foi “A variação linguística, vício de linguagem e o letramento no contexto escolar de Juazeiro e Petrolina”. A dissertação, defendida em 2020, foi publicada em repositório institucional, com o título “Variação linguística e migração interna: perspectivas interculturais da educação e do letramento no contexto escolar em Juazeiro e Petrolina”.



[fabioronne@hotmail.com](mailto:fabioronne@hotmail.com)

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação linguística; Educação intercultural; Migração interna.

**ABSTRACT**

*This article presents the recognition of linguistic variation by migrant students in regions with internal migratory flow, especially in the cities of Juazeiro/BA and Petrolina/PE, in the Brazilian semi-arid region. We sought to identify the understanding of types and levels of linguistic variation by internal migrants in a school context, to analyze the intercultural relationship between the varieties of Brazilian Portuguese by migrant students and to point out the resistance of linguistic prejudice in these subjects. The research has a qualitative approach, guided by educational sociolinguistics and was developed in two state schools in the Brazilian semi-arid region. The analysis data were generated through direct observation, questionnaires and focus groups that were cross-referenced and analyzed by method triangulation. The results show that, in this context, the perception of diatopic variation at the phonetic-phonological level is relevant; however, the intercultural approach among the varieties of Portuguese is a distant reality, which induces and stimulates linguistic prejudice among them.*

**KEYWORDS:** Linguistic variation; Intercultural education; Inward migration.

## 1 Introdução

Com o advento do Estruturalismo, no início do século XX, a língua, enquanto sistema, tem sido alicerçada em uma perspectiva abstrata e restrita em si mesma, haja vista os moldes epistemológicos positivistas que circulavam na época em que a Linguística tomou o seu lugar como ciência. A despeito disso, os veios estruturalistas foram e são importantes na sistematização da descrição linguística. A fala, desde então, ganhou teorias que descrevem a estrutura e organizam o que disseram ser assistemática, sem ordenação social (cf. SAUSSURE, 2012 [1916]). No caso do Português Brasileiro (PB), as variedades na língua começaram a ser percebidas e entrecruzadas com fatores extralinguísticos. Dessa forma, a linguística estreitou os laços com a abordagem social, com as relações mais estreitas aos contextos em que é utilizada (BAGNO, 2007; 2015 [1999]; BORTONIRICARDO, 2009 [2004]; 2011; 2017; CALVET, 2002 [1993]; CAMACHO, 2019; LABOV, 2008 [1972]; PETTER, 2018 [2002]).

Pesquisas na linha da Sociolinguística variacionista identificam, classificam e quantificam a regularidade desses fenômenos no intralinguístico, área que tem ganhado destaque no Brasil, segundo Freitag (2016). Neste trabalho, porém, serão refletidas as percepções de estudantes migrantes da Educação Básica, que já têm em seus currículos o ensino dessa diversidade no PB, desde os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (BRASIL, 1999), mas, neste texto, apresentamos

a superficialidade dada à variação linguística. Nesses moldes, delinea-se uma abordagem qualitativa do fenômeno da variação e como esse reconhecimento, ou ausência dele, tem implicado diretamente na relação intercultural entre as variedades do PB. Desse modo, ancoramos a discussão na Sociolinguística educacional (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2005).

O Brasil, sendo pluricultural, tem em suas escolas um público também diverso, haja vista que o deslocamento de pessoas no país injeta a existência de migrantes em muitos espaços (SILLER, 2016; BORTONI-RICARDO, 2011). As línguas que acompanham esses estudantes carregam suas culturas; assim sendo, temos a existência de uma língua-cultura em cada pessoa, pois uma não é sem a outra (MENDES, 2008). A heterogeneidade da sala de aula, no entanto, implica uma relação entre línguas-culturas – no contexto aqui apresentado, pluridialetais –, além de também compreender a variedade prestigiada que incide institucionalmente sobre as outras.

A proposta deste trabalho é identificar a percepção dos tipos e níveis de variação linguística por migrantes internos em contexto escolar. Para tanto, foram selecionados 12 estudantes com perfil migratório, e seus professores de língua portuguesa, em uma localidade sociolinguisticamente complexa, neste caso, o Semiárido Brasileiro (doravante, SAB). Mais especificamente, propõe-se também analisar a relação intercultural entre a variação diatópica no PB e apontar se há resistência e prática do preconceito linguístico em sujeitos migrantes. Os dados desses colaboradores foram gerados a partir da observação direta, de questionários e de grupos focais, os quais foram entrecruzados e analisados pela triangulação de métodos (MINAYO, 2005).

Os resultados apontam que estudantes migrantes no SAB reconhecem a variação linguística, principalmente a diatópica, na dimensão extralinguística, confirmando a hipótese inicial de que isso seria identificado facilmente. Há registros do reconhecimento da variação diastrática, mas em casos isolados e ainda tímidos. Na dimensão intralinguística, o nível fonético-fonológico ganhou destaque, embora o lexical tenha aparecido em alguns casos. Apesar da relação com a variação, aspectos interculturais foram notados nas ações observadas de apenas um estudante migrante e indícios em outro, dessa forma não configurando uma recorrência. A consequência disso é o estímulo ao preconceito linguístico, principalmente direcionado a outros migrantes e variedades rurais, nesse contexto.

## 2 Variação linguística e suas classificações

Na segunda metade do século XX, o caráter social da língua começava a ganhar mais relevância nos estudos vinculados ao sistema linguístico. Nesse aspecto, a noção de uma língua dinâmica foi sendo sustentada em virtude da percepção da mudança e variação nas práticas de linguagem em seus vários contextos (LABOV, 2008 [1972]). A heterogeneidade, em decorrência das realidades sociais de uso, estava, dessa maneira, entrelaçada e interligada sociolinguisticamente aos fatores internos e externos da língua.

Segundo Calvet (2002 [1993]) e Camacho (2019), a Sociolinguística teve seu marco inicial em maio de 1964, quando se reuniram 25 pesquisadores na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). O objetivo desse encontro promovido pelo linguista William Bright (1928-2006) foi debater sobre língua e sociedade, motivado pela investigação da heterogeneidade linguística dos grandes centros urbanos e o fraco desempenho escolar de grupos étnicos e sociais minoritários (CALVET, 2002 [1993]; BORTONI-RICARDO, 2017).

Para Bright (1974 [1964]), p. 17), a Sociolinguística é “[...] demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação causal em uma ou outra direção”. À época, no encontro da UCLA, discutiram, a partir disso, duas premissas básicas: o relativismo cultural e a heterogeneidade linguística inerente e sistêmica. Por sua vez, em 1968, Marvin Herzog (1927-2013), Uriel Weinreich (1926-1967) e William Labov (1927-) publicaram um texto apresentando possíveis fundamentos para o que eles denominaram *teoria da variação e mudança*. Nesse texto, os autores apresentam a língua “como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 35).

A variação e mudança ocorrem em expressões com um valor intercambiável e, assim, os usuários tendem a reconhecer essa troca e com a mesma intenção comunicativa. Nessa conjuntura, “[...] os desvios de um sistema homogêneo não são todos eles aleatórios de desempenho, mas são num alto grau codificados e parte de uma descrição realista da competência de um membro de uma comunidade de fala” (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006 [1968], p. 60). Diante dessa afirmação, compreendemos a relação social e a linguística nos usos linguístico presentes em cada realidade.

Segundo Bagno (2007, p. 39), “[o] conceito de variação é a espinha dorsal da Sociolinguística” e, diante disso, é indissociável da heterogeneidade da língua. Tarallo (2002 [1985], p. 8) define variação linguística partindo do conceito de variantes linguísticas, que “são, portanto, diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’”. Considerando as raízes da Sociolinguística, o conceito de variação é indissociável da heterogeneidade da língua, e percebemos, portanto, a relação direta com pluralidade que estrutura a sociedade.

Para Bagno (2007), a Sociolinguística introduz a concepção de língua como um “substantivo coletivo”, no qual se abrigam as diversas possibilidades de realização dela. Na dimensão intralinguística, a variação acontece em níveis internos da língua, ou seja: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical, discursivo; a saber, em relação à pronúncia, à estrutura da palavra, à organização das frases, aos vários sentidos da mesma expressão, às várias palavras para a mesma coisa, aos estilos formais e informais na interação, respectivamente (BAGNO, 2007; COELHO *et al*, 2018; ILARI e BASSO, 2017 [2006]).

Alguns fatores extralinguísticos como, por exemplo, a origem geográfica, o status socioeconômico, o grau de escolarização, a idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais influenciam as variedades dos falantes, fazendo jus ao seu aspecto social (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; COELHO *et al*, 2018; LABOV, 2008 [1972]). Dentro desse espectro sociolinguístico, a variação recebe algumas classificações, as quais Bagno (2007) apresenta:

- Variação diatópica: é a variação regional, verificada na comparação linguística de falantes de origens geográficas diferentes;
- Variação diastrática: é a variação social, verificada na comparação dos modos de falar das diferentes classes e grupos sociais;
- Variação diamésica: verificada na comparação entre a língua falada e a língua escrita;
- Variação diafásica: que é o estilo individual de cada falante de acordo com o grau de monitoramento;
- Variação diacrônica: que se verifica na comparação entre etapas históricas da língua.

Diante dessas possibilidades de existência do fenômeno da variação, as considerações sobre a língua para a reflexão das relações entre o sujeito e suas redes sociais são reforçadas (cf. BORTONI-RICARDO, 2011). Camacho (2019), por sua vez, relata a nova direção dos estudos sociolinguísticos para além das formas linguísticas variacionistas, incluindo também as relações sociais que essas variedades promovem. Como a proposta neste trabalho é situá-lo em ambiente escolar, faz-se necessária a reflexão sobre os aspectos sociais e sobre o desenvolvimento linguístico do estudante sob a perspectiva intercultural da língua, ou seja, a língua do falante em uso sem aprisioná-lo ou hierarquizá-lo em uma determinada variedade. Assim sendo, aqui não se propõe uma análise sociolinguística em seu molde quantitativo, mas uma reflexão em torno do ensino de língua, neste caso, com apoio na Sociolinguística educacional.

A percepção da sociolinguística presente no campo pedagógico é chamada de Sociolinguística educacional. Bortoni-Ricardo (2017) caracteriza essa vertente como o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas, qualitativos e quantitativos, nas questões educacionais. Essa necessidade de dar notoriedade e relevância às variantes linguísticas presentes no espaço da sala de aula pode ser a grande resistência, uma vez que há uma canonização da variante dita padrão dentro e fora desse espaço. Além disso, há um mito que propõe o uso da fala estruturado tal como a modalidade escrita – fato que não ocorre (BAGNO, 2015 [1999]). Essa hegemonia de uma variedade e da cultura escrita acaba gerando preconceitos sobre as outras variedades, por isso a abordagem intercultural é relevante.

Não existem, para a Sociolinguística, sintagmas gramaticais desconexos, imperfeitos e livres na fala. Bright afirma que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (BRIGHT apud CALVET, 2002 [1983], p. 21). A Sociolinguística estrutura-se na sistematização da variação e diferença linguística de uma comunidade de fala.

A gramaticalidade recorrente de uma língua é o que a caracteriza como regular. A variedade prestigiada, por tantas dotações prescritivas e colonizadoras, acaba ganhando um nível social alto (BAGNO, 2007; 2015 [1999]; PATRIOTA, 2009). As variedades não prestigiadas, por não serem abordadas de forma crítica, descritiva e intercultural no espaço escolar tradicional, acredita-se, acaba

ocupando um lugar marginal e de “caos” (TARALLO, 2002 [1985]). Isso reforça o quanto é necessária a apresentação de resultados de pesquisas sociolinguísticas aos estudantes, das suas dimensões, dos seus tipos e níveis, que são coletivamente construídos.

Bagno (2015 [1999]), desde a década de 1990, relata que o preconceito sociolinguístico é “invisível” para sociedade, pois há poucos combates, salvo alguns cientistas da língua. O preconceito é o resultado de um reflexo do problema social e da ausência do ativismo sociolinguístico, que vai além da visão reducionista da língua em si (FREITAG, 2016). Essa posição de enfrentar a não equidade na educação, especialmente nessa vertente social e de aquisição dessa variedade com maior nível de letramento há algumas décadas, quando, conforme Soares (1999 [1986]) apresenta, o acesso ao ensino de língua partia do mesmo lugar e sem olhar para as diferenças sociais que subjaz o povo brasileiro. Bagno (2015 [1999]) expõe discussões sobre os mitos hegemônicos da língua, da standardização da língua escrita, da irregularidade e subalternização da língua falada em suas variedades. Tal condição revela a distância de estudos linguísticos nessa linha teórica e a não reflexão no ensino.

Silva (2019) suscita o uso do português de arremedo como canal do preconceito linguístico, fato que é “invisível” e colonizador de discurso em ambientes sociais. O português de arremedo, que, para esse autor, é aquele em que se reproduz determinadas variantes com objetivo cômico e pejorativo, constrói desigualdades na relação, acentuando tanto o preconceito linguístico quanto a ideologia linguística opressiva. Dimensões semióticas utilizadas na comunicação acabam ganhando saliência. Por isso, variedades do PB sofrem estigmas ao serem tomadas como marginais daquela prestigiada socialmente. Vale agregar a essa reflexão que, ao considerar um falante detentor de sua cultura e sendo a língua a própria cultura (MENDES, 2008), ao praticar tal ato, está-se aí desprestigiando a língua-cultura do outro, por classificar hierarquicamente uma variedade sobre a outra, considerando o prestígio social em uma comunidade.

Para a Sociolinguística educacional, a fala de uma pessoa não deve ser comparada à fala de outra a fim de hierarquização (BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2005), e toma-se, portanto, que esse problema levantado por Silva (2019) também é uma maneira de estigmatização das variedades. A escrita, que também apresenta variação, também não deve ser modelo comparativo de estruturação

linguística para estímulo da noção de “erro”. Fala e escrita não são inter-relacionáveis, porém exigem planejamentos diferentes a depender da condição diamésica. Deve-se compreender que essas ações linguísticas têm sua condição de produção e sua finalidade específica. As relações de interação e discurso elucidarão quais as variedades e os estilos específicos para cada situação (MARCUSCHI, 2008; ILARI e BASSO, 2017 [2006]; BAGNO, 2007; MENDES, 2008).

Segundo Bortoni-Ricardo (2017), estima-se que há aproximadamente 200 idiomas são falados no Brasil. Essa afirmação fundamenta a visão de um país na vertente do multilinguismo. Diante disso, é incoerente atestar linguisticamente o monolingüismo brasileiro, nem nas questões de idiomáticas, nem nas questões de variação.

O ensino da variedade “padronizada” e institucionalizada é realizado na escola (PATRIOTA, 2009). Essa é uma questão que reflete mais o aspecto social – porque a sociedade entende que determinada variante é prestigiada e representa grupos sociais legitimamente valorizados – que propriamente linguístico, pois ninguém fala o “padrão” o tempo todo (BAGNO, 2015 [1999]). Sobre isso, depreendem-se aspectos da política linguística instituída.

Segundo Calvet (2002 [1993]; 2007) e Bortoni-Ricardo (2017), essa área de estudos envolve as relações e os movimentos sociais linguísticos em esfera estatal e legislativa. Criticamente, a atual política linguística brasileira adota uma visão tênue entre o reconhecimento de variedades e o esmaecimento legal de outras. (CALVET, 2007; BORTONI-RICARDO, 2017). O reflexo dessa tentativa de homogeneização é absorvido principalmente na educação, pois situa o ensino sob uma única cultura linguística, inclusive tratada, conforme explicita Silva (2000 [1989]), como um modelo determinado e espelhado na cultura escrita, como uma variedade melhor de língua.

A majoritariedade da cultura escrita em relação às culturas orais torna a escola distante da educação de língua portuguesa realmente funcional. A segregação da oralidade existe dentro do processo da própria escolarização, pois o ensino atual, ainda, “se situa, plenamente na perspectiva ‘legitimista’, na qual o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma, do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida” (GRIGNON, 1998 [1995], p. 180).

A educação linguística, na perspectiva da variação e envolvida na proposta da interculturalidade linguística, promove uma integração cultural, uma reflexão de usos sem

hierarquização de variedades, mas filosófica, científica, descritiva e cultural. Por exemplo, Santos (2008) propõe o letramento escolar pautado no (des)contexto e (re)contexto, isto é, considerando as práticas sociais dos educandos. Nessa abordagem, elementos da escrita surgirão evidentemente, mas não sobrepostos aos eventos da oralidade, por sua vez, rica sociolinguístico e culturalmente, estabelecendo um enlace com outras áreas da linguagem.

A palavra umbuzeiro, conforme ilustra Santos (2008), por exemplo, pode ser compreendida, na noção mais abstrata, como um substantivo masculino concreto. Porém, ao enxergar a interculturalidade presente nesse signo linguístico, percebe-se uma abordagem da educação linguística, favorecendo os aspectos da geografia e da cultura, com relações semânticas às realidades sociais, locais e culturais com o Semiárido brasileiro, por exemplo. Santos (2008), apesar de não explorar a educação intercultural, permite-nos enxergar pela perspectiva do letramento escolar intercultural, a variação linguística na palavra “umbuzeiro”, que, aqui apontamos, apoiada na Linguística Histórica, Crioulística, Lexicografia ou Dialetoлогия podem auxiliar na compreensão da variação e mudança da língua, ainda que partindo de um único termo.

Vale exemplificar tais discussões com o uso das variantes “imbuzeiro”, “jique”, “ambu” e “taperebá” (FERREIRA, 2017; NASCIMENTO, 2018), ao invés de “umbuzeiro”. A etimologia original desse lexema vem do tupi-guarani “y-mb-u” (CARVALHO, 2010). O reconhecimento dessa fonte primária do PB pode explicar ao menos duas variantes em seu contexto de evolução linguística. Dessa maneira, podem ser elucidadas várias alternativas de manifestação da língua na realidade de uso. Abordagens assim ajudam na compreensão da ecologia linguística do Nordeste brasileiro, por exemplo, ou em regiões que sofrem com seu estereótipo social ou linguístico, formando educandos com consciência de que a variação é legítima.

O Brasil é dotado de uma heterogeneidade linguística, conforme exposto nesta seção. Essas diversas formas de dizer a mesma coisa são, portanto, a prática do fenômeno de variação que carrega características da língua em aspectos internos e externos, prova do dinamismo sociolinguístico. Algumas variedades e suas variantes carregam valores sociais de estigma em relação às variantes prestigiadas. A educação intercultural fornece àquelas pessoas de outras realidades uma nova visão

sobre as línguas e suas variedades, podendo contribuir para a redução do preconceito linguístico, além do estímulo à interação e à aprendizagem dessas novas línguas e culturas.

### 3 A educação intercultural e o ensino do português

Nota-se que este trabalho discorre sobre a linguagem sustentada na educação intercultural e na variação linguística. As práticas escolares, sob uma canonização de uma variedade, impactam na relação entre os sujeitos e sua heterogeneidade linguística. Os estudantes migrantes, com suas identidades culturais e linguísticas, constroem um ambiente sociolinguístico complexo e que particularizam o Português Brasileiro (PB). A educação intercultural, portanto, seria uma condição para refletir sobre a realidade.

Fleuri (2002; 2005) esclarece que a educação intercultural é uma integração entre culturas.

Para ele,

[...] tal como o multiculturalismo e o antirracismo, sua elaboração manteve estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, vêm buscando inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países, inclusive aqueles – como a Itália – que, não tendo um passado de poderio colonial, não tinham até recentemente conhecido a imigração proveniente do terceiro mundo. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. (FLEURI, 2005, p. 98)

Mais especificamente, adentrando à sala de aula, esse autor compreende-a como sendo uma proposta para alteridade. Em um contexto sociocultural, essa educação permite que as pessoas se relacionem, interajam e, como consequência, reforcem suas identidades. Na relação intercultural “estereótipos e preconceitos – legitimadores de relação de rejeição e exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções” (FLEURI, 2002, p. 141-142). Essa perspectiva não é padronizada, sendo subjetiva e construída em cada situação e reconstrói a cultura dos sujeitos dialeticamente.

A proposta de uma educação intercultural para o ensino de português no contexto brasileiro é aquela que carrega as histórias dos sujeitos sociais e historicamente situados. Mendes (2008) e Rosa (2015) apontam isso ao explicitar o ensino da língua no reconhecimento das características culturais e contextuais que envolvem o estudante na sua identidade linguística e naquelas que passaram através dela. Com esse argumento, entende-se que, na sala de aula, a variedade de cada indivíduo em relação à variedade padronizada precisa ser conhecida e sistematizada para que essas histórias sejam situadas e legitimadas como riqueza linguística, isto é, tratá-la sociolinguisticamente com uma abordagem intercultural. O SAB, tal qual a Itália, também acolhe migrantes, reforçando a heterogeneidade linguística, no contexto plurilíngue e de variedades do PB.

Ao professor de português cabe o ensino de língua na variedade escolar de forma competente, reflexiva e com senso crítico, considerando a língua-cultura de cada falante (MENDES, 2008). O conceito de língua-cultura que é utilizado por Mendes (2008) e Rosa (2015) salienta que toda língua tem o valor cultural intrínseco. A abordagem do conceito de língua não é dissociada do conceito de cultura. Para as autoras, a língua é a cultura, logo o sujeito traz na fala toda a historicidade e apanhado social, assim o tratamento do conceito da sociolinguística torna-se inerente ao conceito de língua-cultura.

A interculturalidade não é só a aceitação do outro, mas uma relação dialética entre si (VIEIRA, 2002). Ao aproximar esse conceito do fenômeno da variação, entende-se que essa abordagem não é representada pelo culto à variedade elitista, à desvalorização de variantes, à soberania da escrita sobre a oralidade, e, como consequência, nem à patologização da oralidade ou à informalidade na escrita, principalmente no que tange ao que se convencionou como ensino de gramática tradicional, conforme expõe Silva (2000 [1989], p. 12):

Na verdade, [...] essa gramática [a gramática tradicional] procurou estabelecer as regras, consideradas as melhores, para a língua escrita, com base no uso que dela faziam aqueles que a sociedade considerava e considera os seus mais 'bem acabados' usuários, os chamados 'grandes escritores [...]

Essa perspectiva, inclusive, está presente quando se tenta ter a gramática tradicional, diante da curva sinuosa a que foi submetida, deixando de ser uma reflexão filosófica e passando a ser político-social. Desse modo, “[s]e transpomos, entretanto, para hoje, aquilo a que a gramática

tradicional remete podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça os padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar os outros usos” (SILVA (2000 [1989], p. 12).

A relação entre a interculturalidade e a variação é, portanto, a plena consciência de uso da língua pelo sujeito na articulação das situações em eventos de oralidade e letramento (MENDES, 2008; BORTONI-RICARDO, 2009 [2004]; 2017).

Segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 107), “uma pessoa ajusta a fala à forma que acredita será mais bem recebida por seus interlocutores”. Essa ação de expor suas características e identidades linguísticas é uma ação política e deve ser compreendida e respeitada (BORTONI-RICARDO, 2017). Nos termos de Paraquett (2021, p. 971), a educação intercultural é “[...] uma educação para a igualdade e equidade entre pessoas, povos e [...] entre línguas”. Acreditados que a Sociolinguística dá suporte aos estudos linguísticos e socioculturais existentes, correlacionando-os com o uso da língua em suas diversas situações de prática, as quais permitem uma variedade específica, porém relativizando a variedade social do outro interlocutor.

É inegável que a pluralidade está presente na sala de aula. Ao tratar dessa diversidade sob a visão do ensino de português, faz-se necessária a desconexão e reconexão elucidada por Santos (2008), principalmente no que tange a realidade dos migrantes internos no Semiárido Brasileiro. Essa condição do ambiente escolar provoca reações linguísticas e sociais, principalmente na condição de estudante migrante. Siller (2016) expõe reflexões sobre o fenômeno da migração e o estranhamento que os estudantes nessa condição enfrentam na sociedade e dentro das escolas. É o estranhamento de culturas, de práticas sociais, de dialetos e de afetos.

Singer (2002 [1998]) apresenta o conceito de migração abordando-o como um fenômeno fruto do capitalismo. A industrialização, como base desse capital, para esse mesmo autor, enrijece as veias econômicas e isso atrai novos olhares para a educação, para a pesquisa científica, para setores contábeis etc. Bortoni-Ricardo (2011, p. 116) também utiliza o conceito de migrar pelo viés econômico, ou seja, como “a busca de melhores condições de vida”.

Em outros tempos, o espaço do SAB foi estigmatizado impiedosamente como lugar inóspito e sem vida. Estudos de Carvalho (2010), por exemplo, relatam como a condição natural proporcionou

um combate à seca. Silva (2010) também relata o tempo em que região do SAB foi caracterizada como “região-problema”. Esses autores expuseram em seus estudos posicionamentos que ascenderam o SAB como potência. A primeira, do ponto de vista da convivência numa vertente mais geográfica; o último, acrescenta uma posição de potencialidade em conviver com aquela cultura de semiaridez, sem o combate à seca, sem hierarquizar a seca e o homem.

Os estudos de Convivência com Semiárido, no contexto brasileiro, reforçam o espaço da cultura semiárida na educação. Haesbaert (2008 [1996]) salienta que a visão de lugar habitável e potente foi estimulando o capitalismo na região. A consequência dessa exploração do conhecimento para o uso materialista foi a abertura de portas para o agrobusiness. A realidade capitalista veiculada no SAB, principalmente nos municípios de Juazeiro e Petrolina por serem banhadas pelo rio São Francisco e estimularem a agricultura em larga escala, motivaram o fluxo migratório de cidades menores para estas localidades e, além disso, aqueles que haviam partido puderam também retornar. Essa realidade reforça a necessidade de educação intercultural apontada por Fleuri (2005).

A mobilidade nas e entre as cidades pesquisadas formam o maior conglomerado urbano do Semiárido (IBGE, 2016 [2015]), seja atraindo pessoas de espaços urbano-urbano, seja de espaços rural-urbano. A conexão entre os municípios é tão intensa que nos documentos estatísticos – IBGE, por exemplo – são tratados como um aglomerado urbano “Petrolina-Juazeiro (PE-BA)”. Essas novas identidades linguísticas que adentram nesse meio ambiente provocam mudanças na própria ecologia. Em outros tempos, esses lugares eram tipicamente rurais e de passagem; hoje, são cidades que não param de crescer urbanamente e acolher novas culturas. Antes, um ambiente com característica sociolinguística rural; atualmente, sociolinguisticamente complexo.

A obra de Bortoni-Ricardo (2011) descreve seu estudo sociolinguístico na realidade de migração, especialmente do campo para a cidade. Na região pesquisada neste trabalho, em números, de acordo com o último censo demográfico de 2010, os migrantes representam 49% e 39% da população de Petrolina e de Juazeiro, respectivamente (IBGE, 2019 [2010]). A origem deles vem desde a zona rural das próprias cidades e até de outros países.

Seria indispensável apresentar o dinamismo social agregado à região. É clara a presença da diversidade cultural e linguística nas escolas com tantos sujeitos heterogêneos. A partir dessas

condições, cabe-se uma exposição da teoria que aproxima o estudante migrante a uma educação intercultural. A interculturalidade a qual está sendo proposta é a que deve acontecer entre as variedades linguísticas que os falantes utilizam e a variedade prestigiada tomada como padrão do uso escolar, na perspectiva da Sociolinguística educacional. Para tais, serão explicitados os conceitos de Fleuri (2002) e Santiago, Akkari e Marques (2013), em relação a aspecto sociocultural, e de Mendes (2008), em relação à linguística.

#### 4 Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa e foi desenvolvida em duas escolas de redes estaduais de ensino de Pernambuco, em Petrolina, e da Bahia, em Juazeiro/BA, logo, situadas no SAB. Para tratar do objeto de estudo, o reconhecimento da variação linguística em ambiente multicultural, o corpus foi constituído por informantes migrantes. Assim, a partir desses sujeitos que transitaram em territórios linguísticos tão diversos e que tiveram experiências sociais e regionais diversificadas, o objetivo central focou-se em identificar a percepção dos tipos e níveis de variação linguística pelos migrantes internos em contexto escolar. Especificamente, analisar a relação intercultural entre as variedades do PB e apontar se há resistência do preconceito linguístico em sujeitos migrantes complementam objetivo central.

O viés qualitativo vem suprir o caráter da observação com experiência etnográfica e a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes pelo caminho interpretativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2002 [1995]). A partir da abordagem dialética, confrontamos o conhecimento escolar a respeito da variação linguística e a realidade migratória do estudante para a perspectiva da educação intercultural. Segundo Demo (1999 [1980], p. 88),

[c]onsideramos a dialética a metodologia mais conveniente para a realidade social, ao ponto de a tomarmos como postura metodológica específica para essa realidade no sentido em que não se aplica à realidade natural, porque esta é destituída do fenômeno histórico subjetivo.

Como o método dialético é abrangente e não substancialmente de visão única, declina-se, portanto, à dialética marxista pelos estudos sobre as formações sociais, consistindo na compreensão da realidade como contraditória e mutável (PIRES, 1997).

Para Arnoni, Almeida e Oliveira (2007), as categorias do materialismo histórico e dialético são: o movimento, a totalidade, a contradição, a superação e a mediação. O movimento é a categoria destacada neste texto, a qual metaforicamente Heráclito refletiu, isto é, que o homem não toma banho duas vezes no mesmo rio. Dessa forma, compreende que “aquilo que é, por meio do movimento, é superado por uma das possibilidades do vir a ser” (ARNONI; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2007, p. 89-90). Diante disso, o objeto de estudo é tratado com a devida dinamicidade linguística e interculturalidade, nessa reconstrução do indivíduo e suas relações.

#### 4.1 Procedimentos metodológicos e lócus da pesquisa

Amparando-se em Marconi e Lakatos (2002 [1995]) e Minayo (2005), a coleta dos dados para descrição e registro foi realizada com observação direta durante três meses – além de encontros anteriores com professores e gestores – com registro em diário de campo com apoio de um gravador de áudio nas aulas de língua portuguesa. Minayo (2005) e Bortoni-Ricardo (2008) salientam que essa técnica de observação confirma ou refuta aquilo que dito e o que é feito, inclusive das relações entre pares e opostos.

Além das técnicas citadas, dois questionários – um fechado e outro aberto – foram utilizados para coleta de dados para o estudo. Por fim, foram realizados grupos focais para uma percepção coletiva das comunidades pesquisadas acerca das temáticas e de suas vivências sociolinguísticas, estruturando a linha científica da descrição da realidade. O uso desse método também visou dirimir qualquer interferência ou incompreensão durante a análise dos questionários, além de potencializar a investigação deixando-a mais precisa e profunda, principalmente relacionado às ações sociolinguísticas, de variação.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais no SAB, sendo uma da rede de ensino de Pernambuco e uma da rede de ensino da Bahia. A primeira, com regime semi-integral,

desenvolvia atividades pela manhã, das 7h30min às 12h50min, e em dois dias estendiam o horário para o turno vespertino, das 13h às 16h40min. A segunda, a turma tinha o regime vespertino, das 13h às 17h20min. As escolas estão localizadas em municípios adjacentes e com características semelhantes: distantes das suas capitais; tempos aproximados de emancipação; recebem as águas do mesmo rio; comunicam-se no vai e vem das barcas de travessia do rio; têm projetos de irrigação; desenvolvem o agronegócio; falam o mesmo idioma. As duas escolas escolhidas, portanto, têm múltiplas etnias, jovens de condições socioeconômicas e lugares diferentes, com influências urbanas e rurais, e comportam a realidade migrante abordada.

#### 4.2 Seleção e descrição dos sujeitos

Entendendo que os colaboradores deveriam ser migrantes das cidades do perímetro urbano de Juazeiro e/ou de Petrolina, aplicou-se o processo de amostragem não probabilística do tipo intencional (MARCONI; LAKATOS, 2002 [1995]). A escolha de todos os colaboradores se deu após o período da observação direta, utilizando-se das justificativas de bem-estar, a fim de se evitar possíveis condições arreadas. Essa seleção foi relevante para os objetivos do trabalho, pois o interesse era na percepção de um grupo específico.

Doze estudantes colaboradores formaram o grupo pesquisado, sendo cinco da escola pernambucana e sete da escola baiana, além de seus professores de língua portuguesa – também migrantes. Todos os selecionados cursavam o 2º Ano do Ensino Médio e acreditava-se que, com o fluxo escolar e com base nas políticas nacionais de educação, esses estudantes já deveriam ter conhecimento, teoricamente, das noções sobre os aspectos da linguagem no tocante à variação linguística.

A seguir, serão apreciadas as características dos sujeitos migrantes selecionados para este trabalho. Embora a proposta não seja uma análise de corpus da sociolinguística variacionista, as informações aqui contidas são importantes no processo de análise, pois trazem características da migração dos participantes. Diante disso, registra-se a língua como um organismo vivo e social que se manifesta diferentemente em cada comunidade e em cada indivíduo, uma língua-cultura.

**Tabela 1** – Identificação dos Estudantes

| <i>Identificação</i> | <i>Sexo</i>        | <i>Idade (anos)</i> | <i>Cor</i> | <i>Cidade que nasceu</i>                  | <i>Cidade(s) que morou</i>                                       |
|----------------------|--------------------|---------------------|------------|---|--|
| EA                   | Mulher             | 17                  | Preta      | Juazeiro-BA                               | Sobradinho-BA  |
| EB                   | Homem <sup>2</sup> | 17                  | Pardo      | Araripina-PE                              | Ipubi-PE   |
| EC                   | Homem              | 20                  | Pardo      | Petrolina-PE                              | Juazeiro-BA  |
| ED                   | Homem              | 22                  | Preto      | Juazeiro-BA                               | Salvador-BA, Recife-PE e em MG <sup>3</sup> .                    |
| EE                   | Mulher             | 17                  | Parda      | Sento Sé-BA                               | Juazeiro-BA, Sento Sé-BA   |
| EF                   | Homem              | 20                  | Preto      | Juazeiro-BA                               | Goiânia-GO   |
| EG                   | Mulher             | 16                  | Preta      | Juazeiro-BA                               | Juazeiro-BA, Camarigibe-PE                                       |
| E1                   | Mulher             | 16                  | Branca     | Petrolina-PE                              | Petrolina-PE   |
| E2                   | Mulher             | 18                  | Parda      | Juazeiro-BA                               | Juazeiro-BA  |
| E3                   | Homem              | 15                  | Amarelo    | Landshut - Baviera, Alemanha <sup>4</sup> | Salvador-BA, Santos-SP e exterior <sup>5</sup>                   |
| E4                   | Homem              | 17                  | Pardo      | Petrolândia-PE                            | Chapecó-SC, Salvador-BA, Petrolândia-PE, Recife-PE, Petrolina-PE |
| E5                   | Homem              | 16                  | Pardo      | Juazeiro-BA                               | Juazeiro-BA, Pilar-BA, Petrolina-PE                              |

**Fonte e tabulação de dados:** elaborado pelos autores do presente artigo.

Os dados que estão na Tab. 1 foram informados no questionário fechado pelos colaboradores. Os nomes dos participantes foram substituídos por códigos para manutenção do sigilo, conforme

<sup>2</sup> Este colaborador, no questionário fechado, respondeu que se identifica como “outro” em relação à sua identidade de gênero e se identificou como “bixsexual” (sic), então, percebemos que o participante confundiu a sua orientação sexual com a sua identidade de gênero. Diante disso, utilizamos a classificação de “homem”, pois durante o questionário aberto e no grupo focal ele utilizou determinantes do gênero masculino.

<sup>3</sup> O colaborador só se recorda do estado, Minas Gerais (MG), pois passou pouco tempo.

<sup>4</sup> Este colaborador tem nacionalidade (brasileira e alemã). Para lembrar a cidade de nascimento, precisou conferir a escrita fazendo uma consulta em seus documentos e na internet.

<sup>5</sup> O colaborador não quis citar todas as cidades que morou, pois julgou ser muitas e algumas delas nem lembra o nome.

compromisso ético creditado nesta pesquisa pelos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os mesmos critérios éticos foram aplicados para os professores colaboradores, descritos na Tab. 2, cujos dados foram colhidos por questionários abertos específicos.

**Tabela 2** – Identificação dos Professores

| Identificação | Identidade de Gênero | Idade (anos) | Cor   | Cidade de Origem | Experiência |           |
|---------------|----------------------|--------------|-------|------------------|-------------|-----------|
|               |                      |              |       |                  | Na Educação | Na Escola |
| P1            | Mulher               | 56           | Parda | Recife-PE        | 20 anos     | 2 meses   |
| P2            | Mulher               | 51           | Parda | Curaçá-BA        | 25 anos     | 12 anos   |

**Fonte e tabulação de dados:** elaborado pelos autores do presente artigo.

As docentes têm formação na área de Letras. P1 tem o título de especialista na área de educação integral, cidadania e inclusão social. P2 tem o título de especialização na área de Língua Portuguesa. Ambas são professoras do quadro permanente das redes estaduais e demonstraram bom relacionamento com as turmas pesquisadas.

#### 4.3 Análise de dados

O processo de análise e interpretação dos dados seguiu primariamente as orientações de Ludke e André (1986) e Minayo (2005) que orientam na delimitação do foco de estudo, formulação de questões analíticas, aprofundamento das teorias de fundamentação, testagem de ideias expostas e apoio nas observações feitas durante a coleta. Adiante, os dados dos procedimentos metodológicos de todos os colaboradores foram entrecruzados – respostas dos questionários de estudantes e professores, registros da observação direta e discursos coletados em grupo focal de estudantes, cujo recorte foi dado às discussões sobre variação linguística –, conforme Minayo (2005) explicita para a execução da análise por triangulação de métodos.

A triangulação é a combinação e o cruzamento, neste caso, do emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Esse uso permite interação, crítica intersubjetiva e comparação (MINAYO, 2005). Assim, foram cruzadas as informações

dos questionários dos estudantes e professores, da observação direta das aulas de Língua Portuguesa e dos grupos focais dos estudantes.

## 5 Análise de dados<sup>6</sup>

A partir da questão “Você sabe o que é variação linguística? O que pode ser isso?” do questionário aplicado, dos registros do grupo focal e das evidências da observação direta dos estudantes investigados, apresentamos, a seguir, a análise desses dados construídos. No decorrer desta seção, apresentamos, no segundo parágrafo, em seguida, um breve resumo da análise, antecipando ao leitor nossas impressões; no terceiro parágrafo, a relação dos resultados com os documentos normativos da Educação Básica. Nos parágrafos posteriores, fazemos uso da análise dos dados por triangulação de métodos, confrontando-os, conforme métodos de coleta utilizados e citados na seção anterior.

Os resultados dessa pesquisa, portanto, mostram que estudantes migrantes no SAB reconhecem a variação linguística principalmente a diatópica, logo, uma dimensão extralinguística. Essa hipótese, a princípio, foi construída considerando que a condição de migração, do ponto de vista linguístico, refletiria no reconhecimento das variantes desse tipo de variação por estudantes migrantes. Além do contato cultural geograficamente diferenciado, esses colaboradores já tiveram acesso a essa vertente de ensino, de acordo com documentos norteadores da Educação Básica brasileira, cujas informações foram comprovadas nas observações, questionários e entrevistas. Os dados confirmaram essa hipótese inicial e, além disso, que a variação percebida pelo público em questão é boa parte ligada ao nível fonético-fonológico, embora tenham aspectos lexicais e estilísticos manifestados.

De acordo com os documentos normativos, a instituição escolar acrescenta aos seus conteúdos o estudo a partir da diversidade linguística nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram os norteadores do ensino desse público pesquisado, e há evidências nesse documento que salientam a abordagem da variação como algo social e cultural, ou seja, as variantes linguísticas

---

<sup>6</sup> Neste artigo, decidimos apresentar um recorte dos resultados da pesquisa de mestrado realizada, conforme indicada no início deste texto. Para mais detalhes da pesquisa, sugerimos a leitura de Lima (2020), haja vista a delimitação necessária nesta apresentação.

que marcam o gênero, a profissão, a camada social, a idade, a região do falante, entre outros aspectos (BRASIL, 1999). Acreditava-se que, teoricamente, esses estudantes tendo acesso a essas informações e com a condição de migrante interno, a prática dessa heterogeneidade poderia ser notada e comprovada, assim estabelecendo relações interculturais entre as variedades.

Essa hipótese de confluência dos conteúdos de variação da língua com as experiências pessoais puderam ser comprovadas por esses atores sociais. A realidade a qual foram expostos serviu de base para ilustrar os conhecimentos adquiridos sobre esse fenômeno da língua, conforme questionários realizados. Para comprovação desse resultado, selecionamos algumas das afirmações e justificativas desses colaboradores, que estão a seguir. Vale salientar que as respostas foram originalmente transcritas do questionário aplicado, ou seja, sem alteração linguística de qualquer ordem, e seus autores estão anonimamente identificados.

E1: Sim, a variação do modo de falar de cada lugar. Petrolina se chama din-din em Salgueiro se chama vipe em outros lugares sacole.

E3: Cara, acho que é a maneira de falar, Sotaque, gírias e etc...

E5: Sim. Eu entendo por variação linguística gírias, sotaques e palavras de uma determinada língua

EA: Variação linguística seria a forma que cada um tem de se expressar? Como o Sotaque de cada estado?

EB: Sim, forma de fala, de se comunicar

EG: Não, pessoa que fala diferente.

A partir dessas respostas, percebe-se que a variação linguística, para esses migrantes, tem predominância na esfera diatópica. No caso do E1, verifica-se que a expressão “modo de falar de cada lugar” é reforçada com características lexicais, são elas: “din-din”, “vipe” e “sacole”. Esse é um exemplo clássico utilizado para exemplificar a variação lexical de acordo com a região. Notações nessa mesma abordagem são percebidas na resposta do E5 em “palavras de uma determinada língua”.

Coelho *et al* (2018) e Beline (2018 [2002]), por exemplo, trazem esse tipo de variação lexical como a mais perceptível entre os falantes. Assim, consegue-se perceber também os traços de outras áreas que acrescentaram à Sociolinguística, como a Dialetoologia. Contudo, apenas esses dois colaboradores, E 1 e E3, mostram perceber a variação nesse nível conscientemente.

Na resposta do E3, é possível perceber o termo “sotaque” que delineia um uso linguístico com características específicas de uma região, assim sendo diatópico. Esse colaborador tem nacionalidade alemã e residiu em cidades que têm aspectos linguísticos notadamente reconhecidos no Brasil, por exemplo, os aspectos fonéticos soteropolitanos. Reforça-se, dessa maneira, a tese de que o estudante migrante reconhece o fenômeno da variação do ponto de vista fonético-fonológico.

O reconhecimento do nível de variação percebido pelo E3 também é notado nas respostas seguintes, por exemplo: para o E5 em “sotaques”; para o EA em “Sotaque de cada de estado”; para o EB em “forma de fala”; e para o EG em “pessoa que fala diferente”. Bortoni-Ricardo (2009 [2004]) também explicita que as diferenças regionais são mais comuns e mais fáceis de se perceber, seriam essas as diferenças dialetais, as quais são manifestas em alguns sons, ritmos, melodias de algumas palavras. Assim, fundamenta-se o motivo pelo qual o sotaque foi o aspecto mais notado por esses estudantes migrantes, logo um espectro ainda atual.

O termo “gírias”, que também tem características sonoras específicas, aparece em apenas dois momentos de todas as respostas cedidas, os quais apresentados nas repostas de E3 e E5. Segundo Bortoni-Ricardo (2009 [2004]), Bagno (2007) e Patriota (2009), as gírias tendem a ocupar a variação diastrática, pois englobam uma classe social do falante. Nesse caso, não há como construir uma afirmação científica de que, naquele momento, os estudantes migrantes tinham uma sólida consciência sociolinguística de que a gíria é um fenômeno da variação, mas isso não pode ser descartado porque há indícios desse aprendizado.

Diante desses casos relatados, é possível deduzir que o conhecimento sistematizado da diastratia – a gíria – não tem chegado com a mesma profundidade. Patriota (2009) discorre que esse distanciamento é culturalmente instituído por causa da seleção de status social da escola. Por mais que os estudantes demonstrem um determinado conhecimento sobre o conteúdo em questão, poucos

mostraram reconhecê-lo em outros moldes além do diatópico. Os discursos apresentados tendem a seguir a linha da geolinguística, mas superficialmente, conforme notado nas explicitações anteriores.

Com as respostas dos colaboradores E3 e E5, consegue-se alinhar a reflexão de que as variedades também estão dentro de grupos específicos, o que se reconhece por comunidade de fala ou comunidade linguística (CALVET, 2002 [1993]; COELHO *et al*, 2018). O primeiro utilizou a variante “Cara” em sua escrita, fato que notadamente já estava sendo percebido em sua fala. Diante disso, a partir de variantes como essa, é possível caracterizar sociolinguisticamente o falante, seja por sua condição em um estrato ou grupo social, seja pelo fator etário, condições mais comuns da existência dessa variante.

Além da percepção diastrática, a variação diamésica, ainda na resposta do E3, é evidente. De acordo com Ilari e Basso (2017 [2006]), Bagno (2007) e Coelho *et al* (2018), esse tipo de variação apresenta-se não somente na escrita de palavras oralizadas, mas na sintaxe, nas expressões e em outros segmentos. Nessa abordagem estão aparentes o “cara”, do E3; a ausência do conectivo em “variação linguística gíria”, do E5; as declarações interrogativas, comuns na oralidade, do EA. Essa ação de não planejar a escrita como se fosse um relato oral é uma característica da variação suscitada (ILARI; BASSO, 2017 [2006]).

Nas aulas observadas da disciplina de Língua Portuguesa, os aspectos da variação eram tratados mais no âmbito diatópico, na variação dialetal. Por exemplo, a professora P1 da escola em Pernambuco, natural do Recife-PE, recém-chegada em Petrolina/PE, interior do estado, no Sertão, trazia consigo características que lhes conferia identidade linguística, algo que Bortoni-Ricardo (2009 [2004]; 2011) e Coelho *et al* (2018) refletem como característica entranhada em cada falante.

Durante a observação, notou-se que, em vários momentos, a identidade linguística da P1 era questionada e pressionada pelos estudantes não migrantes. Nesses momentos, pode-se comprovar o que Rosa (2015, p. 85) dá relevância ao explicitar que é no “(du)elo entre línguas-culturas que se pode tomar noção de identidade, posto que esta não se afirma apenas pela diferença – sou idêntico a mim mesmo por ser diferente do outro, externo a mim – mas pela ida ao encontro desse outro”. A docente, como qualquer outro falante, utiliza-se de variantes específicas de sua construção língua-cultura para a articulação e, nesse caso, apresentando uma variação dialetal.

Usar portanto a sua língua-cultura e se posicionar politicamente como falante é um ato a que nem sempre todos estão dispostos, justamente pela falta de empatia e interculturalidade. Na sequência das aulas, a P1 tinha emissões fonéticas do segmento consonantal /s/, quando pronunciado com articulação fricativa alveopalatal desvozeada [ʃ] como nas palavras “chá” e “acha”, mas articuladas pela P1 em posição pós-tônicas finais nas palavras “pessoas[ʃ]”, “cartas[ʃ]” e “passadas[ʃ]”; ou ainda, com o alteamento da vogal [e] para [i] sendo seguido pela consoante alveopalatal [ʃ] como nas palavras “vocês[ij]”, “parentes[ij]”, “pré-[ij]escolar”, pronúncia típica do dialeto recifense, os estudantes retrucavam, zombavam e insistiam no arremedo. Diante desses fatos, além do destaque ao mito nº 6 de Bagno (2015 [1999]), encontrava-se materializada a perspectiva que Silva (2019) expõe sobre o português do arremedo como estímulo ao preconceito linguístico.

A seguir, estão algumas transcrições. Em todos os fragmentos estão preservados os traços não padrão das falas.

Fragmento 1

- (1) Aluno: ‘parentes[ij]’. Esse chiado da professora.
- (2) P1: Vocês[ij] não falam assim? Falam como? Vamos ver, quem vai ex[ij]plicar?
- (3) Aluna: Vocês, explicar, sem chiar. (risos)

A situação retratada foi extraída de uma observação durante aula. A docente tentava explicar o conteúdo planejado, mas era constantemente interrompida. A palavra “vamos”, no turno (2) desse fragmento, foi articulada de modo a distanciar a P1 de seu dialeto. Bortoni-Ricardo (2011) alerta que quando não há convergência entre as variedades, isso pode representar uma perda de identidade, sendo prejudicial à autoestima do próprio falante. Diante da situação, a docente agiu conforme a autora relatou, notadamente entristecida. A E2, que ainda não sabia que seria selecionada como colaboradora da pesquisa, agiu de forma militante ao preconceito linguístico emergido e opressor. Conclui-se, portanto, que houve uma atitude em defesa da falante migrante estigmatizada, além de um apoio à sua identidade linguística. Na ocasião, dizia a estudante:

Fragmento 2

(1) E2: (levantando-se) Ela é autêntica.

No fragmento 3 a seguir, gerado a partir da coleta do grupo focal, são percebidas ações de reconhecimento linguístico pelos estudantes migrantes da variedade apresentada pela docente, assim como o reconhecimento da variedade dos próprios colegas. As referências pessoais que surgiram no momento selecionando foram incluídas entre parênteses, por exemplo, no turno (1) o E3 está se referindo a um colaborador, que teve seu nome suprimido.

Fragmento 3

(1) E3: O sotaque dele (apontando para E4) é diferente. O dela (apontando para E2) é um pouco. O de E5, também. Cada um parece que já tem o seu, sei lá... O meu, eu num sei da onde é... todo embolado.

(2) Pesquisador: E a professora, o que vocês acham?

(4) E3: A professora de Português?

(4) Pesquisador: O sotaque dela...

(5) E2: Ah, é engraçado. (risos)

(6) Todos: (risos altos)

(7) E3: Mas ela torna engraçado, o sotaque dela. Assim: as brincadêra dela, tal...

Nota-se que, no turno (1), o E3 tem consciência da identidade linguística da professora (P1) e de qualquer outro falante. Os traços idiossincráticos da variedade de qualquer pessoa são percebidos como algo cultural de um sujeito, logo as características da pessoa enquanto ser socialmente linguístico se sobressaem. Apesar do posicionamento desse colaborador, há traços de estranhamento às variantes fonéticas da docente, situação que não é avessa à condição de migrante, conforme Siller (2016) relata.

Os risos nos turnos (5) e (6), entretanto, não foram provocados porque alguns pesquisados acharam o sotaque da P1 interessante ou muito diferente, mas o tom depreciativo e jocoso tangenciado encaminhou a uma situação de preconceito linguístico. Porém, esse sentido foi rompido pela retomada de turno do E3 (7).

Curiosamente, ao atentar ao episódio relatado no Fragmento 2 e a situação jocosa no Fragmento 3, percebe-se que a mesma estudante migrante tem ações linguísticas diferentes. Na primeira, há uma defesa; na segunda, há falta de empatia. Mendes (2008) trata que a interculturalidade é uma condição, logo não é algo permanente e estável, mas em construção. Esses episódios refletem a necessidade de um aprimoramento para essa consciência.

No caso da P2, em nenhum momento foi percebida uma ação semelhante àquela vivenciada por P1, nem quando observados, nem quando inquiridos. Um fenômeno perceptível na fala de P2 é a despalatização do /s/ seguido de vogais em coda medial, como na pronúncia da palavra “ilustração” pronunciada como ‘ilu[s]tração’, ou seja, de maneira fricativa alveolar ([s]apo, [s]imple[s]). Esse variante pode estar incorporando o que Bortoni-Ricardo (2009 [2004]) chama de “invisível”, pois o interlocutor já convive com aquela variedade, logo, torna-se imperceptível.

As teorias da educação intercultural preveem uma relação respeitosa entre as pessoas e suas culturas. Na vertente da interculturalidade linguística do português brasileiro ainda são percebidos aspectos do preconceito linguístico na realidade social, inclusive na escola, espaço no qual a língua tende a ser estudada sistematicamente. No fragmento a seguir, Fragmento 4, há traços de fatores intra e extralinguísticos que interferem na aceitação da variação na sociedade.

#### Fragmento 4

(1) EF: Aprendi muita coisa aqui nessa escola. Aprendi palavra de sotaque difer[ɹ]ente, por[ɹ]que...

(2) Pesquisador: Você fala assim?

(3) EA: “Veio de São Paulo, é?! Olha, se res[ʃ]peita, tá?!” [reproduzindo um discurso lembrando de uma colega de classe]

(4) EF: De vez em quando eu solto umas palavra, que eu aprendi com ela (apontando para E).

(5) ED: Nós[i] puxa muito paulis[s]ta, as vezes, né? O caipir[ɹ]a... Ô t[ʃ]ia

(6) EB: Com o professor de Filosofia, eu aprendi a puxar muito o chiiiiips, chiasss...

(7) EA: “Se res[ʃ]peita, tá?! Eu num sô daqui não!”. É Fulana !

Percebe-se em vários momentos desse fragmento características de uma consciência da diversidade linguística. Esse conhecimento, porém, não tem ascendido a uma relação intercultural e tampouco incidido na redução do preconceito linguístico. Embora os colaboradores fossem migrantes, ou seja, tivessem mantido contato com outras variedades do PB, o conhecimento da variação no fator extralinguístico diatópico e intralinguístico muito restritivo aos dialetos, sem a perspectiva intercultural, tem-se mostrado ineficaz à redução de preconceitos e reconhecimento das variedades da língua.

Freitag (2016) faz uma ressalva pertinente acerca do combate ao preconceito na língua. Segundo a autora, essa luta não é “uma visão romântica e inocente de que as pessoas deixarão de ser preconceituosas”, mas um ativismo sociolinguístico que reverte os estudos da área em tecnologia social. Nessa visão, o conceito de educação intercultural e a interculturalidade linguística também convergem nessa valorização das variedades.

Nos dois ambientes pesquisados, foram percebidos aspectos da sociolinguística superficialmente, restrita aos dizeres locais e com ilustrações de variantes. Reitera-se que o estudo na sala de aula de uma variedade local pode ser melhor explorado com a descrição de uma variante para se comprovar a heterogeneidade da língua. As falas das docentes em sala de aula poderiam conduzir a reflexões sobre as variedades do português falado no Brasil. Na perspectiva de Freitag (2016), propor uma introdução aos estudos sociolinguísticos na defesa de dialetos pejorativamente estereotipados e no combate ao preconceito linguístico, infelizmente, ainda resistente no PB, e que tem anulado diálogos entre pessoas com suas riquíssimas línguas-culturas.

## **7 Considerações finais**

Estudos sociolinguísticos têm mostrado a heterogeneidade linguística e a sistematização língua. O Brasil, linguisticamente múltiplo, dá espaço às diversas variedades do PB para existirem. A consciência dessa variação, embora seja comumente percebida pelos falantes, deve ganhar uma nova roupagem na escola, ou seja, sistematizada, regular. O espaço escolar, por sua vez, tão pluricultural, acolhe as culturas de estudantes de todos os lugares do país e do mundo. Tratar as línguas-culturas desses falantes que estão nesse espaço com equidade é fundamental.

Esta pesquisa mostrou que alguns estudantes migrantes, os quais estão no Semiárido, apresentam um conhecimento da variação linguística no PB, mas sem um entendimento de que ela pode ocorrer nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático. Esse conhecimento incipiente na comunidade pesquisada demonstrou que o tratamento superficial dos níveis linguísticos tem sido pouco eficiente na redução do preconceito linguístico. O reconhecimento das variedades dialetais no aspecto fonético-fonológico foi a maior percepção, naquele contexto. Diante disso, chegou-se ao objetivo central que foi o de perceber quais os tipos e níveis de variação linguística esse público tinha consciência no contexto escolar.

Outra perspectiva do estudo era analisar a relação intercultural entre as variedades do PB, porém não foram detectados momentos regulares dessa ação. As línguas-culturas de vários falantes foram pejorativamente tratadas, inclusive a variedade da própria docente e de outros colegas migrantes. Criamos, por hipótese, que, por esses estudantes terem outras vivências em ambientes linguisticamente diferentes, principalmente do ponto de vista dialetal, que ações interculturais fossem motivadas e comuns, porém não existiram com regularidade, exceto três momentos excepcionais. Dessa forma, é atingido o último objetivo do trabalho, que era o de apontar a resistência do preconceito linguístico em sujeitos migrantes.

Esse estudo deixa uma lacuna aparente em relação à uma análise de atitudes linguísticas entre os migrantes e os nativos. Dada a natureza do trabalho, o tempo de aplicação e a necessidade de foco, tal caminho não foi trilhado. Uma análise das práticas docentes também tornou-se desejável tomando a perspectiva da migração interna e interculturalidade linguística, mas as condições metodológicas e de execução não permitiram essa reflexão.

Este texto é resultado de uma pesquisa qualitativa localmente situada, porém abre espaço para discussão com outras realidades do próprio Semiárido ou de outras regiões, nacionais e internacionais, cujo os objetivos visem o estudo da variação em realidade escolar sobre a pujança da interculturalidade linguística. O corpus delimitado e os objetivos definidos deixam aberturas e leques motivadores para outras pesquisas na área de língua, linguagem e linguística em ambientes complexos, as quais possam contribuir à reflexão acadêmica e social.

### CRedit

Reconhecimentos: Não é aplicável.

Financiamento: Não é aplicável

Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Aprovação ética: Não é aplicável

Contribuições dos autores:

Conceitualização, Curadoria de Dados, Análise formal, Aquisição de financiamento, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Recursos, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita – revisão e edição: LIMA, Fábio Ronne de Santana.

### Referências

ARNONI, M. E. B.; ALMEIDA, J. L. V.; OLIVEIRA, E. M. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56. ed. rev. e amp. São Paulo: Parábola, 2015 [1999].

BAGNO, M. *Nada na Língua é por acaso: variação, mudança e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BELINE, R. A variação linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 6. ed., 6. reimp. São Paulo: Contexto, p. 121-140, 2018 [2002].

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *A educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [2004].

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. Tradução de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Maria do Rosário Rocha Caxangá. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. Tradução de Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, Maria Stella Vieira da; NEVES, Moema Facure (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1964].

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2002 [1993].

- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tefen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAMACHO, R. G. A relevância social da sociolinguística. *Revista Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, nº 58.3, set./dez, p. 461-479, 2019.
- CARVALHO, L. D. *Ressignificação e Reapropriação Social da Natureza: Práticas e Programas de 'Convivência com o Semiárido' no Território de Juazeiro (Bahia)*. 2010. Tese Doutorado em Geografia. Núcleo de Pós-Graduação em Geografia/NPGEO. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2010.
- COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. S.; MAY, G. H. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2018.
- DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo, Atlas, 1995 [1980].
- FERREIRA, P. A caatinga e o cerrado. *Revista Chico*, Assessoria do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco, Tanto Expresso, Belo Horizonte, n. 1, agosto, p. 16-21, 2017.
- FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Injuí: Editora Unijuí, 2002, p.129-150.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Rev. Educação, Sociedade e Culturas*, nº 23, p. 91-124, 2005.
- FREITAG, R. M. K. Sociolinguística no/do Brasil. *Revista Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 58.3, set./dez, p. 445-460, 2016.
- GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de Aula*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 178-189, 1998 [1995].
- HAESBAERT, R. "Gaúchos" e baianos no "Novo" Nordeste: entre a globalização econômica e a reinvenção das identidades territoriais. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). *Questões atuais da reorganização do território*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 367-415, 2008 [1996].
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2017 [2006].
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. *Microdados dos Censos Demográficos*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019 [2010].
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. *Arranjos populacionais e concentrações urbanas no Brasil*. 2. ed. IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2016 [2015].
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, F. R. S. *Variação linguística e migração interna: perspectivas interculturais da educação e do letramento no contexto escolar em Juazeiro e Petrolina*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro-BA, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Técnica de pesquisa*, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002 [1995].

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

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. (Org.). *Saberes em Português: o ensino e a formação docente*. Pontes, Campinas-SP, 2008, p. 57-77.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NASCIMENTO, G. S. *O Sertão Traduzido: estudo dos marcadores culturais do domínio ecológico na tradução de os sertões para a língua espanhola*. 2018. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2018.

PARAQUETT, M. Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da América Latina. *Gragoatá*, v. 26, n. 56, p. 962-984, 2021.

PATRIOTA, L. M. *A gíria comum na interação em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2009.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2018 [2002].

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Revista Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

ROSA, M. T. Ficções de si: a escrita entre línguas-culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 81-106, 2015.

SANTOS, C. B. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador no Semi-árido baiano. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. (Org.). *Saberes em Português: o ensino e a formação docente*. Campinas-SP: Pontes, 2008, p. 79-95.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILLER, R. R. Nas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, as crianças constroem suas culturas infantis. In: MAZZA, D.; NORÕES, K. (Org.). *Educação e Migrações Internas e Internacionais: um diálogo necessário*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 139-161.

SILVA, A. J. B. Português de arremedo: um lado do preconceito linguístico no Brasil. *Revista Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 61, set./dez, p. 1-19, 2019.

SILVA, J. S. Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semi-Árido Brasileiro. In: *Seminário Nacional sobre Educação contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido*. Campina Grande, Embrapa/INSA, 2010.

SILVA, R. V. M. *Tradição gramatical e gramática tradicional*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000 [1989].

SINGER, P. *Economia política da urbanização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002 [1998].

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1999 [1986].

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*, 7. ed. São Paulo: Ática, 2002 [1985].

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Injuí: Editora Unijuí, 2002, p. 117-128.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].