FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS

HUGO DO VALE PAIVA CARDOSO

O TEMA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Porto Velho-RO
2020

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM LETRAS

HUGO DO VALE PAIVA CARDOSO

O TEMA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal de Rondônia, UNIR, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Professora Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba.

Porto Velho-RO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C268t Cardoso, Hugo do Vale Paiva.

O tema da variação linguística no referencial curricular do estado de Rondônia: análise de conteúdo / Hugo do Vale Paiva Cardoso. -- Porto Velho, RO, 2020.

99 f.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Língua portuguesa. 2.Ensino. 3.Variação linguística. 4.Rondônia. I. Cotinguiba, Marília Lima Pimentel. II. Título.

CDU 81'1(811.1)

Bibliotecário(a) Marcelo Garcia Cardoso CRB 11/1080

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM LETRAS

LISTA DE VERIFICAÇÃO

Hugo do Vale Paiva Cardoso

O TEMA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dissertação apresentada em 30 de dezembro de dois mil e vinte ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras (PPGML) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como um dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora constituída pelos docentes:

Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Presidente da Banca e Orientadora (PPGML/UNIR)

Profa. Dra. Auxiliadora dos Santos Pinto
Membro Externo (UNIR/DACL)

Profa. Dra. Patricia Goulart Tondineli
Membro Interno (UNIR/DALV)

Porto Velho – RO
2020

Documento assinado eletronicamente por **AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO**, **Docente**, em 11/01/2021, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **MARILIA LIMA PIMENTEL COTINGUIBA**, **Docente**, em 11/01/2021, às 15:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA GOULART TONDINELI**, **Docente**, em 11/01/2021, às 16:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0560755** e o código CRC **18834297**.

Referência: Processo nº 23118.001820/2020-59 SEI nº 0560755

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação
O TEMA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Autor: Hugo do Vale Paiva Cardoso

Esta dissertação foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora, aos 30 dias do mês de dezembro do ano de 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dr.ª Marília Lima Pimentel Cotinguiba (Orientadora e Presidente da Banca)
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

_____
Prof.ª Dr.ª Patrícia Goulart Tondineli
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

_____
Prof.ª Dr.ª Auxiliadora dos Santos Pinto
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

_____
Prof. Dr. Lucas Martins Gama Khalil (Suplente)
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

DEDICATÓRIA

Para Natália do Vale Paiva, minha mãe, por ter me presenteado com o mais importante e belo título que eu poderia receber: o de seu filho. Por me mostrar, diariamente, que o amor e a paciência são ingredientes essenciais para a vida.

Ao meu pai Euciney da Silva Cardoso, por todos os conselhos, conversas, orientações e demonstração de sabedoria, para que eu pudesse seguir a trajetória do mundo acadêmico.

Aos meus irmãos Hiago, Higo e Inara, por todo amor, companheirismo e cumplicidade.

À minha esposa Fernanda de Oliveira Lopes, amiga e companheira de vida, por toda dedicação, carinho, apoio e amor em todas as etapas da minha vida acadêmica.

Ao meu cãozinho e fiel companheiro, Chicó, para mim, a forma viva do amor em Terra.

AGRADECIMENTOS

À professora Nair Gurgel, por ser minha inspiração como pessoa, profissional e pesquisadora desde a época da graduação no curso de Letras/Português. Por sua paciência e imensa sabedoria; por ter contribuído para o desenvolvimento desta pesquisa, por meio de sugestões, conselhos, materiais, bem como por ter desenvolvido junto a mim a ideia central que originou este trabalho.

À minha orientadora, professora Marília Pimentel, pela ampla atenção e contribuições ao andamento dos meus estudos, por sempre ter me apoiado nos momentos de dificuldade, por termos estreitado uma ótima relação de amizade desde o início da minha trajetória na academia, bem como por ter aceitado orientar este trabalho, compartilhando comigo seu vasto conhecimento acadêmico.

À queridíssima professora Patrícia Tondinelli, cuja participação no desenvolvimento desta pesquisa foi imprescindível para que o trabalho obtivesse êxito. Seu comprometimento, conselhos e orientações é que possibilitaram que o percurso desse trabalho continuasse da melhor maneira possível. À professora – e agora amiga – Patrícia, minha eterna gratidão.

Ao professor Lucas Khalil que, ao ministrar a disciplina Teorias e Métodos Linguísticos, iluminou o caminho para que eu pudesse caminhar com mais segurança em direção aos meus objetivos de pesquisa, bem como colaborou em indicar-me excelentes textos e obras; sempre estando disposto a ajudar com o que fosse necessário, seja com contribuições em relação ao texto, seja com materiais para a base teórica conceitual.

À professora Natália Prado, que tanto apoiou e contribuiu com minhas leituras, como sugeriu leituras e deu diversas vezes, contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do programa, sempre atenciosos e dispostos a contribuir com a base teórica dos meus estudos.

Aos amigos e companheiros de turma, pelas maravilhosas experiências trocadas em sala e pela parceria durante o curso do Mestrado Acadêmico em Letras.

À minha família, por todo apoio e amor incondicional.

À minha família de santo do Ilê Axé Otá Olé, representada pela figura do meu Babalorixá Itaparandi Amorim, por todo apoio espiritual e emocional. Por mostrar que a união é um pilar fundamental para seguirmos resistindo a todas as manifestações de intolerância e preconceito.

Aos Voduns, Orixás e Encantados, por me guiarem e serem minha fortaleza.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia, espaço onde pude crescer e me desenvolver enquanto pesquisador.

A CAPES, pelo apoio financeiro à realização da dissertação.

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi analisar como a questão da variação linguística é abordada no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*. O tratamento da análise dos dados foi fundamentado em Laurence Bardin (2011), trabalhando-se com a análise categorial temática. Especificamente, neste trabalho, foi realizada uma análise da proposta que trata estritamente da área Linguagens, com ênfase no tópico de Língua Portuguesa do documento, sendo este, portanto, o *corpus* da pesquisa. Procurou-se verificar as concepções de linguagem e de língua apresentadas no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*, bem como identificar o entendimento do conceito de variação linguística a partir das concepções de linguagem e língua adotadas pelo documento. Para uma compreensão mais contextualizada dos aspectos necessários ao entendimento dessas análises, foram exploradas as teorias de Mikhail Bakhtin (1997) sobre a concepção de língua e linguagem. Para apoiar a análise, buscamos referencial teórico a partir dos estudos dos autores William Labov (2011); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2018); Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009); Marcos Bagno (2007; 2008; 2009); Sírio Possenti (1996); Carlos Alberto Faraco (2009); Magda Soares (2002); Irandé Antunes (2007); Luiz Carlos Travaglia (2009); Patrícia Goulart Tondineli (2015), entre outros. Os nossos resultados apontam para o fato de o tema da variação linguística ocupar pouco, e, às vezes, equivocado, espaço no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino. Variação linguística. Rondônia.

ABSTRACT

The present study is a bibliographic research whose objective was to analyze how the difference in linguistic variation is addressed in the Curriculum Reference of the State of Rondônia. The treatment of data analysis was founded by Laurence Bardin (2011), working with thematic categorical analysis. Specifically, in this work, an analysis of the proposal was carried out that deals strictly with the Languages area, with emphasis on the topic of the document's Portuguese language, which is, therefore, the corpus of the research. We sought to verify the conceptions of language and language presented in the Curriculum Reference of the State of Rondônia, as well as to identify the understanding of the concept of linguistic variation from the conceptions of language and language adopted by the document. For a more contextualized understanding of the aspects necessary to understand these analyzes, Mikhail Bakhtin's (1997) theories about the conception of language and language were explored. To support the analysis, we seek a theoretical framework based on the studies of the authors William Labov (2011); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2018); Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009); Marcos Bagno (2007; 2008; 2009); Sírio Possenti (1996); Carlos Alberto Faraco (2009); Magda Soares (2002); Irandé Antunes (2007); Luiz Carlos Travaglia (2009); Patrícia Goulart Tondineli (2015), among others. Our results point to the fact that the topic of linguistic variation occupies little, and sometimes mistaken, space in the Curriculum Reference of the State of Rondônia.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Linguistic variation. Rondônia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de variação em nível linguístico e social.....27
Figura 2 – Organograma com representação dos três contínuos.....35
Figura 3 – Mapa da evolução territorial brasileira.....43
Figura 4 – Mapa do Território Federal de Rondônia em 1976.....44
Figura 5 – Mapa do fluxo migratório no estado de Rondônia em 1877/79 e 1970/80.....63
Figura 6 – Os eixos organizadores do componente curricular de Língua Portuguesa do RCRO.....74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC.....67
Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.....70
Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....71
Quadro 4 – Eixos organizadores e objetos de conhecimento do componente curricular de Língua Portuguesa.....75
Quadro 5 – Campos de atuação do componente curricular de Língua Portuguesa.....75
Quadro 6 – As definições de língua e linguagem no RCRO.....78
Quadro 7 – As definições de variação linguística no RCRO.....81
Quadro 8 – Variação linguística e preconceito linguístico no RCRO.....82
Quadro 9 – As definições de norma culta e de norma-padrão no RCRO 84
Quadro 10 – Os entendimentos de norma culta e de norma padrão.....85

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCRO – Referencial Curricular do Estado de Rondônia

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **13**

INTRODUÇÃO **14**

1 APORTE TEÓRICO **18**
1.1 Linguagem, língua e fala **18**

1.2 A variação linguística **24**

1.2.1 Variedade, variável e variante *31*

1.4 Norma, norma culta e norma-padrão **33**

1.4.1 Norma *33*
1.4.2 Norma culta *36*

2 HISTÓRICO E CONTEXTO DO *LOCUS* DA PESQUISA **42**
2.1 O estado de Rondônia **42**

2.2 Movimentos migratórios no estado de Rondônia **46**

2.3 A Borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré **48**

2.4 As linhas telegráficas e a Revolta da Chibata **53**

2.5 A mineração e a construção da BR-364 ..... **58**

2.6 O II Ciclo do Ouro, a agricultura e a criação do estado de Rondônia . **61**

2.7 As usinas hidrelétricas, a migração haitiana, boliviana e os militares **64**

3 OS PARÂMENTROS EDUCACIONAIS **67**
3.2 O Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO **73**

3.2.1 O componente curricular de Língua Portuguesa *74*

3.3 Metodologia **77**

3.4 Análise do Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO **78**

3.4.1 As definições de língua e linguagem *79*
3.4.2 O entendimento sobre a questão da variação linguística *81*
3.4.3 As definições de norma culta e norma-padrão *85*

CONSIDERAÇÕES FINAIS **89**

REFERÊNCIAS **92**

APRESENTAÇÃO

A pesquisa acadêmica, para além das questões formais, científicas e burocráticas, deve sobretudo atender a uma inquietação pessoal, genuína, que satisfaça o desejo da mudança da realidade, seja ela micro ou macro. Ainda que não haja possibilidade de uma efetiva transformação social em sua completude, impulsionar o trajeto que leve a esse objetivo é a essência que norteia um pesquisador. O caminho é, talvez, mais importante que a pretensa linha de chegada.

O interesse pelo presente estudo surge ainda no início da graduação, no curso de Letras/Português, na Fundação Universidade Federal de Rondônia onde, provocado pelas perguntas, dúvidas e inquietações que me foram apresentadas durante as aulas das disciplinas de Introdução à Linguística, Linguística Geral, Sociolinguística e Linguística Aplicada, dou início ao que eu poderia chamar de viagem por essa odisseia que é a pesquisa acadêmica.

Muitos foram os professores responsáveis para que eu pudesse ter me inclinado a querer me aventurar e desbravar esse caminho nada fácil. Dentre os quais eu poderia citar todo o corpo docente do Departamento de Línguas Vernáculas – DLV da UNIR.

O interesse pela variação linguística em especial me cativou mais que qualquer outro assunto, uma vez que a ideia de língua variável (e as razões pelas quais a língua pode variar) me fascinaram. A partir desse momento, minha corrida para entender o porquê na Educação Básica fui privado de conhecer essa realidade linguística. A partir desse momento busquei entender como que os parâmetros educacionais de ensino brasileiro lidam com esse conteúdo e por que ainda não conseguimos vislumbrá-lo efetivamente nos currículos das escolas.

Evidentemente muitas das minhas inquietações ainda carecem de repostas e as reflexões ainda estão germinando. Esse estudo é apenas um broto de um jardim ainda em construção.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, espaço eleito para ensinar o português padrão[1], tornou-se cenário para avaliação do “bem dizer” a língua portuguesa, gerador da insistente dicotomia *certo* e *errado.* O desenvolvimento de um trabalho que viabilize práticas focadas na variação linguística, pretendida pelas teorias da sociolinguística, ainda parecem estar distantes da realidade escolar brasileira.

Embora a variação linguística seja constitutiva das línguas humanas, “[e]la sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.” (BRASIL, 1998, p. 29).

As relações pedagógicas, assim, são permeadas pelas mais diversas formas de usos linguísticos que compreendem as formas de falar utilizadas por sujeitos oriundos de diversos estratos sociais que convergem suas relações na variabilidade da língua no espaço escolar, tornando possível a existência de uma rede complexa de usos linguísticos: um entrecruzamento de identidades.

Em meio a tal diversidade de falares, entretanto, devemos considerar instituída a língua portuguesa como o idioma oficial. Tal fato leva a uma crença de língua estática, ligada à normatividade da gramática tradicional que reporta à Grécia Antiga, numa época em que os estudiosos estavam interessados principalmente em explicar a linguagem usada nos textos dos autores clássicos e em preservar a língua grega da "corrupção" e do "mau uso", tal como demonstramos em nosso Capítulo 1.

Mesmo que saibamos que a escola é também constituída pelo uso da linguagem, paradoxalmente, essa variabilidade parece tornar-se invisível diante das práticas pedagógicas e do ensino de língua, pois o prestígio associado ao português padrão ainda é, sem dúvida, um valor cultural muito evidente na maneira como se concebe – e, sobretudo – como se “ensina português[2]”. A questão que se coloca, portanto, não se trata de não ensinar o português padrão;

---

[1] No Capítulo 1 desta dissertação, revisaremos os conceitos de norma-padrão, norma culta e norma gramatical.

[2] A expressão “ensina português”, embora problemática em nossa visão, porque entendemos que não é possível ensinar o que já se sabe, equivale a ensinar a norma-padrão (ou o português padrão).

este é, afinal – ou deveria ser – o papel da escola, mas sim, a relevância de se pensar em o que se elege como língua e, principalmente, seu ensino.

Ao pensarmos e refletirmos sobre uma realidade social que, apesar de diversa, múltipla, híbrida, em constante evolução, ainda não leva em consideração os fatos culturais e linguísticos, no que se refere ao ensino de língua, inevitavelmente nos direcionamos a um ponto que pode ser constatado, se aprofundada uma pesquisa e/ou análise: mesmo havendo uma vasta literatura e inúmeras pesquisas acadêmicas cujos estudiosos se debruçaram por décadas para tratar da variação linguística e do ensino de língua materna, o preconceito linguístico[3] ainda pode ser presente – e recorrente.

A fim de nos direcionarmos, não a um consenso, necessariamente, mas a uma concepção de língua e norma que viabilize o caminho traçado para a análise e para o estudo dos documentos, apoiamo-nos nos pressupostos dos estudos variacionistas, com o intuito de esclarecer as escolhas feitas para a construção do repertório que nos direciona aos objetivos traçados.

Nesse sentido, buscamos responder as seguintes questões: a) quais conceitos são utilizados como base para a criação dos parâmetros educacionais que regem o ensino rondoniense? b) quais estratégias foram pensadas e com quais objetivos? As reflexões constantes neste texto partem, portanto de tais questionamentos, com o fim de elucidar os seguintes objetivos específicos: a) verificar as concepções de linguagem e língua apresentadas no RCRO; b) identificar o entendimento do conceito de variação linguística a partir das concepções de linguagem e língua adotadas pelo documento.

Para apoiar a análise, buscamos referencial teórico a partir de estudos dos autores: William Labov (2011); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2018); Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009); Marcos Bagno (2007; 2008; 2009); Sírio Possenti (1996); Carlos Alberto Faraco (2009); Magda Soares (2002); Irandé Antunes (2007); Luiz Carlos Travaglia (2009); Patrícia Goulart Tondineli (2015), entre outros.

Já o tratamento da análise dos dados foi fundamentado em Laurence Bardin (2011), trabalhando-se com a análise categorial temática, e, para que

---

[3] No entanto, esclarecemos que, nos limites desta pesquisa, não discutimos sobre os efeitos do preconceito linguístico em seus possíveis pontos de ocorrência, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa.

pudéssemos responder às questões da pesquisa, traçamos como objetivo geral verificar como o tema variação linguística é trabalhado no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* – doravante RCRO – o que acarretou novos questionamentos, necessários para conseguirmos compreender os caminhos que poderíamos e que percorremos neste trabalho.

É mister esclarecer que, para que pudéssemos entender melhor a diversidade linguística de Rondônia, sentimos a necessidade de estabelecer um panorama histórico da formação populacional do estado, a fim de situar geográfica e historicamente o *locus* da pesquisa e, então, compreendermos melhor os aspectos da diversidade linguística no estado e a sua relação com o ensino de Língua Portuguesa.

Para responder tal questão, traçamos como objetivo geral verificar como a questão da Variação linguística é trabalhada no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* – RCRO. Dessa maneira, novos questionamentos foram necessários para conseguirmos compreender os caminhos que poderíamos percorrer.

Este trabalho de pesquisa foi, portanto, organizado da seguinte forma: na Introdução, apresentamos suscintamente as questões que originaram este trabalho, algumas reflexões e a trajetória da pesquisa, os objetivos pretendidos e demais especificações. No aporte teórico, fizemos um *checklist* dos autores que serviram como base conceitual para a pesquisa, explorando os conceitos de linguagem, língua e fala, variação linguística e norma (norma culta e norma padrão).

No segundo Capítulo, seguimos com o histórico e o contexto do *locus* da pesquisa – como já dissemos antes, tópico pensado para situar histórico, geográfico e socialmente o lugar onde a pesquisa foi pensada e realizada, buscando compreender as peculiaridades que constituem o estado de Rondônia e, sobretudo, sua diversidade linguística.

A seguir, no terceiro capítulo, retomamos brevemente a *Base Nacional Comum Curricular* e o *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* (RCRO), apresentamos a nossa metodologia e, por fim, realizamos a análise e a discussão dos dados coletados, com o fim de analisarmos o tema variação linguística na proposta curricular do documento. Por último, apresentamos nossas considerações finais, nas quais propomos uma reflexão a respeito das

informações obtidas, buscando responder às questões levantadas no percorrer da pesquisa.

1 APORTE TEÓRICO

Nesta seção, trataremos do referencial teórico a partir do qual foi possível desenvolver uma visão crítico-analítica a respeito dos conceitos de linguagem, língua e fala, variação linguística e norma (norma culta e norma padrão), aspectos imprescindíveis para nortear a nossa análise do *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*.

1.1 Linguagem, língua e fala

Por serem as concepções de linguagem, língua e fala – ou o entendimento desses conceitos – que norteiam qualquer direcionamento prático, metodológico, seja para pesquisa ou para o ensino de língua, consideramos imprescindível fazer uma retrospectiva dessas concepções no decorrer dos estudos linguísticos, a fim de discutir e de justificar nossos posicionamentos nesta pesquisa.

Em um contexto mais abrangente, esses três conceitos (linguagem, língua e fala) não raramente são encarados como sinônimos ou como maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa – sobretudo no senso comum. Entretanto, conceituar a língua implica diretamente tornar-se consciente do trabalho e das relações originadas por ela. Nesse sentido, Travaglia (2009) afirma que “a concepção de linguagem e a de língua altera substancialmente o modo de estruturar o trabalho com a língua em termos de ensino”, e considera essa questão “tão importante quanto à postura que se tem em relação à educação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Assim sendo, estabelecer uma retomada das concepções de linguagem e de língua adotadas no decorrer da história e em diferentes correntes linguísticas pressupõe reaver as premissas que contribuíram na definição dos conteúdos, do material didático e, sobretudo, dos métodos adotados na escola (RIBEIRO, 2015).

O interesse pela linguagem é antigo e decorre de muitos anos. As motivações pelas quais o ser humano se interessava pelo conhecimento mais detalhado do fenômeno linguagem são diversas e remontam ao séc. IV a.C.; por exemplo, os gramáticos hindus, dentre os quais destaca-se Panini, seguido pelos gregos e pelos latinos, que também tiveram o interesse de estudar

minuciosamente a linguagem. À medida que os estudos sobre a língua(gem) começavam a surgir no Oriente e, mais adiante, no Ocidente, o conhecimento de um número maior de línguas provocou, no século XIX, o interesse pelo estudo comparativo dos falares, assumindo, gradativamente, um raciocínio cada vez menos abstrato sobre a linguagem, como observado nos séculos XVII e XVIII (PETTER, 2010, p. 12). É nesse momento que se desenvolve um método histórico, instrumento importante para o surgimento das gramáticas comparadas e da Linguística Histórica.

O pensamento linguístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época em que se preconizava a análise dos fatos observados. O estudo comparado das línguas evidenciou o fato de que as línguas se transformam com o tempo, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular. Margarida Petter (2010) esclarece:

> O grande progresso na investigação do desenvolvimento histórico das línguas ocorrido no século XIX foi acompanhado por uma descoberta fundamental que veio a alterar, modernamente, o próprio objeto de análise dos estudos sobre a linguagem – *língua literária* – até então. Os estudiosos compreenderam melhor do que seus predecessores que as mudanças observadas nos textos escritos correspondentes aos diversos períodos que levaram, por exemplo, o latim a transformar-se, depois de alguns séculos, em português, espanhol, italiano, francês poderiam ser explicadas por mudanças que teriam acontecido na *língua falada* correspondente. (PETTER, 2010, p. 13).

O desenvolvimento dos estudos linguísticos levou, consequentemente, muitos estudiosos a proporem definições de linguagem – próximas, em muitos pontos, e/ou diversas, na ênfase atribuída a diferentes aspectos considerados centrais por cada teórico.

A linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade que suscitam a análise de outras ciências, como a Psicologia, a Antropologia etc., além da própria investigação linguística. Saussure[4] (2006) considerava a linguagem

---

[4] A teoria de análise linguística desenvolvida a partir dos estudos de Saussure resultou em uma publicação póstuma, organizada por dois de seus discípulos, Charles Bally e Albert Sechehaye, a obra *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916, sistematizando o estruturalismo linguístico.

“heteróclita” e “multifacetada”, pois, segundo ele, abrange vários domínios, pertencentes, ao mesmo tempo, ao individual e ao social. Para o linguista genebriano, a língua é parte essencial da linguagem; é, segundo o autor “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p. 17).

A língua, para Saussure (2006), é um “sistema de signos” – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É a “parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo, não podendo, portanto, ser modificada pelo falante, pois obedece às leis da convenção social estabelecidas pelos membros da comunidade de fala.

No conjunto linguagem-língua, há outro elemento: a fala*,* ato individual resultante das combinações realizadas pelo falante, que se vale do código da língua. A fala se daria por meio de mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários para as combinações do falante (PETTER, 2010, p. 14).

A distinção linguagem, língua e fala situa o objeto de análise saussuriano, inaugurando a Linguística moderna. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem por meio da dicotomia *langue/parole* – a primeira investiga a língua, a outra, analisa a fala. Na visão saussuriana, língua (*langue)* e fala (*parole)* são inseparáveis, visto que são interdependentes; analogamente, ambas são faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, “fala é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala” (PETTER, 2010, p.14).

Ainda em um caráter sistêmico, embora com um viés cognitivo, em meados do século XX, o norte-americano Noam Chomsky traz para os estudos linguísticos, a partir da publicação de *Synthatic Structures* (1952), uma nova perspectiva de análise. Para Chomsky, a linguagem é compreendida como uma capacidade inata e específica da espécie humana, sendo, portanto, transmitida geneticamente. Nessa mesma perspectiva, considera que há propriedades universais da linguagem, e os pesquisadores que partilham dos ideais de Chomsky dedicam-se à busca de tais propriedades, na tentativa de construir a teoria geral da linguagem. Com Chomsky inaugura-se a corrente teórica chamada de Gerativismo.

Assim como a dicotomia saussuriana separa língua e fala (*langue* e *parole*)*,* a teoria gerativista distingue competência e desempenho*.* A

competência linguística é, basicamente, um conhecimento linguístico internalizado, próprio do falante, que lhe permite produzir o conjunto de sentenças possíveis de sua língua. Trata-se de um conjunto de regras que o falante constrói pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados linguísticos que absorve durante o processo de desenvolvimento, da infância à vida adulta.

O desempenho corresponde ao comportamento linguístico relacionado não apenas à competência, mas, sobretudo, a fatores extralinguísticos de ordem variada: convenções sociais, crenças, atitudes etc. O desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe o desempenho. Nesse sentido, para o Gerativismo, o objetivo do linguista é dar ênfase à descrição da competência, que é puramente linguística, subjacente ao desempenho.

Ainda sob a tentativa de conceituar língua e linguagem, temos diversas possibilidades interpretativas ao longo da história dos estudos linguísticos. De maneira geral, discorreremos, a seguir, sobre algumas. Segundo Travaglia (2009), três concepções de linguagem vêm permeando a história dos estudos linguísticos: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Na primeira concepção (linguagem como expressão do pensamento), acreditava-se que, ao se expressar, o indivíduo externava concretamente seu pensamento. Nesse sentido, Arnaud e Lancelot[5] inauguraram essa forma de conceber a linguagem em que “as palavras são sons distintos e articulados de que os homens fizeram sinais para o que se passa em seu espírito” (apud TERRA, 2008, p. 18). Assim, a linguagem era tida como uma expressão que seria construída no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução.

Em um segundo entendimento, a linguagem é encarada como um instrumento de comunicação. Nessa concepção de linguagem, em que se tem Roman Jakobson como principal expoente, há uma relação dialógica de emissão

---

[5] Arnaud e Lancelot são os autores da *Gramática de Port-Royal* (título original em francês: *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*, "Gramática geral e razoada contendo os fundamentos da arte de falar, explicados de modo claro e natural").

e de recepção de mensagens, ao teorizar-se um sistema de comunicação que apresenta a língua como um código que, ao ser emitido pelo emissor (quem transmite), constituído na mensagem, será decodificado pelo receptor (quem recebe).

O pensamento de Jakobson (2011), embora tenha sido alvo de muitas críticas, atuou por décadas como parâmetro para explicar o funcionamento da linguagem e da língua. O esquema de comunicação estabelecido pelo autor esteve – e ainda está – marcadamente presente em materiais didáticos e nas práticas de ensino de língua materna.

A terceira concepção de linguagem é a considerada como forma de interação, isto é, a linguagem, nesse momento, não é vista somente como uma exteriorização do pensamento, ou apenas como instrumento de comunicação, mas sim como objeto para a realização de ações, produção de sentidos, atuação nas relações sociais.

Ao se considerar as relações sociais e, portanto, os indivíduos que atuam nessas relações, a língua e a linguagem começam a assumir seu caráter essencialmente social dentro dos estudos linguísticos. Adiante, a ideia trazida por Bakhtin (1997) entende a língua como fator social, uma vez que, para o autor, os aspectos sociais interferem nos individuais: “A atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1997, p.188).

É nesse contexto que concordamos com Travaglia (2009), ao afirmar que

> [...] a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Como vimos anteriormente, mesmo reconhecendo a existência da variação e, portanto, da mudança linguística, as correntes estruturalista e gerativista não privilegiaram um estudo detalhado, em suas análises, sobre tais fatores, porque estavam fora do âmbito do seu objeto de estudo e por considerar,

portanto, que o objeto e o objetivo da linguística eram ater-se aos fatos intrinsecamente linguísticos.

Diante disso, insatisfações quanto aos modelos cuja visão era sistêmica levaram linguistas a procuraram novos caminhos para os estudos da língua(gem). Caminhos estes que apontavam para um novo direcionamento teórico de análise linguística, do qual trataremos mais adiante. Pensando ainda na visão sistêmica das correntes gerativista e estruturalista, principalmente, verifica-se que,

> Atualmente, as noções provenientes da concepção de língua como espaço heterogêneo acabam influenciando na elaboração das gramáticas, nas quais podemos encontrar exemplos e concepções de língua que levam em conta a presença das variedades, validadas pelos estudos da linguagem que consideram o linguístico e o social. (RIBEIRO, 2015, p. 26).

Ora, entretanto, e em consonância com o linguista e professor Marcos Bagno (2008), estudar as línguas significa, necessariamente, levar em consideração os falantes que falam essas línguas. O indivíduo é, portanto, parte constitutiva do objeto língua.

Já ensinava o filósofo grego Aristóteles que o ser humano “é um animal político”; isto é, a humanidade é essencialmente coletiva, cuja essência integrativa ocorre na *pólis* (cidades) ou em comunidades organizadas socialmente. É, pois, nas relações sociais que o sujeito interage e realiza seus atos de fala, que (re)significa, que cria sentidos e significados. A afirmação de Aristóteles nos permite concordar com Bagno (2010), quando nos diz que,

> Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e essas sociedades são sempre, em qualquer lugar e em qualquer época, heterogêneos diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e a transformações, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas. (BAGNO, 2010, p. 37).

Nesse sentido, portanto, a língua não é, para nós, um objeto sólido, homogêneo, podendo alterar-se de acordo com fatores históricos e com processos de interação social. É, destarte, na perspectiva da interação e em toda a rede complexa que envolve as relações sociais – e linguísticas – sob nova

direção de pesquisa e de análise, que o caráter variável da língua, ao considerar-se os fatores sociais, efetivamente, nos introduz aos conceitos propostos pela corrente sociolinguística[6], perspectiva sob a qual esta pesquisa inscreve-se conceitual e ideologicamente.

1.2 A variação linguística

Se não restam dúvidas em relação à diversidade e à multiplicidade das línguas, muitas são as pesquisas e os estudos utilizados para, de alguma maneira, dar conta de se compreender como e por que variam e/ou mudam. É imprescindível pontuar que, “a partir deste ponto, língua e linguagem passam a ser vistas como conceito de um sistema adaptativo complexo cuja unidade seria constituída pela inter-relação dos seus elementos.” (TONDINELI, 2015, p. 52).

Pode-se afirmar que o tratamento da variação linguística se consolidou formalmente a partir dos modelos e métodos histórico-comparativos, sobretudo os estudos de natureza geográfica. Tondineli nos diz:

> Por meio dos estudos comparativistas, que objetivavam a reconstituição da protolíngua indo-europeia, surgiu o interesse pelos dialetos, os quais seriam a base do conhecimento sobre o modo como as transformações em fases anteriores das línguas ocorreram. (TONDINELLI, 2015, p. 54).

É mister ressaltar que, embora os estudos linguísticos, no decorrer da história, tenham buscado compreender por que ocorrem mudanças linguísticas (tanto na língua falada quanto na escrita), se pretendermos ter uma noção das mudanças de uma língua num período mais extenso ou mais distante do atual, precisaremos recorrer aos textos escritos, devido à dificuldade de registrar, por meio de gravações, por exemplo, as variações sonoras[7]. Ao fazermos isso, é necessário estarmos atentos ao que está registrado nesses textos e em que medida eles são um retrato fiel da língua falada.

---

[6] A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta também a sociedade em que ela é falada. O estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado sobretudo por William Labov, que se tornou o nome mais conhecido da área.

[7] Os estudos dialetológicos, antigamente, tinham como *corpus* de análise, sobretudo, textos escritos.

Embora seja algo conhecido que as línguas mudam, tanto em sua forma falada quanto em sua forma escrita, a língua escrita é sempre mais conservadora do que a língua falada. Quando a língua escrita já se encontra em um estado normalizado, sujeito a regras socialmente estabelecidas e estáveis, ela pode dar a impressão de que certas mudanças ocorrem em blocos e em saltos.

Tendo em mente a ressalva quanto à fidedignidade do texto escrito e seu uso como representação da língua falada, devemos ser cautelosos também ao atribuir a toda e qualquer distinção ortográfica o status de mudança linguística. A língua escrita pode apresentar, frequentemente, uma defasagem entre o aparecimento de mudanças na língua falada e o momento em que essas mudanças passam a ser aceitas efetivamente – ou mesmo toleradas – na língua escrita.

Sob os efeitos de uma longa tradição escrita, na qual a presença da literatura é marcada por vários séculos, é comum que as pessoas se habituem a ter uma ideia de língua influenciada por esses fatores. Em uma cultura na qual a escrita – sobretudo a literatura clássica, consagrada – dispõe de muito prestígio, a ideia de língua é normalmente associada a "um conjunto muito particular de pronúncias, palavras e de regras gramaticais que foram cuidadosamente selecionadas para compor o que vamos chamar de *norma-padrão"* (BAGNO, 2010, p. 35).

Historicamente, o domínio da escrita sempre esteve limitado às camadas sociais de maior poder econômico e, portanto, de maior prestígio social. Ter acesso à escrita significa, necessariamente, ter acesso ao conjunto de regras que regem essa escrita: a chamada norma-padrão, concebida como um modelo de língua "certa", de "bem falar", isto é, língua confundida com norma-padrão ou com gramática normativa, um modelo idealizado, padronizado, eleito como "correto".

Ora, se no senso comum língua é gramática – e, por gramática, nesse mesmo imaginário, equivale-se à norma-padrão (uma norma normatizada) – significa dizer que só quem "domina" ou, pelo menos, tem acesso à gramática normativa é que tem acesso à "verdadeira" língua, "correta", "bonita"; qualquer manifestação linguística que se desvie desse modelo idealizado é considerada "errada", "feia", ou sequer é considerada como língua.

Os “desvios” cometidos na fala, nesse sentido, não dispõem da mesma sanção que os cometidos na escrita: enquanto, na fala, os chamados “erros” não são tolerados, na medida em que marcam origens sociais e geográficas socialmente desprestigiadas e estigmatizadas, os “erros” presentes – muitas vezes, propositais, sobretudo na linguagem literária – são categorizados como “licença poética”. A permissão e o espaço para o erro, nesse caso, são encarados como resultantes de uma escolha estilística, planejada, com objetivos literários predeterminados.

A própria ideia de “licença poética”, isto é, de licença para “errar” pode ser questionada em nível de uma discussão sistêmica da língua, uma vez que as dimensões variáveis da língua permitem – como veremos adiante – o recurso estilístico para finalidades discursivas. No contexto da cultura da escrita, no qual o ideal de língua correta é historicamente presente, a linguagem literária escrita ainda é concebida como um modelo de língua “certa”, completa.

A ideia de conceber a língua como algo pronto, acabado, fechado, homogêneo nos impossibilita de considerar uma característica essencial a todas as línguas do mundo: seu caráter mutável, variável, diverso, múltiplo – caráter este que, graças às teorias sociolinguísticas inauguradas por William Labov, com a publicação, em 1972, de *Padrões sociolinguísticos [Sociolinguistic Patterns]*, permitiu-nos obter uma base sólida nos estudos das relações língua-sociedade e, sobretudo, no fenômeno da variação.

Partindo desse pressuposto, Bagno (2010) nos diz:

> O objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a *heterogeneidade linguística* com a *heterogeneidade* social. Língua e sociedade estão indissoluvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra. Para o sociolinguista, é impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa língua é falada, assim como também outros estudiosos – sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais etc. – já se convenceram que não dá para estudar a sociedade sem levar em conta as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si por meio da linguagem. (BAGNO, 2010, p. 38).

Consequentemente, afirmar que a língua apresenta variação significa dizer, na mesma medida, que a língua é essencialmente heterogênea. Nas

pesquisas referentes à variação linguística, como as de Bagno (2010), categorizam-se níveis em que tais variações ocorrem, a saber:

a) **variação fonético-fonológica:** diversidade de pronúncias para, por exemplo, o /R/ da palavra "porta" no português brasileiro;

b) **variação morfológica:** as formas "barroso" e "barrento" exibem os sufixos –oso e –ento, respectivamente, e expressam a mesma ideia;

c) **variação sintática:** nas frases "uma pessoa que ninguém gosta / uma pessoa que ninguém gosta dela / uma pessoa a qual ninguém gosta", o sentido é o mesmo, porém, os elementos sintáticos são diferentes, bem como são organizados de maneiras diferentes;

d) **variação semântica:** a palavra "manga" pode significar "fruta" ou a 1ª pessoa do presente do indicativo do verbo "mangar[8]" (caçoar, tirar sarro de algo ou de alguém), dependendo da região do Brasil em que é falada;

e) **variação lexical:** as palavras "face" e "rosto", "bunda" e "nádega", "sovaco" e "axila" são palavras diferentes que referenciam a mesma coisa;

f) **variação estilístico-pragmática:** os enunciados "saiam, por favor" e "vamo saino aí, galera" possuem usos e construções diferentes, correspondentes a situações variadas de interação social. A variação decorre do grau de formalidade (maior ou menor), da proximidade afetiva/íntima entre os interlocutores, podendo ser pronunciado pelo mesmo indivíduo em diferentes situações de interação.

A visão sociolinguística parte da premissa de que a variação e a mudança são inerentes a todas as línguas, e busca compreender os fatores que motivam a variação, cujo "estudo procura verificar o grau de estabilidade de um fenômeno, se está em seu início ou se completou uma trajetória que aponta para mudança" (CEZÁRIO; VOTRE, 2011, p. 141). Em outras palavras, a variação não é um fenômeno que ocorre de maneira aleatória e desordenada, mas sim um processo

[8] O exemplo da palavra "mangar" foi escolhido propositalmente, uma vez que a pesquisa é direcionada a um contexto regional. Outras expressões podem ser conferidas no livro *Carapanã encheu, voou: o portovelhês*, um dicionário de expressões regionais feito e publicado por Nair Ferreira Gurgel do Amaral (2015), professora e pesquisadora da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

motivado por fatores linguísticos (ou estruturais) e por fatores extralinguísticos diversos.

Assim sendo, a seguir, discorreremos brevemente a respeito dos fatores linguísticos e extralinguísticos que podem vir a promover variação. Para explicar e para exemplificar os fatores linguísticos (estruturais), utilizaremos exemplos adaptados de Bagno (2010, p. 40): “as duas”; “as três”. Nestes acima temos fenômenos de variação diferentes no que tange ao nível fonético-fonológico: em “as duas” ocorre o processo de sonorização ou vozeamento, uma vez que, na consoante /S/, em “as”, tem-se o som [z], já no segundo exemplo, /S/ em “as” tem o som de [s], *não sonorizado* ou *não vozeado,* embora ambos os exemplos sejam escritos da mesma maneira (BAGNO, 2010).

A explicação para essa diferença é que, no primeiro exemplo, “as duas”, a consoante /S/ precede uma consoante sonora /d/, isto é, produzida com a participação das pregas (ou cordas) vocais. Já em “as três”, /S/ vem antes de uma consoante surda /t/, produzida sem a participação das pregas vocais. Trata-se de um fenômeno de variação condicionado linguisticamente, ou seja, próprio da língua, uma vez que temos aqui um contexto em nível fonético – a influência de uma consoante sobre a outra (BAGNO, 2010).

Os exemplos detalham o processo de sonorização ou vozeamento em “as duas”, isto é, a influência da consoante sonora /d/ em /S/, produzindo o som de [z], e a não sonorização ou não vozeamento em “as três”, cuja influência da consoante surda /t/ em /S/ resulta no som [s]. Esclareça-se que a variação [s] ~ [z] está presente na fala de todos os brasileiros, independentemente dos fatores econômicos, regionais, etários, de sexo, de grau de escolaridade etc. (BAGNO, 2010). Os mesmos exemplos (“as duas”; “as três”) podem ser explicados também por motivos extralinguísticos, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de variação em nível linguístico e social

as duas	**as três**
↓ ↓	↓ ↓
[ʒ] [ʃ]	[ʃ] [ʃ]

Fonte: O pesquisador.

O símbolo [ʒ] corresponde ao mesmo som de “j”, em “hoje”; já [ʃ] equivale, foneticamente, ao som de “x” em “xícara”. Nesses exemplos, estamos diante de uma variação que não é condicionada apenas no nível linguístico, estrutural, mas também, extralinguístico, de ordem social: a região geográfica do falante. Os sons representados foneticamente correspondem ao “s chiado” – vozeado ([ʒ]) e não vozeado ([ʃ]) – comum em determinadas regiões do Brasil, como o Rio de Janeiro e o Pará, dentre outras. Ao fenômeno, além de corresponder ao dado anteriormente, em que ocorre a sonorização, ou a não sonorização, acrescenta-se o advento regional, que influencia na pronúncia: “a[ʒ] dua[ʃ]” e “a[ʃ] trê[ʃ]”.

Os exemplos dados nos níveis de variação apresentados neste trabalho, alíneas **(a)** a **(f)**, expostas anteriormente neste trabalho, servem para evidenciar, mínima e brevemente, as diversas possibilidades que se agrupam naquilo que se convencionou chamar de língua. Esta heterogeneidade linguística tem sido temas de diversos estudos que visam à desconstrução da ideia de que a varação linguística equivale ao caos, confirmando-se que a heterogeneidade é um fato, que a variação é diversa, mas não caótica. Chama-se, assim, tal heterogeneidade de ordenada, cujas regras linguísticas evidenciam e explicam a lógica por detrás dos fenômenos de variação e de mudança linguísticas. A esse respeito, Bagno (2010) expõe:

> A heterogeneidade ordenada tem a ver, então, com essa característica fascinante da língua: o fato dela ser altamente estruturada, de ser um sistema organizado e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes. Todas igualmente lógicas e com coerência funcional. E mais fascinante ainda: um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem todavia nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural. (BAGNO, 2010, p. 43).

Ainda sobre os processos de variação, estabelecem-se, na literatura, em conformidade ao que expõem Cezario e Votre (2011) e Bagno (2010), entre outros, cinco tipos, listados a seguir.

- **Variação diatópica:** também conhecida por variação regional, associa-se à região geográfica do falante: micro e macrorregiões. O termo diatópico provém do grego *diá-,* que significa “através de”, e *tópos,* “lugar”.

- **Variação diastrática:** também chamada de variação social, está associada às diferenças entre os modos de falar dos grupos/classes sociais. Esse tipo de variação compreende variáveis como grau de escolaridade, faixa etária, sexo, gênero, poder econômico etc. O termo provém do grego *diá-* e do latim *stratum*, “camada, estrato”.
- **Variação diacrônica:** ou variação histórica, relaciona-se à comparação entre diferentes momentos da história de uma língua. As variações ocorrem no decorrer do tempo, passando por transformações em diversos níveis. O termo provém do grego *diá-* e *khrónos,* que significa “tempo”. Este tipo de variação, diacrônica, contrapõe-se e, de certo modo, complementa a sincrônica, em que se observam processos de variação linguística em um mesmo período de tempo.
- **Variação diafásica:** trata-se da variação estilística, ou seja, dos diferentes usos que o indivíduo faz da língua. Está associada ao comportamento verbal do falante, de acordo com a situação comunicativa. Um mesmo indivíduo pode variar entre os níveis mais formal ou menos formal, mais monitorado ou menos monitorado.
- **Variação diamésica:** trata-se da variação que depende do meio em que se dá o uso da língua. Está associada, por exemplo, na relação entre a língua falada e a língua escrita. Há de se considerar, nas variantes[9], os gêneros textuais, que terão total influência nos usos e nas escolhas linguísticas, a depender da relação comunicativa que se pretende estabelecer. O termo provém do grego *diá-* e de *mésos*, “meio”.

Vale ressaltar que Cezario e Votre (2011, p. 144-145), ao tratarem dos tipos de variação linguística, limitam-se a destacar os três tipos, segundo os autores, “básicos”: variação regional, variação social e variação de registro. Os autores explicam que cada variável não opera de modo independente, autônomo, sem a interferência das demais;

> [e]ntretanto, o que ocorre normalmente nas línguas é uma interação mais ou menos estreita entra as diferentes variáveis. Assim, uma inovação linguística começa numa determinada

[9] Adiante detalharemos mais sobre variantes e variáveis linguísticas.

> região (variável regional), mas é própria de um grupo socioeconômico desfavorecido (variável social). A variante pode passar a ser usada pelo grupo socioeconômico mais alto nos momentos mais informais **(a variável é, então, o registro)**. (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 145; grifo meu).

Vale destacar que os autores mencionados classificam o fator grau de monitoramento (maior ou menor) na variação diamésica, isto é, de registro; porém, como detalhamos anteriormente, entendemos que há uma delimitação, uma separação das condições que determinam o tipo de variação de registro, a considerar: o meio em que se faz o uso efetivo da língua, bem como a questão escrita x fala. Assim, consideramos o grau de monitoramento como sendo uma condição do tipo de variação diafásica.

1.2.1 Variedade, variável e variante

Partindo do princípio da heterogeneidade, outro conceito importante a se compreender é o de variedade, já que "toda língua é um feixe de variedades" (BAGNO, 2010, p. 47). Por variedade entende-se, pois, as múltiplas formas e possibilidades, os diversos falares de uma língua que, assim como a variação linguística, também possui classificações específicas[10].

Embora não haja consenso entre os estudiosos da linguagem para definir com precisão as classificações relacionadas aos "tipos" de variedades, a fim de que possam ser "reunidas" e classificadas em grupos, traremos para a discussão os elementos evidenciados por Bagno (2010), a saber:

- **dialeto:** termo utilizado para designar as peculiaridades de uso da língua de determinado lugar, região;
- **socioleto:** designa a variedade linguística própria de determinada comunidade ou grupo social;
- **cronoleto:** termo que corresponde à variedade de determinada faixa etária, de uma geração de falantes;
- **idioleto:** termo que designa a variedade específica de um indivíduo, suas características e escolhas individuais de uso da língua.

[10] Mesmo não havendo consenso sobre os conceitos e as descrições dos termos apresentados, optamos por apresentá-los.

Consideramos válido ressaltar que nem todas os aspectos de um sistema linguístico possibilitam a variação, como é o caso das regras categóricas*;* contrariamente, certos aspectos permitem a variação, podendo, assim, coexistirem no sistema linguístico duas ou mais formas de se referir à mesma categoria, como mostramos em relação ao "s chiado" – em locais diferentes do Rio de Janeiro e do Pará, a forma equivaleria a [s], simplesmente. Assim, [ʃ] e [s] seriam variantes da variável /S/.

Enquanto as variáveis são elementos linguísticos que se realizam, de maneira diferente, em um mesmo período de tempo, a depender do condicionamento linguístico e/ou extralinguístico, a variante identifica a forma que é usada ao lado de outra na língua, como por exemplo, a alternância entre "*nós falamos"* e "*a gente fala".* Ambas as formas fazem parte do repertório dos falantes brasileiros independentemente do grupo social ou da região, a particularidade dessas variantes é que a forma "*nós falamos"* é considerada monitorada, mais formal, enquanto que "*a gente fala"* é considerada menos formal, coloquial.

As duas formas coexistem no português brasileiro e um uso não invalida o outro. O que determina a escolha de uma em detrimento da outra são condicionamentos externos à língua, como o contexto comunicativo e a relação entre os interlocutores, dentre outros fatores. Analogamente a isso, verifica-se a convivência de, ao menos, duas variáveis linguísticas no português brasileiro: a padrão e a não padrão. Achamos importante, neste momento, trazermos um pequeno comentário sobre os portugueses padrão e não padrão:

> O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14).

A afirmação de Stella Maris Bortoni-Ricardo nos alerta para o fato de que, ao passo de que se deve reconhecer a diversidade linguística, toda e qualquer análise da relação falante-língua-sociedade deve levar em consideração o que se convencionou chamar de norma-padrão, português-padrão, norma culta,

língua culta e todas as classificações que permeiam o processo de padronização e de prestígio da língua. Para nós, é, pois, imprescindível retomar a distinção entre os termos, a fim de nos direcionarmos a uma reflexão devidamente embasada, atualizada e sincronizada com os avanços dos estudos das ciências da linguagem.

1.4 Norma, norma culta e norma-padrão

Os termos norma-padrão e norma culta, embora muitas vezes sejam usados para designar a mesma coisa, e frequentemente classificados como variedades, não são sinônimos e precisam estar bem delimitados. Assim, neste tópico, em um primeiro momento, trataremos a respeito do entendimento do termo norma e, em seguida, das problematizações acerca do adjetivo culta.

1.4.1 Norma

Faraco (2009) explica que o conceito de norma surge, nos estudos linguísticos, da necessidade de acomodar a heterogeneidade constitutiva das línguas. Como vimos anteriormente, o caráter heterogêneo não apenas é um fato linguístico; como a própria ideia de língua, empiricamente, é constitutiva do conjunto de suas variedades. Faraco (2009), diz que

> [...] uma língua é uma entidade cultural e política e não propriamente uma entidade linguística. Ou seja: não há uma definição de língua por critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente por critérios políticos e culturais. (FARACO, 2009, p. 32).

Em outras palavras, à medida que os estudos linguísticos avançam, cada vez mais nos distanciamos da ideia de um sistema social uniforme, uma unidade sistêmica que coexiste por trás das variedades linguísticas, inaugurada no passado pela dicotomia *langue/parole* de Ferdinand de Saussure[11], cujo pressuposto básico da concepção era o princípio da homogeneidade. Nesse sentido, Faraco (2009) acrescenta:

---

[11] Ver *Curso de linguística geral. 27.* ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

> Foi preciso, então, refinar o recorte teórico, nascendo daí o conceito de norma, formulado pelo linguista Eugenio Coseriu no início da década de 1950. A perspectiva dicotômica (*langue/parole,* sistema/fala) deu lugar a uma perspectiva tricotômica (sistema/norma/fala). (FARACO, 2009, p. 34).

Na perspectiva estruturalista, pode-se entender norma como cada uma das possibilidades sociais de realizar os esquemas de relações do sistema, isto é, cada norma se organiza a partir das possibilidades permitidas pelo sistema, uma vez que, para essa corrente de estudo, é do sistema (abstrato) que os falantes materializam na fala – de modo individual (este, sim, heterogêneo) – a língua. Consideramos válido ressaltar – e reafirmar – que, embora o conceito de norma tenha se originado a partir dos ideais estruturalistas, permanece válido quando transposto para outros quadros teóricos, como os da sociolinguística, por exemplo.

É possível conceituar, portanto, norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes em uma dada comunidade de fala. Norma, então, a princípio, associada à ideia de normalidade, de habitual, costumeiro, recorrente. Se aplicado ao contexto sociolinguístico, é possível estabelecer a equiparação norma/variedade.

Independentemente das correntes teóricas e das diversas abordagens que os estudos linguísticos apresentam, pode-se notar um dado essencial presente em todos eles: todas as línguas apresentam uma norma, isto é, uma organização estrutural (FARACO, 2009). Os modelos teóricos categorizam essa organização de maneira diferente, de acordo com seus fundamentos, a fim de acomodar seus pressupostos; no entanto, nenhuma teoria ignora o fato de que não há norma que não seja dotada de organização.

Em síntese, podemos concluir que o conceito de norma, no contexto linguístico, é utilizado para designar fatos usuais de uma língua, isto é, regularidades presentes em determinada comunidade de fala, incluindo, evidentemente, o conjunto de variações. Partindo dessa concepção de norma, podemos verificar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais são identificados a partir de suas respectivas normas.

A sociedade brasileira, nitidamente diversificada e estratificada, comporta inúmeras normas linguísticas, uma vez que a heterogeneidade linguística está

intimamente relacionada à heterogeneidade social. Essas normas perpassam por um processo de valoração social, uma vez que estão associadas ao fator identitário do falante ou da comunidade de falantes. Para citar:

> Como normas são, em geral, fator de identificação do grupo, podemos afirmar que o senso de pertencimento inclui o uso das formas de falar características das práticas e expectativas linguísticas do grupo. Nesse sentido, uma norma, qualquer que seja, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela é também (e principalmente) um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas. (FARACO, 2009, p. 41).

O processo de atribuição de valor (prestígio) a determinada norma está ligado diretamente ao grupo que utiliza essa norma[12], muito embora as normas sejam hibridizadas, ou seja, constitutivas do contato com diversas normas, uma vez que, em uma mesma comunidade de fala, há diversos falantes que pertencem, simultaneamente, a várias comunidades e que, por sua vez, fazem uso efetivo das diversas normas, de acordo com a situação comunicativa de cada grupo.

Faraco (2009) afirma que um mesmo falante domina mais de uma norma, uma vez que a comunidade sociolinguística é, na verdade, uma rede complexa de entrecruzamentos de diferentes normas, não sendo possível delimitar claramente os limites de uma em relação à outra. Nas palavras do autor:

> Não existe, em suma, uma norma “pura”: as normas absorvem características umas das outras – elas são, portanto, sempre hibridizadas. Por isso, não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas – haverá sempre sobreposições, desbordamentos, entrecruzamentos. (FARACO, 2009, p. 42).

Exposta a nossa visão de norma, a seguir, apresentamos algumas questões referentes àquela considerada “culta".

[12] Embora utilizemos o termo no singular, estamos cientes de sua pluralidade, isto é, das várias normas que uma mesma comunidade ou que um mesmo falante domina e utiliza efetivamente.

1.4.2 Norma culta

É necessário ressaltar que, ainda que nossos estudos tratem da questão da norma culta, não é tarefa simples conceituar e identificar, no Brasil, precisamente, a norma à qual se dá o qualificativo de culta. Entretanto, tomaremos como ponto de partida um modelo de análise que nos possibilitará uma breve fotografia de pelo menos parte do amplo espectro das variedades que podem ser categorizadas como ditas cultas.

Para tratar especificamente da questão da norma culta, precisaremos revisar o modelo teórico que melhor acomoda a discussão nos termos de registro das variedades em contato e em entrecruzamento. O modelo de análise proposto por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004) distribui as variedades em três contínuos: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística.

Em cada extremo dos contínuos há um polo que indica maior ou menor grau de urbanização, de letramento ou de monitoração estilística. A partir do modelo, pode-se caracterizar as variedades a partir de sua diluição em cada eixo do contínuo, como demonstramos na figura a seguir.

Figura 2 – Organograma com representação dos três contínuos

Fonte: Adaptado da proposta de representação dos contínuos de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004).

Ao considerar o modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) para classificar com maior precisão as variedades – cunhadas por ela como rural, urbana e rurbana, sendo a última o entremeio entre a primeira e a segunda – é

necessário também considerar o processo de urbanização[13] pelo qual o Brasil passou nas últimas décadas, em que, “em menos de 50 anos, inverteu a distribuição da população entre o campo e cidade, tornando o Brasil um dos países mais urbanizados do mundo, com aproximadamente 80% da população vivendo hoje nas cidades” (FARACO, 2009, p. 44).

Por consequência, temos, proporcionalmente, maior alcance dos meios de comunicação nos lares brasileiros: a televisão, o rádio e, mais recente, a internet. Nesse sentido, podemos afirmar que as variedades que exercem, hoje, maior força de atração sobre as demais são as faladas pelas populações tradicionalmente urbanas, com acesso amplo à instrução formal, situadas na escala de renda de média para alta.

Considerando as características das variações do grupo descrito, ao acomodarmos os dados no modelo teórico dos três contínuos, podemos caracterizar as variedades como aquelas que se encontram mais próximas do polo urbano (no eixo rural-urbano), no polo do letramento (no eixo oralidade-letramento) e, por fim, no eixo da monitoração estilística, uma aproximação maior ao polo mais monitorado, se considerarmos o contexto dos meios de comunicação de maior grau de formalidade, como os telejornais, entre outros.

Faraco (2009, p. 45), ao tratar da predominância dessas variedades (relacionadas com a vida e com a cultura tradicionalmente urbana), veiculadas diariamente nos meios de comunicação e com potencial de alcance alto, afirma:

> Essa dominância lhes dá ampla audibilidade e ressonância. Nenhum outro conjunto de variedades do país tem a mesma audibilidade e ressonância. Não é de estranhar, portanto, que sejam justamente elas a exercer um poder centrípeto permanente e irresistível. (FARACO, 2009, p. 45).

Em outras palavras, o conjunto de variações predominantes e amplamente presentes nos meios de comunicação e nos contextos de socialização nas comunidades tradicionalmente urbanas, chamada de linguagem urbana comum[14], exerce poder de atração no chamado português

---

[13] A exemplo desse processo de urbanização, temos o caso do Estado de Rondônia (ver Capítulo 2 – “Histórico e contexto do *locus* da pesquisa”), no qual trataremos brevemente sobre o processo de formação do estado.

[14] Expressão designada por Dino Preti (1997, (apud FARACO, 2009).

popular brasileiro[15] – variação que podemos classificar como sendo aquela mais próxima ao polo rural (no eixo rural-urbano) e ao polo oral (no eixo oralidade-letramento).

Segundo a análise de dados do Projeto NURC (Norma Linguística Urbana Culta) (CASTILHO, 2002), a linguagem urbana comum caracteriza boa parte das manifestações mais monitoradas dos falantes que poderiam ser classificados de "cultos", isto é, a norma culta brasileira apresenta mais similaridades e pouco se distingue da linguagem urbana comum.

Os resultados da pesquisa do projeto NURC demonstram que os falantes ditos "cultos[16]", em situações de fala mais monitoradas, apresentam variedade bem próxima da linguagem urbana comum, ou seja, embora se imaginasse que haveria discrepâncias evidentes entre as normas, isto é, entre a norma culta falada e a linguagem urbana comum, ambas continham similaridades. Acreditava-se que os falantes cultos seguiam, estritamente, os preceitos da tradição normativa; no entanto, a realidade desconcertou o imaginário. O uso mais monitorado era mais próximo do uso dos falantes que estão fora do grupo dos chamados (tecnicamente) de cultos (PRETI, 1997, apud FARACO, 2009, p. 46).

A categorização dos falantes como ditos "cultos", ou seja, o grupo de pessoas que possuía escolaridade superior completa, indica-nos um primeiro critério para identificar os fenômenos linguísticos nomeados de norma culta. Seria, portanto, essa variedade/norma de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas. Pelos critérios do NURC, a variedade denominada culta seria aquela que se aproxima dos polos + urbano, + letramento e + monitorado, no modelo de análise dos três contínuos, conforme organograma da figura 2 deste trabalho.

Embora seja empregado o adjetivo "culto" para designar o grupo de falantes que, por terem alto grau de escolarização e/ou em situações de monitoramento linguístico manifestarem uma norma socialmente aceita e

---

[15] Conforme Mattos e Silva (2004) e Lucchesi (1994) (apud FARACO, 2009).

[16] O projeto NURC – Norma Linguística Urbana Culta – restringiu seu corpo de informantes a falantes que tinham escolaridade superior completa, considerados pertencentes ao grupo dos "cultos".

prestigiada, concordamos com a observação de Faraco (2009) para essa denominação:

> [...] não há grupo humano sem cultura, como bem demonstram os estudos antropológicos. Por isso, é preciso trabalhar criticamente o sentido do qualificativo *culta,* apontando seu efetivo limite: ele diz especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita. Assim, a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado diretamente relacionados com a cultura escrita. (FARACO, 2009, p. 54).

Consideramos válido ressaltar que a norma dita culta é apenas uma das variedades da língua, com funções específicas. O prestígio associado a essa variedade não decorre de suas propriedades sistêmicas, isto é, intrínsecas à sua estrutura, mas de processos sócio-históricos que agregam valores a ela.

Em outras palavras, do ponto de vista estritamente linguístico/gramatical, as variedades (normas) se equivalem, ou seja, todas detêm organização e são igualmente complexas. Por razões históricas, os grupos sociais vão atribuindo diferentes valores às diferentes normas. Assim, as diferentes avaliações atribuem juízos positivos ou negativos às normas, a depender do modo como se constituem historicamente as relações entre os grupos sociais.

1.4.3 Norma-padrão

O contexto histórico que impulsiona a criação de um conceito de padronização linguística surge nos fins do século XV. Nesse momento, há, na Europa, uma necessidade política de se alcançar certa unidade linguística nos Estados Centrais, que passavam por um processo de superação da fragmentação econômica, social e política, própria das sociedades feudais.

O modelo de organização das sociedades feudais favoreceu o funcionamento das forças sociais centrífugas[17]: a descentralização e a economia, fundamentalmente agrária – poucos vínculos comunicativos para fora

---

[17] Carlos Alberto Faraco (2009) adota o termo centrífuga para designar o processo de atuação das forças sociais linguisticamente diluídas nas comunidades de fala nos diversos contextos históricos. A tese é de que uma determinada norma linguística é dominante e tem, portanto, amplo processo de ressonância e de audibilidade sobre as demais normas.

dos limites regionais ocasionaram, na perspectiva linguística, imensa diversificação (FARACO, 2009).

No entanto, em decorrência das transformações políticas, sociais e econômicas que o continente europeu conheceu na Baixa Idade Média, como a intensificação das práticas mercantis e da circulação de pessoas, a expansão da vida urbana e a progressiva centralização política alteraram substancialmente esse quadro, passando a potencializar as forças sociais centrípetas[18]. Surge daí, então, em resposta à imensa diversificação linguística dos novos Estados, um projeto padronizador:

> Desde Antonio de Nebrija (autor daquela que é considerada a primeira gramática de uma língua moderna – a gramática do castelhano publicada em 1942) se buscou estabelecer, por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), um **padrão** de língua para os Estados centrais Modernos, de modo a terem eles um instrumento de política linguística capaz de contribuir para atenuar a diversidade linguística regional e social herdada da experiência feudal. A esse instrumento damos hoje o nome de *norma-padrão*. (FARACO, 2009, p. 73).

Partindo desse pressuposto, consideramos importante ressaltar que, enquanto a norma dita culta é a variedade que os grupos com escolaridade superior completa (classificados como falantes “cultos”) em situações de uso mais monitorado da fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade, mas sim um constructo sócio-histórico que serve de referência, objetivando uma pretensa uniformidade.

Nesse sentido, o entendimento do conceito de norma-padrão acomoda – e centraliza – em si, o caráter ambíguo da palavra norma: ela é, ao mesmo tempo, uma norma (por apresentar e por representar uma descrição de um recorte linguístico, fidedigno ou não à realidade usual dos falantes) e normativa, na medida em que estimula e reforça um processo de uniformização da língua.

Esclarecidos os conceitos que tomamos como imprescindíveis para a análise do *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*, a seguir, para melhor ilustrarmos a diversidade étnica e, consequentemente, linguística do estado, trazemos aspectos históricos do processo de desenvolvimento de Rondônia, por

---

[18] O termo centrípeta designa o processo inverso ao de centrífuga, que seria o potencial linguístico centralizador que apresenta um processo homogeneizante em relação aos demais falares (FARACO, 2009).

crermos que o entendimento da formação populacional da região é indispensável para a nossa crítica sobre a categoria da variação linguística no RCRO (no Capítulo 3 desta dissertação).

2 HISTÓRICO E CONTEXTO DO *LOCUS* DA PESQUISA

O espaço para uma breve apresentação do panorama histórico da formação do Estado de Rondônia, constituído por meio de ciclos econômicos e migratórios foi pensado com o objetivo de familiarizar o leitor com a realidade marcadamente heterogênea, diversa, múltipla e que acomodou – e acomoda – uma infinidade de línguas que coexistem até os dias atuais.

Ora, se em uma região que tem como pilares essenciais de sua construção a heterogeneidade linguística – e consequentemente social – , pensar em como a realidade escolar lida com essa diversidade em seus parâmetros oficiais de educação tornou-se motivo de inquietação que motivou a realização dessa pesquisa. Diante desse anseio, reunimos, brevemente, fatos históricos que registraram a construção e a formação do estado de Rondônia, na perspectiva dos ciclos econômicos e migratórios.

Para esta pesquisa, não foi possível coletar informações a respeito das transformações e da evolução do currículo escolar do estado de Rondônia e, por essa razão, optamos por um estudo sincrônico, com foco e ênfase ao último documento educacional produzido[19]: o Referencial Curricular da SEDUC-RO, do ano de 2020. Dada essa breve – e necessária – explicação, iniciaremos a apresentação de Rondônia.

2.1 O estado de Rondônia

É necessário que se conheça o local da pesquisa a fim de que possamos ter uma visão mais abrangente do contexto. O *locus* é fundamental para que o leitor se situe no tempo e no espaço dos fatos relatados, além de inseri-lo na cultura local.

O estado de Rondônia, lócus desta pesquisa, está localizada na Região Norte do país, Amazônia Ocidental. Rondônia é uma das 27 unidades federativas do Brasil e tem como limites os estados do Mato Grosso (a leste), Amazonas (ao norte), Acre (a oeste) e a República da Bolívia (a oeste e sul). O estado possui 52 municípios e ocupa uma área de 237.576,167 quilômetros quadrados,

[19] Durante os anos iniciais desta pesquisa, o referido documento ainda passava pelo processo de finalização, sendo publicado oficialmente no mês de outubro de 2020.

praticamente igual à da Romênia. Sua capital é a cidade de Porto Velho, com uma área de 34.096 km^2 e 539.354 habitantes, conforme dados do IBGE/2020.

Como pretendemos valorizar os aspectos culturais e linguísticos da história rondoniense, iniciamos nosso trabalho pela formação e ocupação do Estado de Rondônia. O que veremos nesta seção, portanto, é o movimento que se deu em um espaço geográfico; hoje conhecido como Estado de Rondônia.

Situado, portanto, a Noroeste do Estado de Mato Grosso e ao Sul do Estado do Amazonas, o atual estado de Rondônia foi constituído por terras desmembradas dessas mesmas unidades da federação. De Mato Grosso, foram retirados o atual município de Guajará-Mirim e parte do município Alto Madeira; do Estado do Amazonas, o município de Porto Velho e parte de Humaitá.

Os seus limites a Oeste e Sudoeste coincidem ao estabelecido pelo Brasil e Bolívia, através do Tratado de Petrópolis. Na divisa com o Acre, prevaleceu o segmento da linha geodésica Madeira-Javari, no trecho que vai do rio Abunã ao Ituxi; a mesma linha geodésica da extrema brasileira, decorrente do Tratado de 1867.

A formação territorial de Rondônia se define com a criação do território Federal do Guaporé, através do Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, atendendo o preceito constitucional de 1937 em seu Art 6º: “A União poderá criar, no interesse da defesa nacional, com partes desmembradas dos Estados, territórios federais, cuja administração será regulada em lei especial”[20].

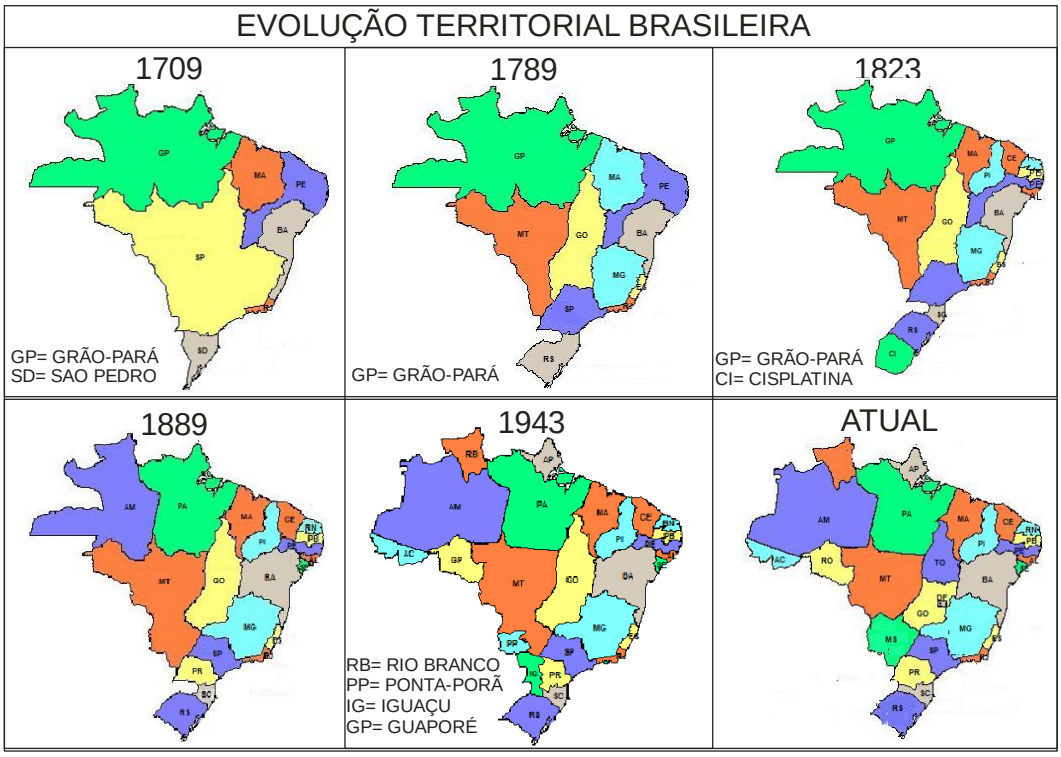
O Território Federal do Guaporé nasceu com quatro municípios: Porto Velho, Santo Antônio do Madeira, Guajará-Mirim e Lábrea (devolvida ao estado do Amazonas em 1945).

Com a finalidade de melhor visualização dos limites geográficos, inserimos a seguir uma “prancha” que caracteriza a evolução territorial brasileira e as fronteiras antigas do atual Estado de Rondônia.

---

[20] *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937.

Figura 3 - Mapa da evolução territorial brasileira



Fonte: Reis-Lima (2011)

Em homenagem ao marechal Cândido Mariano Rondon, o Território Federal do Guaporé teve sua denominação alterada para Território Federal de Rondônia, em 1956, através da lei 2.731, de 17 de fevereiro de 1956.

Vinte anos depois, em 1976, o Território Federal de Rondônia possuía apenas dois municípios: Porto Velho e Guajará-Mirim, criados em 02 de outubro de 1914 e 12 de julho de 1928, respectivamente. O mapa do Território Federal de Rondônia, à época, era assim.

Figura 4 - Mapa do Território Federal de Rondônia em 1976

Fonte: SEDAM/IBGE (2012)

Em 1977, autorizou-se a criação dos municípios de Vilhena, Pimenta Bueno, Cacoal, Ji-Paraná e Ariquemes, todos surgidos a partir dos processos migratórios e ao longo da rodovia BR 364. De 1981 a 1995, foram criados os outros municípios do atual Estado de Rondônia, totalizando 52 municípios, a saber: Alta Floresta, Alto Alegre dos Parecis, Alto Paraíso, Alvorada D'oeste, Ariquemes, Buritis, Cabixi, Cacaulândia, Cacoal, Campo Novo de Rondônia, Candeias do Jamari, Cerejeiras, Chupinguaia, Colorado D'oeste, Corumbiara, Costa Marques, Cujubim, Espigão D'oeste; Governador Jorge Teixeira, Guajará-Mirim, Jamari (Itapuã), Jaru, Ji-Paraná, Machadinho D'oeste, Ministro Adreazza, Mirante da Serra, Monte Negro, Nova Brasilândia do Oeste, Nova Mamoré, Nova União, São Felipe D'oeste, Novo Horizonte D'oeste, Ouro Preto D'oeste, Parecis, Pimenta Bueno, Pimenteiras D'oeste, Porto Velho, Presidente Médici, Primavera de Rondônia, Rio Crespo, Rolim de Moura, Santa Luzia D'oeste, São Francisco

do Guaporé, São Miguel do Guaporé, Seringueiras, Teixeirópolis, Theobroma, Urupá, Vale do Anari, Vale do Paraíso, Castanheira e Vilhena.

2.2 Movimentos migratórios no estado de Rondônia

Podemos dizer que a ocupação humana da área geográfica que constituiu hoje o Estado de Rondônia aconteceu

> "por "ciclos" ou "fluxos", responsáveis pelo processo de povoamento e desenvolvimento da região. Há ainda os que preferem chamar "surto" para a migração que ocorre com dia certo para acabar (no caso da construção das usinas hidrelétricas)". (GURGEL DO AMARAL, 2011, p. 23).

De qualquer forma, esses movimentos migratórios foram responsáveis pela economia e pela formação étnica dos habitantes do estado, mas especialmente de Porto Velho, onde houve maior concentração de migrantes.

A partir da segunda metade do século XVIII, acontece o movimento que os historiadores costumam denominar de "I Ciclo do Ouro". O acontecimento mais relevante desse período foi a construção do Real Forte Príncipe da Beira[21], que tinha como um dos seus objetivos a defesa dos interesses de Portugal contra a cobiça espanhola. O interesse por esta região aconteceu, na época, em função da grande quantidade de ouro existente.

Um dos primeiros passos de Portugal para assegurar sua posse sobre a região do Guaporé foi a ocupação desses vales, de onde extraia ouro e as drogas do sertão. Essa ocupação se deu pela ação dos bandeirantes que, ao mesmo tempo, exploravam e ocupavam o território. Além disso, a ocupação se realizou pela presença militar, o que pode ser comprovado pelas inúmeras construções fortificadas.

Era necessário, entretanto uma ocupação estável, para assegurar a posse. Somente as expedições aprisionando indígenas e colhendo as drogas do sertão não asseguravam a presença colonizadora e definitiva. Além disso, não cessava a constância dos conflitos, tanto com os índios como com os castelhanos, que também estavam ocupando a região de oeste para leste.

---

[21] O Real Forte Príncipe da Beira, também referido como Fortaleza do Príncipe da Beira, localiza-se na margem direita do rio Guaporé, atual município de Costa Marques, no estado de Rondônia, Brasil.

Com o objetivo de efetivar a política de expansão da Coroa portuguesa e assegurar a posse das terras conquistadas, além de servir como posto de vigilância e defesa dos interesses de Portugal contra a cobiça espanhola, foi construído o Real Forte Príncipe da Beira[22]. A pedra fundamental do Forte foi lançada em 20 de junho de 1776 e, apesar de nunca ser totalmente concluído, foi inaugurado em 31 de agosto de 1783, sete anos após o início, portanto. O Real Forte Príncipe da Beira

> [...] é uma fortaleza cuja arquitetura remonta ao sistema Vauban ou de baluartes. As muralhas do forte possuem dez metros de altura e os quatro baluartes são protegidos por catorze canhoneiras em cada um. Há um fosso ao seu redor e o acesso ao interior é feito exclusivamente por uma ponte elevadiça, com três metros de comprimento. Em seu interior existiam quatorze residências destinadas ao comandante e demais oficiais, além da capela, armazém e depósitos. (GURGEL DO AMARAL, 2011, p. 25).

A mão de obra especializada especialmente em paragens tão distantes era um problema sério naquela época. Pedreiros, carpinteiros e artífices diversos foram trazidos do Rio de Janeiro e de Belém do Pará. “Mais de duzentos homens trabalharam nessa obra e dizem que um efetivo de mil escravos auxiliou a sua construção, além de centenas de índios, cujo término somente ocorreu seis anos após, em agosto de 1783” (MATIAS, 1997, p. 26).

A contrução do forte atraiu muitos agricultores para o entorno no cultivo do fumo e do café, marcando o primeiro processo de ocupação militar e povoamento das terras rondonienses, uma vez que até então predominavam os comerciantes de ouro e os religiosos.

De todas as edificações construídas que formaram o sistema de defesa fixa do vasto território nacional, muitas já inexistentes, outras com ligeiros vestígios ou traços de sua história e do heroísmo dos que as defenderam, a de Forte Príncipe da Beira é considerada como a de localização e construção mais perfeitas, que elevam muito alto o conceito de estratégia e da engenharia militar lusitana, no período colonial.

---

[22] Nome dado em homenagem a D. José Francisco Xavier de Paula Domingos Antônio Agostinho Anastácio, príncipe da Beira, importante província portuguesa. O Forte Príncipe da Beira faz parte do Patrimônio Histórico Nacional, inscrito no livro de Tombo das Belas Artes, através do decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. (MATIAS, 1997, p. 27).

Com o declínio do “I Ciclo do Ouro,” o Real Forte Príncipe da Beira deixou de ter valor estratégico e foi transformado em presídio. Posteriormente, foi abandonado e, durante muito tempo, sucateado, até que o sertanista Cândido Mariano da Silva Rondon o redescobriu e pressionou o governo brasileiro para que reativasse suas funções militares. Em 1937, o Exército enviou para o local um contingente de fronteira.

A decadência desse período de produção aurífera causa a involução populacional desses arraiais, vilas e cidades surgidas na época do ouro, com o êxodo dos portugueses e paulistas que formavam o topo da sociedade da época. Com a decadência da mineração, a região foi abandonada por um período aproximado de 100 anos. Restaram os negros remanescentes do escravismo, os mulatos e os índios já aculturados.

2.3 A Borracha e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré

No século XIX, inicia-se o “I Ciclo da Borracha” e a primeira fase da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, concluída no começo do século XX.

O declínio do ouro na região do Guaporé provocou um êxodo populacional de graves proporções do final do século XIX. Sua maior povoação, Vila Bela da Santíssima Trindade de Mato Grosso, perdeu a maioria de seus habitantes e a condição de capital da capitania de Mato Grosso, haja vista a sede do governo haver sido transferida para Cuiabá.

O primeiro ciclo da borracha desenvolvido na Amazônia, com o trabalho de índios e nordestinos, foi também o primeiro grande empreendimento levado a efeito no Brasil sem auxílio da mão de obra tida como escrava (os negros). O monopólio brasileiro da borracha no mercado internacional fez a riqueza de donos de seringais, dos comerciantes e da região, mas despertou, principalmente nos ingleses, o interesse pela busca de novos fornecedores. Daí resultaram os plantios racionais de borracha na Malásia sob a égide dos ingleses, com sementes da Amazônia, que, bem adaptadas, inundaram o mundo de borracha, fazendo cair vertiginosamente os preços no mercado internacional. Essa é a causa da decadência de produção e comércio da borracha brasileira, a níveis cada vez mais negativos entre 1914 e 1943, com o início do “II Ciclo da Borracha” a partir do esforço de guerra com os países aliados.

Para Gurgel do Amaral (2011), “não era somente o Brasil que produzia borracha em larga escala na Amazônia. Ainda dentro do primeiro ciclo, a Bolívia também despontava como grande produtor e se ressentia da necessidade de escoar seu produto” (GURGEL DO AMARAL, 2011, p 29), cuja maior concentração ficava no oriente boliviano, isolado do restante daquele país. Foi exatamente em função da carência de um porto onde pudesse escoar sua produção de látex que o governo boliviano criou, em 1846, uma comissão de estudos destinada a viabilizar uma rota fluvial através do rio Mamoré ou do Madeira, a fim de permitir ao país acesso ao oceano Atlântico.

Dez anos depois de assinado o Tratado de Ayacucho, tangidos pela violenta seca de 1877/9, que devastou o Ceará, milhares de cearenses partiram para os fundões da Amazônia atrás de uma alternativa para a sua sobrevivência. Em 1882, fundaram o Seringal Empresa, que, mais tarde, veio a ser a capital do Acre, rebatizada de Rio Branco.

A revolução dos transportes nos países Europeus e nos Estados Unidos, paralela à expansão da eletricidade, tinha fome por borracha que, naquela época, saía toda da Amazônia, sendo que 60% eram extraídas do território acreano. Era, portanto, significativo o fluxo de novos seringueiros e seringalistas subindo os afluentes formadores dos rios Purus (AC) e Juruá (AM).

Obviamente que o governo boliviano não via com bons olhos aquela arribada crescente dos brasileiros, subindo os rios, fixando-se, abrindo seringais, além das fronteiras bolivianas. Repetia-se a situação que ocorrera na década de 1870, com a penetração de trabalhadores chilenos na área do Atacama atrás do salitre, resultando na Guerra do Pacífico (1879-1883) – conflito que fez com que a Bolívia, derrotada, perdesse a sua saída para o oceano Pacífico, sendo obrigada a aceitar o isolamento dos oceanos.

Com a guerra do Paraguai e as dificuldades negociais e de trânsito criadas pelo conflito, a ligação de Mato Grosso com o Atlântico ganhou importância para o Brasil. Daí resulta o Tratado de Amizade, Limites, Navegação, Comércio e Extradição, firmado pelo Brasil com a República da Bolívia, conhecido como Tratado de Ayacucho de 1867. Foi exatamente esse tratado de amizade e cooperação que possibilitou à Bolívia o sonho de saída para o Atlântico, através da transposição do trecho encachoeirado do Rio Madeira, via estrada de ferro.

Assim, a vista do tratado de cooperação firmado com o Brasil, iniciam-se os esforços para materializar suas intenções. Sob a presidência do Coronel norte-americano George Earl Church, foi criada a empresa boliviana, The Madeira and Mamoré Railway Co. Ltda, no dia 1º de março de 1871. Já com a autorização do Império do Brasil para a construção da ferrovia desde 1870, Church levantou, junto aos banqueiros ingleses, financiamento, com aval do governo boliviano, e contratou a empreiteira Public Works Construction Company, de Londres, por 600 mil libras esterlinas. Essa empresa instalou seu canteiro de obras na localidade de Santo Antônio, em 06 de julho de 1872. Portanto, essa primeira fase de construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, iniciada em 1870**,** vai até 1879, praticamente sem colher resultados.

Os serviços da Public Works Construction Company, entretanto, duraram apenas um ano. Em 09 de julho de 1873 a empresa rompeu o contrato, vencida por insuportáveis prejuízos, seja pelas dificuldades estruturais do local onde deveria ser instalada a estação inicial da ferrovia, seja pelos violentos ataques dos índios Caripunas aos trechos em obra e pelas doenças regionais que mataram dezenas de trabalhadores.

Ante a desistência da primeira empreiteira (inglesa), em julho de 1873, o Coronel Church contratou a P & T Collins, empresa americana que arregimentava trabalhadores com desenvoltura. Todavia, logo no início, perde 700 toneladas de material e 80 pessoas morrem afogadas em um naufrágio. 218 italianos, trazidos dos Estados Unidos, rebelam-se, 75 fogem para a floresta sem notícias até hoje. Além disso, alastram-se a malária, a disenteria e a pneumonia.

O resultado é que em julho de 1878 apenas 3 quilômetros de estrada estavam prontos e a firma empreiteira literalmente falida. Como consequência, no dia 19 de agosto de 1879 foi suspensa a construção. Abandonou-se 7 quilômetros de ferrovia construída, grande quantidade de materiais, uma locomotiva e outros três maquinários. Também ficaram abandonadas as sepulturas de centenas de norte-americanos, irlandeses, italianos e brasileiros.

Já o Tratado de Petrópolis veio como consequência de solução para o conflito do Acre. Firmado pelo governo brasileiro e boliviano em 17 de novembro de 1903, definiu a situação política, administrativa e geográfica do Acre e obrigava o Brasil a construir a Ferrovia Madeira-Mamoré (EFMM), em terras pertencentes ao estado do Mato Grosso. Sua estação inicial deveria localizar-se

na vila de Santo Antônio do Rio Madeira, última fronteira do Mato Grosso com o Amazonas e a estação terminal na localidade de Porto Esperidião Marques, às margens do rio Mamoré, portanto, atual Guajará-Mirim/RO. Quarenta e dois anos depois das primeiras tentativas, a Bolívia finalmente iria conquistar seu caminho para o Oceano Atlântico, via rio Madeira.

As obras foram reiniciadas em 1907, após a concessão para a construção da EFMM ter sido vendida pelo engenheiro Joarquim Catramby para o estadunidese Percival Farquhar, que fundou a Madeira-Railway Company, subsidiária da Brasil Railway Company. Em 1907 chega a Santo Antônio a empreiteira May, Jackyll & Randoph Co. Ltda. que deu reinício às obras da ferrovia. Inicia-se, assim, a segunda fase da construção da estrada de ferro com a recuperação do que sobrara e a opção pela mudança do ponto inicial de Santo Antônio para um velho porto nas proximidades do igarapé grande, a cerca de 6 Km rio abaixo. Além de ser local mais propício para assentamento das oficinas, estação e pátio de manobras, o porto do rio era mais favorável para movimentação de cargas. A Madeira-Mamoré foi construída para servir como um ponto de escoamento de produtos bolivianos pela bacia do Rio Amazonas até o Atlântico. Com 360 quilômetros, desde a região onde hoje é Porto Velho até onde veio situar-se a atual Guajará-Mirim, transpondo o trecho encachoeirado e não navegável do Rio Madeira, a obra estava voltada para o escoamento da borracha, produto que perdeu valor no mercado internacional no mesmo período em que a ferrovia começou a funcionar, ou apenas alguns anos depois.

A construção custou o sacrifício de milhares de trabalhadores de diversas nacionalidades, que enfrentaram grandes dificuldades devido às condições sanitárias da região, propícia a doenças entre as quais se destacava a malária ou impaludismo, como se chamava na época. Várias nacionalidades se fizeram representar na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, “recriando na Amazônia o mito bíblico de uma nova babel do imperialismo”. (TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 140)[23].

Em 1909, a estrada foi inaugurada até o km 152, em frente à cachoeira Três Irmãos. Em 1911, as pontas dos trilhos chegaram ao km 306 e em, 1912,

[23] Em *A Ferrovia do Diabo*, de Manoel Rodrigues Ferreira (1987), é relatada a predominância dos barbadianos sobre as demais nacionalidades. Segundo o autor, entre os anos de 1907 e 1912, 21.783 trabalhadores foram recrutados para trabalhar na ferrovia.

finalmente, ao km 364, região de Guajará-Mirim. Foi finalmente inaugurada em 01 de agosto de 1912. Em 1913, por decisão do governo do estado do Amazonas, criava-se a vila de Porto Velho e no dia 02 de outubro de 1914, foi criado o município.

Com a crise da borracha agravada na região, principalmente a partir de 1914/1915, a EFMM entrou em permanente decadência e foi abandonada pelos norte-americanos em 1930. Literalmente faliu, não tendo como suportar os crescentes prejuízos. Por decisão do governo federal - presidente Getúlio Vargas, a administração da ferrovia veio a ser nacionalizada e nomeou-se o militar Aluízio Ferreira para seu Superintendente. Dentre os serviços prestados pelo administrador Aluízio Ferreira, destacam-se o saneamento das contas da EFMM e a fundação de colônias agrícolas, que garantiram o abastecimento das populações ao longo da ferrovia.

Assim, vimos que o “Primeiro Ciclo da Borracha”, século XIX, atraiu basicamente nordestinos e bolivianos para o trabalho nos seringais, mas não gerou núcleos de povoamento nesse espaço geográfico, tendo em vista o conceito econômico, que não produzia riquezas locais, por tratar-se de uma economia de exportação, cujos principais núcleos localizavam-se em Manaus e em Belém.

A Madeira-Mamoré atraiu vários contingentes imigratórios destinados ao trabalho nas obras da ferrovia. Trabalharam em suas obras aproximadamente 22.000 operários de diversas nacionalidades.

A empreiteira tentou, inicialmente, a contratação de trabalhadores espanhóis que haviam servido à construção das estradas de ferro de Cuba. Contudo, a divulgação dos perigos e da insalubridade da região da Madeira-Mamoré teria afugentado esses primeiros trabalhadores.

A necessidade permanente de contratação de trabalhadores levou os empreendedores a buscarem mão de obra tanto no Brasil quanto em diversos países do exterior, num total de mais de 40 nacionalidades. Um dos contingentes mais notáveis foi o dos operários negros caribenhos, denominados genericamente de barbadianos, que já haviam trabalhado em outro empreendimento marcado por grandes adversidades e pela insalubridade típica das regiões tropicais da América, o Canal do Panamá.

Uma parte desses trabalhadores fixou-se permanentemente na região e

seus descendentes ainda vivem nas cidades de Porto velho e Guajará-Mirim.

Percebe-se, então, que, desde aqueles tempos, Rondônia já estava predestinada a receber pessoas de todos os lugares, de todas as línguas, de todos os hábitos e costumes.

Praticamente abandonada pelo Governo Federal no ano de 1972 e sob a administração do 5º Batalhão de Engenharia da Construção, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré teve autorizada sua desativação, fato que apressou ainda mais sua dilapidação. Presentemente se desenvolvem esforços para revitalizar o trecho tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), desde a antiga estação de passageiros no centro de Porto Velho até a extinta vila de Santo Antônio, onde foi construída a Usina Hidrelétrica (UHE) de Santo Antônio. Uma das locomotivas do complexo ferroviário foi recuperada, mas o tão sonhado retorno dos trens à linha de ferro certamente vai exigir um esforço extra para a retirada de centenas de casas construídas ao longo da ferrovia. Algumas estão praticamente no leito da estrada e as regras de segurança exigem que pelo menos quatro metros de casa lado do trilho estejam desocupados para a passagem dos trens.

2.4 As linhas telegráficas e a Revolta da Chibata

Um pouco antes do final do “primeiro ciclo da borracha”, a região se ressentia das distâncias não só de Manaus e Belém, mas do restante do país e de sua capital federal no Rio de Janeiro. Era flagrante o isolamento, principalmente nas comunicações, fato que levou o Governo Federal à implantação de uma rede telegráfica entre Cuiabá e Porto Velho, cortando todo o Norte do Mato Grosso. Parte da região atingida por essa rede telegráfica daria origem à Rondônia, inclusive sendo seu traçado básico utilizado para a abertura e consolidação da futura Rodovia BR 364, seis décadas depois.

Comandava essa importante missão o então coronel Cândido Mariano da Silva Rondon que, utilizando mão de obra do sul do país, atingiu as margens do Rio Madeira, Porto Velho, em 1909, mesmo período da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, depois de atravessar regiões inóspitas, numa extensão de 1.415 km.

O fluxo do telégrafo, ao contrário dos anteriores, cuja ação se inscreveu no Norte e no Nordeste do estado, ocorreu em um longo trecho no sentido Sul-

Norte, deixando em sua esteira as raízes do que hoje são os municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Ji-Paraná. A homenagem a Rondon foi feita quando houve a troca do nome do Território do Guaporé para Rondônia, e a sua manutenção, quando da criação do estado.

A Comissão Rondon ficou conhecida não pelo arrojo de suas realizações, mas principalmente pela competência de seus componentes: “Rondon arregimentava grupo de homens brilhantes: biólogos, etnólogos, geólogos, agrônomos, botânicos, indigenistas, enfim pessoas que se dedicavam à pesquisa em diferentes áreas” (CASTIEL, 1989, p. 49). Rondon foi ainda o fundador e primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios e sempre alimentou o lema: “Matar, nunca; morrer se preciso for”. Assim orientava sua comissão em relação ao confronto com os índios. Em 12 de outubro de 1911, foi inaugurada a estação telegráfica de Vilhena, na fronteira do estado do Mato Grosso e Rondônia.

Em 1913, Rondon participou de uma expedição pelos sertões do extremo oeste e da Amazônia brasileira juntamente com o ex-presidente dos EUA Theodore Roosevelt. “A expedição Roosevelt-Rondon explorou o rio das Dúvidas em toda a sua extensão, denominando-o de Roosevelt em homenagem ao ex-presidente norte-americano” (TEIXEIRA; FONSECA, 2001, p. 148).

No período telegráfico, as estações da Comissão Rondon funcionavam como receptoras de uma ocupação humana rural-rural, procedente do Mato Grosso, destinada à pecuária, formando grandes latifúndios onde funcionavam antigos seringais.

A Comissão Rondon não se restringia apenas a construir estações e estender fios telegráficos. Rondon requereu do governo condições para proceder a estudos geográficos, antropológicos, etnográficos, botânicos, zoológicos e hidrográficos de toda a região percorrida. As estações telegráficas da Comissão Rondon atraíram, principalmente**,** matogrossenses, paulistas e nordestinos, que trabalhavam nos serviços de telegrafia e acomodavam-se em suas cercanias gerando pequenos núcleos urbanos, como Ariquemes, Presidente Pena ou Urupá, Pimenta Bueno e Vilhena.

Cabe aqui um parêntese a fim de incluir nos movimentos de povoação de Rondônia um fato não comentado nos livros de história, porém relatado no livro de Amizael Gomes da Silva (2001), *Da chibata ao inferno*. O autor nos conta que

houve uma significativa inclusão de “migrantes” no período que se mistura com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a implantação das linhas telegráficas, sob o comando de Rondon.

Tal fato deveu-se à Revolta de Marinheiros na Bahia da Guanabara, liderados por João Cândido, “Almirante Negro”, e uma nova rebelião que eclodiu na baía de Guanabara, desta vez envolvendo soldados do Batalhão Naval da Ilha das Cobras. Devido a tais conflitos, o governo reagiu e prendeu centenas de pessoas, entre elas João Cândido e outros marinheiros anistiados que haviam participado da Revolta da Chibata. O “Almirante Negro” e outros líderes foram encarcerados na Ilha das Cobras. Os demais foram condenados a um terrível castigo: o degredo na Amazônia, para trabalharem na Comissão Rondon e na estrada de ferro Madeira-Mamoré.

Em 25 de dezembro de 1910, esses degredados foram embarcados no navio cargueiro “Satélite”, que partiu do Rio de Janeiro no mesmo dia. A bordo estavam ex-marinheiros, criminosos comuns e quarenta e prostitutas, confinados em seus porões e com o mesmo e cruel destino: serem abandonados em Porto Velho, para incorporarem a Comissão Rondon e para trabalharem na Madeira-Mamoré.

O Satélite, comandado pelo capitão Carlos Brandão Storry, fez sua primeira escala no porto de Recife, onde o contingente militar foi reforçado. Logo no primeiro dia, seis homens foram fuzilados e dois, desesperados, jogaram-se ao mar para morrerem afogados. No outro dia, mais dois marinheiros foram executados.

A situação piorou ainda mais porque a Madeira-Mamoré recusou-se a receber os presos que lhe eram destinados. Para esse fim, a empresa armou e municiou os homens do seu poderoso sindicato e impediu o desembarque em Porto Velho. Vários tiros foram disparados e o navio “Satélite” teve de levantar âncora e rumar para o Porto dos Vapores, na Vila de Santo Antônio.

O principal motivo que levou a diretoria da Madeira-Mamoré a tomar tal decisão foi a presença das quarenta e quatro prostitutas a bordo. Não foi por causa dos marinheiros ou dos criminosos comuns, mas sim pelo motivo de que em Porto Velho não era permitida a prostituição.

Na Vila de Santo Antônio o comandante não teve dificuldades para desembarcar sua “carga”, em virtude de não haver o patrulhamento do sindicato

da Madeira-Mamoré. No mesmo dia, ele entregou os duzentos homens destinados à Comissão Rondon ao próprio Cândido Mariano da Silva Rondon. Mas a tripulação estava temerosa porque a localidade era conhecida por seu elevado índice de doença e mortandade.

A viagem do navio Satélite, suas razões políticas e raciais, e o destino final de sua carga, servem para dar uma pequena ideia de como era feito o povoamento da região do Alto Madeira, na primeira metade do século XX, e as perversas condições de trabalho nas obras da ferrovia Madeira-Mamoré, na Comissão Rondon e nos seringais.

Posteriormente, o presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt e o presidente do Brasil Getúlio Dorneles Vargas assinaram o Acordo de Washington (1942), pelo qual o Brasil comprometia-se a reativar os seringais amazônicos através de uma operação conjunta com os EUA. O Brasil entrou com os seringais, com a mão de obra e 58% de capital para a criação do Banco de Crédito da Borracha. Os EUA entraram com 42% de capital para o Banco de Crédito da Borracha e forneciam meios para a produção, transporte e escoamento.

Como os seringais estavam abandonados e não mais de 35 mil trabalhadores permaneciam na região, o grande desafio de Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, era aumentar a produção anual de látex de 18 mil para 45 mil toneladas, como previa o acordo. Para isso, seria necessária a força braçal de 100 mil homens, os “soldados da borracha”.

Em todas as regiões do Brasil, aliciadores tratavam de convencer trabalhadores a se alistar como soldados da borracha e, assim, auxiliar a causa aliada. Alistamento, recrutamento, voluntários, esforço de guerra tornaram-se termos comuns no cotidiano popular. A mobilização de trabalhadores para a Amazônia coordenada pelo Estado Novo de Vargas foi revestida por toda a força simbólica e coercitiva que os tempos de guerra possibilitavam. No Nordeste, de onde deveria sair o maior número de soldados, o SEMTA (Serviço de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia) convocou padres, médicos e professores para o recrutamento de todos os homens aptos ao grande projeto que precisava ser empreendido nas florestas amazônicas. O artista suíço Chabloz foi contratado para produzir material de divulgação acerca da "realidade" que os esperava. Quando nenhuma das promessas funcionava,

restava o milenar recurso do recrutamento forçado de jovens. A muitas famílias do sertão nordestino foram oferecidas somente duas opções: ou seus filhos partiam para os seringais como soldados da borracha ou então deveriam seguir para o front na Europa, a fim de lutar contra os fascistas italianos e alemães. É fácil entender que muitos daqueles jovens preferiram a Amazônia.

Mesmo com todos os problemas enfrentados (ou provocados) pelos órgãos encarregados da Batalha da Borracha, cerca de 60 mil pessoas foram enviadas para os seringais amazônicos entre 1942 e 1945. Desse total, quase a metade acabou morrendo em razão das péssimas condições de transporte, alojamento e alimentação durante a viagem e a falta de assistência. Talvez por essa falta de melhor planejamento e apoio operacional, o crescimento da produção de borracha na Amazônia nesse período foi bem menor que o esperado. Esse fato levou o governo americano, já a partir de 1944, a transferir muitas de suas atribuições para órgãos brasileiros. E tão logo a Guerra Mundial chegou ao fim, no ano seguinte, os EUA se apressaram em cancelar todos os acordos referentes à produção de borracha amazônica.

Com o apoio financeiro dos EUA, o governo brasileiro montou uma infraestrutura que tinha a pretensão de possibilitar aos seringais o funcionamento necessário. O movimento migratório da Batalha da Borracha, que se desenvolveu no decorrer dos anos de 1941 e início de 1943, adquiriu um novo colorido com a chegada a partir de 1943 e durante os anos de 1944/1945, de novos contingentes humanos. A diferença entre essas duas correntes de migrantes era flagrante, enquanto a primeira se constituía na sua maioria de cearenses que se deslocavam do interior, a partir de 1943 até 1945, essas correntes provinham dos centros urbanos, de homens solteiros ou desgarrados de suas parentelas. Muitos deles, desempregados ou sem profissão definida, vinham para a Amazônia pelo simples sabor da aventura e para fugir à convocação para a FEB (Força Expedicionária Brasileira) que lutava na Itália.

Cada migrante assinava um contrato com o SEMTA, que previa um pequeno salário para o trabalhador durante a viagem até a Amazônia. Após a chegada, receberiam uma remuneração de 60% de todo capital que fosse obtido com a borracha. O kit básico dos voluntários, ao assinar o contrato, consistia de: uma calça de mescla azul, uma blusa de morim branco, um chapéu de palha, um par de alparcatas de rabicho, uma caneca de flandre, um prato fundo, um

talher, uma rede, uma carteira de cigarros Colomy, um saco de estopa no lugar da mala.

Após serem recrutados, os voluntários ficavam acampados em alojamentos construídos para este fim, sob rígida vigilância militar, para depois seguirem até a Amazônia, numa viagem que podia demorar de 2 a 3 meses.

Entretanto, para muitos trabalhadores, esse foi um caminho sem volta. Cerca de 30 mil seringueiros morreram abandonados na Amazônia, depois de terem exaurido suas forças extraindo o *ouro branco*. Morriam de malária, febre amarela, hepatite e atacados por animais como onças, serpentes e escorpiões. O governo brasileiro também não cumpriu a promessa de reconduzir os Soldados da Borracha de volta à sua terra no final da guerra, reconhecidos como heróis e com aposentadoria equiparada à dos militares. Calcula-se que conseguiram voltar ao seu local de origem (a duras penas e por seus próprios meios) cerca de seis mil homens.

Com o término da Guerra em 1945, foram liberadas as plantações de borracha da região asiática, cessando o interesse norte-americano pela borracha produzida na Amazônia. Como consequência, a região passou a acumular estoques crescentes, já que o mercado interno não tinha capacidade de absorver toda a produção. Os preços caíram, perdendo valor o produto. Mesmo assim, ainda se manteve a tentativa de produzir borracha até os idos de 1960. A partir desta data, paulatinamente, a produção de borracha cai, ocasionando o fim desse ciclo.

2.5 A mineração e a construção da BR-364

A ocupação da região foi beneficiada no período da mineração, já que os garimpeiros descobriram grandes aluviões de cassiterita (minério de estanho) em áreas dos antigos seringais, a partir do ano de 1958, principalmente nas regiões do rios Machado, Machadinho, Jamari e Candeias.

A comercialização do minério fez convergir a atenção de empresas nacionais e internacionais que se instalaram em Porto Velho. À medida que o mercado de trabalho e o fluxo migratório foi se ampliando, exigiu-se “a instalação de uma eficiente estruturação de comunicação e transporte (especialmente uma rede rodoviária para o escoamento da produção)” (LIMA, 1991, p. 94)

Entre 1958 e 1970, toda a economia local se desenvolvia à sombra da exploração de cassiterita. Em 1970, a garimpagem atingira seu pico, produzindo 4.721 toneladas de minério de estanho. Ao final da década de 70, Rondônia respondia por quase 70% da produção nacional.

Ao lado do fluxo de garimpeiros também acorreram ao Território, migrantes agricultores, e o governo criou novas colônias agrícolas em Porto Velho, implantadas até o final do ano de 1960. Infelizmente essas colônias não prosperaram, quer pela baixa fertilidade dos solos, quer pela impossibilidade de concorrência com o garimpo.

Em 1968, a antiga BR-29, hoje BR-364, foi consolidada, fato que permitiu, a partir de 1970, iniciar o fluxo agrícola do então Território Federal de Rondônia, e que permanece até os dias de hoje. Com esse fluxo, iniciou-se a ligação econômica da região com os centros consumidores do Sul e Sudeste brasileiros. Nessa época (1970), Rondônia contava com 111.064 habitantes, dos quais 84.048 residiam no município de Porto Velho.

A construção da atual Rodovia BR-364 que liga Rondônia a Mato Grosso e, por consequência, ao restante do país, deslocou o corredor de exportação e importação da via fluvial Porto Velho-Manaus-Belém. Deixaram essas importantes cidades regionais de ser os únicos polos de ligação econômica para o Território Federal de Rondônia.

Outro fato importante além da própria rodovia foi que a sua construção revelou a existência de terras de alto teor de fertilidade, ao longo do seu curso, propícias para a agricultura. Essa descoberta coincidiu com a campanha de integração da Amazônia e o fato econômico da liberação de mão de obra agrícola das lavouras do Sudeste, que se mecanizavam, gerando pressão social nos centros (metrópoles) urbanos.

Antes da sua construção, só se chegava a Porto Velho de ferrovia, pela Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, a partir de Guajará-Mirim; de balsa, a partir de Manaus; ou de avião. O transporte rodoviário era inexistente, e isso era muito limitante. Em dois de fevereiro de 1960, em meio a uma reunião com os governadores dos estados do norte, conhecida como “Caravana da Integração Nacional”, o então governador do Território Federal de Rondônia, Paulo Nunes Leal, entrega ao Presidente Juscelino Kubitschek um mapa que tinha nas mãos, seguido do diálogo:

> - Presidente, o senhor já ligou Brasília a Belém e a Porto Alegre e a está ligando a Fortaleza. Por que não completa o outro braço da cruz, construindo a rodovia Brasília-Acre?
> ...
> - Uai, Paulo. E pode?
> ...
> - Pode, Presidente; mas é negócio pra homem!
> - Então vai sair.
> ...
> Três dias depois, a cinco de fevereiro, numa exposição ampla das obras de seu governo, o Presidente anunciou a decisão da abertura da Brasília-Acre, mostrando num grande mapa o provável percurso da futura estrada e apontando para as ligações de Brasília a Belém, a Porto Alegre e a Fortaleza, concluiu:
> - Desse modo ficará projetada no solo brasileiro a imagem do Cruzeiro do Sul. (LEAL, 1984, p. 19-20)

O presidente marcou a data da inauguração da estrada para dezembro de 1960 – dez meses apenas para sua implantação. No dia 4 de julho de 1960 houve, em Vilhena/RO, o encontro das duas equipes da firma Camargo Correa, empreiteira responsável pela construção da estrada que trabalhavam em sentido contrário.

Na cerimônia que simbolizava a derrubada da última árvore no desmatamento da estrada BR-29 (Brasília-Acre), o Presidente Juscelino Kubitschek manobrou “um possante trator Caterpillar D-8, em direção à imponente árvore deixada propositalmente para esse ato que marcará a nossa história desenvolvimentista”. (LEAL, 1984, p. 147) Estava, portanto, a partir daí e nos anos seguintes com sua consolidação, ligada a BR-364 no trecho Cuiabá/ Porto Velho/Rio Branco, integrando o Oeste brasileiro, trecho que só foi asfaltado em 1983.

A política de assentamento de colonos para fins de formação de uma base agropastoril pelo Regime Militar (que vigorou no Brasil entre os anos 1964 a 1985) veio definir, entre os anos 1970 e 1990, a principal base de colonização perene do Estado de Rondônia. O fato concreto, portanto, é que o sucesso da colonização agropastoril (agricultura e pecuária) preconizada pelo Governo Federal só era possível porque a Rodovia BR 364 existia.

2.6 O II Ciclo do Ouro, a agricultura e a criação do estado de Rondônia

Rondônia ficou tão conhecida com os garimpos de ouro no rio Madeira que, nos mapas do estado, era comum encontrar referências ao rio Madeira como portador de jazidas de ouro.

Havia uma profusão de balsas explorando o garimpo de ouro no leito do rio Madeira. Muitas vezes, eram formadas verdadeiras cidades flutuantes com as dragas que atuavam principalmente durante a noite.

Na década de 1970, a descoberta de grandes manchas de terras férteis provocou o intenso fluxo migratório dirigido ao então Território Federal de Rondônia, o que torna a agricultura alternativa viável.

Vários fatores políticos e econômicos provocaram o grande êxodo rural nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país, e a consequente migração para Rondônia. Destacam-se: a introdução de leis trabalhistas no meio rural, responsável pela dispensa de milhares de trabalhadores das fazendas; a substituição da cafeicultura, empregadora de considerável volume de mão de obra no campo pela soja e pecuária de corte, e a mecanização da lavoura que levou milhares de micro, pequenos e médios produtores rurais à falência.

Dentre as bases estratégicas do PIN (Programa de Integração Nacional) implantadas pelo governo federal com a finalidade de ocupar a Amazônia, percebe-se que havia também uma preocupação com o êxodo nordestino. O Território Federal de Rondônia transformou-se, assim, no maior receptor desse excedente populacional.

O processo de ocupação humana de Rondônia, ligado ao Ciclo da Agricultura, foi executado pelo INCRA, inicialmente, através dos Projetos Integrados de Colonização, PIC, e dos Projetos de Assentamento Dirigido, PAD, estrategicamente criados para cumprirem a política destinada à ocupação da Amazônia rondoniense.

Implantado em terras férteis, na região central de Rondônia, às margens da BR-364, o PIC Ouro Preto, alvo de divulgação oficial em todo o país, principalmente nas regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, atraiu o mais intenso fluxo migratório dirigido a Rondônia em todos os tempos. A explosão demográfica provocada pela ocupação humana das terras rondonienses, vinculada ao ciclo da agricultura, além de agricultores, constituiu-se de técnicos, comerciantes e profissionais liberais de todas as áreas, em busca de melhores

condições de vida. Esses novos povoadores fixaram-se nos núcleos surgidos nas cercanias das estações telegráficas da Comissão Rondon e expandiram suas áreas urbanas.

A estratégia política de atuação maciça na organização fundiária de Rondônia transformou o INCRA[24] no maior investidor oficial da região. Para ter uma ideia, até 1977, o orçamento desse órgão para Rondônia era superior ao do próprio governo do Território.

As áreas onde ocorreram as maiores concentrações de migrantes foram Vilhena, com extensão a Colorado d'Oeste, Cacoal, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Ouro Preto d'Oeste, Jaru e Ariquemes. Essa população migrante que se fixou em Rondônia entre 1968 e 1982 era formada, basicamente, por paranaenses, gaúchos, mato-grossenses, capixabas, mineiros e paulistas. Em menor número, fixaram-se cearenses, cariocas, baianos, paraibanos, amazonenses, goianos e alguns estrangeiros. Esses povoadores, atraídos pelo ciclo da agricultura, passaram a influenciar decisivamente na transformação do modelo socioeconômico de Rondônia e na sua formação política.

Em 1994, o estado de Rondônia assumiu um papel de liderança na região Norte como um polo agrícola e mostrou-se capaz de competir com outros estados produtores de gêneros agrícolas em todo o país. Tornou-se um dos maiores produtores brasileiros de cacau e o quinto de café do país. Desenvolveram-se também as culturas de milho, feijão, algodão, soja, arroz, mandioca e banana.

No período que se estende de 1970 a 2000, o INCRA assentou 68.154 famílias em 120 projetos de colonização. Oportuno ainda citar, nessa fase da ocupação de Rondônia, a significativa contribuição do Projeto Rondon, com o slogan “integrar para não entregar”, que visava a levar conhecimentos técnicos aos mais distantes rincões do Brasil.

O Ciclo da Agricultura, em pouco mais de uma década, proporcionou ao Território Federal de Rondônia as condições econômicas, sociais e políticas necessárias para que fosse transformado na 23ª Unidade Federada brasileira.

---

[24] Convém uma explicação sobre os projetos executados pelo INCRA. Os Projetos Integrados de Colonização, PIC, concediam aos colonos lotes de 50 a 100 hectares, com assistência técnica rural, além de abertura de estradas vicinais e coletoras; os Projetos de Assentamento Dirigido, PAD, com lotes de 100 a 250 hectares, caracterizavam-se pela interferência parcial do governo e contemplavam a pequenos e médios empresários rurais.

A elevação do Território Federal à categoria de Estado atendia a reivindicação antiga, que havia se acentuado na década anterior, diante da intensificação do movimento migratório, tendo como condicionador o eixo da Rodovia BR-364, no trecho Cuiabá-Porto Velho.

Em 1978, quando o então presidente da República João Batista de Figueiredo esteve em Manaus, convidou-se o prefeito da cidade à época, Jorge Teixeira, para governar Rondônia com a missão de transformar o Território em Estado.

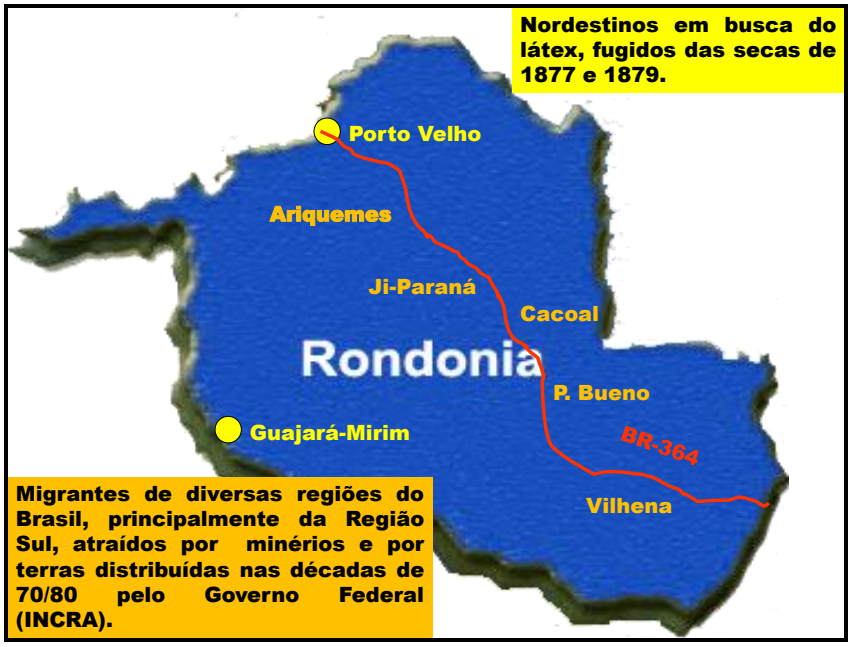
Através da Lei Complementar n. 41, de 22 de dezembro de 1981, o então Presidente João Batista de Figueiredo criou o Estado de Rondônia, nomeando o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira para ser o primeiro governador, empossado em 4 de janeiro de 1982.

As microrregiões formadas pelos municípios de Vilhena, Pimenta Bueno e Rolim de Moura receberam migrantes mato-grossenses, gaúchos e paranaenses, em sua maioria. As microrregiões formadas pelos municípios de Cacoal, Presidente Médice e Ji-Paraná, gaúchos, paranaenses, paulistas e nordestinos, em sua maioria. Migrantes capixabas, paranaenses, mineiros e baianos formam a maioria dos que se fixaram nas microrregiões de Ouro Preto, Jaru e Ariquemes.

As regiões de Porto Velho e Guajará-Mirim receberam povoadores, mas em menor escala e de categorias diferentes, considerando-se que o “Ciclo da Agricultura” atraiu, em princípio, uma migração rural-rural, para, em seguida, fixarem-se migrantes de características rural-urbana. Dentre os principais povos estrangeiros estão os imigrantes turcos, sírios, gregos, libaneses, italianos, indianos, cubanos, panamenhos, porto-riquenhos, barbadianos, jamaicanos, chineses, hindus e outros, transformando a região Porto Velho/Guajará-Mirim numa região cosmopolita.

O mapa a seguir mostra os detalhes dos fluxos migratórios em dois ciclos de povoamento do Estado de Rondônia: o ciclo da Borracha e o ciclo da Agricultura.

Figura 5 – Mapa do fluxo migratório no estado de Rondônia em 1877/79 e 1970/80



Fonte: Gurgel do Amaral (2011, p. 23)

Resumidamente, tentamos mostrar os movimentos de povoamento do estado de Rondônia através de sua ocupação e colonização. O hibridismo vivenciado atualmente em nosso estado o faz ser conhecido como cosmopolita. Porém, o que o diferencia de tantos outros lugares é que aqui se vive e aprende-se a amar essa terra, apesar das diferenças que um inevitável choque cultural possa causar nas pessoas.

2.7 As usinas hidrelétricas, a migração haitiana, boliviana e os militares

O Projeto do Complexo Hidrelétrico do rio Madeira compreende duas usinas hidrelétricas: Santo Antônio e Jirau, ambas no Estado de Rondônia.

A Usina de Santo Antônio iniciou a operação em 2012, com o funcionamento de duas das 44 turbinas de bulbo para geração de energia elétrica, com capacidade de 73,5 megawatts x hora (MWxh) cada, totalizando 3.150 MW. Foi a primeira hidrelétrica do rio Madeira, cuja vazão no local é de aproximadamente 47 mil metros cúbicos por segundo. Juntamente com a Usina de Jirau, também construída no mesmo rio, são consideradas fundamentais para o suprimento de energia elétrica no Brasil e estão entre as obras mais importantes do Governo Federal.

A construção das barragens de Santo Antônio e Jirau, integrantes do Complexo, alagou 50 mil hectares de floresta e retirou aproximadamente 5 mil famílias que viviam e garantiam sua sobrevivência das margens do rio, causando grande impacto ambiental.

Depois da estrada de ferro, da borracha e do garimpo, Rondônia vive um novo ciclo econômico – o maior – na avaliação de muitos. Há os que não consideram esse momento como um ciclo econômico, mas um movimento migratório com data para terminar.

A construção das usinas hidrelétricas no rio Madeira fez parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Desde que o governo brasileiro anunciou a construção das hidroelétricas no rio Madeira, no trecho entre as cidades de Porto Velho e Abunã, em Rondônia, o projeto vem recebendo duras críticas, seja por parte do estado, através do órgão licenciador IBAMA, ou por ampla parcela da sociedade civil organizada. As controvérsias vão desde as reais finalidades, passando por um Estudo de Impacto Ambiental (EIA), a discordância dos reais valores do projeto e o custo real da produção de energia e ao uso de uma tecnologia experimental e de certa maneira arriscada.

Nos últimos dez anos, a cidade de Porto Velho viveu o maior fluxo migratório desde sua criação oficial, em 1914. À época, sua então população, de cerca de 380 mil moradores – dados do Censo 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – previu um aumento populacional em mais cem mil, número de pessoas atraídas pelas mudanças econômicas estimuladas pela construção das hidrelétricas. No auge da construção, apenas as obras empregaram cerca de 45 mil pessoas.

Além disso, é preciso considerar o crescimento do entorno, principalmente o imobiliário. As construções não pararam: shoppings centers, supermercados, restaurantes, hotéis, casas de diversão etc.

Pela quarta vez em sua história, o estado passou por um momento de euforia com a chegada não só do progresso, mas também de oportunidades de trabalho para milhares de pessoas, com a construção das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio. Entre 2008 e 2010, data do início dos projetos, cerca de 45 mil pessoas migraram para Porto Velho em busca de oportunidades.

O fato é que a construção das usinas hidrelétricas transformou a vida da população de Rondônia, mas principalmente dos moradores de Porto Velho que,

terá “uma geração inteira de filhos das usinas, convivendo com as inclemências e os lucros do progresso. As obras não deixam herdeiros só no sentido figurado. Elas geram também filhos de carne e osso.” Mesmo com todos os problemas sociais, entretanto, o povo de Porto Velho, nativo ou migrante dos outros ciclos migratórios, continuará a receber e a trocar cultura e experiência.

A chegada de homens e mulheres de nacionalidade haitiana em grande número no estado de Rondônia se deu a partir do ano de 2011, conforme afirma Cotinguiba (2014). Com o crescente aumento de postos de trabalho, mediante o fomento das áreas do comércio e construção civil no estado, aquecido pela instalação de duas hidrelétricas no Rio Madeira, alguns haitianos se fixaram na cidade (COTINGUIBA; PIMENTEL, 2012).

Entretanto, as barreiras linguísticas e socioculturais se fizeram presentes no trajeto desses indivíduos. Questões como a dificuldade no aprendizado da língua portuguesa, tão diferente de seu idioma materno, o *Kreyól Ayisyen* (crioulo haitiano) bem como as diferenças culturais impactaram no processo de busca de emprego e utilização de serviços, como postos de saúde, órgãos públicos etc. (COTINGUIBA-PIMENTEL e SANTOS, 2019)[25]

É necessário, portanto, considerar que as línguas coexistem no mesmo território. Nesse sentido, os alunos que agora vão para a escola não apenas têm como língua materna o português brasileiro, mas sim, agora diferentes línguas de diferentes nacionalidades se relacionam em um mesmo espaço. É mister que toda política educacional não ignore essa realidade rondoniense.

[25] Ver Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO

3 OS PARÂMENTROS EDUCACIONAIS

Neste tópico, trataremos brevemente a respeito de dois documentos legisladores da educação, sobretudo os parâmetros educacionais para a educação básica, com ênfase no Ensino Fundamental – anos finais. Em um primeiro momento, faremos uma breve retomada acerca da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e, em seguida, sua possível integração com o *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* – RCRO.

Após a apresentação dos documentos, apresentamos, ainda neste Capítulo, a metodologia adotada para a realização desta pesquisa e a nossa análise do RCRO. Partamos, pois, para a apresentação dos documentos da educação tomados, aqui, como base e como objeto de estudo.

3.1 A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC

Embora o foco desta pesquisa seja o *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* (RCRO), é necessário que retomemos brevemente os pressupostos da BNCC, pois é a base que serve como parâmetro para a formulação do referencial curricular dos estados brasileiros. Nesse sentido, apresentaremos brevemente os princípios norteadores do documento.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

O documento, ainda na Introdução, descreve:

> Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

Nesse sentido, a BNCC objetiva superar a fragmentação das políticas educacionais e enseja o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo. O documento preconiza que, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes. Assim, ao direcionarmos nossa atenção ao RCRO, poderemos realizar uma análise crítica ao documento.

Ao longo do texto, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC devem atender – e assegurar – o desenvolvimento de dez competências gerais[26] que estão relacionadas aos direitos de aprendizagem dos estudantes. É válido lembrar que os documentos norteadores que eventualmente surgirão a partir da BNCC deveriam, em teoria, seguir a proposta do desenvolvimento baseado nessas competências, conforme vemos a seguir.

Quadro 1 – Competências gerais da BNCC

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

[26] Na BNCC, competência é definida como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (BRASIL, 2017, p. 8).

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Autor, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p. 9)

A BNCC apresenta e categoriza os conteúdos a serem adotados pelos currículos escolares dos estados brasileiros estipulando que as expectativas de aprendizagem devam ser atendidas minimamente, à luz do texto homologado para a Base. Nesse sentido, ainda na apresentação, o documento ressalta:

> A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 5).

Considerando o papel dos documentos legisladores da educação brasileira, faremos uma trajetória sob os marcos legais que embasam a BNCC, evidenciados ainda na apresentação do documento.

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e a sociedade. Para atender as finalidades previstas na Constituição Federal, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a

assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Inciso IV de seu Artigo 9, afirma

> [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competência e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996; grifo nosso).

No Artigo 9, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p. 11).

Consideramos válido ressaltar que, embora a BNCC seja o documento que embasa o RCRO, não é o foco de nossa análise. Nesse sentido, as considerações feitas nesta seção sobre a BNCC têm como objetivo tão somente observar os pressupostos que referenciaram nosso objeto de análise.

Para direcionarmos nossa análise aos fundamentos do RCRO, buscamos observar os pressupostos da BNCC no que diz respeito à área de linguagens, tópico destinado às questões relacionadas às línguas (inglês, espanhol e português). Iremos nos ater à Língua Portuguesa, foco de nossa pesquisa. O objetivo é verificar o tratamento dado à temática variação linguística nos documentos. Para isso, iremos selecionar os trechos onde se destaca tal questão.

Na BNCC, a área de linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental (anos finais), Língua Inglesa. A finalidade, segundo o documento, é

> [...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens. (BRASIL, 2017, p. 63).

Considerando esses pressupostos e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, a saber:

Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. 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.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 65)

A BNCC, adiante, apresenta as competências específicas a serem exploradas em Língua Portuguesa.

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da *variação linguística*, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017, p. 87).

Ressalte-se que é no item **4** do quadro 3 que a BNCC trata, pela primeira vez, da questão da variação linguística. Destacamos o referido item para evidenciar a presença desse tópico nos pressupostos pedagógicos da Base.

Dada a apresentação geral das competências promulgadas pela BNCC – e que, portanto, vêm a embasar o RCRO – no tópico a seguir, faremos a apresentação do *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*.

3.2 O *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* – RCRO

O RCRO, que consolida a BNCC, foi (re)elaborado em regime de colaboração e de forma coletiva entre a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC – e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. Pactuado pelas prefeituras dos 52 municípios rondonienses, atende as escolas públicas (estaduais, municipais) e privadas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Destaque-se, entretanto, que o documento, ainda em sua apresentação, justifica que, apesar de ser um modelo sobre o qual as escolas devem se referenciar, não retira a autonomia de trabalho das escolas:

> Nessa perspectiva, e diante da realidade complexa e plural de cada município, as instituições educacionais seguirão as determinações emanadas do Artigo 26, que assegura que os "currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, devem ser complementados no seio dos Projetos Políticos Pedagógicos/PPPs, como a parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes, capazes de orientar as ações educativas, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes". (RONDÔNIA, 2020, p.10).

O Guia da BNCC afirma o "respeito pelas particularidades e as questões que são próprias para todo o estado em uma abordagem geral" (BRASIL, 2017). Isso não difere das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs, em que tal direito é assegurado pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, conforme Parecer CNE/CEB nº 7/2010, garantindo-se o reconhecimento do currículo contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do aluno.

A (re)elaboração do RCRO foca, dentre seus principais objetivos,

> [...] na melhoria e qualidade no processo de ensino e aprendizagem, com a inclusão escolar de toda população estudantil, assegurando o acesso ao conhecimento com equidade e propiciando condições de permanência e sucesso

> escolar; fornecendo às escolas informações e orientações sobre estratégias pedagógicas. (RONDÔNIA, 2020, p. 10).

O Documento Curricular foi homologado com a publicação da Resolução nº 1233-CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018, com a seguinte ementa: “Aprova o Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais” (RONDÔNIA, 2018).

É imprescindível destacar que as competências gerais do RCRO interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e de valores, nos termos da BNCC, a qual referencia a base teórica-metodológica do RCRO.

Nesse sentido, as competências gerais e específicas da BNCC, bem como as gerais e específicas da área de linguagens, apresentadas no tópico 3.1, “A Base Nacional Comum Curricular – BNCC” (quadros 1, 2 e 3), são as mesmas reproduzidas no RCRO.

Para direcionar o foco aos objetos e aos objetivos de análise desta pesquisa, destacamos a estrutura relacionada à área de linguagens (parte destinada a tratar de questões linguísticas em ambos os documentos), composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental (anos finais), Língua Inglesa e Língua Espanhola. Direcionamos nosso olhar para o componente de Língua Portuguesa, sobre o qual discorremos a seguir.

3.2.1 O componente curricular de Língua Portuguesa

A BNCC deixa a cargo do componente curricular de Língua Portuguesa o objetivo de “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 63), e considera o texto como centro das práticas de linguagem.

Os objetos de conhecimento/conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa estão organizados em quatro eixos organizadores: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema

de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos, os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Figura 6 – Os eixos organizadores do componente curricular de Língua Portuguesa do RCRO

Fonte: Rondônia (2020, p. 129)

Cada eixo está organizado em unidades temáticas que, por sua vez, estão atreladas a objetos de conhecimento e habilidades[27]. Em decorrência do nosso foco de análise, não abordaremos minuciosamente os objetos de conhecimento e as habilidades, mas revisaremos basicamente a estrutura em que se dispõe o componente curricular de Língua Portuguesa, para facilitar a compreensão da análise feita no tópico 3.4 deste trabalho, em "Análise do Referencial Curricular do Estado de RO".

Os eixos organizadores são divididos em: (1) produção de textos; (2) oralidade; (3) análise semiótica; (4) leitura. Cada eixo acomoda um objeto de conhecimento/conteúdo e as habilidades correspondentes. Os eixos e os objetos de conhecimento atuam dentro de determinado segmento, os chamados campos

[27] Para uma leitura na íntegra das especificações de cada objeto de conhecimento e das habilidades, ver o *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* (RCRO). Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

de atuação, que são quatro: campo jornalístico/midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário.

Quanto à relação entre os quatro eixos organizadores listados anteriormente e seus objetos de conhecimento/conteúdo e habilidades correspondentes, apresenta-se:

Quadro 4 – Eixos organizadores e objetos de conhecimento do componente curricular de Língua Portuguesa

EIXOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O eixo da produção de textos	Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.
O eixo da oralidade	Abarca as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.
O eixo da análise linguística/semiótica	Envolve os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e de avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos); das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.
O eixo da leitura	Abrange as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.

Fonte: Adaptado de Rondônia (2020)

Já os campos de atuação são organizados como exposto no quadro 5.

Quadro 5 – Campos de atuação do componente curricular de Língua Portuguesa

CAMPOS	DETALHAMENTO
Campo jornalístico/midiático	Trata-se de ampliar e de qualificar a participação das crianças, dos adolescentes e de jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.
Campo de atuação na vida pública	Trata-se, neste campo, de ampliar e de qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Trata-se de ampliar e de qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa.
Campo artístico-literário	O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, aos adolescentes e aos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e com as produções culturais em geral, em especial, com a arte literária, e de oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica.

Fonte: Adaptado de Rondônia (2020)

Compreende-se que a divisão por campos de atuação tem uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e sobre as outras linguagens, em tempos e espaços escolares.

Finda a apresentação dos documentos BNCC e RCRO, a seguir, apresentamos a metodologia utilizada para a análise do *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*.

3.3 Metodologia

A pesquisa apresenta uma abordagem científica, exploratória e descritiva qualitativa, compreendida como a mais adequada à proposta de pesquisa, visto que se preocupa com o tratamento dado à temática variação linguística no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* – RCRO.

A primeira etapa da pesquisa constituiu no levantamento bibliográfico, na revisão da literatura conceitos como os de linguagem, língua e fala, variação linguística e norma (norma culta e norma padrão), para que pudéssemos deixar clara a nossa compreensão de cada um deles, já que são temas imprescindíveis para alcançar o nosso objetivo de pesquisa.

Paralelamente à construção do aporte teórico, houve também levantamento bibliográfico sobre o aspecto histórico, geográfico e social do estado de Rondônia, com o fim de compreender quais as peculiaridades de sua constituição, aspecto importante também para a compreensão de sua diversidade linguística – ponto-chave para a análise do RCRO, documento analisado na terceira etapa desta pesquisa.

Este estudo em questão possui como método principal a análise de conteúdo, uma forma de descrever e de explicar o conteúdo de vários arquivos e textos. Essa análise leva à descrição do sistema, qualitativo ou quantitativo, ajuda a reinterpretar as informações e a compreender seu significado. Significado este que está além do escopo da leitura comum (BARDIN, 2011).

O tratamento e a análise dos dados foram, portanto, fundamentados em Laurence Bardin (2011), trabalhando-se com a análise categorial temática:

> [...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido) [...] e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 117).

A categorização é a classificação de elementos em categorias para investigar o que cada um deles tem em comum com os demais elementos analisados. As categorias de análise foram estabelecidas a partir do levantamento bibliográfico feito com o documento pesquisado, o *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*.

A partir da análise, foram criadas as seguintes categorias: a) a definição de língua e linguagem; b) o entendimento sobre a questão da variação linguística; c) as definições de norma culta e norma padrão – pontos que apresentamos a seguir.

3.4 Análise do Referencial Curricular do Estado de Rondônia – RCRO

Para a análise do RCRO, como dito antes, apoiamo-nos em Bardin (2011). Sendo assim, de modo a direcionar nossa análise, buscamos sintetizar os conceitos apresentados pelo RCRO, sendo possível, portanto, visualizar e refletir acerca dos entendimentos conceituais postulados pelo referido documento.

Dentro do aspecto variação linguística, foco de nossa análise, entendemos que os conceitos que compõem o campo semântico da questão da

variação devem ser considerados. Portanto, as definições de língua, linguagem, variação, norma, norma culta e norma padrão constituirão o escopo da análise, divididos categoricamente em: a) definições de Língua e Linguagem; b) entendimento sobre a questão da variação linguística; c) definições de norma culta e norma-padrão.

3.4.1 As definições de língua e linguagem

Consideramos válido ressaltar que o documento assume perspectivas teóricas já adotadas em outros documentos. Como cita o RCRO:

> Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20). (RONDÔNIA, 2020, p. 124).

Realizamos o estudo do RCRO verificando, inicialmente, sua estrutura e como estavam distribuídos os conteúdos relacionados à Língua Portuguesa; em seguida, as definições de língua e de linguagem nele veiculados.

A visão de uma perspectiva histórica das importantes concepções de linguagem e de língua revisitadas nesta pesquisa, conforme podem ser verificadas no capítulo desta dissertação destinado ao aporte teórico, auxilia-nos na compreensão das concepções adotadas pelos documentos oficiais de ensino, sobretudo o RCRO.

Quadro 6 – As definições de língua e linguagem no RCRO

TERMOS	DEFINIÇÕES
Língua	É a língua, portanto, uma das formas de manifestação da linguagem, construída histórica e socialmente pelo homem.
Linguagem	A linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação – variáveis, de acordo com as múltiplas necessidades e experiências do convívio social – qualquer ato de linguagem tem como objetivo a produção de sentido;

	Uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Fonte: Dados da análise do pesquisador, com base no RCRO (2020)

O RCRO traz em seu texto as inscrições teórico-metodológicas ancoradas em documentos que o precedem, a BNCC e os PCN, uma vez que ambos compartilham das mesmas referências teóricas e conceituais. O RCRO, bem como a BNCC e os PCN, estruturam-se a partir de uma concepção de linguagem que privilegia os aspectos discursivos e interacionistas da língua.

Partindo desse pressuposto, o documento refuta os programas de ensino que privilegiam os conteúdos gramaticais descontextualizados das condições efetivas de usos linguísticos e articula os eixos de reflexões tanto da língua oral quanto da língua escrita para o ensino de Língua Portuguesa.

Em uma perspectiva mais ampla, a linguagem no RCRO é entendida como um processo de interlocução com finalidade específica, em determinada situação de comunicação, situada em um contexto sócio-histórico-cultural. Com essa concepção, a língua pode ser entendida como objeto construído e manipulado pelos seus usuários no processo de produção de sentido.

O entendimento sobre língua e linguagem implica diretamente na mobilização teórico-metodológica, ao se pensar a elaboração de um documento que se pretende balizador das práticas de ensino de Língua Portuguesa. As transformações pelas quais os documentos educacionais passaram ao longo dos anos evidenciam uma mudança de perspectiva linguística, uma vez que é a partir dos PCN, publicados em 1997/1998, que a linguagem é tomada como interação e a língua é entendida como uma entidade viva, dinâmica e em construção nas situações de uso efetivo.

No RCRO, o componente de Língua Portuguesa seleciona o texto como unidade central de trabalho na sala de aula para o desenvolvimento e a ampliação dos letramentos. O texto não é visto apenas como materialidade linguística, é visto como unidade enunciativa e discursiva, ou seja, o texto não é dissociado das condições de produção e de recepção de seus usos.

A organização estrutural do documento contempla os objetivos propostos para as práticas de linguagem[28], com os quais o direcionamento dado à língua e às linguagens assume “lugares” diferentes, a depender do objetivo especificado na proposta de trabalho. Os chamados eixos organizadores, isto é, o de leitura, o de produção de textos, o de oralidade e o de análise semiótica determinam o tratamento dado à língua e às práticas de linguagem, objetivando atender às demandas com o trabalho que permeia os usos linguísticos.

Podemos verificar que, especificamente na conjuntura do eixo de análise linguística/semiótica, se encontra reunida a mobilização de conhecimentos necessários para a aplicabilidade das habilidades ensejadas pelo RCRO, que se integram aos tópicos de nossa análise: conhecimentos linguísticos associados à escrita, o sistema da língua e a norma-padrão. Em outras palavras, é nesse eixo (prática de linguagem) que a questão da variação linguística é mencionada como conteúdo a ser trabalhado.

Nesse sentido, consideramos importante que o tratamento dado à questão da língua e da linguagem seja um tratamento que considere a questão de seu caráter variável, vivo, dinâmico, múltiplo, diverso, e que se relacione com o contexto social ao qual ela (a língua) está inserida. Assim, a abordagem dada pelo RCRO sobre os conceitos de língua e de linguagem nos direciona à hipótese de que o tratamento da questão da variação linguística pode assumir um espaço de relevância. Importa-nos, em nossa análise, refletir o entendimento e a importância dada à questão da variação linguística.

3.4.2 O entendimento sobre a questão da variação linguística

Durante a leitura e a análise do RCRO, pudemos verificar a aparição – e a reincidência – do tema variação linguística ao longo da apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa. Selecionamos, para fins de análise, o trecho em que consideramos que o entendimento desse fenômeno é explicitado de maneira mais próxima de uma definição, como mostramos a seguir.

---

[28] Termo adotado pelo *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* para designar os eixos organizadores (tópicos/segmentos de trabalho com as questões da linguagem).

Quadro 7 – As definições de variação linguística no RCRO

TERMO	DEFINIÇÕES
Variação linguística	Uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais; compreensão da variação linguística existente em diferentes falares de norte a sul: textos que utilizam diferentes palavras com um significado semelhante.

Fonte: Rondônia (2020, p. 165)

A definição – ou o entendimento – a respeito da questão da variação linguística demonstrada no quadro 7 demonstra certo reducionismo acerca da real dimensão que se tem sobre o fenômeno da variação e representa, em grande medida, o conceito adotado pelo documento. Embora tal definição tenha sido acomodada dentro do eixo da oralidade, o qual se detém a propor conteúdos e práticas de linguagem voltadas à questão oral, ainda assim pode ser considerada insuficiente, uma vez que a variação diatópica (regional) ocorre em vários níveis linguísticos, não somente no nível lexical, como pressupõe a definição postulada pelo documento.

Além disso, ocorre também a confusão entre fala e escrita (se assumirmos a ideia de texto, nesse contexto, pode ser entendida como as produções escritas), ao equiparar “diferentes falares de norte a sul” a “textos que utilizam diferentes palavras com significado semelhante”.

A habilidade proposta no eixo oralidade, ao trabalhar com a variação linguística, sugere:

> Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. (RONDÔNIA, 2020, p. 165).

No trecho em questão, podemos verificar o tratamento dado às questões relacionadas à variação diatópica, bem como à variação em níveis sociais que, se acomodadas ao modelo de análise de Bortoni-Ricardo (2004)[29], estariam situados no contínuo rural-urbano. Embora o documento se refira à questão do preconceito linguístico, não percebemos, durante a nossa análise, um espaço

[29] Ver subitem 1.4.2, “Norma culta”, deste trabalho.

destinado à questão dos porquês que, eventualmente, “motivariam” tal tema, exibido na apresentação do eixo análise linguística/semiótica:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação. (RONDÔNIA, 2020, p. 138).

A discussão voltada para o prestígio das normas eleitas como socialmente aceitas, bem como sobre os critérios de avaliação que atribuem à determinada norma um status social de valor é pouco explorada. Mesmo que o documento mencione tal questão, a problematização se limita ao presente do indicativo “devem”, sem, no entanto, sugerir propostas didáticas para o aprofundamento do tema.

Ao passo que o documento convida para uma reflexão acerca das questões que envolvem as diferentes linguagens, no quesito variação linguística, a ideia de variedade de prestígio e variedade estigmatizada não assume posição de destaque que consideramos devido, mesmo que o texto seja fundamentado na argumentação de que as relações sociais são efetivadas por meio de práticas linguísticas. No entanto, as problematizações que permeiam os usos linguísticos e o processo de valoração de determinada norma/variedade são deixadas em segundo plano.

Numa tentativa de visualizar a reincidência dessa temática, destacamos os trechos em que se menciona a variação linguística associada ao preconceito linguístico.

Quadro 8 – Variação linguística e preconceito linguístico no RCRO

- Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, bem como as variações em diferentes contextos sociais, o regionalismo, as gírias, a linguagem da internet etc. – a linguagem é intrínseca a cada micro sociedade.
- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e de escrita nas quais ela deve ser usada.
- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

Fonte: Dados da análise do pesquisador, com base no RCRO (2020)

De modo geral, o tratamento dado à questão da variação linguística no RCRO se mantém em nível de uma apresentação superficial, não havendo, portanto, uma discussão detalhada a respeito dos diferentes níveis em que a língua varia, os contextos históricos e sociais que motivam a variação e a mudança linguística, bem como não apresenta claramente suas perspectivas teóricas ao abordar o tema.

Embora os objetivos fundamentais do documento apontem para a construção da cidadania e para a formação de sujeitos que sejam capazes de exercer de fato seus direitos sociais, políticos e civis por meio do uso pleno da língua e da linguagem, as reflexões a respeito do espaço que a língua – e, portanto, seus usos – ocupa e sua interferência nas relações sociais e nas manifestações de poder não são, a nosso ver, devidamente trabalhadas.

Ainda no eixo da análise linguística/semiótica, o documento trata da forma verbal oral e escrita e evidencia que, no caso de textos orais, a análise "envolve também os elementos próprios da fala – como: ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc." (RONDÔNIA, 2020, p. 137).

As práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos são, segundo o documento, pensadas a oportunizar situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral. Segue-se afirmando no documento:

> [..] que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer "a mesma coisa" e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (RONDÔNIA, 2020, p. 137).

Fica claro, portanto, que, por ser o texto (escrito ou falado) elemento central das práticas de linguagem postuladas pelo documento, o trabalho e a ênfase à variação estilística ancoram boa parte das abordagens sobre o tema da variação no documento.

Ainda que o RCRO não se refira claramente à variação estilística (sequer se vale desses termos), o detalhamento dado à necessidade de adequação do uso da língua de acordo com a situação de comunicação é evidente e se repete ao longo do texto.

Diante das considerações expostas, ressaltamos que a importância que damos a uma prática de ensino que oportunize espaço para a discussão sobre a variação linguística, na perspectiva de uma postura política e ativa, que visa diminuir desigualdades sociais, ainda que em nível de bens simbólicos, como os linguísticos, é determinante para um projeto didático que se pretenda transformador da realidade social.

3.4.3 As definições de norma culta e norma-padrão

A seguir, podemos categorizar, de acordo com a nossa análise, os entendimentos de norma culta e de norma padrão diluídos no decorrer do texto.

Quadro 9 – As definições de norma culta e de norma-padrão no RCRO

TERMOS	DEFINIÇÕES
Norma culta	Não define.
Norma-padrão	Não define.

Fonte: Dados da análise do pesquisador, com base no RCRO

Durante a análise do RCRO, não foi possível identificar com clareza uma definição explícita da ideia de norma culta e de norma-padrão. Porém, ao longo do texto do documento, foi possível identificar imprecisões conceituais ao abordar tais termos. Nesse sentido, destacamos, a seguir, todas as incidências em que a ideia – ou o entendimento – de norma culta e de norma padrão foram utilizadas.

Quadro 10 – Os entendimentos de norma culta e de norma padrão

- Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (RONDÔNIA, 2020, p. 135).

- Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta**.** (RONDÔNIA, 2020, p. 187-188).

- Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, bem como as variações em diferentes contextos sociais, o regionalismo, as gírias, a linguagem da internet etc., e que a linguagem é intrínseca a cada micro sociedade. (RONDÔNIA, 2020, p. 203).

- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (RONDÔNIA, 2020, p. 203).

- Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição. (RONDÔNIA, 2020, p. 206).

- Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. (RONDÔNIA, 2020, p. 220).

- Escrever textos corretamente, de forma progressiva, de acordo com *a* norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (RONDÔNIA, 2020, p. 228).

- Articulação de sons e pronúncia das palavras de acordo com o padrão culto de linguagem (RONDÔNIA, 2020, p. 228).

- Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (RONDÔNIA, 2020, p. 229).

- Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (RONDÔNIA, 2020, p. 231).

Fonte: Dados da análise do pesquisador, com base no RCRO (2020)

A compreensão dos conceitos de norma, norma culta e norma-padrão implicam diretamente em uma integração de um trabalho adequado ao tratamento da variação linguística. Nesse sentido, a devida distinção entre os termos é necessária para que haja uma efetiva compreensão não somente das questões que envolvem a língua, mas também da aplicação possível de uma prática pedagógica que se pretenda transformadora.

Como abordamos no tópico 1.4 deste trabalho, “Norma, norma culta e norma-padrão”, esses conceitos precisam estar bem esclarecidos e devidamente distintos. No entanto, como pode-se observar, no texto do RCRO, foi possível verificar que houve equiparação entre os termos norma culta e norma-padrão, indicando que ambos são sinônimos.

Foi possível elencar os seguintes termos diferentes: norma culta, norma-padrão e padrão culto, para designar o que precisamente categorizamos, em nossos fundamentos teóricos, como norma-padrão, que seria a idealização codificada e normatizada, a fim de se alcançar uma uniformidade linguística.

Em nenhum momento de nossa leitura e análise foi possível identificar uma distinção coerente e coesa dos termos associados à ideia de norma-padrão (no documento, sempre relacionada ao ideal linguístico normatizado, em outras palavras, à gramática normativa).

Embora o documento mencione as variedades urbanas como sendo pertencentes ao tópico da variação linguística, o conceito se distancia muito do que os estudiosos da ciência da linguagem, sobretudo Faraco (2008), principal autor utilizado para fundamentar esta pesquisa, no que diz respeito ao conceito de norma, norma culta e norma-padrão, define o termo norma culta.

Norma culta é, para nós, como explicitado anteriormente, a variedade urbana comum utilizada pelos falantes ditos cultos, termo cunhado pelo projeto NURC, que define como culto o grupo de falantes com escolarização superior completa.

Em relação à ideia de norma-padrão, as equiparações são adequadas ao termo, ao serem associadas aos trabalhos com as regras gramaticais, como pode ser observado a seguir:

> [...] Escrever textos corretamente, de forma progressiva de acordo com *a* norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (RONDÔNIA, 2020, p. 228; grifo nosso).
> [...] Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (RONDÔNIA, 2020, p. 229; grifos nossos).
> [...]Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. (p. 231)
> Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal

> etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. (RONDÔNIA, 2020, p. 135; grifo nosso).

Já o termo padrão culto reforça a imprecisão e a insuficiência conceitual, ao se referir à norma e a toda a compreensão em torno do termo. Ao longo do detalhamento do documento, não foi possível observar referências teóricas que pudessem fundamentar e justificar as escolhas conceituais referentes aos termos mencionados adotados pelo RCRO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisamos o *Referencial Curricular do Estado de Rondônia* (RCRO) com o objetivo geral de verificar como a tema da variação linguística é tratado no documento. Nesse sentido, buscamos investigar os seguintes aspectos: a) as fundamentações teóricas. Quais conceitos foram utilizados como base para a criação dos parâmetros educacionais que regem o ensino rondoniense? b) Quais estratégias foram pensadas e com quais objetivos? As reflexões se deram, inicialmente, sob esses questionamentos.

Além disso, buscamos respostas para os seguintes objetivos específicos: a) verificar as concepções de linguagem e de língua apresentadas no RCRO; b) identificar o entendimento do conceito de variação linguística a partir das concepções de linguagem e de língua adotadas pelo documento.

Buscamos fundamentar nossas concepções teórico-metodológicas a partir dos estudos de autores como William Labov (2011); Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005; 2011; 2018); Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009); Marcos Bagno (2007; 2008; 2009); Sírio Possenti (1996); Carlos Alberto Faraco (2009); Magda Soares (2002); Irandé Antunes (2007); Luiz Carlos Travaglia (2009); Patrícia Goulart Tondineli (2015), entre outros.

Os resultados da pesquisa apontaram para um tratamento do tema variação linguística diluído no decorrer do texto, com propostas práticas, de acordo com a estrutura do documento, mas que, por vezes, mostrou-se insuficiente, sob uma perspectiva de precisão conceitual e de fundamentação teórica. Na mesma linha, os termos que estão inseridos no campo semântico do tema variação linguística também foram explorados categoricamente na análise.

O tratamento do tema variação linguística no *Referencial Curricular do Estado de Rondônia*, ancorado nos pressupostos da *Base Nacional Comum Curricular*, dá-se a partir do texto como elemento central. Sob a perspectiva enunciativa da linguagem, o texto assume, no documento, o papel de materialidade do discurso, resultante das relações de sentido construídas a partir da dialogia social, que (re)produz e (re)significa as práticas de linguagem.

Verifica-se, pois, a necessidade de haver programas de formação continuada para propiciar aos professores momentos de discussão e de reflexão

sobre o RCRO, sobre as concepções que a embasam e sobre as competências que pretende promover.

Outra questão relevante que consideramos importante ressaltar é que o documento traz um conjunto de teorias, conceitos e vozes que nem sempre são coerentes entre si. Há termos distintos para se referir a um mesmo objeto, conceitos pouco claros, progressão entre anos de escolaridade pouco definida. Ao leitor do documento, cabe uma leitura atenta e crítica para fazê-lo funcionar.

Por fim, consideramos que o espaço destinado ao tratamento do tema variação linguística poderia ter sido mais bem explorado pelo RCRO, de modo a fomentar uma discussão que privilegiasse a importância de se refletir a variação linguística e suas implicações nas relações sociais.

Ao considerar a realidade local, isto é, as implicações resultantes do processo de colonização do estado de Rondônia, que se constitui da diversidade, da multiplicidade, do hibridismo, esperávamos contemplar, no RCRO, espaço para reflexão a respeito da variação linguística que considerasse a realidade na qual está situado o documento.

Mesmo sendo fundamentados nos pressupostos da BNCC, os referenciais curriculares de cada estado brasileiro têm autonomia para desenvolver suas propostas pedagógicas para além do postulado nacional. Nesse sentido, sentimos falta de uma reflexão no componente de Língua Portuguesa que considerasse a diversidade linguística do estado de Rondônia.

É necessário, portanto, considerar que na última década, com a crescente migração de haitianos, venezuelanos e indígenas venezuelanos para o Estado de Rondônia, sobretudo para a capital Porto Velho, as línguas coexistem no mesmo território. Nesse sentido, os alunos que agora vão para a escola não apenas têm como língua materna o português brasileiro, mas sim, agora diferentes línguas de diferentes nacionalidades se relacionam em um mesmo espaço. É mister que toda política educacional não ignore essa realidade rondoniense.

Concluímos ressaltando que este estudo não se esgota aqui, ainda há muito para ser explicado. Esperamos ter contribuído significativamente para a reflexão sobre o tema variação linguística no RCRO, bem como sobre a sua importância no estudo da língua e da linguagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Carapanã encheu, voou:** o “Portovelhês”. Porto Velho: Temática, 2015. 104p.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. Interlocutor: Ezequiel Theodoro da Silva. **Pluralidade cultural, leitura e linguagem na formação docente**. Relatório de Pós-Doutorado. FE/UNICAMP-SP, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. il. (Educação Linguística; 3).

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz**.** São Paulo, Loyola, 2008.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKTHIN M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

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

_____. **Nós cheguemu na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Brasília/DF: SEF/MEC,1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. **Práticas de letramento e processos de alfabetização**. In: _____ (Orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. p. 10-43.

CASTIEL, Sandra Maria Magalhães Costa. **Raízes de Rondônia**. Brasília, DF: Gráfica do Senado Federal, 1989.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Projeto de gramática do português falado. In: _____ (Org.). **Gramática do português falado**. 4. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 7-19.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião**.** Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COTINGUIBA, G. C. **Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios.** Dissertação de mestrado. Porto Velho/RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia/ UNIR, 2014.

COTINGUIBA, G. C & PIMENTEL, M. L. **Apontamentos sobre o processo de inserção social dos haitianos em Porto Velho.** In. Travessia (São Paulo). V. 70. P. 99-106, 2012.

SANTOS, Maquézia Suzane Furtado; COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel. Lekòl La: as crianças haitianas e a inserção escolar na rede pública em Porto Velho-RO. In. **Revista Presença Geográfica**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 100-111, ago. 2019.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs). **Pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Educação linguística; 11).

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Manoel Rodrigues**. A Ferrovia do Diabo:** a história de uma estrada de ferro na Amazônia*.* São Paulo: Melhoramentos, 1987.

FIORIN, José Luiz (Org.)**. Introdução à linguística.** 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Contexto, 2010.

GURGEL DO AMARAL, Gustavo. **Cultura, arte, ciência e saberes indígenas** - um exercício de hibridismo cultural. Porto Velho: EDUFRO, 2011. v. 1.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O Português da gente:** a língua que estudamos, a língua que falamos. 2. ed. São Paulo, Contexto, 2009.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2011.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos.** Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caaroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEAL, Paulo Nunes. **O outro braço da cruz**. Porto Velho: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1984.
MARINHO, J. H. C; VAL, M. G. C. **Variação linguística e ensino:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <https://goo.gl/PiDx2b>. Acesso em: 08 nov. 2016.

MATIAS, Francisco. **Pioneiros** – ocupação humana e trajetória política de Rondônia. Porto Velho: Gráfica e Editora Maia Ltda, 1997.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP. ALB (Associação de Leitura do Brasil) / Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, Ana Cláudia Dias. **A abordagem da Semântica em gramáticas normativas.** 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2015.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**. Porto Velho: Secretaria de Estado de Educação, 2020.

RONDÔNIA. **Resolução nº 1233**. Porto Velho: CEE/RO, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Amizael Gomes da. **Da chibata ao inferno**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2001.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional** (Rondônia). Porto Velho/RO: Rondoniana, 2001.

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

TONDINELI, Patrícia Goulart. **A variação das vogais médias pretônicas na mesorregião do norte de Minas sob a ótica da Teoria dos Sistemas Complexos**. 2015. 389 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por Uma boa pesquisa (qualitativa) em Administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.