

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - JÚLIO DE MESQUITA FILHO**  
**Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara/SP Programa de Pós-  
Graduação em Linguística e Língua Portuguesa**

RAFAELA REGINA GHESSI

**CONCORDÂNCIA VERBAL EM  
PORTUGUÊS: um estudo sobre atitudes linguísticas  
em duas escolas públicas de Monte Azul Paulista-SP**



ARARAQUARA – S.P.

2020

RAFAELA REGINA GHESSI

**CONCORDÂNCIA VERBAL EM  
PORTUGUÊS: um estudo sobre atitudes linguísticas  
em duas escolas públicas de Monte Azul Paulista-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck

Agência de fomento: CNPq

ARARAQUARA – S.P.

2020

Ghessi, Rafaela Regina  
Concordância verbal em português: um estudo sobre  
atitudes linguísticas em duas escolas públicas de  
Monte Azul Paulista-SP / Rafaela Regina Ghessi – 2020  
138 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Rosane de Andrade Berlinck

1. Concordância verbal em português. 2. Atitudes  
linguísticas. 3. Teoria da Variação e Mudança  
Linguísticas. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dissertação de autoria de Rafaela Regina Ghessi, sob o título **CONCORDÂNCIA VERBAL EM PORTUGUÊS: um estudo sobre atitudes linguísticas em duas escolas públicas de Monte Azul Paulista-SP**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de Pesquisa:** Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck

**Data da Defesa:** 06/02/2020

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck  
UNESP/FCLAr Presidente e Orientadora

---

Profa. Dra. Lucia Furtado de Mendonça Cyranka  
Instituição :UFJF/Juiz de Fora. Membro Titular

---

Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa  
Instituição: UFTM/Uberaba Membro Titular

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Para aqueles que, assim como eu, lutam por uma educação democrática e igualitária.*

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força e perseverança para que eu conseguisse realizar esse sonho. Só Ele sabe de tudo que passei para chegar até aqui.

Aos meus pais, Sandra e Sérgio, por sempre acreditarem em mim. Não teria chegado onde eu cheguei se não fosse pelo desejo, pelos planos, pela paciência e por todo o trabalho que tiveram. Agradeço por nunca desistirem de mim.

Aos meus tios, Bete, José, Miguel e Tuca, por toda oração, preocupação e por tornarem os meus anos de estudo possíveis. Muita gratidão por tudo.

Ao meu irmão, Leonardo Ghessi, por ser meu exemplo de disciplina e determinação e que, junto com sua esposa, Naiara, sempre torceram por mim.

À minha avó, Onélia (*in memoriam*), meu exemplo de vida, que, durante 20 anos, esteve ao meu lado me orientando em caminhos corretos. Enquanto houver você do outro lado, por aqui eu consigo me guiar, pois, de alguma forma, você me dá apoio e inspiração para continuar indo em frente, lutando pelos meus sonhos. Terei a vida inteira de gratidão.

Ao Felipe Arroyo, meu noivo, que percorreu comigo todas as etapas que me levaram até aqui. Agradeço por sonhar comigo meu sonho e sempre acreditar em mim. Com você esse percurso se tornou mais fácil e não digo apenas pela ajuda na parte estatística do trabalho, mas por todas as vezes que você olhava para mim e dizia que iria ficar tudo bem. Meu parceiro de vida e de profissão, seguiremos juntos, buscando e proporcionando conhecimento.

Aos meus amigos de Monte Azul Paulista, que, mesmo que soasse complexo, ficavam horas e horas me ouvindo “palestrar” sobre a Teoria da Variação e Mudança. Agradeço por tornarem as coisas sempre mais leves para mim.

Quero agradecer a Larissa Peluco, amiga e parceira não só da vida acadêmica, mas parceira de boas risadas, bons conselhos e a única que consegue entender e ouvir com tranquilidade os meus dilemas (que são muitos). Agradeço por sempre me apoiar e andar junto comigo nessa caminhada.

Aos integrantes do grupo SOLAr, que me acolheu tão bem nesses dois anos e compartilhou comigo experiências enriquecedoras. Em especial, agradeço imensamente ao Marcus Garcia de Sene, uma das pessoas mais inteligente e amante da área acadêmica que eu conheço, por, sem medir esforços, ter me ajudado com muitas coisas, especialmente com a parte estatística do meu trabalho. Agradeço também à Milena

Aparecida, a gêmea que a UNESP me deu, por sempre saber falar as coisas certas nas horas certas e me ajudar a confiar mais em mim.

À Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck, minha orientadora, me faltam palavras. Agradeço por todo suporte teórico, disponibilidade e sabedoria com que me acolheu e me assessorou nesse tempo, me fazendo pesquisadora. Minha admiração por você será eterna.

À Profa. Dra. Juliana Bertucci que esteve comigo nos meus 4 anos de graduação, me incentivando e orientando nos caminhos da Sociolinguística e que, mesmo depois, contribuiu para minha formação acadêmica, dando apontamentos enriquecedores ao meu trabalho.

À Profa. Dra. Lúcia Cyranka pelas significantes contribuições ao meu trabalho. Foi uma enorme realização ter tido meu trabalho lido por uma referência tão importante na área da Sociolinguística Educacional. A Rafaela da graduação, que lia e relia sua tese como fonte de conhecimento e inspiração não teria acreditado.

Aos professores, alunos e toda coordenação das duas Escolas de Monte Azul Paulista-SP, que me receberam e fizeram desse trabalho possível.

Ao CNPq, pela bolsa de Mestrado e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho por todo auxílio prestado. Meu muito obrigado!

## **RESUMO**

O tema da avaliação deve ser discutido em estudos sobre variação e mudança linguística, pois suscita um processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua própria língua e à do seu interlocutor. Esses julgamentos estão ancorados na ideologia linguística de uma língua padrão, uma vez que os falantes acreditam que a língua existe em formas padronizadas e esse tipo de crença afeta o modo como pensam sua própria língua (MILROY, 2011, p.49). A escola, que tem como uma das disciplinas de ensino a língua materna, acaba sendo um ambiente propício para a distorção da realidade linguística e propagação de preconceitos linguísticos. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, investigando atitudes linguísticas de professores e alunos de duas escolas da rede pública de Monte Azul Paulista, município do interior de SP, mediante o fenômeno variável de concordância verbal de terceira pessoa do plural. Para isso, este trabalho pautou-se no aporte teórico e metodológico da Sociolinguística Variacionista, buscando fazer uma reflexão sobre a Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) e uma revisão teórica acerca dos conceitos de atitudes e avaliações linguísticas (LABOV, 2008 [1972]; LAMBERT, 1967). Com relação à coleta do corpus, elaboramos uma proposta de redação aos alunos, com o propósito de selecionar e quantificar as ocorrências de CV. Paralelamente a essa etapa, elaboramos dois testes de atitudes linguísticas que foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos, de modo a analisar a reação no que se refere às convenções e aos padrões institucionalizados, auxiliando na discussão da valorização e rejeição às variedades da língua em uso. Além disso, o objetivo deste trabalho é estabelecer uma relação entre as respostas dos professores e as atitudes dos alunos. A hipótese é a de que as atitudes dos professores de língua materna frente a fenômenos variáveis podem influenciar nas crenças e atitudes de seus alunos sobre a língua. As respostas dos testes confirmaram o prestígio da variante com a marcação de plural, indicando, portanto, o valor de uma variedade orientada para a ascensão social. Além disso, foi possível concluir que o ensino de língua portuguesa está distante de um ensino reflexivo e de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987).

**PALAVRAS-CHAVES:** Concordância verbal. Atitudes linguísticas. Ensino.



## **ABSTRACT**

The evaluation theme should be discussed in studies on linguistic variation and change, as it raises a process of constructing subjective judgments of the speaker in relation to his own language and that of his interlocutor. These judgments are anchored in the linguistic ideology of a standard language, since speakers believe that the language exists in standardized forms and this type of belief affects the way they think their own language (MILROY, 2011, p.49). The school, which has the mother tongue as one of its teaching subjects, ends up being a favorable environment for the linguistic reality distortion and the linguistic prejudices spread. Thus, this paper aims to reflect on the Portuguese teaching in Brazil, investigating the linguistic attitudes of teachers and students from two public schools in Monte Azul Paulista, in the interior of Sao Paulo, through the variable phenomenon of verbal agreement third-person plural. Thereunto, this work was based on the theoretical and methodological contribution of Variationist Sociolinguistics, seeking to reflect on the Theory of Variation and Linguistic Change (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) and a theoretical review on the concepts of attitudes and linguistic evaluations (LABOV, 2008 [1972]; LAMBERT, 1967). Regarding the corpus collection, we prepared a proposal for writing to the students, with the purpose of selecting and quantifying the occurrences of CV. Parallel to this stage, we developed two tests of linguistic attitudes that were applied to Portuguese language teachers and students, in order to analyze the reaction with regard to institutionalized conventions and standards, helping to discuss the appreciation and rejection of language varieties in use. In addition, the objective of this work is to establish a relationship between the teachers' responses and the student's attitudes. The hypothesis is that the mother tongue teachers 'attitudes towards variable phenomena can influence their students' beliefs and attitudes about the language. The test responses confirmed the prestige of the variant with the plural marking, thus indicating the value of a variety oriented towards social ascension. In addition, it was possible to conclude that the Portuguese language teaching is far from reflective teaching and culturally sensitive pedagogy (ERICKSON, 1987).

**KEYWORDS:** Verbal agreement. Linguistic attitudes. Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Localização de Monte Azul Paulista em São Paulo.....   | 56 |
| Figura 2. Localização das escolas locus da pesquisa no mapa de Monte Azul Paulista.  | 57 |
| Figura 3. Quantidade de alunos por idade e sexo na Escola A.....   | 59 |
| Figura 4. Quantidade de alunos por idade e sexo na Escola B.....   | 59 |
| Figura 5. Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão do seu pai?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A. .... | 60 |
| Figura 6. Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão do seu pai?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B. .... | 60 |
| Figura 7. Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A. .... | 62 |
| Figura 8. Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B. .... | 62 |
| Figura 9. Exemplo de boxplot. ....   | 68 |
| Figura 10. Distribuição das escolas no CP “Solidariedade” por escola e por fragmento. ....   | 75 |
| Figura 11. Distribuição das escolas no CP “Qualificação” por escola e por fragmento.   | 81 |
| Figura 12. Distribuição das escolas no CP “Prestígio” por escola e por fragmento.....  | 84 |
| Figura 13. Distribuição das respostas no CP “Solidariedade” por sexo/gênero e por fragmento.....   | 94 |
| Figura 14. Distribuição das respostas no CP “Qualificação” por sexo/gênero e por fragmento.....  | 95 |
| Figura 15. Distribuição das respostas no CP “Prestígio” por sexo/gênero e por fragmento.....   | 96 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1. Efeitos dos anos de escolarização no uso da concordância verbal em duas amostras aleatórias da comunidade do Rio de Janeiro em épocas diferentes..... | 51  |
| Tabela 2. Índice do IDEB da Escola A e Escola B. ....   | 57  |
| Tabela 3. Renda salarial dos pais das profissões em destaque nas nuvens de palavras..   | 61  |
| Tabela 4. Renda salarial das mães das profissões em destaque nas nuvens de palavras.  | 62  |
| Tabela 5. Perfil dos professores participantes da pesquisa.....   | 63  |
| Tabela 6. Ausência vs. Presença da marca de concordância verbal na escola A .....   | 71  |
| Tabela 7- Ausência vs. Presença da marca de concordância verbal na escola B. ....   | 72  |
| Tabela 8- Correlação entre as respostas nas onze escalas (Análise de Componentes Principais).....   | 73  |
| Tabela 9- Resultados do Modelo de Regressão para o CP1 “Solidariedade”. ....  | 75  |
| Tabela 10- Resultados do Modelo de Regressão para o CP2 “Qualificação”.....   | 81  |
| Tabela 11- Resultados do Modelo de Regressão para o CP3 “Prestígio”. ....   | 84  |
| Tabela 12- Ocorrências de concordância verbal por sexo/gênero na Escola A.....  | 92  |
| Tabela 13- Ocorrências de concordância verbal por sexo/gênero na Escola B.....  | 93  |
| Tabela 14- Resumo das respostas do fragmento 1. ....  | 109 |
| Tabela 15- Resumo das respostas do fragmento 2. ....  | 110 |
| Tabela 16- Resumo das respostas do fragmento 1. ....  | 110 |
| Tabela 17- Resumo das respostas do fragmento 2. ....  | 111 |

## **LISTA DE QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1. Diferença entre fala e escrita de um ponto de vista dicotômico..... | 31 |
| Quadro 2. A perspectiva variacionista.....                                    | 32 |
| Quadro 3. Perspectiva sociointeracionista.....                                | 34 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO .....   | 14  |
| 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....   | 19  |
| 2.1 Teoria da Variação e Mudança Linguísticas.....  | 19  |
| 2.2 Atitudes Linguísticas .....   | 24  |
| 2.3 Fala e escrita: uma reflexão sobre <i>continuum</i> e mudança linguística.....              | 30  |
| 2.4 Norma Padrão e a crença do “erro” linguístico.....  | 36  |
| 2.5 A contribuição da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa.....                  | 41  |
| 2.6 O fenômeno variável da concordância verbal (CV) .....                                       | 48  |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....  | 55  |
| 3.1 As escolas <i>locus</i> de pesquisa .....   | 55  |
| 3.2. Perfil social dos informantes .....  | 58  |
| 3.3 O teste de atitudes linguísticas: decisões metodológicas e métodos de análise .....         | 64  |
| 4. ANÁLISE DOS DADOS .....  | 70  |
| 4.1 Atitudes dos alunos .....   | 71  |
| 4.1.1 Solidariedade percebida nos fragmentos.....   | 74  |
| 4.1.2 Qualificação percebida nos fragmentos.....  | 80  |
| 4.1.3 Prestígio percebido nos fragmentos .....  | 83  |
| 4.1.4 Uma breve discussão sobre sexo/gênero .....   | 91  |
| 4.2 Atitudes dos professores .....  | 99  |
| 4.3 Correlação entre as atitudes e as avaliações linguísticas dos professores e dos alunos..... | 114 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 117 |
| REFERÊNCIAS .....   | 123 |
| APÊNDICE I.....   | 131 |
| APÊNDICE II.....  | 132 |
| APÊNDICE III.....   | 135 |
| ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....                                 | 138 |
| ANEXO B- DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E.....  | 140 |
| ANEXO C- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA .....  | 142 |

## 1. INTRODUÇÃO

A Sociolinguística Variacionista é uma das áreas da Linguística que se dedica ao estudo da língua no contexto social, ou seja, estuda a relação existente entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos. Essa ciência considera a língua como um objeto histórico, defendendo a heterogeneidade existente na sistematicidade da língua. Sobre isso, Bright (1966, p.29) discute que uma das maiores tarefas da Sociolinguística é “mostrar que a variação não é livre, mas que está correlata às diferenças sociais sistemáticas”.

Nos tempos em que se firmavam as raízes da Sociolinguística, meados dos anos 1960, essa ciência voltou-se para a descrição da variação e mudança linguística e sua relação com os fatores linguísticos e extralinguísticos, expandindo-se, posteriormente, para outras dimensões da linguagem humana. Sobre esse aspecto, Gumperz (1922-2013) reflete:

Desde meados dos anos 1960, quando o termo sociolinguística apenas começava a ser aceito, essa disciplina vem ampliando seus objetivos iniciais de investigação, muito além da explicação dos processos de mudança e difusão linguísticos. Na atualidade, especialmente durante a última década, converteu-se em uma disciplina central, preocupada com todos os aspectos da comunicação verbal nas sociedades humanas. Em particular, com as formas como a comunicação influi e reflete as relações de poder e dominação, com o papel que a linguagem joga na formação e perpetuação de instituições sociais, assim como, com a transmissão da cultura. (JOHN GUMPERZ, 1922-2013 *apud* BORTONI-RICARDO, 2014, p.13)

Podemos verificar, primeiramente, que a Sociolinguística priorizou a descrição linguística a partir de amostras, principalmente de fala e, posteriormente, essas pesquisas foram ampliadas para além do descritivo, e começaram a ser trilhados caminhos para se conhecer como as crenças, atitudes e avaliações linguísticas interferem no processo de constituição da identidade de uma comunidade. O trabalho de Labov (2008 [1972]) sobre a mudança fonética no inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, já apontava para esse tipo de estudo e para esses fatores. No livro **Fundamentos empíricos para a teoria da mudança linguística**, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) discutem a importância do estudo da avaliação na mudança linguística:

[...] o estudo do problema da *avaliação* na mudança linguística é um aspecto essencial da pesquisa que conduz a uma explicação da mudança. Não é difícil ver como traços de personalidade inconscientemente atribuídos a falantes de um dado subsistema determinariam a significação social da alternância para esse subsistema e assim seu desenvolvimento ou obsolescência como um todo. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006, p.103).

O tema da avaliação deve ser discutido em estudos sobre variação e mudança linguística, pois suscita um processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação a sua própria língua e à do seu interlocutor. Esses julgamentos estão ancorados na ideologia linguística de uma língua padrão, uma vez que os falantes acreditam que a língua existe em formas padronizadas e esse tipo de crença afeta o modo como pensam sua própria língua (MILROY, 2011, p.49).

A concepção social de padronização da língua reflete-se no ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras e nos livros didáticos adotados pelos professores que, embora apresentem variação linguística como conteúdo, aparentemente a concepção de língua como prática social é subjacente à sua abordagem<sup>1</sup>. A escola, que tem como uma das disciplinas de ensino a língua materna, acaba sendo um ambiente propício para a distorção da realidade linguística e propagação de preconceitos linguísticos, silenciando sujeitos externos a uma norma idealizada<sup>2</sup>, que é carregada de ideologias e de relações de poder (PETERMANN e ALVES, 2018).

Dessa forma, os professores, que deviam ser agentes que descontroem estereótipos linguísticos, hesitam em se trabalhar a pluralidade da língua dentro de sala de aula, tornando cristalizada a metodologia conservadora e excludente e relegando a segundo plano a variação linguística. Quando os professores recusam, em nome da “boa tradição”, o ensino reflexivo das normas gramaticais em uso, acabam apostando em dicotomias como certo e errado e estereotipando seus alunos pelo modo de falar.

A falta de reconhecimento referente à pluralidade da língua, em parte decorrente de uma metodologia e fundamentação inadequadas, faz com que os professores subestimem a variedade linguística de seus alunos e sua própria capacidade, como se os

---

<sup>1</sup> Petermann e Alves (2018) analisaram três livros didáticos do Ensino Médio com o objetivo de observar a forma como abordam a variação linguística. Suas análises evidenciaram que, de alguma maneira, os livros estavam ligados à Ideologia da Padronização (MILROY, 2011), pois parecem conceber a língua como um sistema único e fechado que é exterior ao falante. Para os autores, a abordagem de ensino desses livros “visa ao reconhecimento e classificação das “variedades” do que a reflexão acerca da existência e da persistência dos fenômenos linguísticos” e enxergam a variação linguística como “distorções de um padrão ilusório da língua” (PETERMANN e ALVES, 2018, p. 19).

<sup>2</sup>Faraco (2008) propõe um tratamento para a polissemia que envolve a concepção de norma. É o que veremos mais adiante.

alunos não soubessem português. No entanto, o que na verdade eles não sabem são as regras da gramática tradicional que são apresentadas a eles sem nenhum sustento no uso, mas apenas em formas a serem decoradas. Os professores devem, primeiramente, entender que a língua não é sinônimo de gramática tradicional e a variação linguística não é apenas mais um conteúdo do livro didático. Além disso, a escola não deve ser um ambiente que fortalece preconceitos linguísticos, ou seja, a variedade do aluno não deve ser motivo de exclusão, mas ser vista como caracterização do uso normal e real da língua.

De acordo com Bortoni-Ricardo (1985, p. 92), a avaliação positiva das variedades prestigiadas em contrapartida às não-prestigiadas pode representar, para o falante, a perda de sua integridade pessoal e a identidade de grupo. Uma nova pedagogia de ensino de língua materna pauta-se em um trabalho sem danos aos valores sociais dos alunos. Defendemos que os alunos precisam ter consciência de que a língua varia com o tempo e que todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e complementares entre si. A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Deve-se usá-las para que os alunos reflitam sobre a variedade que aprendem em casa e as variedades cultas, que aprendem na escola; assim será possível desenvolver sua competência comunicativa<sup>3</sup> tanto na modalidade falada como na escrita.

Partindo dessas reflexões, o objetivo principal desta pesquisa é investigar as atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e de alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas da rede pública de Monte Azul Paulista- SP, perante o fenômeno variável de concordância verbal (CV) de terceira pessoa do plural. A pesquisa segue os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG 2006 [1968], LABOV 2008 [1972]).

O estudo das atitudes e avaliações linguísticas é uma das tarefas que a Sociolinguística se propõe, sendo uma das suas questões fundadoras da Teoria da Variação e Mudança Linguísticas (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006[1968]). Os trabalhos que discutem a rejeição da escola à variedade do aluno são de suma importância e devem ser tratados sob essa ótica. Compreender e analisar as atitudes de

---

<sup>3</sup> Entendemos competência comunicativa como um conceito que inclui “[...] não só as regras que presidem à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73). A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores e em quaisquer situações de comunicação, sendo esta a noção de “adequação” proposta por Dell Hymes e retomada por Bortoni-Ricardo (2004).



professores e alunos abrem caminhos para a discussão da variação e mudança dentro do universo escolar, orientando para um ensino que considera o aluno como um indivíduo pensante e ativo e não mais aquele que "não sabe português". Paulo Freire, em suas discussões sobre a pedagogia libertadora, refletiu sobre a urgência de dar voz aos alunos: ouvi-los significa “[...] captar a linguagem deles e, necessariamente, seus temas, que vêm através de suas palavras e de sua sintaxe. É claro, exatamente porque a linguagem é um problema de classe social” (FREIRE, 2011, p.245).

Para a construção do *corpus*, elaboramos uma proposta de redação aos alunos, com o propósito de selecionar e quantificar as ocorrências de CV. Paralelamente a essa etapa, elaboramos um teste de atitudes linguísticas que foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa e aos alunos, de modo a analisar a reação no que se refere às convenções e aos padrões institucionalizados, auxiliando na discussão da valorização e rejeição às variedades da língua em uso. Além disso, o intuito deste trabalho é estabelecer uma relação entre as respostas dos professores e as atitudes dos alunos. A escolha das escolas de Monte Azul Paulista-SP se deu a partir da localização geográfica: uma das escolas está localizada no centro da cidade, enquanto que a outra escola está localizada em um bairro periférico bastante estigmatizado na cidade.

A escolha da CV é justificada por ser um fenômeno superavaliado. Mesmo que para esse fenômeno estejam em evidência duas variantes, a ausência da marcação de plural nos verbos (Os meninos fala $\emptyset$ ) e a presença de marcação de plural nos verbos (Os meninos falam), a não realização do traço morfológico de número possui um valor sociolinguístico, podendo corresponder a uma maneira de desqualificar o falante da língua. Sobre isso, argumenta Scherre (2005):

Quem deixa de fazer concordância de número é normalmente chamado de burro, ignorante, porque, afirma-se, “não saber falar”. Somos então às vezes inteligentes e às vezes burros? Somos “variavelmente” inteligentes? Repito: a variação da concordância de número no português brasileiro está seguramente instalada na língua falada [...]. (SCHERRE, 2005, p.20)

Não é o objetivo principal deste trabalho descrever a fundo o funcionamento da concordância verbal do Português Brasileiro (PB), mas, com base na literatura robusta existente sobre o tema (cf. VIEIRA e PIRES, 2012; LUCCHESI, BAXTER e SILVA, 2009; SCHERRE e NARO, 2006; OLIVEIRA, 2005; entre outros), busca-se observar a

maneira como esse fenômeno aparece no contexto escolar por meio das atitudes linguísticas dos professores e dos alunos.

Com este trabalho, buscamos responder às seguintes questões:

A) Há correlação entre as atitudes e avaliações linguísticas dos professores e a dos alunos em relação à ausência de concordância verbal?

Se afirmativo, as atitudes dos professores podem ter algum reflexo nas atitudes desfavoráveis dos alunos em relação a sua própria capacidade em dominar a norma culta?

B) Os professores conseguem compreender os desvios de concordância a partir de um ponto de vista Sociolinguístico?

C) Ter como critério de seleção a localização geográfica (centro x periferia) e o perfil socioeconômico dos bairros é relevante quando observamos a distribuição de ausência de concordância verbal e as atitudes e avaliações linguísticas dos alunos por escola?

A hipótese deste trabalho é a de que as atitudes dos professores de língua materna frente a fenômenos variáveis influenciam nas crenças e atitudes dos alunos sobre a língua. Os testes com os professores funcionariam como forma de se controlar os resultados obtidos nos testes dos alunos. Quanto mais as atitudes e avaliação linguísticas dos professores fossem negativas em relação à variedade que foge dos padrões impostos pela escola, mais negativas seriam as atitudes e avaliações dos alunos e mais descrentes estariam eles sobre o ensino de língua portuguesa e sobre sua competência comunicativa, segundo os modelos escolares esperados. Sobre isso, afirma Basso (2006, p. 24): “[...] a aprendizagem dos alunos é melhorada quando eles percebem as expectativas e as intenções dos professores, e quando os professores percebem acuradamente as expectativas e as intenções de seus alunos”.

Para averiguar tal hipótese e responder as perguntas fundadoras mencionadas, o estudo se compõe de uma revisão científica dos conceitos abordados, do trabalho de campo nas escolas em que foram realizados os contatos com os alunos e professores, das redações e dos testes de atitudes.

Na seção 1, de introdução desta dissertação, introduzimos as principais temáticas, justificando o trabalho e sintetizando os objetivos, hipóteses e metodologias adotadas. Na seção 2, intitulada “Pressupostos teóricos”, há a discussão das teorias e

conceitos utilizados no trabalho, como a Teoria da Variação e Mudança linguísticas, Atitudes Linguísticas, *continuum* entre fala e escrita, Sociolinguística Educacional e uma breve discussão sobre o fenômeno variável da concordância verbal, que é colocado na dimensão avaliativa nos testes de atitudes linguísticas. Na seção seguinte, 3, “Procedimentos metodológicos”, apresentamos e descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na realização da presente pesquisa. Nessa seção, explicitamos as escolas que fizeram parte da pesquisa e apresentamos os perfis sociais dos alunos e professores. Além disso, tratamos sobre a construção do teste de atitudes linguísticas, demonstrando as decisões metodológicas para o levantamento do *corpus*. Já na seção 4, “Análise dos dados”, apresentamos a descrição e a interpretação das respostas dos alunos e professores nos testes de atitudes linguísticas. Nessa mesma seção, exibimos a correlação entre as atitudes e avaliações linguísticas dos professores e alunos. Na última seção, “Considerações finais”, o trabalho é finalizado com as conclusões, seguidas das referências, apêndices e anexos.

## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos, de maneira sucinta, as principais abordagens adotadas nesta investigação. Dessa forma, discutem-se os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, noções fundamentais acerca de Atitudes Linguísticas, algumas contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e, por fim, algumas considerações a respeito do fenômeno variável da concordância verbal e da escrita e oralidade.

### 2.1 Teoria da Variação e Mudança Linguísticas

O estabelecimento da Sociolinguística em 1964 como uma área autônoma na Linguística é precedido por estudos de vários pesquisadores, como Meillet<sup>4</sup> e Bakhtin<sup>5</sup>, que tinham como objetivo a articulação da linguagem com os aspectos de ordem social

---

<sup>4</sup> Antoine Meillet foi um aluno de Saussure, mas se opunha a seu mestre, pois defendia que as histórias das línguas são inseparáveis da história da sociedade e da cultura em que vive o falante. Essa noção de língua para o autor pode ser vista de modo mais aprofundado em sua obra intitulada *Esquisse d'une histoire de la langue latine*, 1977.

<sup>5</sup> Bakhtin foi um teórico social da linguagem que considerava a relação entre sociedade, linguagem e identidade e também foi um crítico à postura de Saussure, como podemos ver em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, 1988, p.123: “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada [...]”.

e cultural. A Sociolinguística se constitui e floresce na insatisfação com as concepções estruturalistas e gerativistas, de modo que essas duas áreas do conhecimento linguístico contribuíram para um novo olhar à linguagem, vista, agora, como um fenômeno social, heterogêneo e plural. Vale frisar que a Sociolinguística é um termo bastante amplo, que incorpora diferentes maneiras de olhar para a relação entre língua e sociedade. Nesta seção, trataremos da teoria e do método da Sociolinguística Variacionista (ou Quantitativa).

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), no livro **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**, criticam o conceito de língua que foi proposto por Saussure (2006) no **Curso de Linguística Geral**, dado que sua teoria privilegiava somente o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico. Para Saussure, a língua é um sistema abstrato e invariante, subjacente à atividade da fala. Ao distinguir a fala (*parole*) da língua (*langue*):

[...] ele via a língua como social e fala como individual. Entretanto, observemos que Saussure nada tem a dizer de concreto sobre a comunidade como a matriz do desempenho da fala individual. Em particular, não há nada em sua teoria que pudesse acomodar uma língua heterogênea salvando-a ao mesmo tempo como um objeto legítimo da investigação sincrônica. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968], p. 56).

Saussure, dessa forma, insistia que as explicações dos fatos linguísticos acham-se somente derivadas de outros fatos linguísticos, excluindo quaisquer dados externos que pudessem explicar o comportamento linguístico, pois para ele “A língua [...] é de natureza homogênea” (SAUSSURE, 2006, p.32). Esse postulado estabeleceu uma correlação entre estrutura e homogeneidade, de modo que, para Saussure, só era possível observar estrutura e sistematicidade num recorte que tivesse o objeto língua como homogênea. Saussure parece limitar as possibilidades do estudo histórico das línguas, assim como observamos no gerativismo:

Os gerativistas buscam “explicar” (entre aspas, porque prefiro “interpretar”) as mudanças- no caso, sintáticas, que ocorreram sem considerar fatores externos, ou sócio históricos, interessados apenas nos fatores próprios a *grammar* do falante, ou seja, em seu processamento computacional. (MATTOS e SILVA, 2008, p. 12).

Contrapondo esse cenário linguístico, a Sociolinguística trata das investigações que entendem que a variabilidade caracteriza o uso normal da língua e é chave para a compreensão de mecanismos de seu funcionamento, como, por exemplo, a mudança linguística (CONDE SILVESTRE, 2007, p.26). O aporte teórico e metodológico da Sociolinguística vem para demonstrar que a variação e a mudança não são aleatórias, mas sim estruturadas, organizadas e instruídas por diferentes fatores, ao contrário do que Saussure considerava. A heterogeneidade ordenada do sistema linguístico possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional através de regras diferentes, todas igualmente lógicas e com coerência funcional (BAGNO, 2007, p.43). Sobre isso, apontam Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]):

O sistema heterogêneo é então visto como um conjunto de subsistemas que se alternam de acordo com um conjunto de regras co-ocorrentes, enquanto dentro de cada um desses subsistemas podemos encontrar variáveis individuais que covariam mas não co-ocorrem estritamente. Cada uma dessas variáveis acabará sendo definida por funções de variáveis independentes extralinguísticas ou linguísticas, mas essas funções não precisam ser independentes umas das outras. Pelo contrário, normalmente se esperaria encontrar íntima covariação entre as variáveis linguísticas. (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968], p. 108).

Essa concepção define, portanto, que todas as línguas vivas, usadas para a comunicação, variam e a variação não é condicionada apenas linguisticamente, mas também por algum fator de ordem social. A variação linguística é um processo pelo qual duas formas ou mais podem ocorrer em um contexto com o mesmo valor referencial (COELHO et al, 2015, p.16). O sociolinguista tem como propósito descobrir quais mecanismos regulam a variação, como ela interage com outros fatores de ordem linguística e social e como a variação pode levar à mudança linguística.

Entretanto, como foi abordado por Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]), autores com trabalhos fundamentais da Sociolinguística Histórica<sup>6</sup>, “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WEINREICH, LABOV e

---

<sup>6</sup> A Sociolinguística, com a sistematicidade teórica e metodológica dos estudos sobre Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006) veio corroborar com os estudos diacrônicos e sincrônicos sobre a língua, ocupando-se tanto dos fenômenos gerais e históricos das mudanças, como da compreensão e explicação de processos de mudanças concretos a partir das correlações entre fatores linguísticos e sociais. Essa relação da Linguística Histórica com a Sociolinguística foi nomeada como Sociolinguística Histórica (CONDE SILVESTRE, 2007).

HERZOG, 2006[1968], p.125). Para esses mesmos autores, os fatores sociais são de suma importância para o desenvolvimento das mudanças, de modo que apontam que a mudança se inicia quando determinada forma alternativa- originária de um subgrupo- se estende a todos os membros de uma comunidade de fala. O traço linguístico em questão assume um certo significado social, simbolizando os valores sociais relacionados àquele subgrupo.

A mudança linguística e a heterogeneidade são essenciais para a existência de uma língua, sendo fatores indissolúveis, uma vez que o desenvolvimento de uma mudança implica historicamente a existência de heterogeneidade na comunidade de fala (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 31). A perspectiva histórica é a única que pode dar conta da realidade dinâmica da língua, pois se entendermos a língua de maneira homogênea em estados autônomos no decorrer do tempo, será difícil explicar os períodos de transição entre um estágio e outro. Segundo Mollica (2003):

Cabe à Sociolinguística investigar o grau de estabilidade ou de mutabilidade da variação, diagnosticar as variáveis que têm efeito positivo ou negativo sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos e prever seu comportamento regular e sistemático (MOLICCA, 2003, p. 11).

William Labov foi um dos pioneiros dos estudos sociolinguísticos, uma vez que contribuiu com metodologias de análises em comunidades de fala, sublinhando o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação e da mudança linguística. Labov (2008 [1972]) teve como seu principal objeto de estudo a língua falada, esta que foi observada, descrita e analisada em situações reais de uso. Para a análise dos fenômenos variáveis, o autor propôs o conceito de comunidades de fala, esta que:

[...] não é definida por nenhuma concordância marcada de uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; essas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito e pela uniformidade de padrões abstratos de variação que são invariantes no tocante a níveis particulares de uso. (LABOV, 2008 [1972], p.150).

Ao estudar a comunidade de fala, se constata a variação e a diversidade linguística, de modo que toda comunidade se caracteriza por uma maneira de falar. Toda língua possui um feixe de variedades e cada variedade representa características próprias do uso linguístico. Desse modo, Labov (2008 [1972]) parte dessa premissa em

seus estudos, como podemos observar no trabalho que foi feito na comunidade da ilha de Martha's Vineyard.

Labov observou uma mudança sonora no contexto da vida da comunidade: a alteração na posição fonética dos primeiros elementos do ditongo /ay/ e /aw/. Das informações que foram dispostas, Labov conclui que quando os falantes da ilha centralizam mais os fonemas, estão inconscientemente expressando o fato de que pertence a ilha: a alta centralização de (ay) e (aw) está intimamente correlacionada a expressões de grande resistência às incursões dos veranistas. Sobre isso, Labov (2008[1972]) disserta:

A ilha possui, pela pressão econômica, a dependência do turismo. A crescente dependência em relação ao turismo de verão atua como uma ameaça à independência pessoal deles. O estudo dos dados mostra que a alta centralização de (ay) e (aw) está intimamente correlacionada a expressões de grande resistência às incursões dos veranistas. (LABOV, 2008 [1972], p.48)

No entanto, aqueles que reagem positivamente ao turismo apresentam em menor escala essa centralização ou então não apresentam. Esse estudo, portanto, evidenciou um padrão unificado na comunidade de Martha's Vineyard, que exprime o significado dos ditongos centralizados. Em tal estudo, revelou-se significativa, a partir dos juízos de valores dos informantes, a questão da identidade e da atitude. Labov (2008[1972]) aborda a noção de prestígio encoberto para explicar o desejo do falante de manter sua identidade no interior de seu grupo social. Se um indivíduo deseja se integrar a um grupo, deve partilhar, além das suas atitudes e valores, a linguagem característica desse grupo. Nesse caso, determinadas formas de linguagem se investem de um "status" particular, embora sejam desprovidas de prestígio na comunidade linguística em geral (PAIVA, 2003, p.40 apud CYRANKA, 2007, p.57).

Este estudo foi muito relevante à área, uma vez que abre caminhos para se pensar em como a variação e a mudança linguística sofrem pressões sociais. De acordo com Labov (2008 [1972]):

A contribuição de forças internas, estruturais, para a efetiva difusão das mudanças linguísticas, deve ser naturalmente o foco de atenção de qualquer linguista que esteja investigando esses processos de propagação e regularização. No entanto, uma abordagem que considera apenas as pressões estruturais dificilmente pode contar a história toda. Nem todas as mudanças são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece num vácuo social. Até mesmo a mudança

em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação. (LABOV, 2008 [1972], p.20)

Labov (2008[1972]) define uma comunidade linguística como um conjunto de falantes que compartilham os mesmos valores com relação à língua. Isso implica que “[...] os falantes, de alguma maneira, reconhecem, mesmo que eventualmente possam não concordar, o que se costuma chamar de *significado social*, das formas variantes [...] que têm a ver com identidades sociais” (PAGOTTO, 2006, p.58). Alguns valores atribuídos a uma forma linguística podem ser negativos, o que faz com que ela esteja sujeita automaticamente à avaliação negativa dos usuários da língua.

Os falantes atribuem valores sociais a um fenômeno variável superavaliado, prestigiando ou estigmatizando um uso linguístico, como é com o caso do fenômeno aqui escolhido: a concordância verbal. Muitos estudos já demonstraram que a variante explícita de plural é a variante de prestígio e a variante zero de plural é julgada pela tradição e pelos falantes como índice de não saber falar português (SCHERRE; NARO, 2006, p.2).

As formas da língua, portanto, não veiculam somente o seu significado referencial, mas também denunciam julgamentos sociais, abrindo espaços para que marginalizemos os falantes que fazem usos de formas desprestigiadas na sociedade. Um dos objetivos da Sociolinguística é justamente constatar que não há nada nas formas variáveis de uma língua que permita afirmar que uma é melhor do que a outra. Além disso, muitas pesquisas vêm demonstrar, assim como a de Labov na comunidade de Martha's Vineyard, que muitas formas linguísticas recebem avaliação positiva ou negativa como uma maneira de reforçar identidades. Podemos dizer que, ao mesmo tempo em que uma forma é avaliada negativamente em uma comunidade linguística, em outra, ela pode ser avaliada positivamente pelos participantes da comunidade, sendo uma forma de se aliarem a um grupo social. Estudos que estão nesse âmbito promovem caminhos para conhecer como as crenças, atitudes e avaliações linguísticas interferem no processo de constituição da identidade de uma comunidade. A subseção que segue tem como objetivo descrever mais sobre essa temática, que atualmente é tão cara aos estudos sociolinguísticos.

## **2.2 Atitudes Linguísticas**



Dentre os “problemas” que a Teoria da Variação e Mudança Linguística propõe como fundamentais para a explicação dos processos (socio)linguísticos, o da avaliação das variáveis (socio)linguísticas é aquele que mais toca os objetivos do presente estudo.

De acordo com Labov (2008 [1972]), “Nem todas as mudanças linguísticas recebem avaliação social explícita ou sequer reconhecimento. Algumas parecem ficar muito abaixo do nível das reações sociais explícitas” (p.354). Para o autor (2008 [1972]), é possível classificar os diversos elementos envolvidos na variação e mudança linguística segundo sejam ou não avaliados e, em caso afirmativo, segundo o tipo de avaliação social que eles recebem. Distinguiu, assim, três tipos de variáveis: *indicadores*, *marcadores* e *estereótipos*.

Os *indicadores* são traços linguísticos encaixados em uma matriz social, indicando diferenciação entre os falantes, mas que não possuem nenhum padrão de alternância estilística e não possuem muita força avaliativa. Um exemplo de indicador é a monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ no português falado atual, em palavras como peixe/peixe, feijão/feijão, couve/couve”, pois é isenta de valor social e estilístico (COELHO et al, 2015, p. 67).

Os *marcadores*, embora possam estar abaixo do nível da consciência, produzem reações regulares em testes de reações subjetivas, possuindo mais força avaliativa que os indicadores (LABOV, 2008 [1972], p. 360). Um exemplo de marcadores é a variação entre os pronomes “tu” e “você”, em certas regiões do Brasil. De acordo com Coelho et al (2015, p. 66), “O uso desses pronomes, em geral, não é estigmatizado, mas está correlacionado a variáveis estilísticas (grau de intimidade, por exemplo) e sociais (como a faixa etária dos falantes)”.

Por último, os *estereótipos* “são formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 2008 [1972], p. 360). Algumas formas podem ter prestígio que varia de grupo para grupo, sendo, dessa forma, positivos para alguns e negativos para outros. Como exemplos de estereótipos, podemos citar a concordância verbal, fenômeno posto na dimensão avaliativa em nosso trabalho. O indivíduo ao ouvir uma forma sem a marcação de plural, associa-se, em geral, ao dialeto caipira ou a classes sociais mais baixas, que são, normalmente, com menor grau de escolarização (BENFICA, 2016). Assim, se desencadeia uma impressão negativa sobre o falante da variante sem prestígio, revelando o estereótipo daquele que não sabe falar português. De acordo com Botassini (2015):

Esse rótulo que se impõe sobre determinados grupos linguísticos está pautado nos julgamentos sobre as pessoas, nas crenças que o indivíduo carrega a respeito de um traço linguístico, nos conhecimentos sobre um grupo e sua cultura, nos preconceitos em relação a língua e aos falantes dessa língua. (BOTASSINI, 2015, p.125).

As variantes linguísticas que recebem mais força avaliativa tornam-se mais facilmente identificadas, fazendo com que os falantes passem a monitorar sua fala com o objetivo de não serem avaliados. A avaliação linguística diz respeito à forma como um ouvinte/falante mensura os valores que carrega consigo, pela qual associa esses valores à produção linguística de si mesmo e de seus interlocutores. De acordo com Oushiro (2015, p.32), a avaliação linguística “é empregada para fazer referência ao discurso metalinguístico dos falantes sobre variantes, o que constitui um objeto de estudo em si”. As atitudes linguísticas relacionam-se com o problema da avaliação, que busca compreender os correlatos subjetivos das mudanças linguísticas em curso. Nas palavras de Lambert e Lambert (1972):

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido com nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. Dizemos que uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal modo inter-relacionados que os sentimentos e tendências reativas específicas ficam coerentemente associados com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 77-78)

As áreas da Sociologia e da Psicologia contribuíram e contribuem fortemente para o estudo das Atitudes Linguísticas. Wallace Lambert, amparado na Psicologia Social, foi o precursor desses estudos e trouxe um progresso considerável na investigação do tema, publicando o artigo “A Social Psychology of Bilingualism”, em 1967, cujo propósito era estender e integrar os interesses dos psicólogos, dos linguistas e dos antropólogos com relação ao bilinguismo. Nesse artigo, Lambert (1967) apresenta a técnica *matched guise* (também conhecida como técnica dos “falsos pares”) com o propósito de inferir e medir atitudes, descrevendo-a da seguinte forma:

[...] envolve as reações de ouvintes (referidos como juízes) a gravações de um número de falantes perfeitamente bilíngües lendo uma passagem de dois minutos uma vez em uma de suas línguas

(ex.:francês) e, depois, uma tradução equivalente da mesma passagem em sua segunda língua (ex.: inglês). Grupos de juízes são levados a ouvir essas séries de gravações e a avaliar as características da personalidade de cada falante tanto quanto possível, usando pistas de fala apenas. (LAMBERT, 1967, p. 93)

As gravações eram apresentadas aos “juízes” como pertencendo a pessoas diferentes, de modo que não tinham consciência de que, na verdade, tratava-se das mesmas pessoas ora lendo o texto em uma língua, ora lendo o texto em outra língua. A partir da avaliação dos “juízes” foi possível notar diferenças nos julgamentos sobre o falante, representando atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico (BOTASSINI, 2015, p. 111).

Labov (2008 [1972]) considera a técnica *matched guise* como instrumento básico para o estudo de atitudes subjetivas em relação à linguagem, destacando que:

O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes da língua, e se não perceber que é o mesmo falante, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações. (LABOV, 2008 [1972], p. 176).

A técnica *matched guise* foi sofrendo modificações em relação aos tipos de produção de estímulos (textos escritos, ao invés de leitura de textos, por exemplo) e em relação à escala de avaliação. Para essa última, a técnica mais conhecida tem sido a do diferencial semântico (OSGOOD; SUCI; TANNENBAUM, 1957), que consiste na elaboração de escalas bipolares com adjetivos de valores opostos colocados em ambas as extremidades de cada escala. Sobre isso, Cyranka (2007) afirma:

Construindo-se um conjunto de escalas desse tipo, obtém-se uma classificação múltipla de atitudes em relação a um estímulo. Como as respostas são marcadas por números nos traços da escala, pode-se chegar a um cálculo descritivo-demonstrativo das reações subjetivas dos falantes às amostras de fala e, conseqüentemente, aos dialetos dos sujeitos avaliados. (CYRANKA, 2007, p. 28)

Os estudiosos da área da Linguística, especialmente aqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística, reconheceram a importância dos estudos sobre atitudes que

abrange a variação linguística. A esse respeito, Giles, Ryan e Sebastian (1982, p.1) dissertam:

Em todas as sociedades, o poder diferencial de grupos sociais particulares se reflete na variação da linguagem e nas atitudes em relação a essas variações. Normalmente, o grupo dominante promove seus padrões de uso da linguagem como o modelo necessário para o avanço social; e o uso de uma linguagem, dialeto ou sotaque de menor prestígio por membros de grupos minoritários reduz suas oportunidades de sucesso na sociedade como um todo. (RYLES; GILES; SEBASTIAN, 1982, p. 1)<sup>7</sup>

Bergamachi (2006, *apud* BOTASSINI, 2015) afirma que as atitudes ou os posicionamentos em relação à língua refletem as atitudes ou os posicionamentos em relação aos usuários dela. De acordo com Cyranka (2007):

Conforme observa Amaral (1979, p. 25-26), em geral, os estudos de atitudes linguísticas revelam que o falante, utilizando uma língua ou variedade linguística de prestígio, é percebido favoravelmente pelos ouvintes em relação a inteligência, competência, ambição, segurança, sucesso educacional e ocupacional. Daí é derivada a consideração de que a variedade padrão é associada à dimensão de poder, “status” e controle social. Em outras palavras, é a variedade que cumpre funções sociais privilegiadas pelo poder (CYRANKA, 2007, p. 33)

Os resultados de pesquisas sociolinguísticas que buscam verificar as atitudes linguísticas, assim como a de Lambert et al. (1967), são apontados como relevantes, porque os jurados não avaliavam as vozes, mas sim a variedade da língua usada. Através dos testes de atitudes conseguimos apreender significados que demonstram identificação a determinadas variedades. Nas palavras de Cyranka (2007, p. 23) “Os testes de atitude [...] fazem emergir dimensões nas escalas avaliativas, ligadas, de certa forma, à subjetividade dos ouvintes em relação às qualidades aparentes dos dialetos ou dos indivíduos”.

Para Lambert e Lambert (1972), Rodrigues (1972), Moreno Fernández (1998), entre outros estudiosos, integram-se às atitudes três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental<sup>8</sup>. Ou seja, para que uma atitude se constitua, são necessários esses três componentes inter-relacionados, de forma que, “aquilo que se sente e a maneira

<sup>7</sup> Tradução própria. Trecho original: In every society the differential power of particular social groups is reflected in language variation and in attitudes toward those variations. Typically, the dominant group promotes its patterns of language use as the model required for social advancement; and use of a lower prestige language, dialect, or accent by minority group members reduces their opportunities for success in the society as a whole.

<sup>8</sup> Critério dos defensores de uma interpretação mentalista da atitude.

como se reage diante de um objeto social estejam coerentemente associados de modo como se pensa a respeito dele.” (BOTASSINI, 2015, p. 114).

O *componente cognitivo* diz respeito às crenças que o falante tem em relação a um objeto social referido. Segundo Botassini (2015, p. 115) “Não se pode ter uma atitude em relação a um objeto se não houver alguma representação cognitiva a seu respeito, ou seja, é preciso conhecê-lo”. Rodrigues (1972, p.398) afirma que atitudes preconceituosas são resultados de cognições negativas em relação ao grupo ou variedade que está sendo objeto de discriminação.

O *componente afetivo* refere-se às emoções e aos sentimentos pró ou contra um objeto social, sendo mais relacionado à valoração do sujeito. Por fim, temos o *componente comportamental ou conativo*, entendido como reação ou conduta diante um objeto social. Oppenheim (1966, p. 106) assegura que “atitudes são reforçadas pelas crenças (componente cognitivo) e frequentemente atraem sentimentos fortes (componente emocional) que levarão a formas específicas de comportamento (o componente de tendência de ação)<sup>9</sup>”.

As crenças e as avaliações linguísticas são, portanto, parte fundamental da atitude e dizem respeito ao que os indivíduos acreditam, pensam, sentem a respeito de algo. Silva, A (2011 *apud* BOTASSINI, 2015, p.106) apresenta um rol de termos que se referem a crenças, como por exemplo: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, etc. As crenças, de acordo com Barcelos e Abrahão (2006) são:

*Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. [...] as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas [...] Dessa forma, as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006, p. 19; destaque dos autores)*

Santos (1996, p. 8) define crenças e atitudes da seguinte maneira:

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza [...] Já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento e propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à

---

<sup>9</sup> Tradução nossa. Trecho original: “Attitudes are reinforced by beliefs (the cognitive component) and often attract strong feelings (the emotional component) that will lead to particular forms of behavior (the action tendency component).”

conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas. (SANTOS, 1996, p.8)

Da estreita relação entre crenças e atitudes, assume-se, neste trabalho, que as crenças dos alunos sobre a língua são construídas ao longo de seus anos de aprendizagem no contexto escolar, acrescidas, incontestavelmente, pelas experiências vivenciadas em seu contexto social. Consideramos que a participação do professor nesse processo é inquestionável, uma vez que adotamos a hipótese de que as atitudes dos professores frente a fenômenos variáveis da língua portuguesa influenciariam nas crenças e atitudes dos alunos. Com os testes de atitudes será possível verificar o imaginário linguístico que perpassa na mente dos professores e dos alunos, já que é das crenças que nascem as atitudes. Assim, para este trabalho, concebemos atitudes linguísticas como uma atividade, uma reação e/ou exteriorização do que se pensa, do que se avaliou enquanto se pensava.

O trabalho dessa natureza no contexto escolar tem como um dos desafios a reconstrução do imaginário sobre a língua. Como afirma Santos (1996, p. 15), “Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada, se forem mudadas suas crenças sobre o objeto”.

### **2.3 Fala e escrita: uma reflexão sobre *continuum* e mudança linguística**

De acordo com Sapir (1954) “[...] falar é uma atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança puramente histórica do grupo, produto de um uso social prolongado” (SAPIR, 1954, p. 18). Se observarmos cronologicamente, a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, pois é adquirida naturalmente nas relações sociais e todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral. A escrita, por sua vez, não é biologicamente determinada, dessa forma, como defende Marcuschi (2000):

[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária (MARCUSCHI, 2000, p. 17).

No mundo moderno, a modalidade escrita tornou-se um bem sociocultural indispensável, adquirindo um valor social até superior à oralidade, uma vez que passou a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. Nas palavras de Marcuschi (2000):

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização. Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável (MARCUSCHI, 2000, p. 18).

No âmbito dos estudos linguísticos, as reflexões sobre fala e escrita se enquadram em diferentes perspectivas (MARCUSCHI, 2000). A primeira delas, exemplificada pelos trabalhos de Bernstein (1971), Halliday (1985) e Ochs (1979), é a que se dedica à análise das duas modalidades de uso da língua (fala e escrita) de forma dicotômica. Essa perspectiva, que foi adotada pela maioria das gramáticas pedagógicas, deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como “padrão”, que divide a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, tal como se pode ver no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1.** Diferença entre fala e escrita de um ponto de vista dicotômico.

| <b>Fala</b>      | <b>Escrita</b>     |
|------------------|--------------------|
| Contextualizada  | Descontextualizada |
| Dependente       | Autônoma           |
| Implícita        | Explícita          |
| Redundante       | Condensada         |
| Não- planejada   | Planejada          |
| Imprecisa        | Precisa            |
| Não- normatizada | Normatizada        |
| Fragmentária     | Completa           |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2000, p. 27)

Observando a visão imanentista acima, verificamos que não há preocupação alguma com os usos discursivos nem com a produção textual. Além disso, postula para a fala uma menor complexidade, um caos gramatical; enquanto que para a escrita

postula uma maior complexidade, o lugar da norma e do bom uso da língua. Marcuschi (2000) considera tal visão reducionista, uma vez que não analisa as diferenças entre fala e escrita por meio do uso, mas do sistema. Para opor-se a essa concepção restrita e simplista em relação às duas modalidades, Marcuschi (2000) defende sua concepção de língua essencialmente como heterogênea e variável, que é a mesma que defendemos neste trabalho:

[...] toda vez que emprego a palavra *língua* não me refiro a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanentes. Ao contrário, minha concepção de língua pressupõe um fenômeno *heterogêneo* (com múltiplas formas de manifestação), *variável* (dinâmico, suscetível a mudanças), *histórico-social* (fruto de práticas sociais e históricas), *indeterminado* sob ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto ou discurso. (MARCUSCHI, 2000, p. 43)

Essa perspectiva, conhecida como variacionista, deu uma grande contribuição aos estudos sobre fala e escrita, pois, como destaca Marcuschi (2000), são “estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e socioletal [...] com grande sensibilidade para os conhecimentos dos indivíduos que enfrentam o ensino formal” (MARCUSCHI, 2000, p.31). Ainda de acordo com o autor, o que chama atenção nessa perspectiva é que a variação se daria tanto na fala como na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a língua escrita como a padronização da língua; ou seja, “impediria identificar a escrita como equivalente à língua padrão, como fazem os autores situados na perspectiva da dicotomia escrita”. As características centrais dessa visão podem ser observadas a seguir:

**Quadro 2.** A perspectiva variacionista.

**Fala e escrita apresentam**

---

Língua padrão  
 Língua culta  
 Norma padrão  
 Variedades não-padrão  
 Língua coloquial  
 Normas não-padrão

---

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2000, p. 31)



Embora essa perspectiva não veja distinção entre as duas modalidades da língua, Marcuschi (2000) considera também essa visão reducionista, pois separa os textos em variedades linguísticas como “língua padrão” e “língua não-padrão”, dedicando-se a pesquisas das normas que controlam uma ou outra. Nas palavras do autor, “Todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como *norma padrão*. A decisão é muito menos linguística do que ideológica” (MARCUSCHI, 2000, p. 31).

Buscando superar as falhas dos modelos anteriores, Marcuschi (2000) defende a hipótese de que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Ao romper com a percepção dicotômica dessas modalidades, abre-se espaço para uma corrente denominada pelo autor como sociointeracionista:

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualizar na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2000, p. 34).

Assim, Marcuschi (2000) propõe que as investigações sobre essas modalidades sejam vistas sob uma perspectiva de seu uso, pois tanto o texto oral como o texto escrito se empregam em atividades comunicativas por meio de “práticas situadas em uso real”, de modo que são complementares, apresentando traços semelhantes que superam os distintos. Para o autor:

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode

manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2000, p. 25-26) [grifo do autor]

Esse modelo apresentado por Marcuschi (2000) tem maior vantagem em perceber com mais clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Para concluirmos esses postulados apresentados por Marcuschi (2000), a seguir apresentamos os fundamentos centrais da perspectiva sociointeracionista:

**Quadro 3. Perspectiva sociointeracionista.  
Fala e escrita apresentam**

---

Dialogicidade  
Usos estratégicos  
Funções interacionais  
Envolvimento  
Negociação  
Situacionalidade  
Coerência  
Dinamicidade

---

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2000, p. 33)

Na literatura linguística, fala e escrita são frequentemente contrapostas, de modo que ora a fala recebe prioridade, ora a escrita. No **Curso de Linguística Geral**, a escrita é concebida como um elemento secundário em relação à fala, pois, de acordo com Saussure (2006, p.40) “a escrita obscurece a visão da língua”. Assim, a exclusão da escrita na linguística estruturalista é sustentada pela crença na artificialidade da escrita, vista apenas como uma representação gráfica. Como desdobramento, as duas modalidades da língua foram vistas como elementos bipartidos, elevando a fala a um *status* de superioridade.

No âmbito da Sociolinguística, desde o trabalho pioneiro de Labov (2008), tem predominado um consenso de que é na modalidade da língua falada, mais especificamente, na língua vernácula, que observamos as condições da mudança linguística (LONGHIN-THOMAZI e RODRIGUES, 2013, p.192). Nos estudos de Labov (2008), não temos uma abordagem explícita da relação entre fala e escrita, contudo, é importante observar a referência constante ao “falante” e argumentos em

favor dos dados de fala, justificando-se pelo seu objeto de estudo, a variação fonética, que tende a ser anulado ou minimizado na escrita (LONGHIN-THOMAZI e RODRIGUES, 2013, p.198).

Dessa forma, deu-se à escrita o estatuto marginal na investigação de aspectos de variação e mudança. Com os estudos histórico-diacrônicos, a partir da década de oitenta do século XX no Brasil, instaurou-se um paradoxo: “ao mesmo tempo em que se admitia a fala como o *locus* da mudança, foram os dados da escrita de sincronias passadas que passaram a subsidiar as pesquisas em mudança” (LONGHIN-THOMAZI e RODRIGUES, 2013, p.192). Nas palavras de Longhin-Thomazi e Rodrigues (2013):

A justificativa para tal procedimento reside, em geral, na proposição laboviana de que há uma escala progressiva de implementação das mudanças, segundo a qual as mudanças seriam desencadeadas na fala informal de grupos socioeconômicos intermediários, avançariam pela fala informal de grupos mais elevados, atingindo posteriormente as situações formais de fala e, na última etapa, seriam assimilados na escrita (LONGHIN-THOMAZI e RODRIGUES, 2013, p.198-199).

Nesse contexto, Romaine (1982) lança questionamentos sobre a inexistência da incorporação da dimensão social da variação linguística por meio de dados históricos de escrita. Observamos que o uso de material escrito como *locus* da variação e mudança linguística tornou-se mais recorrente nos tempos em que esta pesquisa se insere. Alguns estudos, como, por exemplo, de Tarallo (1983) e Bagno (2001)<sup>10</sup>, abordam resultados empíricos obtidos a partir da análise de dados oriundos de *corpus* de fala e de escrita. Além disso, como demonstram Longhin-Thomazi e Rodrigues (2013), há pesquisas no âmbito da gramaticalização que identificam a emergência de processos de mudança na escrita.

Podemos destacar este trabalho como um dos poucos que utilizam estímulos de materiais escritos, sendo, portanto, inovador em trabalhos com atitudes linguísticas. Assumimos uma articulação entre a proposta variacionista e a sociointeracionista, uma vez que ambas permitem averiguar a língua como um fenômeno heterogêneo e demarcada pelo seu uso. Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita, as duas modalidades da língua, apresentam um *continuum* de variações, ou seja, tanto a fala como a escrita variam. Os textos escritos, dessa forma, trazem marcas da convivência de

---

<sup>10</sup> Tarallo (1983) observou que as orações relativas com preposição são preservadas na escrita, mas na fala, ao contrário, são escassas, predominando as relativas cortadoras, ou seja, uma forma inovadora. Por outro lado, Bagno (2001) verificou a recorrência das relativas cortadoras mesmo em registros escritos, como em revistas, textos literários e artigos de jornais.

práticas sociais, ou seja, na escrita também observamos a heterogeneidade que reflete, entre outras coisas, o vernáculo. De acordo com Longhin-Thomazi e Rodrigues (2013, p. 200):

Ainda que a noção de contínuo suponha uma forma compartimentação<sup>11</sup>, já que nos extremos estariam situadas as instâncias mais “puras” do falado e do escrito, há um deslocamento: o foco sai do sistema (língua oral e escrita) e vai para o uso (textos falados e escritos), o que, na nossa parte, equivale a assumir: que fala e escrita são modos de enunciação pela língua (supostamente não puros); e que fala e escrita devem ser consideradas, primordialmente, à luz dos “modos de dizer”, histórica e convencionalmente instituídos, à luz das Tradições Discursivas. Essa perspectiva é, para nós, mais vantajosa. (LONGHIN-THOMAZI e RODRIGUES, 2013, p.200).

## 2.4 Norma Padrão e a crença do “erro” linguístico

Como temos insistido ao longo de nossa exposição, a língua portuguesa, como qualquer outra língua natural, “não é um sistema autônomo, nem se esgota no código linguístico [...] é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia com o tempo de acordo com os falantes” (MARCUSCHI, 1997, p. 137). As línguas são caracterizadas por grande diversidade, cujo reflexo se dá nas próprias comunidades dos falantes que, também, são muito diversificadas. No entanto, a história das línguas naturais não é demarcada pela diversidade e pelo seu feixe de variedades, mas pela unificação, que busca o estabelecimento de um ideal de língua.

Desde o século XIX, nossa elite brasileira resolvia as questões sobre a língua pelo discurso da unidade, segundo o qual há apenas uma língua e deveríamos preservar sua pureza dada pelos portugueses na colonização, seus legítimos e únicos proprietários (FARACO, 2011, p. 272). Os brasileiros, portanto sempre foram instruídos a aproximarem-se dos portugueses e abandonarem sua identidade. Com isso, prevaleceu uma imagem de que:

[...] somos uma sociedade que fala e escreve mal a língua portuguesa, uma sociedade que comete muitos erros de gramática, uma sociedade inferiorizada frente a uma pretensa superioridade lusitana. E tudo o que- no português culto brasileiro- não coincida com certa norma lusitana passou a ser listado por gramatiqueros pseudopuristas como erro. (FARACO, 2011, p.272)

---

<sup>11</sup> Separação radical, compartimentando o falado e o escrito.

A língua é recoberta de um imaginário que nos orienta como devemos dar sentido às variedades linguísticas, estabelecendo o que é valor e o que não é valor. Como disse Faraco (2011, p.266), “[...] as pessoas se orientam por uma imagem segundo a qual há, na língua, princípios claros e indiscutíveis de correção. E por isso, acreditam que podem censurar com convicção e autoridade, ou com deboche e sarcasmo, o comportamento linguístico dos outros”. Os falantes que estigmatizam determinadas variedades afirmam que elas constituem formas “erradas” de falar a língua, construindo uma concepção normativa hierarquizada da heterogeneidade da língua e pressupondo que há diferenças qualitativas entre as variedades. Qualquer língua, qualquer variedade, qualquer norma possui “*plenitude formal*”<sup>12</sup> e é dotada de suficiente *potencial semiótico*” (FARACO; ZILLES, 2017, p.45), ou seja, têm organização estrutural.

É preciso entender o equívoco que surge pela polissemia da palavra “norma”. O termo “norma” carrega, nos estudos da linguagem, um sentido mais geral, equivalendo a toda e qualquer variedade linguística e um sentido mais específico, equivalendo a um conjunto de preceitos que definem o chamado “bom uso” linguístico. No primeiro caso, estamos perante a realidade linguística, com toda sua variabilidade, dinâmica, mudanças, que refletem o próprio universo das inter-relações sociais. Ou seja, estamos perante o que é “normal”, habitual em uma determinada comunidade de fala. Enquanto que no segundo caso, estamos perante uma tentativa de “homogeneização”, de controle do comportamento linguístico dos falantes. Nessa segunda acepção, “norma” remete àquilo que é colocado como “normativo”, sendo a “[...] referência que se usa tradicionalmente para sustentar juízos sociais de correção ou incorreção linguística” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12).

Coseriu (1979) foi um dos teóricos que abriu caminhos, no contexto do estruturalismo, a se conceber a língua enquanto fenômeno histórico e, por sua vez, inserir no binarismo língua (*langue*) e fala (*parole*) da teoria saussuriana um terceiro elemento: a norma.

A teorização de Coseriu se assenta na postulação de um plano estrutural abstrato composto exclusivamente de oposições funcionais (o sistema) que conhece diferentes realizações nas várias comunidades de fala caracterizadas por traços linguísticos específicos e

---

<sup>12</sup> Edward Sapir (1924 *apud* FARACO; ZILLES, 2017) foi o primeiro a utilizar a expressão *plenitude formal* para se referir ao fato de que toda e qualquer manifestação linguística da humanidade possui organização e gramática.

relativamente constantes em cada uma delas (as normas), que se materializam, então nos atos linguísticos individuais (a fala). (FARACO; ZILLES, 2017, p.26-27).

Assim, Coseriu (1979) afirmava que uma norma não diz respeito ao que “se pode dizer” em uma determinada língua (tarefa do sistema), mas como “se diz” na comunidade de fala considerada. O que “já se diz” é “o que se tornou, nessa comunidade, habitual, constante, normal, característico; é o que configura a norma linguística dessa comunidade” (FARACO; ZILLES, 2017, p.28). Lucchesi (2015) disserta que a Sociolinguística opera uma fusão entre os conceitos de sistema normal e sistema formal, defendidos por Coseriu (1979), uma vez que a variação é estudada como parte integrante do funcionamento do sistema linguístico, e não como algo que prejudicasse o sistema.

De acordo com Faraco e Zilles (2017), a ideia de norma, como proposta por Coseriu, surgiu no arcabouço teórico estruturalista, aproximadamente no fim da década de 1960, no entanto, “[...] qualquer modelo teórico da linguagem verbal tem, inexoravelmente, de se posicionar frente à variabilidade supraindividual, ou seja, frente às diferentes variedades sociais (normas)<sup>13</sup> que constituem uma língua” (p.28). Ainda de acordo com os autores:

Mesmo trabalhando com modelos teóricos bastante abstratos, não temos, portanto, como fugir da heterogeneidade linguística. É uma realidade incontornável que nos obriga a pensar uma língua sempre como um conjunto de normas, gramáticas, ou variedades sociais. (FARACO; ZILLES, 2017, p.28)

A partir dessas reflexões, Faraco (2008) propõe, a título de exemplificação dentro da realidade linguística brasileira, uma distinção entre as variedades cultas (designadas pela expressão genérica norma culta), norma-padrão e norma-curta<sup>14</sup> (FARACO, 2008). Para isso, Faraco (2002, p. 38) parte do “[...] conceito técnico de que os grupos sociais se distinguem pelas formas de língua que lhes são de uso comum.

<sup>13</sup> Adotaremos a concepção de “norma” presente nos estudos de Faraco e Zilles (2017), que equiparam norma e variedade social. O olhar variacionista (sociolinguístico) vê a língua constituída por um conjunto de variedades (normas) sociais.

<sup>14</sup> Celso Cunha (1985) já havia feito uma distinção entre “norma objetiva” (aquela relativa a padrões observáveis na realização linguística) e “norma subjetiva” (aquela relativa a um sistema de valores), assim como Bagno (2003) propôs que se adotassem norma-padrão (para norma normativa), variedades prestigiadas (para substituir norma culta) e variedades estigmatizadas (para substituir norma popular). No entanto, aqui, neste trabalho, adotaremos, principalmente, a distinção feita por Faraco (2008), mas não por considerá-la melhor, apenas porque o autor traz uma distinção interessante para nossa discussão: a “norma curta”.

Esse uso comum caracteriza o que se chama de norma linguística de determinado grupo”. O autor ainda explica:

Não há, obviamente, um total encapsulamento e insulamento dos grupos sociais, nem de seus membros. Assim, é inevitável o contato entre essas muitas normas no intercâmbio social, o que redundará em múltiplas interinfluências (as normas são, portanto, hibridizadas) e também eventualmente em mudanças linguísticas em diferentes direções. (FARACO, 2002, p.39).

Assim, norma culta/comum/standard é a "variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita" (FARACO, 2008, p. 73). Nas palavras de Faraco (2008, p.73), “a norma culta<sup>15</sup> é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações”, enquanto que a norma-padrão é uma “codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. Nesse sentido, a norma-padrão é um modelo idealizado, construído com o fim de homogeneizar o uso em determinados contextos, “não é, portanto, uma das tantas normas presentes no fluxo espontâneo do funcionamento social da língua, mas um construto que busca controlá-lo” (FARACO; ZILLES, 2017, p.19).

Vale frisar que os falantes da norma culta não são falantes de estilo único (LABOV, 2008[1972]), ou seja, não são monovarietais; assim como qualquer falante de qualquer língua ou variedade, variam sua expressão. De acordo com Faraco e Zilles (2017):

São, portanto, falantes da norma culta, mas têm diversos estilos de fala correlacionados às diferentes circunstâncias da interação social de que participam, desde as mais espontâneas (nas quais se pode identificar o chamado vernáculo ou variedades vernaculares) até as mais monitoradas (FARACO; ZILLES, 2017, p.20).

Nas palavras de Barros (1997, p.35): “[...] falante de prestígio, que conhece as regras de conversação e da língua, que emprega adequadamente suas possibilidades de variação, que tem a função de referendar os ‘bons usos’ da linguagem”. Cabe, entretanto, destacar, mais uma vez, que, em princípio, a habilidade de adaptar o registro

---

<sup>15</sup> Para Faraco e Zilles (2017), o qualificativo culto/a não é o termo mais adequado, porque pode sugerir que os falantes de outras variedades não sejam “cultos”, ou seja, não tem cultura. No entanto, para os autores, “vale insistir que se trata de um uso restrito: *culto/a* remete especificamente a uma certa dimensão da cultura, isto é, à cultura escrita” (p.20).

ao contexto é comum a todos os falantes.

De acordo com Milroy (2011, p.52), a “variedade padrão” (ou norma padrão) tem sido equiparada à “variedade de maior prestígio”, no entanto, nem todo padrão tem, necessariamente, prestígio. Nas palavras de Milroy (2011):

Com efeito, não é difícil argumentar que as variedades de língua realmente não têm prestígio em si mesmas: tais variedades adquirem prestígio quando seus *falantes* têm prestígio elevado, porque o prestígio é atribuído pelos seres humanos a determinados grupos sociais e a objetos inanimados ou abstratos [...] O prestígio atribuído às variedades linguísticas (por metonímia) é *indexador* e está envolvido na vida social dos falantes. (MILROY, 2011, p.53).

Moreno Fernández (1998) afirma que o prestígio pode ser considerado como conduta ou como atitude, sendo, portanto, algo que o indivíduo ou um grupo possui e ostenta, podendo ser também algo que é atribuído. Aprofundando o último sentido, o autor define prestígio como “um processo de concessão de estima e respeito aos indivíduos ou aos grupos que reúnem certas características e que leva à imitação das condutas e crenças desses indivíduos ou grupos” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p.189). Bisinoto (2007, p. 24), destaca que:

As avaliações manifestas e encobertas, subjetivas e objetivas, mais ou menos conscientes, relativas à linguagem dos homens numa sociedade plural, têm a propriedade de fundar e governar tanto as relações de poder quanto o prestígio ou o desprestígio das formas linguísticas, estabelecendo seletividades, evidenciando preconceitos.

Determinar como padrão uma única forma de falar é atribuir prestígio e maior *status* apenas a uma variedade e aos falantes dessa variedade, desconsiderando toda diversidade do Português Brasileiro, desconsiderando, também, uma cultura, uma história, uma identidade. De acordo com Milroy (2011):

O estabelecimento da ideia de uma variedade padrão, a difusão de conhecimento dessa variedade, sua codificação em compêndios gramaticais e dicionários largamente usados e sua promoção num amplo espectro de funções- tudo isso leva à desvalorização das outras variedades. A forma padrão se torna a forma *legítima*, e as outras formas se tornam, na mente do povo, ilegítimas. (MILROY, 2011, p.76).



É neste contexto que Faraco (2008) propõe a noção de “norma curta”, conceituando-a como um discurso categórico, dogmático, que se resume em ridicularizar o falante, de forma gratuita e sem fundamento. Esse discurso é apenas “uma das faces da cultura do erro que veio tomando corpo desde meados do século XVIII, como resposta às mudanças sociais das quais resultou uma progressiva *desaristocratização* dos modelos de falar e escrever” (FARACO; ZILLES, 2017, p.151).

Essas crenças sobre a língua portuguesa, o que é valor e o que não é, o que é prestígio o que não é, são socialmente construídas e contextualmente situadas, como pudemos observar. Com os estudos que abordam a avaliação e crenças linguísticas será possível estimular uma nova atitude dos professores de língua materna, buscando inserir no contexto escolar não mais uma pedagogia estigmatizadora, mas uma pedagogia pautada na reflexão sobre a heterogeneidade do sistema linguístico. Assim, os professores poderão desconstruir crenças dos alunos perante a língua materna, crenças essas que são tão fortes em nossa sociedade. Temos um caminho longo e árduo pela frente, pois como afirma Milroy (2011):

Não se trata de estrutura linguística, tal como os linguistas a entendem: trata-se de ideologia, e se os linguistas afirmarem que todas as variedades são “gramaticais” (o que elas, é claro, são), suas opiniões serão interpretadas como ideológicas, não linguísticas. (MILROY, 2011, p.62).

## **2.5 A contribuição da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa**

A educação foi, há muito tempo, vista como um adereço sociocultural de uma elite conservadora. Com o processo de ampliação do acesso ao ensino em escala nacional, que trouxe para a escola alunos de diversas classes sociais, a disparidade social tornou-se aguçada e o ensino, que até então era encoberto por um modelo elitista e artificial, começou a passar por complicações. Nas palavras de Vieira e Freire (2014, p.83), “[...] criou-se um desafio para a escola: como lidar com as diferentes variantes trazidas por esses alunos, já que o ideal a ser perseguido sempre foi a norma inspirada nos padrões linguísticos lusitanos?”. A urbanização intensa e a escolarização em massa demonstraram a complexa realidade sociolinguística do nosso país, que, ainda, não teve tempo para se reorientar satisfatoriamente diante dessas transformações.

A língua que a escola pretende transmitir para os alunos, que se respalda em uma tradição histórica idealizada e homogeneizadora, se distancia do português de sua clientela. “O Brasil apresenta assim um caso extremo de “diglossia” entre a fala do aluno que entra para a escola e o padrão da escrita que ele deve adquirir” (KATO, 1983, p.20). Os alunos levam para a escola a variedade que aprenderam no seio familiar, esta que por sua vez traduz uma história particular, uma identidade. A escola é diversificada, assim como é diversificada a língua no Brasil; dessa forma, a variação linguística precisa estar presente no ensino de língua portuguesa ou cada vez mais o português será aprendido como língua estrangeira em nossas escolas.

Bourdieu (2002 [1930]), na sua análise sobre o mercado dos bens simbólicos difundidos pela escola, discute sobre as sanções do mercado escolar que se realizam com todas as aparências de legitimidade e seus efeitos sobre os alunos. Sobre isso, explica:

Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo, a depreciação de si mesmas, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2002 [1930], p. 310).

A Sociolinguística Educacional é uma corrente teórico-prática que busca um ensino de língua materna que valoriza as variedades linguísticas, lutando, dessa forma, contra o preconceito linguístico. Trata-se de uma área que vem evidenciando as preocupações em relação à qualidade do ensino e à busca por metodologias que levem em conta a realidade em que o aluno e a escola estão inseridos e não somente o conteúdo programático. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005) disserta:

Denominarei Sociolinguística Educacional, de forma um pouco genérica, todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

A autora propõe seis princípios fundamentais para a implementação da Sociolinguística Educacional, servindo como guia e efetivação desse novo campo, princípios que elencamos a seguir (Bortoni-Ricardo (2005, p.130-132):

- (1) Primeiro Princípio: a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência.
- (2) Segundo Princípio: relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis. Regras que não estão associadas à avaliação negativa pela sociedade não são objeto de correção na escola. Assim, a Sociolinguística Educacional orienta que no ensino das regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade, não se deve inferiorizar o aluno que tem tais variantes.
- (3) Terceiro Princípio: inserção da variação sociolinguística na matriz social. O ensino das variedades de prestígio na escola não é necessariamente fonte de conflito, embora possa ser fonte de discriminação das crianças falantes de variedades populares. Para superar essa barreira, propõe-se que os professores desenvolvam uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais de seus alunos.
- (4) Quarto Princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula. Em lugar da dicotomia entre português culto e português ruim, institui-se na escola uma dicotomia entre letramento e oralidade.
- (5) Quinto Princípio: análise minuciosa do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume. Entre os professores, terão aqueles que atribuem valores muito negativos à variação e outros que a veem como uma característica natural dos alunos, indicadora de sua cultura.
- (6) Sexto Princípio: processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.

A pedagogia da variação linguística e a Sociolinguística Educacional têm um importante papel na investigação relativa ao trabalho escolar com a linguagem, trazendo a possibilidade de se proceder a uma revisão da tarefa da escola em levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada como na escrita. Para isso, é proposto um ensino voltado à reflexão sobre os fenômenos linguísticos, no qual os professores não vão ensinar os alunos a falarem o português, mas irão ampliar os conhecimentos com que chegam à escola. De acordo com Camacho (2003):

As variedades são alternativas e podem conviver harmoniosamente na sala de aula, cabendo ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para perceber as

diferenças de valor social entre elas e, depois, saber tirar vantagem dessa habilidade, selecionando a mais adequada conforme as exigências das circunstâncias do intercurso verbal (CAMACHO, 2003, p.72).

A variedade do aluno não deve ser motivo de exclusão e nem a escola deve ser ambiente de fortalecimento de preconceitos linguísticos; pelo contrário, devem-se respeitar as características socioculturais e individuais de cada aluno. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005), o objetivo da pedagogia culturalmente sensível, assim denominada por Erickson (1987), é:

[...] criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

A pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos considera as diferenças linguísticas presentes no contexto escolar e as utiliza para a conscientização e adequação a diferentes situações comunicativas, sem prejuízos no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o trato inadequado ou desrespeitoso das diferenças pode provocar inseguranças. Nos nossos documentos oficiais de diretrizes para o ensino de língua portuguesa, já foi incluída uma complexa temática sobre a maneira como os professores devem proceder na prática pedagógica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua portuguesa, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>16</sup>, conceituam a língua como uma atividade sociointeracional e histórica, dando ênfase, portanto, ao ensino voltado para o uso, para a interação e para a diversidade linguística, fazendo referência à adequação ao contexto de comunicação. É o que observamos a seguir:

[...] a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (BRASIL, 1998, p.26)

---

<sup>16</sup> A terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi divulgada no dia 6 de abril de 2017.

A concepção pedagógica que sustenta os Parâmetros foi uma tentativa de inovação no ensino de língua portuguesa, uma vez que buscou subordinar o estudo gramatical às práticas sociais da língua falada e da língua escrita, estipulando o texto como uma unidade eficiente para o ensino. Na mesma perspectiva, a BCNN faz e traz, atualmente, referências que situam o trabalho com a variação linguística dentro da sala de aula, privilegiando o uso linguístico na esfera discursiva. Como podemos ver a seguir:

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. (BRASIL, 2017, p.87)

6) Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções. (BRASIL, 2017, p.98).<sup>17</sup>

A partir do exposto, percebemos que há sim um lugar assegurado para o trabalho com a variação linguística em documentos parametrizadores do ensino. No entanto, não devemos deixar que a implementação da concepção de língua do BNCC no ambiente escolar se torne apenas uma proposta inovadora ilusória, como aconteceu aos PCNs, que, passadas duas décadas de sua vigência, não tiveram suas propostas aplicadas pela escola. Entendemos que agora vamos viver o momento de implementação desse documento, cabendo à escola e aos professores o reconhecimento da pluralidade da língua e sua importância no combate ao preconceito linguístico. Não podemos ignorar, como vimos na seção anterior, o peso que a cultura do erro tem em nosso país, que resiste a uma pedagogia adequada dentro de nossas escolas e que deixa evidente um confronto entre uma teoria revolucionária e uma prática conservadora.

É certo que o ensino voltado à reflexão gramatical tem a língua como um fato social e heterogêneo, porém levar essa concepção à escola não é uma tarefa fácil, uma vez que o normativismo e um conjunto de regras que representa uma norma-padrão

---

<sup>17</sup> O trabalho com a variação linguística é ressaltado como um dos seis objetivos gerais da Educação Básica.

desvinculada da realidade linguística dos falantes são parte de um conjunto de conceitos, atitudes e valores autoritários, marcados por uma sociedade conservadora e excludente. Partindo dessas reflexões, o início de uma "pedagogia culturalmente sensível" pauta-se, primeiramente, na eliminação de alguns mitos e crenças que permeiam a língua, como por exemplo, o de que existe uma única variedade da língua portuguesa que é "correta". De acordo com Faraco (2008):

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/standard no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação. Mas, acima de tudo, uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (FARACO, 2008, p. 180)

Como aponta Faraco (2008), os linguistas não são contrários ao ensino das variedades cultas e situam essas variedades no contexto das práticas socioculturais da escrita, defendendo, em consequência, uma prática pedagógica centrada no letramento no sentido amplo e não apenas em formas linguísticas. Nas palavras do autor (FARACO, 2008, p.157):

A crítica à gramatiquice e ao normativismo não significa, como pensam alguns desavisados, o abandono da reflexão gramatical e do ensino da norma culta/comum/*standard*. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita. E conhecer a norma culta/comum/*standard* é parte integrante do amadurecimento das nossas competências linguístico-culturais, em especial as que estão relacionadas à cultura escrita. O lema aqui pode ser: reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma culta/comum/*standard* sem normativismo (FARACO, 2008, p.157).

A utilização das regras padronizadas deve ter seu lugar assegurado no processo de ensino de língua, pois como abordam Oliveira e Cyranka (2013), trabalhar em sala de aula com as estruturas mais prestigiadas é importante, porque amplia o uso linguístico dos alunos para além daqueles que estão presentes no seu cotidiano, sem demonstrar

preconceito ou desprezo pela variedade de fala que o aluno já tem e que faz parte da sua história e identidade. Logo, o ensino da norma culta é essencial, uma vez que ela, em nossa sociedade, é um diferencial de exclusão social entre indivíduos. No entanto, é preciso evitar julgamentos valorativos sobre as outras variedades, porque todas as variedades são suficientes para o falante se expressar dentro de um contexto social comunicativo e entre os membros da mesma comunidade. Faraco (2008) aponta vários caminhos para um estudo eficaz da norma culta. Citaremos alguns:

- Realizar uma ação reflexiva sobre a própria língua;
- Subordinar os conteúdos aos domínios das atividades de fala e escrita, ou seja, serem contextualizados e funcionais;
- Destacar a flexibilidade estrutural da língua e a conseqüente riqueza expressiva à disposição dos falantes;
- Compreender a realidade sociocultural e histórica da língua;
- Compreender que a língua possui um conjunto múltiplo e entrecruzado de variedades geográficas, sociais, estilísticas, de registros e de gêneros textuais e discursivos;
- Entender que a norma culta é, antes de mais nada, uma entre as muitas variedades da língua, com funções expressivas e socioculturais específicas.

Além disso, os professores precisam estar assegurados por uma reflexão teórica suficiente e estarem sensíveis à questão do distanciamento entre o padrão exigido pela escola e a realidade sociocultural de seus alunos. O aluno só irá reconhecer a importância de aprender as variedades linguísticas e aprender a adequar a sua variedade em situações específicas de comunicação quando não frequentar uma área de conflito com o professor e não for mais aquele que não sabe “português”; pois, como sabemos, todos possuem o conhecimento da língua materna, isto é, têm a competência de se comunicar e de serem compreendidos. De acordo com Luft (2009, p.69), "todas as variedades da língua são valores positivos. Não será negando-as, perseguindo-as, humilhando quem as usa, que se fará um trabalho produtivo no ensino". Assim, o contexto escolar deve ser um ambiente que desperte a consciência de que a língua varia e sofre mudanças, e de que as causas desses processos se relacionam com aspectos sociais, econômicos, históricos, etc.

## 2.6 O fenômeno variável da concordância verbal (CV)

Sob a óptica da Gramática Normativa, Bechara (2000, p.543) disserta que a regra geral de concordância consiste “[...] em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. Cunha e Cintra (2013, p.510) conceituam a concordância verbal como “[...] a solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo [...] a variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”. Perini (2001) concentra-se na função sintática da CV, definindo-a como responsável pela indicação da relação entre o sujeito e o objeto, como podemos observar a seguir:

Concordância é uma espécie de exigência de harmonização de flexões entre os diversos constituintes de uma construção (...) A concordância compreende basicamente alguns procedimentos que rotulam certos sintagmas, atribuindo-lhes funções sintáticas. A concordância verbal limita-se a atribuir funções aos SNs de nível oracional. (PERINI, 2001, p. 180-181).

Em relação à não realização da concordância, Bechara (2000) expõe que, na língua oral, pelo fluxo de pensamento ser mais rápido, é muito comum que o falante enuncie primeiramente o verbo e, nestas circunstâncias, deixe de realizar a marca explícita de plural. Assim, o falante:

[...] costuma enunciar o verbo no singular porque ainda não pensou no sujeito a quem atribuirá a função predicativa contida no verbo; se o sujeito, neste momento, for pensado como pluralidade, os casos de discordância serão aí frequentes (...) A língua escrita, formalmente mais elaborada, tem meios de evitar estas discordâncias (BECHARA, 2000, p.544).

Bechara (2000) atenta para uma diferença de realização da marca explícita do plural nas duas modalidades da língua. No entanto, não apoia sua discussão nos pressupostos da variação e mudança linguística como um fato inerente das línguas, como aborda a Sociolinguística Variacionista. De acordo com Vieira e Pires (2012):

A disparidade entre o que recomenda a tradição gramatical e o que os brasileiros efetivamente aplicam como regra de uso sugere que a presença ou a ausência de marcas morfológicas de 3º pessoa do plural sinaliza variedades, registros e modalidades diversos, que, em conjunto, constituem uma complexa rede variável e configuram genericamente o que é intitulado Português do Brasil (PB) (VIEIRA; PIRES, 2012, p. 169).



Estudos no âmbito da abordagem sociolinguística, diferentemente do olhar atribuído pela Gramática Normativa em relação à língua, consideram a variação como sendo sistemática e suscetível de descrição científica. Dessa forma, a variação linguística faz parte do funcionamento da língua, proporcionando, ao falante, escolhas de diversas formas de expressar o mesmo significado referencial, como observamos no fenômeno de concordância verbal, em que estão em evidência duas variantes: a presença de marcação de plural nos verbos (os meninos falam) e a ausência de marcação de plural nos verbos (os meninos falaØ).

Esse fenômeno começou a ser estudado no Brasil na década de setenta por Anthony Naro e Miriam Lemle e, desde então, vários trabalhos sobre a CV (cf. NARO, 1981; RODRIGUES, 1987; VIEIRA e PIRES, 2012; SCHERRE, NARO, 2006; MONTE, 2007; RUBIO, 2008; GAMEIRO, 2009; LUCCHESI, BAXTER e SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2005) foram realizados em diversas regiões do nosso país.

Lemle e Naro (1977) constataram, por meio da pesquisa com a fala produzida por alunos do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que a ausência de concordância de terceira pessoa do plural era condicionada por fatores linguísticos como: saliência fônica, posição do sujeito em relação ao verbo e presença ou ausência do sujeito pronominal. Tais grupos de fatores foram analisados por diversos estudiosos e, embora tenham utilizado categorizações dessemelhantes, observaram a força decisiva desses fatores para a realização/não realização da regra de CV. Assim, os verbos de maior saliência apresentaram uma expectativa maior à concordância, enquanto que com os de menor saliência, a expectativa de CV diminuiu. A anteposição do sujeito apresentou o favorecimento da concordância e a posposição, por sua vez, apresentou desfavorecimento. A presença do sujeito pronominal favorecia a CV e a omissão desfavorecia.

Além disso, a variação de concordância de número no português brasileiro é regida, também, por fatores de natureza social, isto é, por fatores extralinguísticos, como, por exemplo, a idade, o sexo e a escolaridade. A tendência observada na maioria dos trabalhos sobre variação é que as mulheres utilizam mais que os homens as formas conservadoras, aquelas que são valorizadas socialmente. Para Rodrigues (2004):

[...] tal conservadorismo se manifesta quando as mudanças linguísticas estão operando em direção oposta à da variedade de prestígio, ou seja, as mulheres preferem as formas mais antigas quando se trata da implementação de uma forma não padrão; ao contrário, mostram-se

mais inovadoras quando a mudança é no sentido de uma forma prestigiada (RODRIGUES, 2004, p. 126).

No entanto, em relação à concordância verbal, alguns estudos como, por exemplo, de Rodrigues (1987), Monte (2007), Gameiro (2009) demonstraram que o fator sexo é inoperante, já que os índices de frequência e peso relativo permaneceram muito próximos da neutralidade. Nos estudos de Gameiro (2009), a realização variável da CV foi analisada em redações escolares; nesse caso, a influência do sexo dos informantes pode ter sido “neutralizada” pelo fato de todos os informantes estarem no mesmo ambiente e, assim, pertencerem a um nível social próximo e possuírem práticas linguísticas semelhantes. De acordo com Gameiro (2009, p.151), “Como ainda frequentam a escola, não trabalham formalmente, não possuem uma “pressão social”, independente de serem homens ou mulheres, não estariam tão preocupados no momento com a linguagem, com o modo como falam”. Além desses autores, Bortoni- Ricardo (1985) atestou que as mulheres também são inovadoras, uma vez que apresentam uma tendência maior a utilizar formas verbais não padrão, contrariando a tendência geral dos estudos sociolinguísticos.

A idade é um fator extralinguístico que apresenta resultados importantes, evidenciando se estamos diante de uma variação estável ou de uma mudança em progresso. No entanto, em relação ao fenômeno variável aqui discutido, os estudos apresentam resultados divergentes. Naro (1981) constatou que os mais velhos apresentavam uma tendência mais conservadora, uma vez que utilizavam com maior frequência a CV, enquanto que Guy (1981) demonstrou que os jovens eram mais dispostos a usar formas de maior aceitação social, como por exemplo, a marca explícita de plural, devido às pressões sociais.

Diferente, por exemplo, do sexo, diferenças quanto ao grau de escolaridade dos informantes se mostram, nas pesquisas sociolinguísticas, significativamente atuantes na variação da CV, de modo que há maiores chances de aplicação da concordância entre falantes escolarizados do que entre os não escolarizados. Scherre e Naro (2006) analisaram três conjuntos de dados da comunidade de fala do Rio de Janeiro com o objetivo de refletir sobre o que a variável anos de escolarização revela a respeito do processo de mudança linguística com relação ao fenômeno de concordância. Os dados da fala das pessoas com menos anos de escolarização, ou seja, com menos anos de exposição ao ambiente escolar exibem, para o grupo, índices mais baixos de

concordância explícita de plural, como podemos observar a seguir na tabela adaptada de Scherre e Naro (2006, p.110):

**Tabela 1.** Efeitos dos anos de escolarização no uso da concordância verbal em duas amostras aleatórias da comunidade do Rio de Janeiro em épocas diferentes.

| Anos de escolarização | CV- 1980-C      |               | CV-2000-C   |               |
|-----------------------|-----------------|---------------|-------------|---------------|
|                       | Frequência      | Peso relativo | Frequência  | Peso relativo |
| 1-4                   | 1.127/1.786=63% | 0.41          | 486/650=75% | 0.32          |
| 5-8                   | 1.370/1.760=78% | 0.53          | 732/857=85% | 0.57          |
| 9-11                  | 889/1.089= 81%  | 0.53          | 413/443=93% | 0.78          |

Fonte: Adaptado de Scherre & Naro (2006, p.110)

Nas palavras de Scherre e Naro (2006):

Tendo em vista que o acesso à escola se expande a cada dia mais no Brasil, os resultados dos outros dois níveis de escolarização permitem levantar a hipótese de que Naro (1981, p. 87-89) tenha razão ao dizer que, embora seus resultados para uma amostra de falantes semi-escolarizados na década de 1970 indicassem perda de marcas de concordância, análises futuras poderiam apontar reversão da tendência, com aquisição de marcas de concordância plural explícita, em função da orientação cultural das pessoas em direção aos valores da classe média, entre os quais se inclui a presença explícita de concordância de número plural (SCHERRE e NARO, 2006, p. 111)

Os autores enfatizam que a variação de número no português brasileiro reflete o que eles denominam de “mudança sem mudança”, no sentido de que não representa mudança clara para todos os falantes, “[...] embora estejamos capturando aumento de concordância em função de maior exposição ao ambiente escolar” (SCHERRE e NARO, 2006).

A comunidade de fala pode estar caminhando em diversas direções, no sentido que alguns grupos de falantes podem estar num processo de aquisição da forma enquanto outros estão, ao mesmo tempo, perdendo a forma. (NARO e SCHERRE, 1991, p. 09)

Embora com baixa frequência, observa-se também ausência de concordância verbal na escrita monitorada. Scherre (2005) verifica essa afirmação observando escritas

de pessoas escolarizadas submetidas à revisão em jornais brasileiros de grande circulação. Abaixo seguem alguns exemplos dados pela autora:

Não importa as sucessivas *decisões* judiciais favoráveis ao pagamento (*Correio Braziliense*, 28/11/2001, p.3, c.3)

Ainda não se sabe como *será conduzida as negociações* sobre o destino da política salarial na reunião que o presidente Itamar Franco convocou para amanhã à tarde no Palácio do Planalto (*Correio Braziliense*, 18/7/1993, p.3, c.2) (SCHERRE, 2005, p.129).

Como observamos, os estudos sociolinguísticos denominados como estudos de primeira onda<sup>18</sup> estabelecem padrões regulares de variação linguística de acordo com macrocategorias sociais, correlacionando variáveis linguísticas com classe socioeconômica, gênero, idade, escolaridade e estilo (esta última, entendida como grau de atenção à fala). Esses tipos de estudos sobre variáveis linguísticas têm como objetivo, portanto, descrever a variação e a mudança linguística e sua relação com os fatores linguísticos e extralinguísticos. Segundo Coelho et al (2015):

[...] em um caso de variação, são os fatores que regulam, que condicionam nossa escolha entre uma ou outra variante. É o controle rigoroso desses fatores que nos permite avaliar em que tipo de ambiente, tanto linguístico quanto extralinguístico, uma variante tem maior probabilidade de ser escolhida em detrimento de sua(s) “rival(is)” (COELHO et al., 2015, p. 20).

Houve uma ampliação dessas pesquisas para além do descritivo e começaram a ser trilhados caminhos para conhecer como as crenças, atitudes e avaliações linguísticas explicam a variação e a mudança linguística em curso. Os trabalhos de Labov (2008 [1972]) sobre a mudança fonética ocorrida no inglês falado na ilha de Martha’s Vineyard já apontavam para esse tipo de estudo. Garcia (2018), em sua dissertação, verifica as atitudes e as avaliações linguísticas no que se refere à realização variável de CV de dois grupos existentes na localidade de Bonfim Paulista (os bonfinenses e os moradores de condomínio), por meio de informações coletadas em entrevistas, trabalho

---

<sup>18</sup> Eckert (2000) defende que os estudos sociolinguísticos podem ser caracterizados por três “ondas” de análise. Na primeira onda, o principal foco de trabalho, segundo a autora, é o estabelecimento de padrões regulares de variação linguística de acordo com macrocategorias sociais. A segunda onda, por sua vez, se voltou para estudos etnográficos, cujo objetivo era examinar a dinâmica da variação mais localmente e questionar a visão “harmoniosa” de classe social colocada por Labov (2008 [1972]) em seus estudos. Diante dessa tendência a inserir na pesquisa Quantitativa estudos de base mais etnográfica, Eckert (2000) reinterpreta a regra variável como um espaço privilegiado para construção do significado social da linguagem, caracterizando a terceira onda da Sociolinguística. Ver mais em ECKERT & McCONNELL-GINET (1992), ECKERT (2000, 2008, 2012).

de campo e de testes de atitude. De modo geral, os resultados demonstraram que a variante linguística avaliada de forma positiva foi associada ao falante morador de condomínio – indivíduo que carrega valores sociais atrelados à riqueza e à escolarização, valores sociais tidos como positivos. Já a variante linguística estigmatizada – a ausência de concordância – foi mais atrelada ao bonfinense – indivíduo que carrega valores sociais atrelados a um estilo de vida rural.

Sob a ótica da Sociolinguística Educacional, Vieira e Pires (2012) realizaram uma análise com 400 redações de vestibulares a fim de investigar o fenômeno variável de concordância verbal de 3º pessoa do plural e sua relação com a avaliação da banca corretora. O ensino, para as autoras, é ineficaz no que diz respeito às estruturas gramaticais da norma culta (de prestígio), pois se ampara somente no método tradicionalista, sem uma sistematização reflexiva dos fenômenos da língua. As redações que apresentaram maior índice de concordância verbal segundo a gramática normativa possuíram a maior nota. Essa análise da banca possibilitou a reflexão de que a concordância verbal faz parte dos requisitos para um texto “bem escrito” e que os valores atribuídos às variantes podem configurar um caso de estereótipos, trazendo a apreciação negativa e desqualificação do falante/escritor.

Estudos como o de Salomão-Conchalo (2015), que se inserem em estudos de terceira onda da Sociolinguística, demonstram que a marca explícita de plural pode vir a ser uma variável indexadora de construção de identidade de certos grupos sociais. Em um contexto de comunidades de prática, as variáveis assumem significado na prática estilística, pela qual “as pessoas vão associar os recursos linguísticos em questão a uma série de outros recursos existentes para a manifestação do estilo (como vestimenta, postura, entre outras coisas)” (VELOSO, 2014, p.1744). Nessa perspectiva, os indivíduos são agentes produtores de significados, que tecem estilos linguísticos em programas constantes e incessantes de autoconstrução e diferenciação.

Tanto estudos fundamentados em macrocategorias sociais, como estudos de base mais etnográfica, destacam o estigma social carregado pelo fenômeno da concordância de número, tanto verbal como nominal. As avaliações negativas que os indivíduos expressam acerca da ausência da marca explícita de número não têm respaldo linguístico, mas em valores sociais. De acordo com Scherre (2005):

Estudos linguísticos de fenômenos estigmatizados podem ter, portanto, como consequência imediata, a possibilidade de evidenciar

que o certo considerado inerente, em termos de linguagem, não tem razão de ser (por mais óbvio que isso possa parecer). Certo é tudo o que está conforme às regras ou princípios de um determinado grupo dentro dos limites do próprio grupo. Considerando isto, a falta de concordância de número pode ser errada para um grupo que domina uma variedade linguística que tem essa regra ou este mecanismo. Mas para um grupo que não apresenta mecanismos de concordância em sua variedade, o errado é exatamente uma construção que exhibe todas as marcas formais explícitas de concordância. (SCHERRE, 2005, p.18)

Todas essas reflexões nos fazem concluir que a variação de concordância é parte inerente do nosso sistema linguístico, mas marcar ou não a concordância pode ser considerado como um ato de posicionamento social, ou como disse Scherre (2005):

[...] a quantidade de variação, no Brasil, é marca de classe social. Inquestionavelmente, as pessoas mais escolarizadas, mais sensíveis às marcas de prestígio e que exercem profissões de trato público tendem a fazer mais concordâncias e, se não as fazem, são criticadas por nós, que também deixamos de fazer concordâncias verbais e nominais, de forma regular, quer queiramos quer não queiramos, quer reconheçamos, quer não reconheçamos. (SCHERRE, 2005, p.133).

Como já mencionado anteriormente, não é o objetivo principal deste trabalho descrever a fundo o funcionamento da concordância verbal, mas, com base na literatura robusta existente sobre o tema, busca-se observar a maneira como esse fenômeno aparece no contexto escolar por meio das atitudes linguísticas dos professores e dos alunos. Apesar de encontrarmos ausências de concordância tanto na fala, quanto na escrita e não apenas por falantes não escolarizados, a escola, assim como todas as instâncias de poder, buscam eliminar definitivamente todas as estruturas sem concordância. Muitas vezes, a escola elimina com reprovações, punições com nota baixa e estigmatizando a variedade dos alunos, prejudicando seu desempenho de aprendizagem da língua portuguesa e corroborando com estereótipos e crenças linguísticas.

Não basta demonstrar as regras gramaticais a respeito da concordância de número, por exemplo, é necessário observar como esses elementos da língua são de fato empregados em gêneros textuais. Para um ensino eficiente da concordância de número “[...] é importante conhecer bem nossa realidade sociolinguística, com todas as possibilidades de variação, pois, assim, teremos melhores condições de selecionar gêneros textuais a serem trabalhados- tantos os falados como os escritos” (CARDOSO e COBUCCI, 2014, p.101).

Nosso foco recai, portanto, no valor social das variantes do fenômeno variável de concordância verbal de terceira pessoa do plural. Trabalhos como esse são importantes, pois contribuem para a ampliação desse tipo de investigação na área da Sociolinguística, além de demonstrar o quão significativo e relevante são as contribuições da Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na realização da presente pesquisa. Primeiramente, explicitamos as escolas que fizeram parte da pesquisa, juntamente com uma breve história da cidade de Monte Azul Paulista/SP. Adiante, apresentamos o perfil social dos alunos participantes da pesquisa, com ajuda das nuvens de palavras e a estratificação dos participantes por sexo e idade e apresentamos, brevemente, o perfil social dos professores. Por fim, trataremos sobre a construção do teste de atitudes linguísticas, demonstrando as decisões metodológicas para o levantamento do *corpus*.

#### **3.1 As escolas *locus* de pesquisa**

Monte Azul Paulista, município brasileiro do estado de São Paulo, é a cidade onde se situam as escolas *locus* de pesquisa. A cidade está situada na região Norte do Estado de São Paulo, de modo que faz parte da microrregião da Serra de Jaboticabal e da mesorregião de Ribeirão Preto, tendo como distrito a cidade de Marcondésia. Sua população, de acordo com o IBGE de 2018, é de 19.050 habitantes.

**Figura 1.** Localização de Monte Azul Paulista em São Paulo.



Fonte: Google Imagens

A fundação de Monte Azul Paulista e seu povoamento, que se deu em 29 de junho de 1989, estão ligados à procura de terras férteis para o café e à reunião dos fazendeiros Joaquim da Costa Penha e Felipe Cassino<sup>19</sup>. A economia predominante na cidade é a agrícola, sendo que as principais culturas são de cana-de-açúcar e laranja, com 10 mil hectares de plantio de cada.

Em relação à educação, o município possui 2 escolas municipais de ensino fundamental, 2 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, 2 escolas particulares de ensino fundamental, 1 escola municipal de ensino infantil e 5 Creches Municipais. Nossa pesquisa selecionou as duas escolas estaduais da cidade, as únicas com Ensino Médio. Além disso, elas foram selecionadas a partir da localização geográfica: uma das escolas está localizada no centro da cidade (chamaremos de Escola A), enquanto que a outra escola está localizada em um bairro periférico (chamaremos de Escola B) bastante estigmatizado na cidade.

---

<sup>19</sup> Informação retirada no site da prefeitura de Monte Azul Paulista.



**Figura 2.** Localização das escolas locus da pesquisa no mapa de Monte Azul Paulista.



Fonte: Google Maps

Embora não tenhamos feito uma pesquisa de cunho analítico para atestar tal hipótese, a região em que se encontra a Escola B é uma região que possui um número alto de famílias carentes e é uma região bastante estigmatizada pelo resto da população, por muitos casos de tráfico de drogas. Este trabalho busca analisar se a localização geográfica (centro x periferia) é relevante quando observamos a realização variável da concordância e as atitudes e avaliações linguísticas dos alunos e dos professores por escola.

De acordo com o IDEB (indicador de desempenho da educação brasileira), a escola central possui um desempenho maior que a escola periférica, como podemos observar a seguir:

**Tabela 2.** Índice do IDEB da Escola A e Escola B.

|      | <b>ESCOLA A</b> | <b>ESCOLA B</b> |
|------|-----------------|-----------------|
| 2015 | 5.0             | 5.0             |
| 2017 | 5.0             | 4.0             |

Fonte: Site das próprias escolas

O IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Seu monitoramento da qualidade da Educação é feito por dados concretos, por meio do qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para isso, o IDEB é calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

### 3.2. Perfil social dos informantes

Para a aplicação da pesquisa, escolhemos trabalhar com turmas do 3º ano do Ensino Médio, pois temos como hipótese que os alunos, por estarem em séries finais, já passaram por pressões sociais e linguísticas ao longo de sua formação e, dessa forma, apresentam suas crenças e atitudes, frente a fenômenos linguísticos em variação, mais consolidadas. De acordo com Labov (2008[1972]):

É no primeiro ano do ensino médio que o falante começa a adquirir o conjunto de normas avaliativas [...] Ele se torna sensível ao significado social de sua própria maneira de falar e de outras; a familiaridade total com as normas da comunidade parece ser atingida aos 17 ou 18 anos de idade (LABOV, 2008 [1972], p. 168).

Nas palavras de Bunzen e Mendonça (2006), o Ensino Médio, por caracterizar-se como etapa final da educação básica:

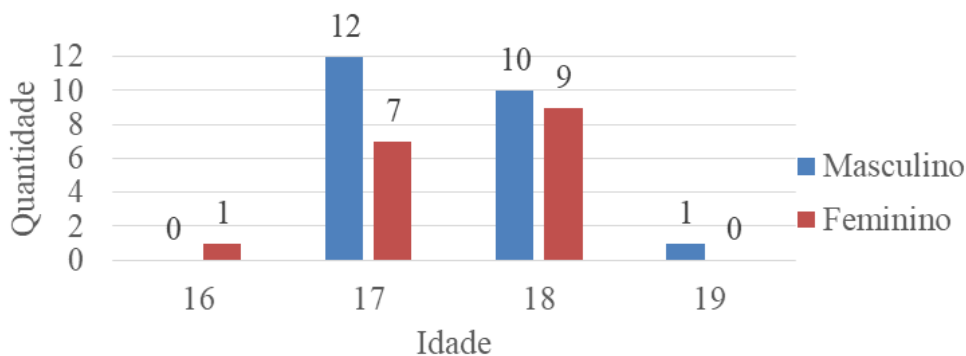
[...] carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências) a abordar e das estratégias a adotar, pois não é possível “retomar o que não foi visto” ou “suprir as lacunas” para além dos três anos de EM [Ensino Médio]. Além disso, o caráter de preparação para o trabalho (hoje em dia, quase restrita a vagas oferecidas em concursos) e/ou para o vestibular, que efetivamente não pode ser negado, traz outras implicações para essas escolhas (BUNZEN e MENDONÇA, 2006, p. 202).

Participaram desta pesquisa 67 alunos: 43 são da escola A e 24 da escola B. A discrepância no número de alunos se deu porque uma turma da escola B tinha apenas 10 alunos, sendo a única do turno vespertino. Com o objetivo de entender o perfil social dos informantes, apresentamos, junto à proposta de redação e do teste de atitudes, um

questionário simples sobre o perfil dos alunos como: (i) idade, (ii) sexo, (iii) profissão do pai, (iv) profissão da mãe e (v) apreciação pela língua portuguesa.

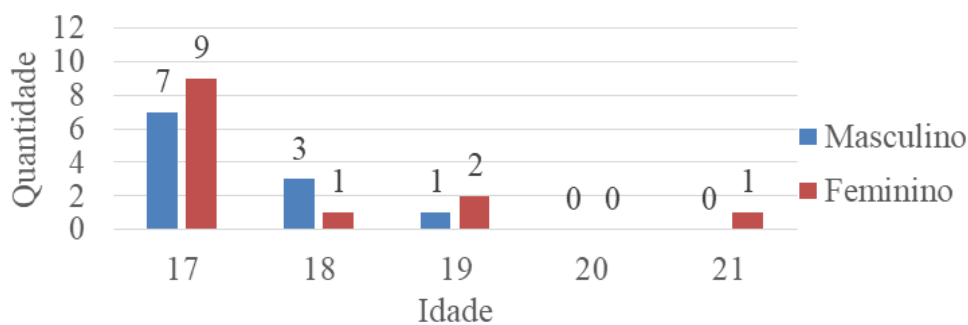
As informações sobre idade e sexo dos alunos das duas escolas foram organizadas no Microsoft Excel (2016) em forma de planilhas. Para garantir que o perfil da comunidade dos alunos estudada seja apresentado separadamente com suas especificidades, foram construídos gráficos separados para cada escola. Como podemos observar a seguir, a grande maioria dos alunos está na faixa prevista para o 3º ano do Ensino Médio, o que nos leva a considerar que os alunos de até 18 anos estão acompanhando o andamento escolar previsto.

**Figura 3.** Quantidade de alunos por idade e sexo na Escola A.



Fonte: própria.

**Figura 4.** Quantidade de alunos por idade e sexo na Escola B.



Fonte: própria.

Em relação às informações sobre a profissão dos pais dos alunos, elaboramos nuvens de palavras, que representam visualmente a frequência relativa das profissões que mais apareceram nas respostas obtidas. Entre as profissões informadas pelos alunos da Escola A em relação à profissão do pai, verificamos que as mais incidentes são “Caminhoneiro” e “Marceneiro”, enquanto que as profissões mais incidentes na Escola B são “Pintor”, “Torneiro” e “Rural”. Como podemos observar, a nuvem de palavras apresenta com a fonte maior aquelas palavras que foram mais incidentes no conteúdo organizado.

**Figura 5.** Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão do seu pai?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A.



Fonte: própria.

**Figura 6.** Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão do seu pai?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B.



Fonte: própria

Em ambas as escolas, as profissões dos pais podem nos ajudar a traçar o perfil social familiar desses alunos. Afinal, se verificarmos o piso salarial de 2019 das profissões<sup>20</sup> destacadas pela nuvem de palavras, teremos a seguinte tabela:

**Tabela 3.** Renda salarial dos pais das profissões em destaque nas nuvens de palavras.

| <b>Cargo</b> | <b>Carga Horária</b> | <b>Piso Salarial</b> | <b>Média Salarial</b> | <b>Teto Salarial</b> |
|--------------|----------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|
| Caminhoneiro | 44                   | 2.401,00             | 1.941,21              | 2.933,62             |
| Marceneiro   | 44                   | 998,00               | 1.587,63              | 2.399,27             |
| Pintor       | 44                   | 1.752,00             | 1.659,96              | 2.508,58             |
| Rural        | 44                   | R\$998,00            | R\$ 1.406,72          | R\$ 2.125,88         |
| Torneiro     | 44                   | 1.414,00             | R\$ 2.240,11          | R\$ 3.385,33         |
| Mecânico     |                      |                      |                       |                      |

Fonte: Adaptado do site Salário<sup>21</sup>

O Piso Salarial é o menor salário que determinada categoria profissional pode receber pela sua jornada de trabalho. Como ele é um benefício, sempre será superior ao salário mínimo nacional. O Teto Salarial, por sua vez, é o maior salário pago para a categoria profissional, sem considerar prêmios, títulos e bonificações, enquanto que a Média Salarial é o salário médio pago por cada profissão de acordo com o total de salários dividido pelo total de trabalhadores de cada profissão. Dificilmente os profissionais recebem mais que o piso salarial de sua categoria, dessa forma, se os perfis dos alunos das duas escolas fossem definidos apenas pela profissão dos pais, a renda familiar estaria na média de R\$ 1.500,000.

Em relação à profissão das mães, das Escolas A e B temos a seguinte hierarquização:

<sup>20</sup> Uma das profissões recorrentes nas respostas dos alunos da Escola B foi “Autônomo”, no entanto, não explicitaram o tipo de trabalho autônomo que os pais faziam. Assim, não inserimos na tabela sobre a renda salarial. Ademais, vale salientar que consideramos para corretor duas diferentes categorias: “Corretor de imóveis” e “Corretor de seguros”.

<sup>21</sup> Disponível: <https://www.salario.com.br/tabela-salarial/>

**Figura 7.** Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola A.



Fonte: própria

**Figura 8.** Nuvem de palavras associada à sentença “qual a profissão da sua mãe?” elaborada através das respostas dos alunos da Escola B.



Fonte: própria

É possível observar nas duas nuvens de palavras que grande parte das mães realizam alguma atividade doméstica, seja ela em casa, como Doméstica/Dona de Casa, ou na casa de outras pessoas, como Faxineira e Diarista. Assim, em relação aos salários das profissões das mães, observemos a Tabela 4 abaixo:

**Tabela 4.** Renda salarial das mães das profissões em destaque nas nuvens de palavras.

| Cargo                          | Carga horária | Piso Salarial | Média Salarial | Teto Salarial |
|--------------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| Faxineira no Serviço Doméstico | 43            | 998,00        | 1.166,25       | 1.762,48      |

Fonte: Adaptado do site Salário

A Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE)<sup>22</sup> definiu alguns grupos de estratificação socioeconômica brasileira: três grupos componentes da classe baixa (extremamente pobre, pobre, mas não extremamente pobre, e vulnerável); três grupos para a classe média (baixa classe média, média classe média e alta classe média) e dois grupos para a classe alta (baixa classe alta e alta classe alta). De acordo com essa

<sup>22</sup> Secretaria de Assuntos Estratégicos, Presidência da República. (2012). *Relatório de definição da classe média no Brasil*. Recuperado de <http://www.sae.gov.br/documentos/publicacoes/relatorio-de-definicao-da-classe-media-no-brasil/>

estratificação, a família dos alunos das duas escolas, localizar-se-ia no grupo da baixa classe média.

Paralelamente à pesquisa com os alunos, aplicamos também o teste de atitudes linguísticas aos professores de língua portuguesa. Foram 4 professores participantes, de modo que 2 são da Escola A, identificados aqui como PROF\_A\_01F e PROF\_A\_02F e os outros 2 são da Escola B, identificados como PROF\_B\_01F e PROF\_B\_02M. Vale salientar, que tivemos como critério trabalhar com professores que ministravam disciplinas aos alunos envolvidos na pesquisa, pois, assim, é possível evidenciar, de forma mais precisa, a correlação entre as atitudes e avaliações linguísticas dos professores e dos alunos e verificar a validade da hipótese desse trabalho: as atitudes dos professores de língua materna frente a fenômenos variáveis influenciam nas crenças e atitudes sobre a língua. A seguir apresentamos o perfil social desses professores:

**Tabela 5.** Perfil dos professores participantes da pesquisa.

| <b>Professores</b>                    | <b>PROF_A_01F</b>                                       | <b>PROF_A_02F</b>  | <b>PROF_B_01F</b>                  | <b>PROF_B_02M</b> |
|---------------------------------------|---|--|------------------------------------|-------------------|
| Idade                                 | -   | 48 anos  | 44 anos                            | 24 anos           |
| Sexo/Gênero                           | Feminino  | Feminino   | Feminino                           | Masculino         |
| Graduação/Ano de Término              | Licenciatura<br>Plena em<br>Letras/Unesp-<br>Araraquara | Letras/ Fafica   | Letras e<br>Direito/<br>Unorp/Unip | Letras/Unifafibe  |
| Ano de Término                        | 1991  | 1994   | 1996/2003                          | 2014              |
| Especialização/Mestrado/Doutorado     | Pós Graduação<br>em Gestão<br>escolar                   | Pós Graduação<br>em Literatura,<br>interpretação e<br>produção de<br>texto | Língua Inglesa                     | -                 |
| Tempo lecionando<br>Língua Portuguesa | 18 anos   | 23 anos  | 7 anos                             | 1 ano             |

Fonte: própria

Essa tabela demonstra, em uma análise geral, que:

- O sexo preponderante é o feminino;
- A maioria dos professores formou-se na década de 90, ou seja, já são formados em média há 20 anos;
- A maior parte dos informantes possui experiência como professores de Língua Portuguesa;
- Apenas um professor formou-se em universidade pública;

- As especializações/pós-graduação feitas pelos professores não se relacionam com o ensino reflexivo de língua portuguesa.

### **3.3 O teste de atitudes linguísticas: decisões metodológicas e métodos de análise**

O objetivo deste trabalho é observar as atitudes de professores e alunos de duas escolas públicas no que se refere às convenções e aos padrões institucionalizados, auxiliando na discussão da valorização e rejeição às variedades da língua em uso. O fenômeno variável da concordância verbal de terceira pessoa do plural foi colocado na dimensão avaliativa, já que é a partir dele que verificamos, neste trabalho, nos testes de atitudes linguísticas, as reações positivas e negativas dos professores e alunos. Ressaltamos, portanto, que nesta pesquisa entendemos atitudes linguísticas como uma disposição valorativa dos falantes sobre os fenômenos linguísticos (LOPES, 2007), no nosso caso, sobre a concordância verbal.

Primeiramente, elaboramos uma proposta de redação (Apêndice I) em que os alunos produziram um texto em que relatam uma aventura que aconteceu com seus amigos, pais, etc. Os alunos se colocaram como narradores observadores, aquele que “sabe tudo”, mas não participa das ações. O propósito dessa proposta de redação é selecionar e quantificar as ocorrências de concordância verbal de terceira pessoa do plural, para, posteriormente, estabelecer uma relação com as atitudes linguísticas dos alunos.

A partir dessa etapa, elaboramos dois testes<sup>23</sup> de atitudes linguísticas, um que foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa (Apêndice II) do Ensino Médio e outro que foi aplicado aos alunos (Apêndice III) do 3º ano do Ensino Médio da cidade de Monte Azul Paulista, município do estado de São Paulo. Na construção dos testes, selecionamos amostras de trechos narrativos distintos, que representem escritas com graus de monitoramento diferentes em relação à norma culta: um fragmento mais próximo da norma culta e outro mais distante, com características do que se considera fora da norma culta (com ausências de concordâncias verbais, poucos mecanismos de coesão, etc). Tais fragmentos foram retirados de redações de alunos de escola pública da cidade de Uberaba- MG, recolhidas na pesquisa de iniciação científica (IC), financiada pela FAPEMIG/BIC, intitulada “Padrões variáveis de concordância verbal de terceira

---

<sup>23</sup> O teste de atitudes é o instrumento de pesquisa responsável pela verificação de reações subjetivas.



pessoa do plural em redações escolares do 3º ano do Ensino Médio da cidade de Uberaba”<sup>24</sup>. Observamos a seguir os fragmentos:

- (I) *Eles permaneceram lá por 45 dias e passaram por muitos lugares, muitas cidades e conheceram um pouco da cultura de cada um. É claro que eles perceberam que muitas coisas são diferentes dos costumes que temos aqui no Brasil, mas, mesmo assim ficaram encantados com tudo o que puderam presenciar naqueles lugares.*[Retirado da pesquisa de IC fomentado pela FAPEMIG]
- (II) *Chegando em seu destino, desceram e prosseguiu até a casa da amiga. Chegando lá todos sentou e conversou, até que a mãe de sua amiga lhe ofereceram para eles almoçar. Todos almoçou, lavou às louças, então decidiram ir todos para a casa.* [Retirado da pesquisa de IC fomentado pela FAPEMIG]

Assim, a escolha dos fragmentos se justifica pelas características linguísticas e por já ter trabalhado com eles em outra pesquisa<sup>25</sup>, evidenciando a eficácia de seu uso em testes de atitudes linguísticas. Por serem poucos os trabalhos que utilizam estímulos de materiais escritos, essa pesquisa pode ser considerada inovadora em trabalhos com atitudes linguísticas. Demonstramos aqui, assim como Barbosa e Cuba (2015), Sene (2018), Barbosa e Ghessi (2019), que é possível depreender reações positivas e negativas em testes de atitudes linguísticas que utilizam textos escritos.

O teste mescla duas abordagens diferentes para a avaliação das atitudes: a abordagem direta e a técnica do diferencial semântico (OSGOOD; SUCI; TANNENBAUM, 1957). Para a primeira abordagem, utilizamos um questionário convidando os professores e alunos a darem respostas abertas e escritas sobre o objeto selecionado para a avaliação. Sobre a abordagem direta, Garrett (2010, p. 39) afirma que "as pessoas são simplesmente perguntadas diretamente acerca da avaliação linguística, preferência, etc. Elas são convidadas para articular explicitamente quais são suas várias atitudes sobre o fenômeno linguístico<sup>26</sup>". Assim sendo, para essa primeira abordagem, selecionamos 5 questões para os professores e 2 para os alunos, sendo que as questões dos alunos são idênticas às questões (a) e (b) dos professores:

<sup>24</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética (Protocolo 2112) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

<sup>25</sup> Barbosa e Ghessi (2019).

<sup>26</sup> Trecho original: people are simply asked questions directly about language evaluation, preference, etc. They are invited to articulate explicitly what their attitudes are to various language phenomena.

- (a) É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.
- (b) É possível ver diferenças entre os dois trechos? Aponte algumas.

O objetivo dessas perguntas é conseguir observar se os professores e os alunos citam a concordância verbal como sendo o fenômeno que diferencia um fragmento do outro e, assim, conseguir depreender avaliações sobre o uso da concordância nas duas formas possíveis. Além disso, em relação ao teste de atitudes com os professores (Apêndice II), buscamos também compreender a opinião do professor de língua portuguesa, participante da pesquisa, acerca da variação linguística, analisando sua avaliação sobre os “desvios” presentes em um dos fragmentos e suas possíveis ações (ou práticas) docentes em sala de aula em relação a esses desvios, o que podemos depreender nas questões (c), (d) e (e):

- (c) Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.
- (d) Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberia tais textos? Explique.
- (e) Por meio desses fragmentos, é possível reconhecer a região, renda familiar ou outra informação social dos autores?

De acordo com Ilari e Basso (2009):

A força com que o objetivo da correção sobrepuja os outros objetivos formativos que poderiam orientar o ensino de língua é tão grande que o professor do ensino fundamental e médio tende a desqualificar como ruim toda e qualquer produção do aluno que cometa deslizos contra a sintaxe, a ortografia ou mesmo a disposição de páginas próprias do português culto, negando-lhes inclusive o caráter de texto [...]. (ILARI; BASSO, 2009, p. 23)

Como decisão metodológica, nos restringimos apenas a duas questões no teste de atitudes linguísticas dos alunos (Apêndice III), pois defendemos que quanto mais rápido e prático o questionário, teríamos maior adesão desses alunos. O mesmo foi pensado em relação à escolha dos fragmentos: preferimos trabalhar com fragmentos curtos e de rápida leitura, visto que foi disponibilizada uma aula de 50 min do professor para a aplicação de todas as partes do teste (questionário sobre o perfil social, a

abordagem direta e a abordagem indireta). Diferentemente, os professores responderam o teste fora da sala de aula.

Por fim, na última etapa do teste de atitudes linguísticas, questão 3 no Apêndice II e questão (c) no Apêndice III, os professores e os alunos, ao lerem os fragmentos formularam impressões, delineando o perfil social dos alunos que produziram os textos. Assim, pudemos observar as atitudes manifestas através da avaliação dos fragmentos. Utilizamos uma adaptação da técnica do diferencial semântico de Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), mas com uma escala de seis pontos, em que os adjetivos escolhidos foram: *competente, inteligente, rico, analfabeto, burro, caipira, desempregado, boa pessoa, honesto, bonito e confiante*.

Para a seleção dos adjetivos, nos apoiamos nos trabalhos de Cyranka (2007), que considerou as dimensões de poder e solidariedade, porque, assim como a autora, neste trabalho também buscamos investigar a relação que os alunos estabelecem com a variedade que a escola lhes apresenta (e que está inserida na primeira dimensão: poder; prestígio; qualificação do falante) e aquela que utilizam nas relações cotidianas, entre familiares e amigos (solidariedade) (CYRANKA, 2007, p. 71). Os adjetivos referentes à dimensão de poder são: *competente, inteligente, rico, analfabeto, burro, caipira, desempregado*. Os adjetivos referentes à dimensão de solidariedade são: *boa pessoa, honesto, bonito e confiante*. De acordo com Ryan (1979, p.154), “[...] o uso predeterminado das dimensões é necessário para se explorar sistematicamente a multidimensionalidade das atitudes linguísticas”<sup>27</sup>.

Como obtivemos um número expressivo de testes de atitudes linguísticas dos alunos, contabilizando nas duas escolas 66 testes, desenvolvemos uma Análise de Componentes Principais (ACP) das respostas dadas nas escalas, feita pelo programa R (R Core Team 2017), possibilitando averiguar se há algum padrão de correlação. A ACP consiste em transformar um conjunto de variáveis originais em outro conjunto de variáveis de mesma dimensão denominadas de componentes principais (CP) (HONGYU; SANDANIELO; JUNIOR, 2015). É a técnica mais conhecida e está associada à ideia de redução de massa de dados, com menor perda possível da informação. Para a análise das respostas dos professores dadas nas 11 escalas anteriormente citadas, pelo número baixo de informantes (apenas 4), não

---

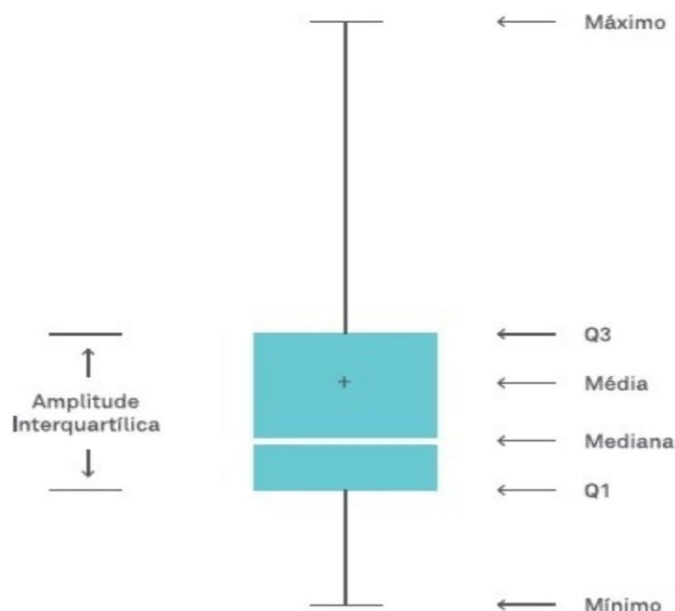
<sup>27</sup> Trecho original: [...] the use of predetermined dimensions is necessary in order to explore systematically the multidimensionality of language attitudes.

desenvolvemos a ACP, de modo que nos restringimos a uma análise qualitativa dos dados.

Além disso, como buscamos verificar se as respostas dos alunos de cada escola (i) variam de acordo com os fragmentos, (ii) variam de acordo com a escola, (iii) variam de acordo com sexo/gênero e (iv) se tal variação é significativamente diferente, em termos estatísticos, fizemos a distribuição dos dados em gráficos de caixa ou *boxplot*<sup>28</sup> para cada Componente Principal, permitindo uma comparação visual entre os grupos. Por exemplo, duas ou mais caixas são colocadas lado a lado e se compara a variabilidade entre elas, a mediana e assim por diante.

A dispersão é representada pela amplitude do gráfico, que pode ser calculado como máximo ou mínimo valor, de modo que quanto maior for a amplitude, maior a variação nos dados. Uma distribuição simétrica teria a linha da mediana no centro do retângulo. Se a mediana é próxima de Q1, os dados são positivamente assimétricos, se a mediana é próxima de Q3, os dados são negativamente assimétricos. A seguir observamos o *boxplot* e as nomenclaturas estatísticas por ele representadas:

**Figura 9.** Exemplo de boxplot.



Fonte: Site Escola Edti (por Marcelo Petenate)<sup>29</sup>

<sup>28</sup> O *BoxPlot* é uma medida alternativa para o histograma (distribuição de frequências) e atesta a distribuição dos dados por meio de cinco medidas estatísticas: o mínimo, o primeiro quartil, o ponto médio, o terceiro quartil e o máximo.

<sup>29</sup> <https://www.escolaedti.com.br/o-que-e-um-box-plot> (Acessado em 06/01/2020).

Para evidenciar com maior precisão as perguntas elencadas anteriormente, fizemos a análise de regressão dos Componentes Principais, que estuda o relacionamento entre uma variável denominada de dependente e uma ou outras variáveis independentes. A variável dependente é determinada de acordo com a pergunta de pesquisa: em análises nas quais se pergunta se a variável linguística (nesse caso a CV) possui algum efeito nas respostas, consideramos como variáveis dependentes os componentes e não as escalas em si. As variáveis independentes, nesse caso, são: sexo/gênero, as escolas e os fragmentos. Para este trabalho, focamos principalmente no p-valor da análise de regressão, uma vez que o valor p menor que 0.05 revela que a hipótese nula (H0) deve ser rejeitada, devendo ser considerada a hipótese alternativa (H1):

H0: a variação entre as respostas não é significativamente diferente;

H1: a variação entre as respostas é significativamente diferente.

Depois das análises quantitativas do teste de atitudes dos alunos, feitas todas pelo programa R (R Core Team 2017), articulamos os resultados com a análise qualitativa dos dados, apresentando as respostas da abordagem direta do teste. Resolvemos não apresentar os resultados das duas abordagens separadamente, pois, na verdade, como veremos adiante, elas se complementam, ou seja, uma explica a outra. Diferentemente dos alunos, a análise do teste de atitudes dos professores foi toda de cunho qualitativo, visto que não temos como objetivo estabelecer diferenciações e comparações entre as respostas nas escalas por escola e sexo, mas apenas por fragmento, evidenciando as reações positivas e negativas dos professores frente ao fenômeno variável de concordância verbal. Além disso, a quantidade de informantes no teste de professores foi bem reduzida, tendo, como vimos, apenas 4 respondentes.

O método de coleta de dados para a constituição do *corpus* envolve o contato entre o pesquisador e indivíduos/comunidades, dessa forma, este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)<sup>30</sup>, subordinado a uma comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), vinculada ao Ministério da Saúde, solicitando a autorização para a realização da pesquisa com os alunos e professores das escolas selecionadas. Para garantir o princípio da dignidade do participante, ponto importante

---

<sup>30</sup>CEP 2.750.849.

que se encontra na Resolução n° 466/12, solicita-se que toda pesquisa se proceda com o consentimento livre e esclarecido. Este processo ético foi seguido com os professores que são maiores de idade, para os quais foi entregue, juntamente com o teste de atitudes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), por meio do qual os informantes tomam conhecimento do objetivo da pesquisa e possuem a opção de participarem ou não.

Para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, não foi submetido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que, por ainda serem menores de idade e estarem sob a responsabilidade da escola no momento da aplicação da pesquisa, compreendeu-se que a única responsável pela autorização da pesquisa seria a instituição de ensino. Dessa forma, protocolamos, junto à proposta submetida ao CEP, uma justificativa (ANEXO B) para a dispensa do TCLE aos alunos e, como alternativa, foi proposta uma autorização formal à escola para a realização da pesquisa (ANEXO C).

Vale salientar que o anonimato dos alunos e dos professores foi garantido e, assim, quando necessária a identificação, esta foi feita através de códigos. Para os alunos, os códigos são formados por: AL (de aluno, como identificação e diferenciação dos professores), o número do teste, A ou B (a qual escola pertence) e F ou M (sexo/gênero). Assim o código ficaria como exemplo: AL\_01\_AF (aluno, teste de número 01, da escola A e de sexo/gênero feminino). Para os professores, foram utilizados códigos semelhantes: PROF (de professor), A ou B (qual escola leciona), o número do teste e, por fim, F ou M (sexo/gênero). O código, dessa forma, se representaria da seguinte maneira, como exemplo: PROF\_A\_01F (professor, da escola A, teste de número 01 e de sexo/gênero feminino).

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta seção é apresentada a descrição e a interpretação estatística dos dados nos testes de atitudes e avaliação subjetivas, realizados para mensurar as atitudes dos alunos e dos professores em relação ao fenômeno variável de concordância verbal de terceira pessoa do plural. Tanto as análises quantitativas como as análises qualitativas das respostas dos alunos e dos professores serão de suma importância para entender os correlatos subjetivos.

#### 4.1 Atitudes dos alunos

Como exposto na seção 3.3, primeiramente aplicamos uma proposta de redação (Apêndice I) aos alunos, com o propósito de selecionar e quantificar as ocorrências de CV e para estabelecer uma relação com as atitudes linguísticas. As redações aplicadas aos alunos do 3º ano do Ensino Médio renderam 483 ocorrências de sujeito em terceira pessoa do plural, com ou sem marca explícita de concordância. A seguir expomos alguns exemplos:

- (a) Dragões governavam seu próprio reino, o mundo escureceu, a escuridão tomou conta de tudo (A13C18M)
- (b) Voltaram para a casa, carregando lembranças boas e trouxeram consigo pedrinhas coloridas que encontraram nas trilhas que fizeram. (A10C17F)
- (c) Um guerreiro anônimo foi escolhido para reacender as fogueiras da luz, buscando almas perdidas para sua própria sobrevivência, com sua jornada seus poderes foram fortalecidos para sua jornada fosse completada. (A13C18M)
- (d) No futuro irei ter que mentir para meus filhos, ensinar que sim é errado e que dois corpos é mais forte que um, seja um bom amigo e uma pessoa melhor, ensinar que ajudar com o diretor ajuda [...] (A7C170)
- (e) Era um dia muito ensolarado, que minha avó e minha mãe recebe a notícia que o neto viria ser solto do presídio. (A1C17M)
- (f) [...] mas não foi tudo aquilo que eles esperava as contas foi chegando o dinheiro não foi sobrando mais como era antes (A14C17F)

Nos exemplos (a), (b) e (c), o verbo aparece com a marcação de plural “-m”, concordando com o sujeito da oração. Já em (d), (e) e (f), os verbos sublinhados aparecem sem a marcação de plural, não concordando com o sujeito, configurando um caso de ausência de concordância verbal. A seguir apresentamos as frequências de CV nas duas escolas:

**Tabela 6.** Ausência vs. Presença da marca de concordância verbal na escola A

|                 | (f)        | %              |
|-----------------|------------|----------------|
| <b>Ausência</b> | 22         | 6,15%          |
| <b>Presença</b> | 336        | 93,85%         |
| <b>TOTAL:</b>   | <b>358</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: própria.

**Tabela 7-** Ausência vs. Presença da marca de concordância verbal na escola B.

|                 | (f)        | %              |
|-----------------|------------|----------------|
| <b>Ausência</b> | 21         | 17,50%         |
| <b>Presença</b> | 99         | 82,50%         |
| <b>TOTAL:</b>   | <b>120</b> | <b>100,00%</b> |

Fonte: própria.

Como podemos observar nas tabelas, (f) apresenta o total absoluto de ocorrências, seguido da porcentagem. Em ambas as escolas, percebemos a efetivação do ensino da norma culta pelo alto índice da marca explícita do plural. No entanto, na escola A tivemos uma maior frequência (93,85%) de presença de CV em comparação com a escola B (82,50%)<sup>31</sup>. Como já mencionado anteriormente, não é objetivo do nosso trabalho descrever a fundo o funcionamento da CV, mas observar a maneira como esse fenômeno aparece no contexto escolar por meio das atitudes linguísticas e, assim, se possível, estabelecer uma relação entre as atitudes e a produção textual dos alunos.

Para a análise das atitudes linguísticas<sup>32</sup>, desenvolvemos uma Análise de Componentes Principais (ACP) das respostas dadas nas escalas. Esse tipo de análise nos possibilita averiguar se há algum padrão de correlação entre as escalas, ou seja, “[...] se as respostas de cada uma das escalas se deram de maneira independente entre si” (MENDES, 2018, p.64). O resultado revelou que as respostas nas 11 escalas (competente, inteligente, rico, analfabeto, burro, caipira, desempregado, boa pessoa, honesto, bonito e confiante) podem ser reduzidas a 3 componentes, pois apresentam uma correlação positiva e explicam, juntos, 73% da variância nas respostas. Assim, os números que estão destacados mostram que os informantes que julgaram os autores do texto como pessoas que soam, por exemplo, mais competentes, também os perceberam como pessoas mais inteligentes e ricas.

<sup>31</sup> Labov (2003) propõe três categorias de regras linguísticas a depender de suas características, como por exemplo, o percentual de frequência de determinada variante. Uma regra, portanto, é considerada categórica quando opera com uma frequência de 100%; semicategórica quando opera com uma frequência entre 95% e 99%; e variável quando opera com uma frequência entre 5 e 95%. Em relação a concordância, estudos (cf. NARO, 1981; RODRIGUES, 1987; VIEIRA e PIRES, 2012; SCHERRE, NARO, 2006; MONTE, 2007; RUBIO, 2008; GAMEIRO, 2009; LUCCHESI, BAXTER e SILVA, 2009; OLIVEIRA, 2005) já demonstraram que há concretizações que vão de regras produtivamente variáveis a regras semicategóricas.

<sup>32</sup> Com o teste aplicado aos alunos será possível depreender crenças e atitudes sobre a língua e verificar se as práticas de letramento, que estão vivenciando na escola, são positivas em relação à heterogeneidade do sistema linguístico ou apenas assentam em preconceitos.



O primeiro dos Componentes foi chamado de “Solidariedade”, pois compreende as respostas dadas nas escalas de “Boa pessoa”, “Honesto” e “Bonito”. De acordo com Chambers (1995), uma dimensão orientada para a solidariedade inclui qualidades tais como gentileza, amabilidade, amizade, bondade e confiança. O segundo CP foi chamado de “Qualificação”, pois compreende as respostas dadas nas escalas de “Analfabeto”, “Burro”, “Caipira” e “Desempregado”. O último CP compreende as respostas dadas nas escalas “Competente”, “Inteligente” e “Rico”, de modo que foi intitulado como “Prestígio”, pois de acordo com Ryan (1979), uma dimensão denominada ‘orientação para o prestígio’ inclui qualidades que têm a ver com inteligência, educação, ambição, riqueza, sucesso e conquistas, e os sujeitos atribuem as avaliações mais altas para essas qualidades aos falantes da variedade padrão. Vale salientar que os CPs “Qualificação” e “Prestígio” possuem escalas que se relacionam com a noção de “poder”.

**Tabela 8-** Correlação entre as respostas nas onze escalas (Análise de Componentes Principais).

|                     | <b>CP1</b><br><b>“SOLIDARIEDADE”</b> | <b>CP2</b><br><b>“QUALIFICAÇÃO”</b> | <b>CP3</b><br><b>“PRESTÍGIO”</b> |
|---------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <b>COMPETENTE</b>   | 0.13                                 | -0.12                               | <b>0.79</b>                      |
| <b>INTELIGENTE</b>  | 0.07                                 | -0.04                               | <b>0.87</b>                      |
| <b>RICO</b>         | -0.20                                | 0.17                                | <b>0.92</b>                      |
| <b>ANALFABETO</b>   | -0.14                                | <b>0.81</b>                         | 0.12                             |
| <b>BURRO</b>        | -0.08                                | <b>0.93</b>                         | -0.01                            |
| <b>CAIPIRA</b>      | 0.06                                 | <b>0.91</b>                         | -0.02                            |
| <b>DESEMPREGADO</b> | 0.25                                 | <b>0.73</b>                         | -0.08                            |
| <b>BOA PESSOA</b>   | <b>0.84</b>                          | 0.01                                | 0.07                             |
| <b>HONESTO</b>      | <b>0.94</b>                          | -0.02                               | -0.08                            |
| <b>BONITO</b>       | <b>0.72</b>                          | 0.11                                | -0.06                            |
| <b>CONFIANTE</b>    | 0.53                                 | -0.07                               | 0.40                             |
| <b>%VARIÂNCIA</b>   | 0.27                                 | 0.24                                | 0.23                             |
| <b>%ACUMULATIVE</b> | 0.27                                 | 0.50                                | 0.73                             |

Fonte: própria.

Nessa análise, baseada nos estudos de Mendes (2018), consideramos 0,70 o menor índice necessário para que um conjunto de respostas se integre a um Componente Principal (CP). Dessa forma, não integramos “Confiante” (índice=0,53) no primeiro componente, pois sua participação é apenas secundária. De acordo com Mendes (2018, p.65), “A principal vantagem desse tipo de análise está na visão de que as respostas em cada escala não devem ser analisadas isoladamente.”. Assim, com este trabalho, buscamos saber se a variável linguística CV tem algum efeito nas respostas, consideramos como variáveis dependentes os componentes e não as escalas em si.

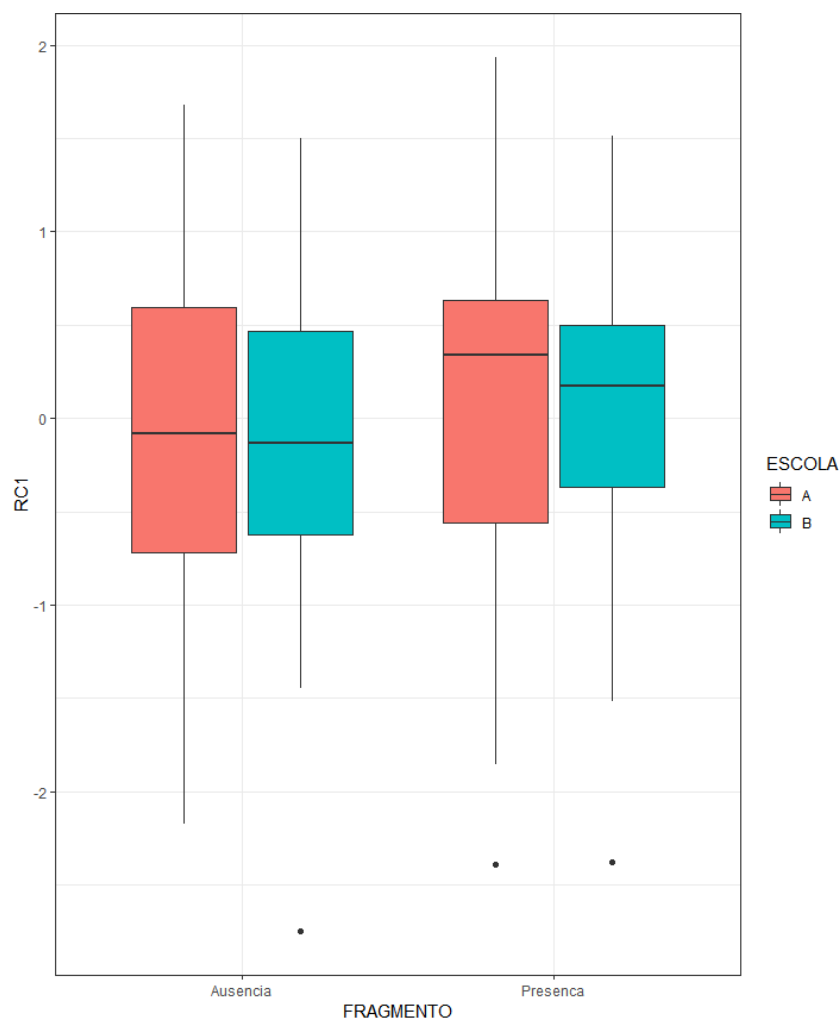
#### 4.1.1 Solidariedade percebida nos fragmentos

Antes de observar a análise de regressão do CP “Solidariedade”, tomado aqui como variável dependente, fizemos a distribuição das respostas, para conseguirmos verificar (i) se as respostas para os alunos de cada escola variam de acordo com os fragmentos, (ii) se as respostas variam de acordo com a escola e (iii) se tal variação é significativamente diferente, em termos estatísticos. A Figura 9 e a Tabela 9 respondem negativamente a todas essas questões.

Ao compararmos os *boxplot*<sup>33</sup> das duas escolas, observamos que, para o fragmento com presença de CV, as medianas das respostas estão mais distantes uma da outra, o que nos permite indagar se existiria, então, uma diferença estatisticamente significativa entre as duas escolas para o CP de Solidariedade. No entanto, o modelo de regressão (Tabela 9) evidenciou que não há nenhuma diferença significativa nas respostas dadas pelos alunos da Escola A e da Escola B em relação aos dois fragmentos colocados em avaliação.

---

<sup>33</sup> Vale salientar que no eixo y (vertical) os valores de 1 a 6 (que definem os pontos da escala nos formulários) foram substituídos por números que podem variar de -3 a +3, de modo que tais números são os *scores* gerados pela ACP.

**Figura 10.** Distribuição das escolas no CP “Solidariedade” por escola e por fragmento.

Fonte: própria.

**Tabela 9-** Resultados do Modelo de Regressão para o CP1 “Solidariedade”.

|                      | Estimate | Error   | t value | Pr(> t ) |
|----------------------|----------|---------|---------|----------|
| ( <i>intercept</i> ) | -0.23159 | 0.23728 | -0.976  | 0.332    |
| SEXOMasculino        | 0.30203  | 0.31119 | 0.971   | 0.335    |
| ESCOLAB              | 0.25684  | 0.36641 | 0.701   | 0.485    |
| FRAGMENTOPresenca    | 0.24176  | 0.15568 | 1.553   | 0.126    |

Fórmula:  $RC1 \sim SEXO * ESCOLA * FRAGMENTO$ <sup>34</sup>

Vale frisar que os valores da coluna “Estimativa” (*Estimate*) devem ser lidos com relação ao *Intercept* (ou nível de referência), que, nesse modelo de regressão, foi estabelecido como “sexo feminino<sup>35</sup>”, “FragmentoAusência” e “escola A”. Dessa forma, o valor -0.23159, na primeira linha da coluna “Estimativa”, é o valor estimado pelo

<sup>34</sup> A fórmula indica que o CP “Solidariedade” foi analisado em função do sexo, das escolas e dos fragmentos, bem como da interação entre essas três variáveis (sexo\* escola \* fragmentos).

<sup>35</sup> Adiante teremos uma seção exclusiva para tratar essa questão de gênero/sexo.

modelo, em termos do CP1 “Solidariedade”, para o “FragmentoAusência” em seu disfarce com o “sexo feminino” e a “escola A”.

Ao analisarmos esses fatores (diferenças entre escola e fragmentos), conseguimos responder uma das perguntas fundadoras deste trabalho: “Ter como critério de seleção a localização geográfica (centro x periferia) e o perfil socioeconômico dos bairros é relevante quando observamos a distribuição de ausência de concordância verbal e as atitudes e avaliações linguísticas dos alunos por escola?”. Vimos que a resposta é negativa para o CP “Solidariedade”, uma vez que, ao olharmos a última coluna da Tabela 9, é possível notar que todos os valores estão com índices maiores que 0.05. Assim, devemos considerar a hipótese nula, ou seja, a variação entre as respostas dos alunos da escola A e dos alunos da escola B não é significativamente diferente.

Além disso, os alunos de ambas escolas não avaliaram os fragmentos de forma diferente, demonstrando que percebem os autores dos dois fragmentos igualmente como “Boa pessoa”, “Honesto” e “Bonito”. Esses resultados podem ser explicados a partir da consideração de Ryan (1979) em seu estudo sobre as causas persistentes das variedades linguísticas de baixo prestígio, no qual considera que expressões pertencentes à dimensão de solidariedade, como “Boa pessoa”, “Honesto” e “Bonito”, são julgadas como próprias do falante com o qual o “juiz” se identifica; assim, “pode-se esperar índices de maior solidariedade para uma variedade não-padrão, da parte de membros de um grupo associado com essa variedade linguística”<sup>36</sup>. De acordo com Cyranka (2007)

Os testes de atitudes, como se pôde notar, fazem emergir dimensões nas escalas avaliativas, ligadas, de certa forma, à subjetividade dos ouvintes em relação às qualidades aparentes dos dialetos ou dos indivíduos. Através desses julgamentos, somos capazes de surpreender significados importantes para a identificação dos grupos de falantes de determinadas variedades, tais como os ligados a questões de etnia ou de prestígio social. (CYRANKA, 2007, p.32).

Nesses resultados, podemos entrever o fenômeno de prestígio encoberto, postulado por Labov em 1972, denominado como um status particular atribuído pelos falantes de um determinado grupo social à sua própria variedade linguística ou vernáculo básico (BORTONI-RICARDO, 2005, p.49). De acordo com Chambers (1995), esse prestígio configura um caso de “contrapressão” a favor de uma variedade à

---

<sup>36</sup> Tradução própria. Trecho original: “Thus, one might expect higher solidarity ratings for a nonstandard style from members of a group associated with that language variety”.

qual se atribuem valores positivos. Assim, o prestígio encoberto parece estar associado à dimensão de solidariedade, assinalando identificação e lealdade linguística (CYRANKA, 2007, p.58).

Depreende-se, portanto, que há, por parte dos alunos das duas escolas, um sentimento de pertencimento à variedade não-padrão, ou seja, ao fragmento com ausência da marcação de plural nos verbos, e essa noção será salientada quando observarmos os outros componentes, que pertencem à dimensão de poder. Isso corrobora com a conclusão apresentada por Ryan (1979, p.155) segundo a qual há, entre os falantes, clara distinção entre “[...] status e prestígio, o valor de uma variedade orientada para a ascensão social, e a solidariedade, o valor de uma variedade orientada para a identificação de um grupo”. Não podemos esquecer que os alunos pertencem à mesma faixa etária e ao mesmo nível de escolaridade, havendo, entre eles, forte disposição a se identificarem com uma variedade linguística mais próxima da que utilizam na sua vida cotidiana, nos momentos de descontração e camaradagem (CYRANKA, 2007, p.112).

Em relação à abordagem direta, na qual utilizamos um questionário convidando os professores e alunos a darem respostas abertas e escritas sobre o objeto selecionado para a avaliação, pudemos observar que metade das respostas dos alunos se relacionou ao conteúdo dos fragmentos, ou seja, eles não restringiram as diferenças encontradas apenas em relação ao “gramatical” ou à concordância verbal. Esse fato enfatiza essa “aproximação” observada na abordagem indireta do teste. A seguir elencamos alguns exemplos que ilustram as respostas da primeira pergunta da abordagem direta: “É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.”.

- (1) Talvez, mas eles se complementam [AL\_35\_AM]
- (2) Sim. No texto 1 relata uma vivência de uma família que foi conhecer outros lugares, e no 2 á uma história de uma adolescente. [AL\_21\_AM]
- (3) Sim, pois os trechos tem histórias diferentes, apesar de serem parecidos [AL\_20\_AM]
- (4) Não, pois pode ter acontecido em dias diferentes, não tem nada que relata ser outras pessoas. [AL\_2\_AM]
- (5) Não, pois está no mesmo assunto [AL\_18\_AF]
- (6) É a mesma pessoa. [AL\_16\_AF]
- (7) Não, está sendo narrado por um só [AL\_5\_BM]
- (8) Sim, porque um se diz estar por vários lugares por vários dias e o outro em apenas um lugar por pouco tempo [AL\_17\_BF]
- (9) Sim, em um texto é bem receptivo o outro meio xata a viagem [AL\_20\_BM]

Apesar das respostas oscilarem entre “sim” e “não”, observamos que elas se relacionam preferencialmente ao conteúdo informacional dos fragmentos. Ou seja, a maneira como foram construídos sintaticamente e morfológicamente os fragmentos não lhes chamou atenção. Podemos inferir que, por mais que haja a pressão escolar orientada para a norma culta (e isso podemos ver adiante nas próprias produções linguísticas dos alunos e na análise dos outros CP), depreendemos, também, no teste de atitudes, um sentimento de pertencimento desses alunos a uma realidade linguística diferente da que é ensinada na escola. A mesma ideia pode ser vista na segunda pergunta “É possível ver diferenças entre os dois trechos? Aponte algumas.”.

- (10) O destino do eu lírico do I não tem um rumo já o II tem um destino Talvez, mas eles se complementam [AL\_35\_AM]
- (11) No 2 é história de uma garota e no outro uma história de uma família [AL\_21\_AM]
- (12) O primeiro foi uma viagem a turismo, e o outro, foi uma visita [AL\_20\_AM]
- (13) Sim, o I trecho da para entender que foi uma viagem longa. No II trecho já mostra que somente foi uma saída rápida. [AL\_2\_AM]
- (14) Sim, eles são bem diferentes um do outro, um fala sobre uma viagem que um grupo de amigos fizeram e o outro sobre um almoço [AL\_8\_AM]
- (15) Sim, dá a impressão que estão viajando (I) e no II parece que estão no mesmo lugar onde moram [AL\_5\_BM]
- (16) Sim, pois em um texto fala o que aconteceu e o que fizeram para chegar em seu destino. No outro só diz que chegou e foi almoçar. [AL\_20\_BM]

Ao observarmos os perfis sociais dos alunos, aprofundado na seção 3.2, conseguimos depreender algumas informações relevantes para ilustrar ainda mais a noção de solidariedade constatada na abordagem direta e indireta do teste de atitudes linguísticas. Os pais dos alunos participantes da pesquisa exercem profissões (como caminhoneiro, torneiro, rural, doméstica) que não exigem a educação básica completa e a educação superior e, como demonstrado em estudos sociolinguísticos, o grau de escolaridade se mostra um condicionador significativamente atuante na variação, que regula a escolha do falante entre uma ou outra variante. Os dados da fala das pessoas com menos anos de exposição ao ambiente escolar exibem, para o grupo, índices mais baixos de variantes cultas, como, por exemplo, a concordância explícita de plural. Em outras palavras, pelo contato com a cultura letrada e com o uso das variedades cultas da língua, infere-se que, em geral, falantes escolarizados dificilmente produzirão formas desprestigiadas na sociedade, como, por exemplo, “Eles vai”, ao contrário dos falantes com baixa escolaridade.

Cabe salientar que a teoria da Variação e Mudança Linguística nos faz compreender que a realidade das pessoas que usam a língua, ou seja, os falantes, tem uma influência muito grande na maneira como elas falam e como avaliam a língua que usam (COELHO et al, 2015). A identidade linguística do falante é construída em suas relações sociais e pessoais ao longo da vida. Assim, estudos Sociolinguísticos não estudam a fala ou percepção de um único indivíduo, mas de um grupo, evidenciando a importância da comunidade de fala<sup>37</sup> proposta por Labov (2008 [1972]) ou das redes sociais<sup>38</sup> conceituadas por Milroy (1987), no estudo intitulado *Language and Social Networks*.

Os indivíduos compartilham um conjunto de normas e um conjunto complexo de relações. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004):

Há um provérbio popular que diz: “Dize-me com quem andas e eu te direi quem és”. Esse adágio sintetiza um conceito sociológico muito importante: cada um de nós adota comportamentos muito semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossa rede social. Por isso sabemos que a rede social, constituída pelas pessoas com quem esse indivíduo interage nos diversos domínios sociais, também é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 49).

Os alunos, com a idade entre os 17 e 18 anos, já sensíveis ao significado social de sua própria maneira de falar e de outro e já familiarizados com as normas da comunidade e das relações interpessoais (LABOV, 2008 [1972]), acabam salientando esse sentimento de pertencimento e solidariedade nos testes de atitudes linguísticas. A hipótese aqui levantada, portanto, é que esses alunos vieram de um ambiente com poucas práticas de letramento e por estabelecerem, no decorrer da vida, uma relação direta com seus pais e com outras pessoas do meio social em que vivem, compartilharam entre eles normas e valores linguísticos semelhantes. Com a inserção na instituição de ensino, os alunos começaram a possuir contato maior com a norma de prestígio, contudo, isso não fez com que perdessem a identidade do grupo.

Em um trabalho futuro, seria de suma importância aprofundar essa questão de “prestígio encoberto” discutido por Labov (2008 [1972]), desenvolvendo uma análise

---

<sup>37</sup> Rever conceito de comunidade fala na seção 2.1.

<sup>38</sup> De acordo com Bortoni-Ricardo (2001, p. 84) “[...] a análise de redes é o estudo das relações existentes num sistema em processo de mudança. Quando aplicadas a sistemas sociais, a análise de redes é uma estratégia social voltada para as relações entre os indivíduos em grupo”. Neste trabalho, apenas queremos evidenciar a importância das redes sociais para entendermos o processo da construção da identidade de um grupo.

qualitativa de base etnográfica para explorar diferenças e semelhanças entre vários grupos jovens existentes na comunidade escolar. A pesquisa sociolinguística vem relacionando a variação linguística com muitos aspectos do comportamento social. Estudos nessa dimensão revelam padrões de variação e significados disponíveis para a expressão social.

Para Eckert (2000), o campo da variação sociolinguística ainda não tinha desenvolvido uma teoria coerente do significado social das variáveis linguísticas porque, por sua vez, não tinha sido desenvolvida uma teoria coerente sobre o estilo. A sua concepção, identificada como terceira onda da Sociolinguística, examina a variação como prática estilística, sustentada por uma visão de que o estilo é um fator que contribui efetivamente para a construção do significado social da variação. Assim, o foco recai na investigação de categorias sociais atuantes no padrão linguístico de falantes de uma dada comunidade de prática e, também, a investigação de variáveis como indexadores de significados sociais localmente construídos. De acordo com Salomão-Conchalo (2015):

A variação linguística é um dos recursos utilizados pelos estudantes para mostrar o grau de pertencimento ou não a um determinado grupo. É necessário, portanto, tentar entender a realidade social da comunidade escolar, o universo próprio dos estudantes, as representações e significados que atribuem ao mundo para compreender o uso da variação linguística, a escolha de uma variante em detrimento a outra. O significado da variação não pode ser encontrado na simples associação com categorias sociais dadas de antemão, mas na interpretação dos traços que identificam socialmente comunidades de prática. (SALOMÃO-CONCHALO, 2015, p.25)

#### 4.1.2 Qualificação percebida nos fragmentos

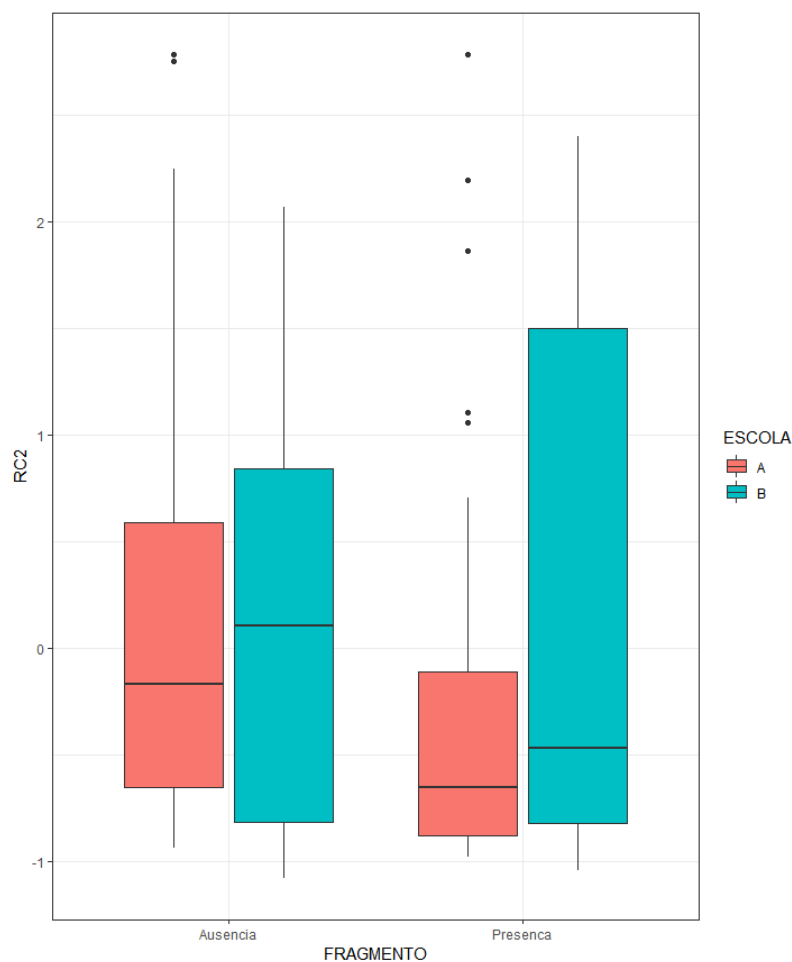
Seguindo o mesmo raciocínio e buscando verificar (i) se as respostas para os alunos de cada escola variam de acordo com os fragmentos, (ii) se as respostas variam de acordo com a escola e (iii) se tal variação é significativamente diferente, em termos estatísticos, fizemos a distribuição das respostas e o modelo de regressão para o CP “Qualificação”.

Ao observarmos a Figura 11, percebemos que os *boxplot* da escola A são comparativamente mais curtos em relação aos *boxplot* da escola B, sugerindo que os estudantes da escola A, em geral, têm um alto nível de concordância entre si, diferente



dos estudantes da escola B. Como houve, dessa forma, opiniões divergentes pelos alunos da escola B sobre o aspecto colocado em avaliação, é pertinente verificarmos o modelo de regressão (Tabela 10) para conseguirmos responder se tal variação é significativamente diferente em termos estatísticos e, assim, responder com segurança as indagações em (i) e (ii) feitas anteriormente.

**Figura 11.** Distribuição das escolas no CP “Qualificação” por escola e por fragmento.



Fonte: própria.

**Tabela 10-** Resultados do Modelo de Regressão para o CP2 “Qualificação”.

|                      | Estimate | Error  | t value | Pr(> t )  |
|----------------------|----------|--------|---------|-----------|
| ( <i>intercept</i> ) | 0.4670   | 0.2336 | 1.999   | 0.04866*  |
| SEXOMasculino        | -0.6733  | 0.3063 | -2.198  | 0.03057*  |
| ESCOLAB              | -0.2780  | 0.3607 | -0.771  | 0.44292   |
| FRAGMENTOPresenca    | -0.5868  | 0.1990 | -2.949  | 0.00451** |

Fórmula:  $RC2 \sim SEXO * ESCOLA * FRAGMENTO$ <sup>39</sup>

<sup>39</sup> A fórmula indica que o CP2 foi analisado em função do sexo, das escolas e dos fragmentos, bem como da interação entre essas três variáveis (sexo\* escola \* fragmentos).

Partindo do mesmo princípio do modelo de regressão do CP “Solidariedade” e das mesmas hipóteses levantadas, observamos que para o CP “Qualificação” não há uma diferença significativa entre as duas escolas, pois o índice do p-valor é maior que 0.05 ( $p > 0.44292$ ). Assim, podemos dizer que os alunos das duas escolas percebem os autores dos dois fragmentos da mesma forma. No entanto, em relação aos fragmentos, houve uma diferença significativa ( $p < 0.00451$ ), evidenciando que a marcação explícita de plural é determinante para a avaliação linguística. O autor do fragmento que está de acordo com as normas previstas pela escola foi avaliado de forma mais favorável, enquanto que o autor do fragmento que possui verbos sem concordância foi avaliado como +Analfabeto, +Burro, +Caipira e +Desempregado. Vale salientar que, como o CP “Qualificação” compreende as respostas dadas nas escalas de “Analfabeto”, “Burro”, “Caipira” e “Desempregado”, adjetivos que carregam consigo uma carga depreciativa, o movimento dos *boxplot* tendem a se diferenciar do movimento observado anteriormente no CP “Solidariedade” e como vamos observar no CP “Prestígio”, na próxima seção.

Os adjetivos que pertencem a esse CP são muitas vezes utilizados para estigmatizar o falante de determinada variedade, pois evidenciam representações e valores sociais institucionalmente demarcados. “Caipira”, por exemplo, é um estereótipo<sup>40</sup> construído frente a indivíduos que pertencem a um determinado grupo, com traços sociais e geográficos específicos. Labov (1987, p.133) chama a atenção para o risco de se criarem estereótipos, estes que são frequentemente utilizados pela mídia, livros didáticos, professores, etc., sem compreensão dos fatos do sistema linguístico. É preciso, dessa forma, conscientizar os alunos sobre a heterogeneidade da língua, respeitando as características culturais e linguísticas dos educandos e, assim, desconstruir preconceitos e estereótipos que estão enraizados em nossa sociedade. Sobre isso, leia-se a reflexão de Labov (1987):

A língua da sala de aula deve ser uma propriedade comum de todas as classes sociais e grupos étnicos, livre da identificação com estilo masculino e feminino; neutra em relação à oposição entre alta cultura e cultura popular; independente de outros processos de socialização do sistema escolar; e restaurada no vigor da vida cotidiana. Um passo nessa direção é rejeitar os símbolos socialmente significativos que trazem essa pesada carga social<sup>41</sup>. (LABOV, 1987, p. 145).

<sup>40</sup> Retomando mais uma vez o conceito de estereótipos: “são formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 2008 [1972], p. 360).

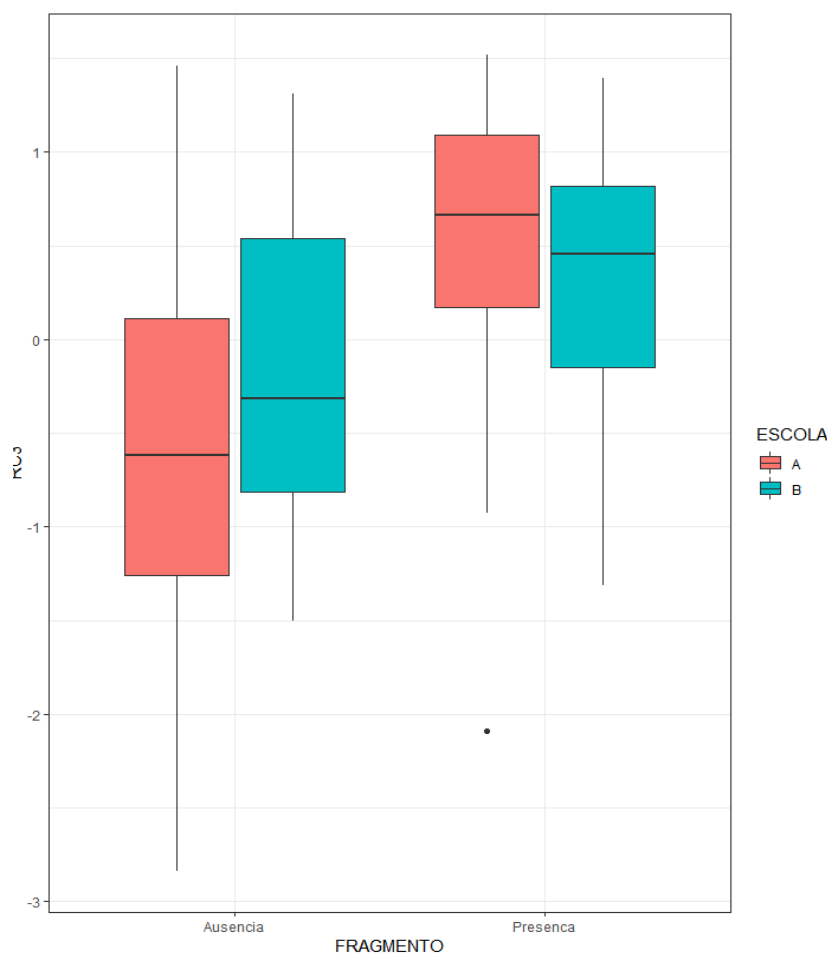
<sup>41</sup> Tradução própria. Trecho original: The language of the classroom must be seen as a common property of all social classes and ethnic groups; free from identification with male or female style, neutral to the opposition of high culture and popular culture; independent of the other socialization processes of the

### 4.1.3 Prestígio percebido nos fragmentos

Na mesma perspectiva dos CPs anteriores, fizemos a distribuição das respostas, para conseguirmos verificar (i) se as respostas para os alunos de cada escola variam de acordo com os fragmentos, (ii) se as respostas variam de acordo com a escola e (iv) se tal variação é significativamente diferente, em termos estatísticos, relativamente ao CP “Prestígio”. A Figura 12 e a Tabela 11 respondem positivamente. Esse CP foi o que mais demonstrou diferenças significativas e isso se justifica por possuir adjetivos que estão associados ao prestígio e que, por sua vez, relacionam-se fortemente com a CV, fenômeno superavaliado no português brasileiro.

Na Figura 12, os *boxplot* da escola A e da escola B em relação ao fragmento com ausência de CV estão mais para baixo, enquanto que os *boxplot* da escola A e da escola B em relação ao fragmento com presença de CV estão mais para cima, sugerindo que, no geral, as duas escolas avaliam de forma mais positiva o uso da marca explícita de plural. A CV é um fenômeno superavaliado no Brasil e muitos estudos já mostraram que quem não concorda sujeito e verbo se coloca em uma posição inferior daquele que o faz. A marca explícita de plural está associada a um “status” alto, cumprindo funções sociais favorecidas pelo poder. Conforme observa Amaral (1989, p. 25-26), o usuário da língua, ao utilizar uma variante ou variedade de prestígio é julgado favoravelmente pelos ouvintes (nesse caso leitores) em relação, por exemplo, à inteligência, à competência e ao sucesso educacional.

A diferença entre as duas escolas não parece tão saliente, uma vez que elas estão caminhando para a mesma direção de avaliação da CV, ou seja, percebemos nas duas escolas uma valoração da presença de CV. No entanto, ao fazermos uma comparação entre os *boxplot* vermelho (representando a escola A) e azul (representando a escola B), certificamos que há uma diferença significativa entre as duas escolas, demonstrando que o ambiente escolar é uma variável significativamente atuante nas respostas dos alunos. Essa informação será comprovada pelo Modelo de Regressão ( $p < 0.00743$ ), observado na Tabela 11.

**Figura 12.** Distribuição das escolas no CP “Prestígio” por escola e por fragmento.

Fonte: própria.

**Tabela 11- Resultados do Modelo de Regressão para o CP3 “Prestígio”.**

|                      | Estimate | Error  | t value | Pr(> t )        |
|----------------------|----------|--------|---------|-----------------|
| ( <i>intercept</i> ) | -1.0004  | 0.2059 | -4.859  | 0.0000038198*** |
| SEXOMasculino        | 0.7326   | 0.2700 | 2.713   | 0.00771**       |
| ESCOLAB              | 0.8654   | 0.3179 | 2.722   | 0.00751**       |
| FRAGMENTOPresenca    | 1.5215   | 0.2447 | 6.217   | 0.0000000498*** |

Fórmula: RC3 ~ SEXO \* ESCOLA \* FRAGMENTO<sup>42</sup>

A língua é um poderoso mecanismo de identidade, mas também um perverso instrumento de poder, este que é construído socialmente como um conjunto de imagens que dão sentido aos fatos sociais. De acordo com Gnerre (1985, p.22), “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Assim, a busca pelo aprendizado da

<sup>42</sup> A fórmula indica que o CP3 foi analisado em função do sexo, das escolas e dos fragmentos, bem como da interação entre essas três variáveis (sexo\* escola \* fragmentos).

norma culta envolve, na maioria das vezes, a busca de ascensão social, pois a escolarização e até mesmo a qualidade das escolas são fatores intimamente ligados ao *status* socioeconômico, na sociedade brasileira (BORTONI-RICARDO, 2004).

Podemos inferir, com essas considerações, que está presente nos alunos da escola A uma expectativa de ascensão social mais forte do que na Escola B, que está situada na zona periférica da cidade, pois, como vemos na Figura 11, as respostas dos alunos da escola A são mais positivas em relação à presença de CV e mais negativas em relação à ausência de CV, demonstrando que os alunos são mais favoráveis à norma ensinada pela escola. Outras diferenças entre as escolas que salientam a noção apresentada anteriormente se revelam também pelo índice do IDEB e a proporção de CV nas produções textuais dos alunos.

Ao retomarmos o IDEB apresentado na seção 3.1, verificamos uma diferença de desempenho entre as escolas, de modo que em 2017 a escola B teve uma queda em seu índice, passando de 5.0 a 4.0, enquanto que a escola A manteve sua qualidade e desempenho, com índice de 5.0. Em relação à produção textual, mesmo que em ambas as escolas observamos a efetivação do ensino da norma culta pelo alto índice da marca explícita de plural, na escola A tivemos uma maior frequência (93,85%) de presença de CV em comparação com a Escola B (82,50%).

A sociedade transita, dessa forma, pela fronteira entre identidade e poder e, às vezes sem perceber, corrobora com as práticas do preconceito linguístico (SCHERRE, 2012), pois muitos acreditam que a norma ensinada pela escola é um “instrumento” de ascensão social, sendo a oportunidade de dar às “vozes silenciosas”<sup>43</sup> o direito de fala, mas na verdade reforçam a crença de que existe uma linguagem “correta”. Como defende Bagno (1999):

Achar que basta ensinar a norma culta a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas na penitenciárias para resolver o problema da violência urbana. (BAGNO, 1999, p.70)

Apenas aprender a norma ensinada pela escola não irá resolver todos os problemas, pois é preciso mais, é preciso respeitar todas as variedades linguísticas, dando a elas a equivalência no sentido, pois são todas organizadas e complexas. É

---

<sup>43</sup> Definimos de “vozes silenciosas” indivíduos que têm suas histórias apagadas na sociedade pela sua variedade linguística, classe socioeconômica, gênero, raça, etc.

preciso garantir a todos os indivíduos o direito à qualidade de vida digna. Nas palavras de Scherre (2012):

Ensinar a norma-padrão e ensinar a escrever de forma eficiente é um dever do Estado. Temos de nos fazer falantes, redatores, leitores e ouvintes críticos. Para tanto, precisamos de educação democrática e de qualidade - educação pública em todos os níveis [...] A busca por democracia plena passa por uma luta contínua, incessante, incansável: real democracia econômica, política e social pode conduzir a real democracia linguística (SCHERRE, 2012, p. 224).

O *boxplot* da Figura 12 já nos deixou clara a diferença de avaliação entre os fragmentos, visto que o fragmento que está de acordo com as regras previstas pela escola recebeu uma avaliação mais positiva, demonstrando uma forte aproximação entre o CP3 (que é composto por adjetivos que estão associados ao prestígio) e a variante explícita de plural nos julgamentos dos alunos das duas escolas. O mesmo podemos observar na Tabela 11, que nos revela uma diferença significativa entre os fragmentos ( $p < 0.000000721$ ).

Ao analisar esses fatores (diferenças entre escola e fragmentos), conseguimos responder uma das perguntas fundadoras deste trabalho: “Ter como critério de seleção a localização geográfica (centro x periferia) e o perfil socioeconômico dos bairros é relevante quando observamos a distribuição de ausência de concordância verbal e as atitudes e avaliações linguísticas dos alunos por escola?”. Vimos que a resposta é positiva para o CP “Prestígio”, uma vez que houve diferenças significativas entre as respostas dos alunos da escola A e dos alunos da escola B.

Pelas análises, é evidente que há no imaginário dos alunos que a norma padrão é a melhor, superior às demais. Os alunos não possuem consciência da heterogeneidade do sistema linguístico e tornam-se instrumento de transmissão e perpetuação de preconceitos. Essa reflexão pode ser observada, também, nas respostas referentes à abordagem direta do teste de atitudes linguísticas. Vejamos a seguir alguns exemplos:

- (17) Um texto é mais formal que o outro [AL\_9\_AM]
- (18) O primeiro trecho não apresenta erros de português, já o segundo apresenta diversos erros, como erros de plural [AL\_22\_AM]
- (19) O texto 2 não está muito certo com algumas concordâncias, ou, plural [AL\_16\_AM]
- (20) Há palavras que no II está errado [AL\_31\_AF]
- (21) O I parece um escritor bem estudado, pela escrita correta, o II escreve da forma errada, provavelmente alguém que não estuda ou é novo [AL\_5\_AM]

- (22) O primeiro não contém erros na locução verbal, enquanto o segundo contém frases com verbos usados no tempo incorreto “Todos almoçou”, “todos sentou e conversou” [AL\_10\_BM]
- (23) O primeiro está escrito corretamente. No segundo há alguns erros [AL\_6\_BM]
- (24) No primeiro parece ser escrito por um escritor ou algum profissional e o segundo é contado uma história. [AL\_15\_BF]

A partir das respostas foi possível observar crenças linguísticas a respeito da língua, crenças que são reforçadas a todo o momento em nossa sociedade, fruto de uma ideologia de uma língua padrão idealizada, como foi discutido anteriormente. Em (17), o aluno estabelece uma relação direta entre os modelos de norma-padrão com o registro<sup>44</sup> formal, reforçando a dicotomia entre formalidade/informalidade. Nas palavras de Martins, Vieira e Tavares (2014):

Embora seja verdadeira a concepção de que os modelos de norma-padrão se estabeleçam a partir do que é idealizado em registro formal, não é igualmente verdadeira a correlação, no que se refere ao plano dos usos linguísticos, entre normas cultas e registros formais, ou entre normas populares e registros informais. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 13-14).

Essa correlação se dá, principalmente, porque tudo o que foge ao padrão, tudo o que é considerado “caos” é atribuído à fala, vendo nela o lugar da informalidade. Assim, ao serem observadas marcas da oralidade em textos escritos, é comum que os leitores reajam de forma negativa e classifiquem o texto como um todo informal. Marcuschi (2000), como vimos na seção 2.3, chama essas dicotomias, tão fortemente reforçadas na escola, de “perigosas”, pois desconsideram o *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual.

Para entender a variação do português brasileiro, evitando os riscos de se delimitarem dicotomias como fronteiras rígidas, Bortoni-Ricardo (2004) propõe três contínuos: *contínuo de urbanização*, *de oralidade-letramento* e *de monitoração estilística*. Bagno (2004a) salienta a importância da proposta dos contínuos para a educação em língua materna:

Com ele, a autora procura, e consegue! eliminar as deficiências dos modelos teóricos convencionais que se fixavam apenas em um ou

---

<sup>44</sup> Travaglia (1997, p. 42) esclarece que: “[...] os registros são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor, da mensagem ou da situação.”.

outro desses contínuos ou, pior, analisavam dicotomicamente (e de forma maniqueísta) os fenômenos linguísticos pelo viés do preconceito social embutido na ideologia normativo-prescritiva. A aplicação desse novo modelo em sala de aula representa, sem dúvida, uma promessa de renovação das práticas pedagógicas de educação em língua materna (BAGNO, 2004a, p. 10).

O terceiro contínuo, o de monitoração estilística, compreende a noção de formalidade/informalidade aqui evidenciada. Assim, esse contínuo concebe desde as interações totalmente espontâneas de linguagem, até as mais planejadas, que exigem maior atenção e monitoração por parte dos indivíduos. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), são três os principais fatores que levam o indivíduo a monitorar seu estilo: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Nas palavras de Alkmin (2004):

Cada grupo social estabelece um contínuo de situações cujos pólos extremos e opostos são representados pela formalidade e informalidade. [...] As variedades linguísticas utilizadas pelos participantes das situações devem corresponder às expectativas sociais convencionais: o falante que não atender às convenções pode receber algum tipo de ‘punição’, representada, por exemplo, por um franzir de sobrancelhas (ALKMIN, 2004, p. 37, grifo do autor).

Assim, é errôneo caracterizar os fragmentos pela dicotomia da formalidade/informalidade (como faz o respondente em (17)) sem considerar o jogo discursivo das relações sociais envolvidas no evento comunicativo. As variações estilísticas são efeitos das adequações feitas pelo falante/escritor dentro das interações verbais, considerando sempre o objetivo e o contexto de enunciação. O grau de monitoração depende exclusivamente dos recursos comunicativos que estão interiorizados no indivíduo e que foram adquiridos ao longo de suas experiências com a linguagem oral e escrita. Nas palavras de Camacho (2001, p. 61) “o indivíduo necessita ter, interiorizadas em sua competência linguística, as formas alternativas padrão e não-padrão sobre as quais ele pode operar a seleção conforme variam as circunstâncias de interação.”. A escola é, por excelência, o espaço em que o educando vai adquirir tais recursos comunicativos e é na sociedade que vai utilizá-los, ampliando-os ainda mais com suas experiências e diferentes papéis sociais.

Nos exemplos (21) e (24) observamos um distanciamento dos alunos em relação à norma culta ensinada pela escola, pois definem o autor do texto I como um “escritor bem estudado” e como “profissional”. A crença de que é preciso saber gramática (entenda-se, “norma-padrão”) para falar e escrever bem predomina na nossa sociedade



e, como vemos, na instituição escolar, na qual são produzidos discursos e significações de que para ser culto<sup>45</sup>/bem estudado/profissional da escrita, necessitamos conhecer as regras gramaticais dessa norma. Nas palavras de Scherre (2012):

Ensinar gramática normativa não é ensinar a falar, não é ensinar a ler, nem é ensinar a escrever. É ensinar conhecimento linguístico consciente de língua(s) materna(s) e de aspectos de uma ou mais segundas línguas. Tendo em vista que a ampliação de conhecimentos é um fato sempre positivo, o ensino de gramática normativa se reveste de especial interesse. Todavia, é deveras perniciososa a confusão que se faz entre o ensino de gramática normativa e a língua de um povo. O grande conflito que se estabelece na mente das pessoas, dos alunos em especial, é que, na maioria das vezes, se ensina gramática normativa na suposição de se estar ensinando língua materna (SCHERRE, 2012, p.221).

Para ensinar a escrever com eficiência, cabe aos professores de língua portuguesa o engajamento num efetivo exercício de formação de cidadãos competentes e com boa autoestima. Para isso, é preciso respeitar a individualidade de cada um, tendo a consciência de que os alunos (assim como qualquer indivíduo) são frutos do meio em que vivem. Essa crença que coloca o ensino de gramática como essencialidade na vida dos indivíduos reforça o imaginário do “certo vs errado” na língua, como observamos nos outros exemplos.

A prática pedagógica da maioria das escolas desconsidera a necessidade de se trabalhar as variedades linguísticas dos alunos, a fim de que dominem a norma padrão idealizada pela escola. Quando a variação linguística aparece, predomina uma visão tradicionalista, em que seu tratamento é ainda muito superficial, não deixando de lado o “certo” e “errado” como valores absolutos e ainda trazendo um tratamento estereotipado de algumas variedades. Essa noção fica mais enfatizada quando analisamos uma das perguntas presentes na primeira parte do questionário, sobre o perfil social dos informantes: “Você gosta de Língua Portuguesa? Justifique.”. Pelas respostas, observamos que os alunos acreditam que a Língua Portuguesa se limita a regras e nomenclaturas e que qualquer uso linguístico que desvie dessas regras deve ser eliminado, pois não é o uso “correto” e nem o mais “bonito”. Abaixo temos outros exemplos ligados a noções de “certo vs errado”, “língua bonita vs. língua feia”:

---

<sup>45</sup> Aqui no sentido de “Intellectual”, aquele que possui conhecimento sobre determinado assunto ou técnica.

- (25) Sim, pois aprendo certamente escrever os sinais e é bom pro meu conhecimento aprendido. [AL\_29\_AF]
- (26) Sim, pois ensina a escrever e a ler também e também a falar certo. [AL\_016\_BF]
- (27) Sim, é uma língua rica e extremamente bonita. [A\_1\_AM]

Se a escola continuar reforçando essas crenças sobre a língua, continuaremos a ter uma educação que se ocupa em condenar boa parte dos usos linguísticos como “errados”, focando apenas em regras e nomenclaturas e sem garantir aos alunos o direito de um ensino justo e igualitário. Para tanto, é preciso dar condições ao educando de desenvolver os recursos comunicativos necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage, objetivo de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes do alunado.

Ainda para a pergunta “Você gosta de Língua Portuguesa? Justifique”, obtivemos algumas respostas que referenciam a noção de “regra”, “norma”, “dificuldade”, etc do ensino/aprendizado de língua portuguesa, o que exporemos a seguir:

- (28) Mais ou menos, é muito complicada. [AL\_6\_AM]
- (29) Sim, somente as figuras de linguagem, as regras dificultam. [AL\_5\_AM]
- (30) Mais ou menos, pois a Língua Portuguesa às vezes é um pouco difícil de entender, tendo em vista a quantidade de regra a serem usadas. [A7A]
- (31) Mais ou menos, acho muito difícil as normas e os padrões. [AL\_5\_BM]
- (32) Mais ou menos, as normas da língua portuguesa são muito difíceis. [AL\_4\_BF]
- (33) Meio termo, pois existem algumas regras chatas. [AL\_20\_BM]

Quando os alunos utilizam expressões como “regras”, infere-se que as aulas de língua portuguesa estão distantes de uma pedagogia inovadora, guiada por uma reflexão gramatical que amplie as competências linguísticas dos alunos, como vimos na seção 2.5. A disciplina de Língua Portuguesa não pode ser vista como uma problemática, pois a língua é um bem identitário e cultural, que faz parte de todas as nossas práticas sociais. O interesse sobre a disciplina não deve se restringir às crenças da sociedade, como vimos anteriormente, em que muitos evidenciam a norma ensinada pela escola como a “correta”, aquela que precisamos dominar para conseguir, mesmo que minimamente, uma ascensão social. O interesse deve vir pela busca de recursos comunicativos que lhes permitem desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas. Ou seja, os alunos precisam ter um objetivo real para gostarem de ir às aulas de Língua Portuguesa e isso só acontecerá se o ensino for voltado ao respeito às diferenças.

Na seção 4.2 veremos mais especificamente como se dá a prática docente nessas duas escolas e, principalmente, sistematizaremos as atitudes e avaliações linguísticas apreendidas do teste aplicado aos professores. Assim, conseguiremos perceber, de forma mais clara, se as atitudes dos professores podem ter algum reflexo nas atitudes desfavoráveis dos alunos em relação a sua própria capacidade em dominar a norma culta.

A partir do exposto, verificamos, portanto, que há uma crença social sobre a língua e o que “é ensinar Língua Portuguesa” presente em inúmeras instâncias da sociedade, sobretudo na escola. Essa crença é orientada por um viés ideológico elitista e conservador que contribui para o ensino pautado em uma “norma-padrão<sup>46</sup>” idealizada, favorecendo a reprodução de preconceitos linguísticos. Para salientar a ideia de “padrão”, segue uma assertiva de Lagares e Bagno (2011):

Qualquer padrão linguístico é uma criação histórica, produto de complexos processos de codificação, embora o imaginário social o acabe identificando simplesmente com a própria língua. A própria noção de correção linguística, que tem uma história frequentemente conturbada e cheia de idas e vindas, de indecisões e de polêmicas, é apresentada em muitas ocasiões, e com evidente intencionalidade de “controle” político, como algo a-história e absoluto, definitivo e eterno, funcionando como ponto de referência que determina quem é o falante legítimo da língua e quem não é. (LAGARES e BAGNO, 2011, p.9)

#### 4.1.4 Uma breve discussão sobre sexo/gênero<sup>47</sup>

Por muitos anos o sexo/gênero foi observado nos estudos sociolinguísticos<sup>48</sup> como um condicionador social importante capaz de explicar a variação e mudança de um fenômeno linguístico. Como vimos, a tendência observada na maioria dos trabalhos

---

<sup>46</sup> Aqui utilizamos “norma-padrão” entendida como uma norma abstrata, que está no plano da idealização. De acordo com Faraco (2008, p.75), a norma padrão não é uma variedade da língua, mas “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”.

<sup>47</sup> Há estudos que utilizam a terminologia “sexo”, outros adotam a terminologia “gênero”, outros que abarcam ambos os termos, gênero/sexo ou sexo/gênero. De acordo com Freitag (2015, p. 27), “A mudança da terminologia pode ser inferida pela expansão dos estudos de terceira onda do feminismo, com o foco nas relações de gênero; a sensibilidade da mulher às formas de prestígio não é uma característica biológica, mas social”.

<sup>48</sup> As descrições para gênero que são evocadas nos estudos sociolinguísticos ganham, basicamente, três concepções, em diferentes épocas: (i) Década de 1970, não fazia distinção entre biológico e social; (ii) Década de 1980, período cujo foco de estudos incorporavam estratégias conversacionais características da fala masculina e feminina e, por fim, (iii) Década de 1990, compreendia o gênero como uma construção social e cultural (FREITAG, 2015, p. 25). Freitag (2015)

sobre variação é que as mulheres utilizam mais que os homens as formas conservadoras, apontando, dessa forma, a preferência por variantes com maior prestígio. Entretanto, muitos estudos, como por exemplo o de Bortoni- Ricardo (1985), atestaram que as mulheres também são inovadoras, contrariando a tendência geral dos estudos sociolinguísticos. Isso se explicaria, portanto, com a mudança na estrutura social, uma vez que as mulheres de hoje estão andando a passos largos no alcance de paridade educacional e econômica com os homens, o que é um resultado do movimento feminista que advém de tempos passados e, felizmente, ainda conta com mulheres engajadas na mudança desse quadro social tão enraizado na nossa sociedade. Nas palavras de Freitag (2015):

[...] se a Sociolinguística tem como premissa, em tendência ampla, o estudo da relação entre língua e sociedade, precisa considerar que a sociedade muda; se a sociedade muda, as explicações do modelo teórico-metodológico deveriam, também, mudar: a explicação de as mulheres preferirem as formas padrão ou não estigmatizadas, por conta de seu papel como mães e educadoras, talvez fosse válida e pertinente nos anos de 1960; hoje, não se pode dizer que é este o papel das mulheres na sociedade. (FREITAG, 2015, p.18)

Assim, ao observarmos a produção textual dos alunos, atestamos o mesmo que Bortoni-Ricardo (1985) e demais autores atestaram em seus estudos: que a generalização clássica de Labov (2008 [1972]) pode não funcionar em alguns casos, principalmente porque a estrutura social está em constantes mudanças. Ao olharmos a Tabela 12, referente às ocorrências de CV por sexo/gênero na Escola A, podemos perceber que as meninas são mais inovadoras que os meninos, com índice de 92,13% de marcação de plural e 7,87 com ausência da marcação, enquanto que os meninos os fizeram com 95,56% e 4,44%, respectivamente. Na mesma direção observamos, pela Tabela 13, o mesmo movimento de ocorrências de CV por sexo/gênero na produção textual dos alunos da Escola B.

**Tabela 12-** Ocorrências de concordância verbal por sexo/gênero na Escola A.

| <b>Concordância Verbal Escola A</b> |                  |          |                 |          |
|-------------------------------------|------------------|----------|-----------------|----------|
|                                     | <b>Masculino</b> | <b>%</b> | <b>Feminino</b> | <b>%</b> |
| <b>Presença</b>                     | 172              | 95,56%   | 164             | 92,13%   |
| <b>Ausência</b>                     | 8                | 4,44%    | 14              | 7,87%    |
| <b>TOTAL:</b>                       | 180              | 100%     | 178             | 100%     |

Fonte: Própria.

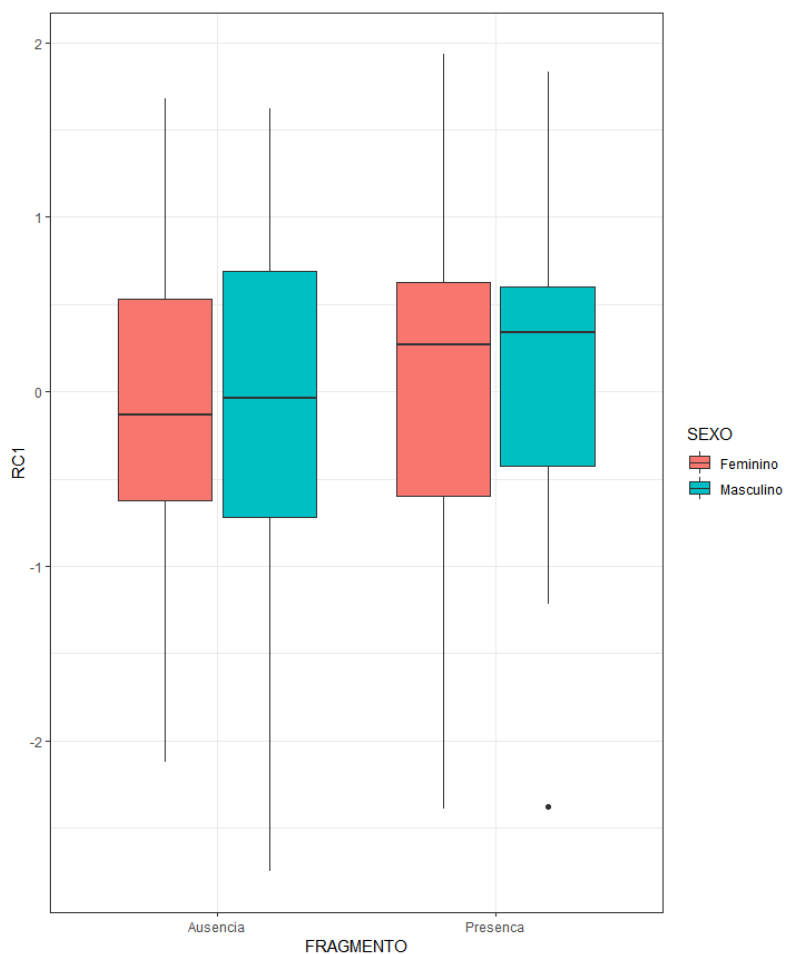
**Tabela 13-** Ocorrências de concordância verbal por sexo/gênero na Escola B.

| <b>Concordância Verbal Escola B</b> |                  |          |                 |          |
|-------------------------------------|------------------|----------|-----------------|----------|
|                                     | <b>Masculino</b> |          | <b>Feminino</b> |          |
|                                     |                  | <b>%</b> |                 | <b>%</b> |
| <b>Presença</b>                     | 35               | 85,37%   | 64              | 81,01%   |
| <b>Ausência</b>                     | 6                | 14,63%   | 15              | 18,99%   |
| <b>TOTAL:</b>                       | 41               | 100%     | 79              | 100%     |

Fonte: Própria.

Como apresentado nos modelos de regressão (Tabela 9, Tabela 10 e Tabela 11), controlamos a variável sexo/gênero para mensurar a avaliação social do fenômeno variável de concordância verbal e verificamos, também, se as respostas variam de acordo com o sexo/gênero para cada CP. Em relação ao CP “Solidariedade” essa variável não foi determinante, pois, como vimos na Tabela 9, seu p-valor foi maior que 0.05 ( $>0.335$ ), revelando que devemos acatar a hipótese inicial: a variação entre as respostas não é significativamente diferente. Ou seja, tanto as mulheres quanto os homens das duas escolas percebem igualmente os autores dos dois fragmentos como “Boa pessoa”, “Honesto” e “Bonito”. Para melhor visualização, abaixo segue a distribuição das respostas do CP “Solidariedade” por sexo/gênero e por fragmento.

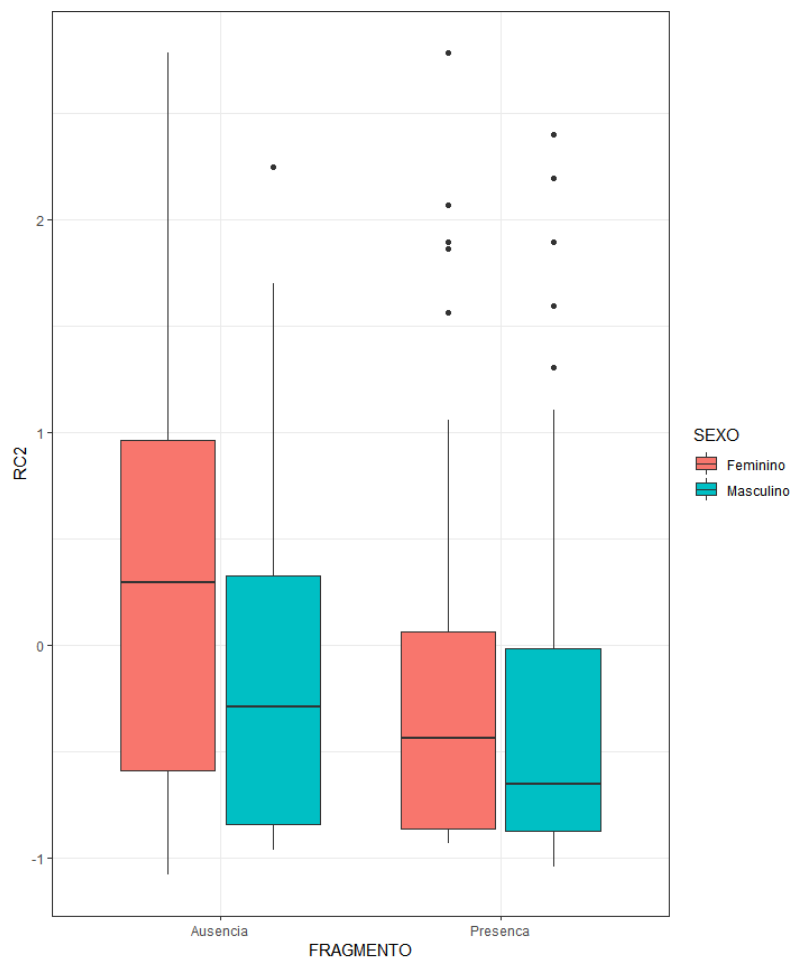
**Figura 13.** Distribuição das respostas no CP “Solidariedade” por sexo/gênero e por fragmento.



Fonte: própria.

O CP “Qualificação”, ao contrário, demonstrou diferenças significativas na avaliação entre os participantes do sexo/gênero feminino e masculino, como pudemos observar na Tabela 10, apontando um valor de 0,03057, isto é, a variação entre as respostas é significativamente diferente. Ao compararmos os *boxplot*, vamos perceber que, diferente do CP “Solidariedade”, as medianas das respostas estão mais distantes uma da outra, o que nos permite relacionar com os resultados do modelo de regressão que revela uma diferença estatisticamente significativa entre a avaliação dos alunos de sexo/gênero opostos.

**Figura 14.** Distribuição das respostas no CP “Qualificação” por sexo/gênero e por fragmento.

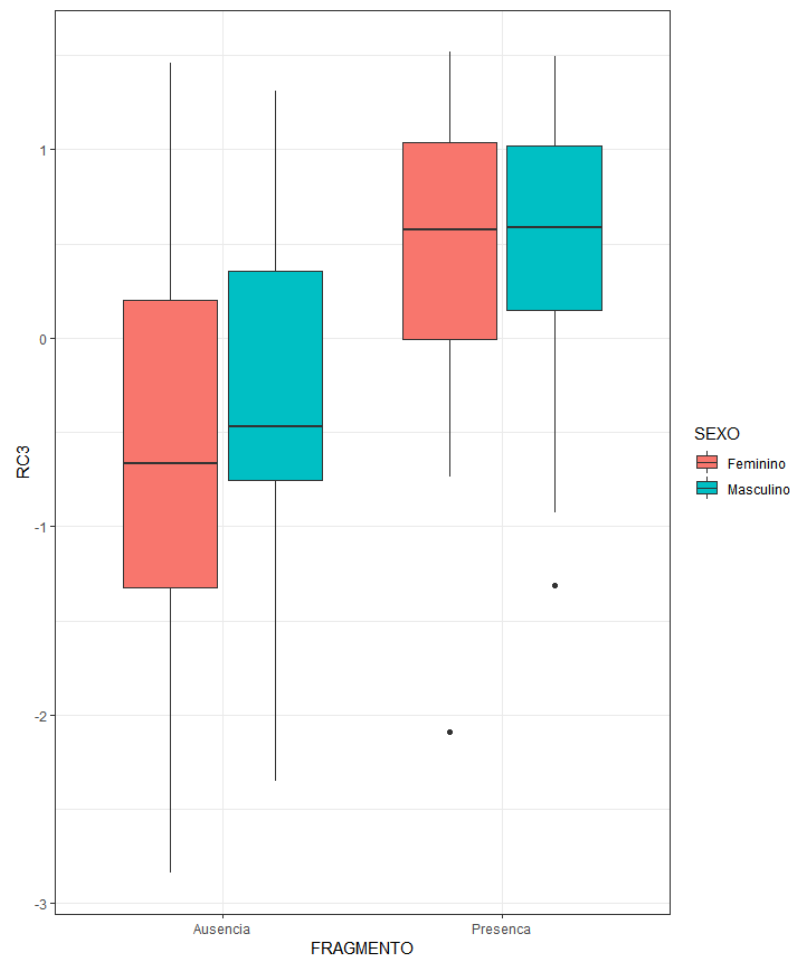


Fonte: Própria.

Conseguimos inferir, pela distribuição das respostas, que as alunas do sexo/gênero feminino avaliaram de forma menos favorável o fragmento com ausência de marca explícita de plural, visto que o *boxplot* vermelho está tendo uma distribuição maior para o polo positivo, considerando o autor do fragmento com ausência de CV como +Analfabeto, +Burro, +Caipira e + Desempregado. Além disso, vale salientar que o *boxplot* que representa o sexo/gênero masculino para o fragmento com ausência de CV é comparativamente mais curto em relação ao *boxplot* que representa o sexo/gênero feminino, sugerindo que os estudantes masculinos, em geral, têm um nível maior de concordância entre si, diferente das estudantes femininas.

Em relação à distribuição das respostas do CP “Prestígio” por sexo e fragmento, observamos a seguir que, em relação aos fragmentos, temos, praticamente, a mesma avaliação que na Figura 11. Tanto homens quanto as mulheres avaliam de forma mais positiva o uso da CV.

**Figura 15.** Distribuição das respostas no CP “Prestígio” por sexo/gênero e por fragmento



Fonte: própria.

A princípio, nota-se que o sexo/gênero não influenciou nas respostas, afinal as respectivas medianas estão visivelmente muito próximas, principalmente para o fragmento com presença de CV. No entanto, ao olharmos os resultados do modelo de regressão na Tabela 11, vemos que há uma diferença significativa ( $p < 0,00771$ ) entre as respostas dadas pelos participantes do sexo/gênero masculino e do sexo/gênero feminino (*Intercept*): mais do que eles, elas tenderam a avaliar o fragmento com ausência de CV de forma menos favorável.

Segundo Labov (2008 [1972]), as mulheres de um mesmo grupo social tenderiam a ser mais conservadoras no que diz respeito às preferências pelas variantes padrão em relação às estigmatizadas, como se as mulheres fossem mais receptivas à normatização escolar. As respostas do teste de atitudes estão em consonância com os postulados de Labov (2008[1972]), uma vez que as informantes mulheres demonstraram maior favorecimento à variante conservadora, aquela ensinada pela escola. No entanto,



em relação à produção textual aplicada aos alunos, vemos o contrário: podemos concluir com essas análises que as atitudes das mulheres, para o CP “Competência” e CP “Prestígio”, são mais negativas em relação à ausência da marca explícita de plural do que a dos homens, porém utilizam a forma inovadora e desprestigiada em suas produções textuais mais que os homens.

O ponto que desejamos enfatizar nesta seção, na verdade, é a maneira como devemos olhar para esses resultados de sexo/gênero. É preciso levar em consideração que os resultados dessa variável são, em muitos estudos, circulares, por falta de uma discussão mais acurada sobre o papel da variável no condicionamento, com construções de hipóteses previamente à realização da análise. Além disso, nos resultados de sexo/gênero, muitas das explicações são baseadas em generalizações cuja segurança é questionável, do ponto de vista estatístico (FREITAG, 2015, p. 39). Ainda de acordo com Freitag (2015):

Por ser estratificação *default* nos bancos de dados sociolinguísticos, controlar a variável sexo/gênero é uma praxe; tendo ou não uma hipótese do seu efeito sobre o fenômeno, não há custo operacional em incluí-la na análise, na medida que a categorização já vem pronta, sem requerer reflexões analíticas do pesquisador. Se não for significativa na análise estatística, o resultado é que a variável sexo/gênero não influencia o fenômeno; se for significativa, buscam-se subsídios em outros estudos para avaliar a tendência geral do fenômeno e corroborar a tese do prestígio/estigma, inovação/conservadorismo. Ou, então, simplesmente apresentam-se os resultados. (FREITAG, 2015, p.46).

De acordo com Milroy e Gordon (2003), assumindo um posicionamento bastante crítico frente aos estudos sociolinguísticos tradicionais, o fato de as mulheres empregarem as variantes de prestígio não revela que elas valorizam essas variantes, mas sim que elas as criam. Para a perspectiva tradicional, o gênero é tido como uma categoria biológica (sexo), sendo possível de ser estatisticamente medido, enquanto que na perspectiva crítica, o gênero é visto como uma construção social, subordinado ao processo de formação de identidade (SEVERO, 2006, p. 8).

Eckert (2012) defende que os estudos sociolinguísticos podem ser caracterizados por três “ondas” de análise. Na primeira onda, o principal foco de trabalho, segundo a autora, é o estabelecimento de padrões regulares de variação linguística de acordo com macrocategorias sociais, correlacionando variáveis linguísticas com classe socioeconômica, gênero, idade, escolaridade e estilo (esta última, entendida como grau

de atenção à fala). Os estudos de primeira onda estabeleceram bases sólidas para o estudo da variação, no entanto, no desenvolvimento desses estudos, as macrocategorias passaram a se confundir com identidades dos falantes, sem considerar sua relevância para os próprios indivíduos em seu cotidiano (OUSHIRO, 2015).

A segunda onda se voltou para estudos etnográficos, cujo objetivo era examinar a dinâmica da variação mais localmente e questionar a visão “harmoniosa” de classe social colocada por Labov (2008 [1972]) em seus estudos. Assim, o foco recaiu nas chamadas “redes sociais”, que, de acordo com Coelho (2006, p.20) “[...] localizam as pessoas nas conexões de uma comunidade em que fica evidente o grau de integração de cada membro num determinado grupo”. Diante desse cenário de inserir na pesquisa quantitativa estudos de base mais etnográfica, Eckert (2000) reapresenta a regra variável como um espaço privilegiado para construção do significado social da linguagem. A autora discute a necessidade de conectar categorias mais abstratas, que se consolidam nas experiências dos falantes. Conforme defendem Freitag et al. (2012):

Os estudos de primeira e segunda onda têm como foco a descrição da estrutura - um retrato estático. Os estudos de terceira onda incorporam a dinamicidade da estrutura, ou seja, como a estrutura se molda no cotidiano, com os condicionamentos sociais impostos e as relações de poder estabelecidas atuando sobre ela. (FREITAG et al, 2012, p.922).

Trabalhos de terceira onda acentuam o papel agentivo dos informantes no estabelecimento de identidades e significados sociais. Estilo, nessa perspectiva, não é um simples recurso, mas uma manifestação do significado social, em que os falantes combinam e recombina variantes em um processo contínuo de bricolage, tornando-as essenciais para a construção de personas sociais (ECKERT, 2000).

Diferente dos modelos anteriores, a variação estilística é aqui entendida como um recurso de criação e recriação ativa da identidade. Nessa abordagem, as coisas do mundo tornam-se recursos estilísticos, por força de seu lugar no discurso, havendo assim um trabalho colaborativo em relação ao sentido. (SALOMÃO-CONCHALO, 2015, p. 58).

Dessa forma, é crucial depreender que os indivíduos não são totalmente passivos, sujeitos a qualquer identidade fixa e determinada, mas são atores sociais que estão sempre em processo de construção. Tendo isso em vista, o conceito de performatividade, adotado por Butler (1990) é de suma importância para a referida

pesquisa, uma vez que resgata essa noção de agentividade do sujeito. De acordo com Silva (2000):

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é - uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação - para a idéia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento de transformação. (SILVA, 2000, p.92)

A base desses estudos não são macrocategorias sociais, mas agrupamentos menores e de comunidades de prática, definida por Eckert e McConnell-Ginet (1992, p.464) como “um agrupamento de pessoas que se juntam em torno de uma iniciativa em função de um compromisso mútuo”.

Assim, reconhecemos que falta muito trabalho pela frente para que esses resultados nos possibilitem uma melhor visão das diferentes atitudes entre o sexo/gênero feminino e masculino. Nos deparamos com outros questionamentos, que só poderiam ser respondidos em um trabalho posterior. O que vale, por ora, é esse olhar crítico sobre os dados linguísticos.

## **4.2 Atitudes dos professores**

O teste aplicado aos professores tem como objetivo extrair as avaliações (positivas e negativas) que eles têm em relação à produção textual de seus alunos e em relação ao fenômeno variável da concordância verbal. Consideramos que o professor pode contribuir para a redução de crenças e atitudes equivocadas que envolvem a língua portuguesa e toda a sua heterogeneidade imanente; dessa forma, as práticas pedagógicas utilizadas por eles devem partir do respeito a todas as variedades linguísticas.

Com o teste de atitudes, podemos depreender algumas razões pelas quais a escola não tem alcançado sucesso na construção da competência comunicativa de seus alunos, tornando-os eficientes no uso da norma culta em diversas situações. Por outro lado, podemos depreender os pontos positivos que podem vir a tornar o ensino/aprendizagem de língua portuguesa passaporte para o acesso dos alunos em espaços sociais que desejam alcançar.

A partir de dois fragmentos distintos, um com presença da CV e outro com ausência, propusemos a primeira pergunta: “É possível identificar se os trechos são

escritos por pessoas diferentes? Justifique”. As respostas foram unânimes da parte de três professores, como podemos observar a seguir:

- (34) Sim. A mesma pessoa não se utilizaria de registros tão distintos um do outro. (PROF\_A\_01F)
- (35) Sim, os dois fazem uso de registros bem diferentes em relação à formalidade/informalidade dos textos. (PROF\_A\_02F)
- (36) Sim, o texto II possui frequentes erros de concordância, que sugere uma linguagem coloquial, diferente da apresentada no texto I (PROF\_B\_02M)

Podemos elencar dois pontos importantes para a discussão nas respostas desses professores: (i) desconhecimento de que não existem falantes de estilo único (LABOV, 2008[1972]) e (ii) a crença do erro linguístico. Em relação à primeira questão colocada, ao observarmos o exemplo (34), resposta da professora da Escola A, vemos que, para ela, a mesma pessoa não utilizaria registros tão distintos um do outro, desconsiderando, dessa forma, a heterogeneidade do sistema linguístico. Labov (2008[1972]) observa que não existem falantes de estilo único, uma vez que está à disposição dos usuários da língua um campo vasto de alternâncias estilísticas. Todos os alunos que chegam à escola já são usuários competentes da sua língua materna, mas precisam ampliar seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, “que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74). O informante, com essa resposta, revela uma concepção de língua que está desassociada da pedagogia da variação linguística.

Em (35), assim como no exemplo anterior, a docente também não considera que tanto falantes que dominam a norma culta quanto falantes que fazem uso de variedades desprestigiadas variam quanto ao grau de formalidade. Assim como os alunos, os professores também acabaram caracterizando os fragmentos pela dicotomia da formalidade/informalidade sem considerar o jogo discursivo das relações sociais envolvidas no evento comunicativo. Retomo, sucintamente, as palavras de Martins, Vieira e Tavares (2014, p.13-14), de que não é igualmente verdadeira a correlação “entre normas cultas e registros formais, ou entre normas populares e registros informais”.

A variabilidade linguística se torna, pois, intrínseca a cada falante, isso pelo fato de sua vida social e cultural ser diversificada. O usuário da língua vai construindo, por meio de suas vivências em diferentes práticas sociais, um repertório linguístico variado,

dominando vários registros da língua. A realidade heterogênea característica de toda língua e sociedade é imensamente dinâmica, isto é, as variedades linguísticas passam por mudanças lentas e contínuas e vão se alterando à medida que a sociedade vai mudando. Apesar disso, a ideologia do “erro” linguístico e da língua-padrão costuma atuar sob uma concepção idealizada e impositiva de imutabilidade e estaticidade, como podemos observar com a resposta do informante PROF\_B\_02M, em (36) (“o texto II possui frequentes erros de concordância, que sugere uma linguagem coloquial, diferente da apresentada no texto I”). De acordo com Bortoni-Ricardo (2004):

Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua. Com frequência, essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade [...] e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Todo falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, dessa forma, é pedagogicamente incorreto usar o discurso do “erro” como uma oportunidade para humilhar ou desvalorizar a fala do educando. Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, diante da realização de uma regra “não-padrão”, o professor deve, primordialmente, conscientizar os alunos da diferença para que possam ampliar seus recursos comunicativos e, dessa forma, conseguirem monitorar seu próprio estilo, mas isso tem que ser feito com respeito às características culturais que eles carregam.

Vale salientar que um dos objetivos dessa pergunta no teste de atitudes linguísticas é observar se os professores citam a CV como sendo o fenômeno que diferencia um fragmento do outro e, assim, conseguir depreender avaliações sobre o uso da concordância nas duas formas possíveis. Como vemos em (36), o professor ressalta a concordância, evidenciando o valor social que a variante sem a marca explícita de plural carrega dentro da sociedade. Se observarmos, o professor disserta que os “erros de concordância” sugerem uma linguagem coloquial, retomando, mais uma vez, a problemática da dicotomia entre formalidade/informalidade, já tratada nessa seção e na seção 4.1.3.

Tivemos apenas um docente que expressou uma concepção diferente em relação à primeira pergunta. Vejamos:

- (37) Depende do ponto de vista de quem lê, sempre procurando atingir situações comunicativas semelhantes onde ocorrem em situações específicas, tratando de variadas formas de linguagem que circulam ao nosso redor. (PROF\_B\_01F)

Por mais que sua resposta não esteja muito clara, conseguimos observar um conhecimento sobre a variação linguística quando descreve “variadas formas de linguagem que circulam ao nosso redor”. Essa professora foi a única que considerou que os fragmentos podem ter sido escritos pelas mesmas pessoas a depender das situações comunicativas. Assim, a professora, nesse caso, não estaria olhando apenas para os usos estigmatizados da CV, mas para um sistema linguístico capaz de oferecer os mesmos recursos expressivos a depender do contexto.

A segunda pergunta do questionário – “É possível ver diferenças entre os dois trechos? Aponte algumas.” – teve as seguintes respostas:

- (38) Sim. O trecho I apresenta uma melhor adequação às normas gramaticais para a produção do texto escrito. (PROF\_A\_01F)
- (39) Sim, o texto I apresenta uma organização coerente de ideias, com uso correto das regras de concordância, pontuação, coesão, entre outros. O texto II, ao contrário, apresenta uma deficiência muito grande em todos esses quesitos. (PROF\_A\_02F)
- (40) Sim, no 1º texto faz a defesa de ideias ou um ponto de vista do autor, ou seja, além de explicar, também persuade o interlocutor, objetivando convencê-lo de algo, usando a linguagem denotativa. Já no 2º texto apresenta um saber já construído e legitimado, ou um saber teórico, ou seja, apresenta informações sobre assuntos, expõe, reflete e avalia ideias de um modo objetivo, tendo em vista a exposições de ideias de um determinado assunto. A intenção é informar, esclarecer quem lê. (PROF\_B\_01F)
- (41) Tanto o conteúdo quanto a linguagem sugerem que o texto II parte de algo mais cotidiano enquanto o texto I parece mais culto. (PROF\_B\_02M)

As respostas dos professores para essa pergunta variaram muito. Em (38) destacamos, principalmente, a menção à modalidade escrita da língua. Aqui, quando a professora cita que o fragmento I apresenta uma melhor adequação às normas gramaticais para a produção do texto escrito, evidencia a noção de que é na modalidade escrita que encontramos o planejamento e a normatização linguística. É claro que pensar na “adequação” linguística é de suma importância, mas, mais uma vez, o informante analisa as diferenças por meio do sistema e não do uso e das práticas discursivas envolvidas no evento enunciativo. Trabalhar com fragmentos escritos em um teste de atitudes linguísticas é relevante para observamos a perspectiva em que os professores se apoiam para caracterizar as modalidades da língua: como dicotômicas ou como um *continuum* (MARCUSCHI, 2000). Tanto a fala como a escrita apresentam um

*continuum* de variação, isto é, nas duas modalidades da língua observamos a heterogeneidade do sistema linguístico, que, entre outras coisas, reflete o vernáculo.

Diferente dos demais, a docente PROF\_A\_02F, no exemplo (39), foi a única que justificou que um dos fragmentos está de acordo com as regras “corretas” de concordância da língua portuguesa, demonstrando sua crença de que seja considerado “erro” tudo aquilo que desvie do padrão. Vale salientar mais uma vez que não existe uma forma “correta” de língua, mas existe um sistema linguístico heterogêneo que dispõe aos usuários da língua diversas formas de dizer a mesma coisa, de modo que os falantes têm de usá-las de forma adequada a cada situação comunicativa. Sobre esse aspecto, os PCNs orientam que: "A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem" (BRASIL, 1998, p. 31).

A indicação do uso da CV como uma diferença entre os fragmentos já era esperada, principalmente considerando o estigma social que a ausência da marcação da CV carrega. No entanto, sabemos que a não marcação de plural não modifica o sentido dos enunciados. A ausência ou a presença morfológica (“Os meninos falaØ vs Os meninos falam) “sinaliza variedades, registros e modalidades diversos, que, em conjunto, constituem uma complexa rede variável e configuram genericamente uma característica do Português do Brasil” (VIEIRA; PIRES, 2012, p.169).

No exemplo (40), temos uma avaliação bastante positiva, uma vez que a professora não aponta diferenças de natureza gramatical, mas de conteúdo informacional. Ou seja, nenhum recurso linguístico utilizado foi “julgado”, nem a ausência de CV, não reprimindo o uso da variedade trazida pelo aluno de seu ambiente familiar. Se observarmos a resposta dessa informante na primeira pergunta, percebemos que foi a única que demonstrou conhecimentos sobre variação linguística.

Na terceira pergunta, solicitávamos que eles respondessem “Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.”. As seguintes respostas foram retratadas:

- (42) Diria que o trecho I segue normas de concordância, regência, pontuação, ortografia de forma mais competente em relação o segundo trecho, o que proporciona um melhor entendimento devido à coesão estabelecida e sua coerência. (PROF\_A\_01F)
- (43) Sim, o texto I é considerado melhor que o II, considerando sua aceitação pela sociedade. Porém, o texto II transmite uma mensagem, uma comunicação, ou seja, se faz entender, apesar do baixo prestígio. (PROF\_A\_02F)
- (44) Não necessariamente, pois, cada gênero textual tem seu estilo próprio, podendo então, ser identificado e diferenciado dos demais através de suas características. (PROF\_B\_01F)
- (45) Ambos os textos transmitem as mensagens com clareza, porém o texto II apresenta erros. Assim, podemos considerar o texto I “superior”. (PROF\_B\_02M)

Apenas a professora da Escola B, PROF\_B\_01F, não considerou o texto I melhor que o texto II, pois levou em consideração, mais uma vez, a adequação a situações específicas de comunicação, justificando que cada gênero possui seu próprio estilo e características. É de suma importância chamar atenção para o fato de que essa professora, nessa resposta e nas anteriores, foi a que mais demonstrou, entre todos os professores, conhecimento sobre a variação linguística; não reforçou em nenhum momento crenças sobre a língua, principalmente a de “certo” e “errado”, que foi tão recorrente nas respostas dos outros docentes.

Ao observarmos os outros exemplos, depreendemos três aspectos importantes: (i) o uso de “competente” na resposta da professora PROF\_A\_01F; (ii) a discussão sobre prestígio na resposta da professora PROF\_A\_02F e (iii) a associação de “erros” com a inferioridade de um texto na resposta do professor PROF\_B\_02M.

Em relação ao primeiro, a reação da professora pode não ser apenas o reflexo de suas atitudes sobre os fenômenos linguísticos postos em avaliação, mas pode incluir também um conjunto de atitudes relativas às qualidades do usuário da língua. Quando a professora diz que “o trecho I segue normas de concordância, regência, pontuação, ortografia de forma mais competente em relação o segundo trecho” está colocando também o produtor do texto em avaliação.

O questionamento a ser feito é “O que é ser mais competente?” “Como podemos avaliar um texto ou um falante pela sua competência?”. Já vimos que todos os alunos que chegam à escola já são usuários competentes da sua língua materna, cabendo à escola “criar condições para que os educandos desenvolvam sua competência comunicativa” (BORTONI- RICARDO, 2004, p.78). Ou seja, nenhum falante usa mal sua língua, mas a forma de usá-la depende das situações comunicativas que estão em jogo. Assim, o uso da palavra “competente” para diferenciar um fragmento do outro pode vir carregado de valores negativos não só em relação à língua, mas também ao usuário dela.

Trabalhar em sala de aula com a diversidade linguística sempre é uma dificuldade, pois, além das diferenças de formas, há uma valoração que recai sobre elas. Algumas formas adquirem prestígio social, enquanto que outras são menos prestigiadas e podem vir a ser estigmatizadas. De acordo com Faraco (2008):

Essa valoração positiva ou negativa interfere diretamente em nossas atitudes em relação às variedades linguísticas e seus falantes, limitando, pela força dos pre-conceitos, nossa capacidade de julgar



com a necessária clareza os fatos da língua e a diversidade sociocultural. (FARACO, 2008, p.134).

Essa noção de prestígio é vista na resposta da PROF\_A\_02F (“Sim, o texto I é considerado melhor que o II, considerando sua aceitação pela sociedade. Porém, o texto II transmite uma mensagem, uma comunicação, ou seja, se faz entender, apesar do baixo prestígio”). As diferenças valorativas das formas linguísticas são, antes de tudo, um construto social, uma herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação<sup>49</sup>. Ao tratarmos de língua ou variedade, frequentemente, tudo o que foge dos padrões estabelecidos é visto como “errado” e rejeitado pela sociedade ou pelos que se acham detentores da norma de prestígio. Logo, os indivíduos e, conseqüentemente, sua fala ou escrita, são alvos de atitudes e avaliações subjetivas negativas ocasionadas por repressões sociais.

Essa noção, que é salientada pela professora PROF\_A\_02F, também é observada na resposta do PROF\_B\_02M, uma vez que considera fragmento I “superior” ao fragmento II por não possuir “erros”. A Sociolinguística vem demonstrando que, pelo ponto de vista estrutural, todas as formas e variedades linguísticas são equivalentes, pois, nas palavras de Faraco (2008, p. 136), “todas as formas e variedades linguísticas têm uma organização estrutural (uma gramática), embora só algumas recebam a qualificação de corretas”.

Com esse comentário feito pelo docente, depreendemos sua crença de que é dever da escola buscar uma normatização linguística, concentrando esforços no cultivo de um ideal de língua, isto é, “de um determinado conjunto de fatos de linguagem tidos como corretos” (FARACO, 2008, p. 135). O grande agravante de tudo isso é que a escola se torna um lugar onde se reforça intolerância linguística e preconceito, uma vez que os julgamentos valorativos sobre línguas tornam-se, também, julgamento sobre seus falantes.

Para finalizar a discussão a respeito da terceira pergunta do teste, vale mencionar que a professora PROF\_A\_02F reflete sobre o prestígio e o que é ou não aceito pela sociedade, demonstrando uma atitude positiva quando diz que o texto II “transmite uma mensagem, uma comunicação, ou seja, se faz entender, apesar do baixo prestígio”. Aqui, a professora considera toda expressão linguística válida, reconhecendo que os

---

<sup>49</sup> De acordo com Faraco (2008), construiu-se um modelo pedagógico medieval que, além de fortemente normativo, partia sempre do estudo gramatical. Esse modelo medieval de ensino de língua portuguesa chegou ao Brasil no século XVI e aqui se consolidou, favorecido pelas características excludentes da sociedade colonial e de suas sucessoras (FARACO, 2008, p.148).

indivíduos são usuários competentes de um sistema complexo, com o qual são aptos a atuar em seu meio social. Percebemos um conhecimento, mesmo que mínimo, da pluralidade e diversidade linguística e seu impacto na sociedade por parte desse informante.

A quarta pergunta do teste - “Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberiam tais textos? Explique.”- tem como objetivo inferir sobre a prática docente de cada professor.

- (46) O primeiro trecho receberia uma melhor “nota”, porém nunca atribui essas notas de forma pública. Costumo fazer um registro pessoal e, no texto, coloco orientações a respeito de como o aluno deve proceder ao refletir sobre sua produção textual e a melhoria das condições de sua própria correção na reescrita ou futuras produções. (PROF\_A\_01F)
- (47) Normalmente faço uma correção individual com o aluno para não expô-lo ou constrangê-lo e, algumas vezes, uso o texto com tais erros para trabalhar com a sala, fazendo as devidas correções e adequações, isso se o aluno permitir/autorizar o uso de seu texto, sem a revelação de seu nome, é claro. Esta é a forma de reflexão sobre o erro para os demais alunos. (PROF\_A\_02\_F)
- (48) Apontaria os erros no texto II com breve explicação sobre concordância e as diferenças sobre linguagem culta e coloquial. (PROF\_B\_02M)

Considerando as três repostas obtidas de três professores em relação a essa pergunta, conseguimos perceber que nenhum docente possui uma prática pedagógica amparada na variação linguística, ou seja, não possuem estratégias de reflexão sobre a diversidade linguística. De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p.14), “Para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeitos nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro - na produção de textos escritos e orais - tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada”. Pelo contrário, ao enfatizarmos a resposta do PROF\_A\_02\_F (“uso o texto com tais erros para trabalhar com a sala, fazendo as devidas correções e adequações [...] Esta é a forma de reflexão sobre o erro para os demais alunos”) vemos que sua prática é coerciva, pois a reflexão, na verdade, são correções de “erros”.

O que, muitas vezes, os professores não entendem, ou não percebem, é que a noção do erro está muito ligada ao fracasso escolar. Os alunos são taxados como aqueles que não sabem português, criando uma resistência, por parte deles, à disciplina, de modo que passam a considerar a língua portuguesa muito difícil e impossível de ser aprendida. Sabemos que isso é um mito arraigado em nossa sociedade, pois todo falante nativo de uma língua possui competência linguística suficiente para produzir sentenças

bem formadas e cumprir com seu objetivo comunicativo. Além disso, a gramática tradicional não é equivalente à língua portuguesa.

Tudo aquilo que o professor aponta como “erro” é a maneira com a qual os aprendizes da língua escrita expõem seus conhecimentos sobre a língua. O aluno, assim como todo falante, “recorre à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita” (ABAURRE, 1988, p. 140). Sobre isso, Lopes (2007) disserta:

O desvio, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código, mas todo o contrário disso, ele está previsto nas regras de manipulação desse código, porque o código linguístico é um código aberto, dotado de produtividade<sup>50</sup>. (LOPES, 2007, p.70)

Os professores precisam se livrar desses mitos, que são permeados por preconceito linguístico. A crença de que existe uma única forma “correta” de falar e escrever contribui para que os professores tenham uma postura imperativa de “consertar” a fala do aluno, para que ele não escreva “errado”, produzindo, assim,

uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1998, p.26).

Essa noção do “erro”, tão insistente nas respostas dos professores, apareceu também em PROF\_B\_02M, quando o docente diz que “apontaria os erros no texto II com breve explicação sobre concordância e as diferenças sobre linguagem culta e coloquial”. O professor expõe que iria tratar, de forma breve, sobre as diferenças entre linguagem culta e coloquial e isso é importante, uma vez que a discussão sobre a diferença linguística deve estar presente sempre nas questões sobre língua. No entanto, devemos refletir o rumo dessa discussão, principalmente para que não seja, na realidade, uma aula que enfatiza preconceitos linguísticos. Ao utilizar, em seu discurso, “erro”, já depreendemos que sua concepção de língua está dissociada da concepção de língua heterogênea e, portanto, distante de uma prática de ensino/aprendizagem pautada na variação linguística. Além disso, observamos mais uma vez a perspectiva dicotômica

---

<sup>50</sup> Compreende-se por produtividade a maneira rica com que os aprendizes lidam com a língua escrita.

(culto vs coloquial). Em nenhum momento vemos a compreensão de que se trata de uma manifestação gradual.

Além dessas reflexões, em (46) vemos que a PROF\_A\_01F daria a melhor nota para o fragmento que possui a presença da marca explícita de plural, provando que a CV faz parte dos requisitos básicos para uma avaliação positiva. Vieira e Pires (2012), ao analisarem 400 redações do vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, observaram a estreita relação existente entre a presença de marcas morfológicas de CV e avaliação positiva da banca corretora. De acordo com as autoras, “fica claro que, em uma matriz de elementos caracterizadores de um texto considerado bom em termos de padrão culto, a concordância verbal, ao que parece, constitui traço de alta saliência na avaliação da banca corretora do vestibular” (VIEIRA; PIRES, 2012, p.183).

A última pergunta do questionário - “Por meio desses fragmentos, é possível reconhecer a região, renda familiar ou outra informação social dos autores?” - nos revelou tais repostas:

- (49) Seria muito simplista dizer que o primeiro é de uma região mais desenvolvida e seu autor tem uma condição social privilegiada e o outro não, porque existem exceções à regra. Infelizmente, por conta de políticas públicas inclusivas que, na verdade, promovem a exclusão, essa é a realidade para muitos brasileiros. (PROF\_A\_01F)
- (50) Não, não acredito que tais registros sirvam de parâmetro para reconhecer região, renda familiar dos alunos. (PROF\_A\_02F)
- (51) Sim, perfeitamente. (PROF\_B\_01F)
- (52) Pelo conteúdo e a linguagem, com base nos estereótipos sociais, podemos sugerir que o texto I foi produzido por alguém de classe social alta e o II por alguém de classe social baixa. (PROF\_B\_02M)

O informante PROF\_A\_01F, como vemos na resposta de número (49), reflete que seria muito simplista dizer que o primeiro autor é de uma região mais desenvolvida e que tem uma condição social privilegiada, enquanto outro não, porque, para ela, existem exceções à regra. A professora toma cuidado ao delimitar fronteiras e estereotipar um indivíduo pela forma com que usa a língua, tratando-se de uma atitude positiva desse professor frente aos autores dos fragmentos. Evidenciamos ainda, nessa resposta, que a professora cita as políticas de inclusão. Podemos inferir que a docente poderia estar defendendo que alunos provenientes de outras regiões ou de baixa renda precisam de inclusão social, esta que poderia acontecer por meio da valorização de sua identidade linguística. De acordo com Scherre (2012, p. 224), “A exclusão pela linguagem é certamente um dos maiores fatores de exclusão social”.

Para finalizar nossa análise da abordagem direta do teste, observemos a resposta do professor PROF\_B\_02M, em (52). É interessante notar que o informante utiliza seu conhecimento sobre estereótipos sociais para justificar que o texto I pode ser produzido por alguém de classe social alta e o II por alguém de classe social baixa. Assim como PROF\_A\_01F, este professor também possui um certo cuidado para responder essa pergunta. Eles têm consciência da circulação de estereótipos linguísticos em nossa sociedade, que legitima um julgamento social negativo de falantes de variedades menos prestigiadas.

Em relação à abordagem indireta, questão de número 3 no teste de atitudes linguísticas, baseada na técnica do diferencial semântico de Osgood, Suci e Tannenbaum (1957), os professores tiveram que dar a cada coluna de resposta um valor que vai de +3 a -3 (nota variando de 6 a 1). Reitera-se que foi apresentado um exemplo de como deveria ser feito o preenchimento do 'xis' nas notas que o professor desejava atribuir aos autores dos textos referentes as qualidades expressas pelos adjetivos (APÊNDICE II). A seguir, expomos o resumo das respostas fornecidas por cada professor:

**Tabela 14-** Resumo das respostas do fragmento 1.

|               |                       |
|---------------|-----------------------|
| Competente    | 3 : 1 : _ : _ : _ : _ |
| Inteligente   | 3 : 1 : _ : _ : _ : _ |
| Rico          | _ : 1 : _ : 3 : _ : _ |
| Analfabeto(a) | _ : _ : _ : _ : _ : 4 |
| Burro(a)      | _ : _ : _ : _ : _ : 4 |
| Caipira       | _ : _ : _ : _ : _ : 4 |
| Desempregado  | _ : 1 : _ : _ : 1 : 2 |
| Boa Pessoa    | _ : 1 : 1 : 2 : _ : _ |
| Honesto(a)    | _ : 2 : _ : 1 : 1 : _ |
| Bonito(a)     | _ : 1 : 1 : 1 : 1 : _ |
| Confiante     | 1 : 2 : _ : 1 : _ : _ |

Fonte: Própria

**Tabela 15-** Resumo das respostas do fragmento 2.

|               |                       |
|---------------|-----------------------|
| Competente    | 1 : 1 : 1 : _ : 1 : _ |
| Inteligente   | _ : 2 : 1 : _ : 1 : _ |
| Rico          | _ : _ : _ : 2 : 1 : 1 |
| Analfabeto(a) | _ : _ : _ : _ : _ : 4 |
| Burro(a)      | _ : _ : _ : _ : 1 : 3 |
| Caipira       | _ : 1 : _ : _ : 1 : 2 |
| Desempregado  | _ : _ : _ : 1 : 1 : 2 |
| Boa Pessoa    | _ : 1 : 1 : 2 : _ : _ |
| Honesto(a)    | _ : 1 : 1 : 1 : 1 : _ |
| Bonito(a)     | _ : _ : 2 : 1 : 1 : _ |
| Confiante     | _ : 1 : _ : 2 : 1 : _ |

Fonte: Própria

Os diferenciais semânticos apresentados no teste têm como objetivo analisar as impressões dos professores em relação aos autores dos dois fragmentos. Como buscamos evidenciar se há diferenças de atitudes perante as duas formas em variação do fenômeno de CV, a análise dos fragmentos será feita de forma simultânea. Considerando que são poucos os professores participantes da pesquisa, apresentaremos, de acordo com a metodologia adotada por Sene (2018), a soma dos professores que deram notas nas três primeiras colunas, sendo consideradas notas com valor positivo; e a soma dos professores que deram notas nas três últimas colunas, consideradas notas com valor negativo. Dessa forma, as tabelas anteriores serão analisadas da maneira que se seguem:

**Tabela 16-** Resumo das respostas do fragmento 1.

|               |     |
|---------------|-----|
| Competente    | 4:0 |
| Inteligente   | 4:0 |
| Rico          | 0:4 |
| Analfabeto(a) | 0:4 |
| Burro(a)      | 0:4 |
| Caipira       | 0:4 |
| Desempregado  | 0:4 |
| Boa Pessoa    | 2:2 |
| Honesto(a)    | 2:2 |
| Bonito(a)     | 2:2 |
| Confiante     | 3:1 |

Fonte: Própria

**Tabela 17-** Resumo das respostas do fragmento 2.

|               |     |
|---------------|-----|
| Competente    | 3:1 |
| Inteligente   | 3:1 |
| Rico          | 1:3 |
| Analfabeto(a) | 0:4 |
| Burro(a)      | 0:4 |
| Caipira       | 1:3 |
| Desempregado  | 1:3 |
| Boa Pessoa    | 2:2 |
| Honesto(a)    | 2:2 |
| Bonito(a)     | 2:2 |
| Confiante     | 1:3 |

Fonte: Própria

Todos os professores consideraram o autor do fragmento com presença de CV como sendo competente e inteligente, ou seja, nenhum deles assinalou as três últimas colunas para indicar uma avaliação negativa sobre o fragmento apresentado. Ao observarmos o resumo das respostas do fragmento com ausência de CV para esses dois adjetivos, observamos que, diferentemente, um professor avaliou o autor como menos competente e menos inteligente. A PROF\_A\_01F foi quem atribuiu como menos competente e menos inteligente ao autor do fragmento para análise, o que não nos espanta, considerando o que já foi exposto na abordagem direta do teste. Essa professora, pensando na avaliação que receberiam tais textos, expôs que o primeiro “receberia uma melhor nota” e que esse “segue normas de concordância, regência, pontuação, ortografia de forma mais competente”. O mesmo pode ser observado em relação ao adjetivo Rico, em que apenas a PROF\_A\_01F atribuiu ao autor do fragmento com ausência de CV a característica de menos rico.

Em relação aos adjetivos Analfabeto e Burro, todos os professores reagiram negativamente, concordando que nenhum dos autores dos fragmentos é analfabeto ou burro. Tais resultados são positivos, demonstrando que os professores tomaram cuidado ao caracterizar os autores com adjetivos tão pejorativos. Para o adjetivo Analfabeto, podemos dizer que não houve diferenças nas respostas dos professores comparando os dois fragmentos por se tratar de um teste de atitude que visa a modalidade escrita da língua, uma vez que um indivíduo analfabeto é aquele que não sabe ler nem escrever.

No entanto, para os adjetivos Caipira e Desempregado, a PROF\_A\_01F continuou evidenciando diferenças para os autores dos dois fragmentos, estigmatizando e estereotipando o autor do fragmento com ausência da marca explícita de plural. Esses dois adjetivos, como vimos na avaliação dos alunos para o CP “Qualificação”, são

muitas vezes utilizados, principalmente o adjetivo Caipira, para estigmatizar falantes de determinada variedade e região, pois evidenciam representações e valores sociais institucionalmente demarcados. Gnerre (1985, p. 4) sumariza que "quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão a sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele)”.

Para a pergunta (e) “Por meio desses fragmentos, é possível reconhecer a região, renda familiar ou outra informação social dos autores?”, da abordagem direta do teste, essa mesma professora, que avaliou os autores do fragmento como +Caipira e +Desempregado, tomou cuidado para responder tal questão, dizendo que “Seria muito simplista dizer que o primeiro é de uma região mais desenvolvida e seu autor tem uma condição social privilegiada e o outro não”. Isso demonstra que pode haver mudanças de atitudes a depender da abordagem utilizada no teste de atitudes linguísticas, salientando a importância de não se restringir apenas a uma. Mesmo que para essa questão a docente tenha apresentado cautela, nas outras respostas manifesta-se o pouco conhecimento sobre o tema da variação linguística e sua importância no ensino/aprendizagem de língua materna como uma questão que promove reconhecimento identitário e ampliação de recursos comunicativos dos alunos.

A partir desses adjetivos, que são associados à dimensão de poder (CHAMBERS, 1995), podemos concluir que há, no imaginário da professora (PROF\_A\_01F), uma forte associação entre a norma culta e a dimensão de poder. Essa diferença de resultados aponta uma aproximação do primeiro fragmento à norma culta, pois considera aqueles que escrevem conforme a norma culta (com usos que tenham presença da CV) como +inteligente, +competentes, +ricos, e aqueles que escrevem desviando das regras previstas pela gramática são considerados como +caipira e +desempregado. De acordo com Botassini (2015), quaisquer diferenças em seus julgamentos sobre a personalidade dos falantes representariam atitudes estereotipadas em relação aos membros de um grupo etnolinguístico específico. Vale salientar que a professora que teve esse tipo de atitude frente aos fragmentos leciona na escola A aos alunos participantes da pesquisa. Assim, se já fizemos uma associação entre as respostas dos alunos com as dos professores, podemos identificar uma correlação entre as atitudes dessa professora específica com a dos alunos da escola A, pois o teste demonstrou que está mais demarcada nos alunos da escola A a relação entre norma ensinada na escola e os adjetivos da dimensão de poder (CP “Prestígio), revelando uma possível expectativa de ascensão social.



A hipótese inicial, ao observarmos previamente os perfis sociais dos professores (Tabela 5) é que a PROF\_A\_01F se diferenciaria de forma positiva dos demais professores por ela ser a única formada em uma instituição pública de ensino, como a UNESP de Araraquara, afinal, é uma universidade com referência em estudos linguísticos. No entanto, nossa hipótese não se confirmou, pelo contrário, essa professora se diferenciou de forma negativa, sendo a que mais salientou diferenças nos autores dos fragmentos na abordagem indireta do teste, reforçando alguns estereótipos.

Por fim, em relação à dimensão de solidariedade, para os adjetivos Boa Pessoa, Honesto(a) e Bonito(a) não tivemos diferenças de atitudes entre os professores, de modo que todos reagiram positivamente, concordando que ambos autores dos fragmentos são boa pessoa, honesto(a) e bonito(a). O que diferenciou um fragmento do outro foram as atitudes em relação ao adjetivo Confiante, em que três professores avaliaram de forma negativa o fragmento com ausência de CV. A PROF\_B\_01F foi quem atribuiu também como competente o autor do fragmento que não está de acordo com as normas previstas pela escola, o que não nos surpreende, pois foi o único professor que se destacou nas respostas da abordagem direta do teste, demonstrando conhecimento sobre a variação linguística. Retomamos aqui algumas falas dessa professora: “Depende do ponto de vista de quem lê, sempre procurando atingir situações comunicativas semelhantes onde ocorrem em situações específicas, tratando de variadas formas de linguagem que circulam ao nosso redor”, “A intenção é informar, esclarecer quem lê”. Essa professora não reforçou em nenhum momento crenças negativas ou equivocadas sobre a língua, principalmente a de “certo” e “errado”, esta que foi tão recorrente nas respostas dos outros docentes.

Com a análise das respostas da abordagem direta e indireta do teste de atitudes linguísticas, podemos dizer que os professores, participantes da pesquisa, exceto a (PROF\_B\_01F), necessitam de uma formação radicalmente modificada, por meio da qual possam adquirir uma fundamentação adequada para a compreensão das diferenças que estão presentes em todos os ambientes sociais, inclusive na escola. Além disso, como aponta Callou (2009):

Faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem por objetivo o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização. (CALLOU, 2009, p.14)

### 4.3 Correlação entre as atitudes e as avaliações linguísticas dos professores e dos alunos

Ao analisarmos as respostas dos testes de atitudes linguísticas dos professores e dos alunos conseguimos depreender algumas questões importantes que nos permitem verificar a validade de nossa hipótese de trabalho. Defendemos que as atitudes dos professores de língua materna frente a fenômenos variáveis podem influenciar nas crenças e atitudes dos alunos sobre a língua. A escola, por ter como disciplina a língua portuguesa, acaba sendo um ambiente propício para a distorção da realidade linguística e propagação de preconceitos linguísticos, isso se os professores não tiverem uma abordagem metodológica coerente com uma pedagogia da variação linguística. Assim, quanto mais as atitudes e avaliações linguísticas dos professores fossem negativas em relação à variedade que foge dos padrões impostos pela escola, nesse caso escolhemos a ausência de CV, mais negativas seriam as atitudes e avaliações dos alunos e mais descrentes estariam eles sobre o ensino de língua portuguesa.

Podemos dizer que nossa hipótese se confirma, pois foi possível observar um padrão de respostas nos testes dos alunos e dos professores. Os professores, assim como os alunos, estabelecem uma relação direta entre a norma-padrão e o registro formal, assumindo como parâmetro a dicotomia entre Formalidade vs Informalidade. Assim, consideraram o fragmento com ausência de CV como sendo informal, e o fragmento com a presença de CV como sendo formal. Retomamos a seguir as respostas que ilustram tal afirmação:

(17) Um texto é mais formal que o outro [AL\_9\_AM]

(34) Sim. A mesma pessoa não se utilizaria de registros tão distintos um do outro [PROF\_A\_01F]

(35) Sim, os dois fazem uso de registros bem diferentes em relação à formalidade/informalidade dos textos [PROF\_A\_02F]

(36) Sim, o texto II possui frequentes erros de concordância, que sugere uma linguagem coloquial, diferente da apresentada no texto I. [PROF\_B\_02M]

Professores e alunos caracterizaram os fragmentos pela dicotomia da Formalidade vs Informalidade, sem conceberem o jogo discursivo das relações sociais envolvidas no evento comunicativo e sem considerarem que, como observa Labov (2008[1972]), não existem falantes de estilo único, uma vez que está à disposição do falante um campo vasto de alternâncias estilísticas a depender do contexto comunicativo. Cabe à escola ampliar os recursos comunicativos dos alunos para

conseguirem se adequar às circunstâncias de uso. Assim como essa dicotomia, também imperou nas respostas dos alunos e dos professores a dicotomia do Certo vs Errado, evidenciando a ideologia do “erro” linguístico. Como podemos observar a seguir:

- (18) O primeiro trecho não apresenta erros de português, já o segundo apresenta diversos erros, como erros de plural. [AL\_22\_AM]
- (19) O texto 2 não está muito certo com algumas concordâncias, ou, plural [AL\_16\_AM]
- (20) Há palavras que no 2 está errado. [AL\_31\_AF]
- (22) O primeiro não contém erros de locução verbal, enquanto o segundo contém frases com verbos usados no tempo incorreto “Todos almoçou”, “todos sentou e conversou” [AL\_6\_BM]
- (23) O primeiro está escrito corretamente. No segundo há alguns erros [AL\_6\_BM]
- (26) Sim, pois ensina a escrever e a ler também e também a falar certo [AL\_16\_BF]
- (36) Sim, o texto II possui frequentes erros de concordância, que sugere uma linguagem coloquial, diferente da apresentada no texto I. [PROF\_B\_02M]
- (39) Sim, o texto I apresenta uma organização coerente de ideias, com o uso correto das regras de concordância, pontuação, coesão, entre outros. O texto II, ao contrário, apresenta uma deficiência muito grande em todos esses quesitos. [PROF\_A\_02F]
- (47) Normalmente faço uma correção individual com os alunos para não expô-lo ou constrangê-lo e, algumas vezes, uso o texto com tais erros para trabalhar com a sala [...] [PROF\_A\_02\_F]
- (48) Apontaria os erros no texto II com breve explicação sobre concordância [...] [PROF\_B\_02M]

A noção do “erro” linguístico foi bastante recorrente nas respostas dos professores e alunos, demonstrando que a concepção de língua que perpassa a instituição escolar está dissociada da concepção de língua heterogênea, variável e dinâmica (LABOV, 2008[1972]). Como vimos na seção 2.4, a língua é recoberta de um imaginário que nos orienta como devemos dar sentido às variedades linguísticas, estabelecendo o que é valor e o que não é. Assim, os falantes acreditam que podem censurar o comportamento linguístico dos outros, afirmando que determinadas variedades constituem formas “erradas” de falar a língua, construindo uma concepção normativa que pressupõe que há diferenças qualitativas entre as variedades.

Essa noção também pode ser evidenciada pela abordagem indireta do teste de atitudes linguísticas aplicado aos alunos. Como vimos, para o CP “Qualificação” e “Prestígio” houve diferenças de atitudes em relação aos dois fragmentos, indicando que a marcação explícita de plural é determinante para a avaliação linguística. As Figura 11 e Figura 12 e as Tabela 10 e Tabela 11 demonstraram que tanto os alunos da escola A como os alunos da escola B avaliam de forma mais positiva o uso da marca explícita de plural para esses CP. Dessa forma, o autor do fragmento que está de acordo com as normas previstas pela escola foi avaliado como +competente, +inteligente e + rico, enquanto que o autor do fragmento que possui verbos sem concordância foi avaliado

como +analfabeto, + burro, +caipira e +desempregado. Os alunos estão coadunando com a crença de que uma variedade (ou variante) é superior às demais. Além de exibirem valores negativos não só em relação ao uso da língua, mas também ao usuário dela. No entanto, vale retomar que qualquer manifestação linguística possui organização e gramática, ou seja, nenhuma língua pode ser considerada superior ou inferior às demais, pois, pelo seu caráter linguístico, nada difere uma da outra.

As crenças sobre a língua portuguesa são socialmente construídas e, como podemos ver, reforçadas dentro do ambiente escolar. Assim como os professores, os alunos estão reproduzindo o imaginário de que existe apenas uma variedade correta, aquela que devemos estudar e de que devemos nos apropriar, enquanto que as outras devem ser eliminadas. Para reverter esse quadro, é fundamental que os professores tenham consciência da pluralidade da língua e não visem mais uma pedagogia estigmatizadora, pautada no certo e errado, mas em uma pedagogia amparada na reflexão da heterogeneidade do sistema linguístico. É necessária a mudança de atitudes dos professores dentro do ambiente escolar, pois, como vimos, as atitudes dos professores podem ter algum reflexo nas atitudes desfavoráveis dos alunos frente a fenômenos linguísticos em variação. Além disso, a prática docente que não viabiliza as demais variedades linguísticas pode criar uma repulsa à língua portuguesa e um sentimento de incapacidade nos alunos em dominar a norma culta. Essa relação pode ser ilustrada com as respostas dos alunos em relação a pergunta feita na primeira parte do teste: “Você gosta de língua portuguesa? Justifique.”:

- (53) Mais ou menos, é muito complicada. [AL\_6\_AM]
- (54) Sim, somente as figuras de linguagem, as regras dificultam. [AL\_5\_AM]
- (55) Mais ou menos, pois a Língua Portuguesa às vezes é um pouco difícil de entender, tendo em vista a quantidade de regra a serem usadas. [A7A]
- (56) Mais ou menos, acho muito difícil as normas e os padrões. [AL\_5\_BM]
- (57) Mais ou menos, as normas da língua portuguesa são muito difíceis. [AL\_4\_BF]
- (58) Meio termo, pois existem algumas regras chatas. [AL\_20\_BM]

Podemos inferir, portanto, através da análise das respostas dos testes, que ainda há um distanciamento em relação à variação linguística dentro da instituição de ensino, pois os professores e, como reflexo, os alunos, não mencionaram nada diretamente ao tema, com exceção a PROF\_ B\_01F, que, como vimos na seção anterior, demonstrou alguns conhecimentos linguísticos sobre a temática esperada. Para tanto, é indispensável “[...] uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo

que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica e as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 182).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, o caráter da heterogeneidade inerente a todas as línguas está presente em qualquer comunidade linguística. Como reflexo da organização das sociedades em grupos de múltiplas condições sócio-econômicas, essas variedades linguísticas acabam sendo envolvidas por um caráter valorativo, ecoando a hierarquia de grupos sociais. Isso significa que a linguagem da classe de prestígio é o modelo a ser seguido e necessário para a ascensão social, enquanto que a linguagem da classe mais baixa, que inclui o dialeto, o sotaque, as gírias, etc. são estigmatizados, levando ao preconceito, não apenas em relação à língua, mas também à comunidade linguística desses falantes. Daí a reflexão de Gnerre (1985, p.6), “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. Essa variedade relacionada aos falantes das classes dominantes está associada à variedade de prestígio, nomeada como “variedade padrão” e, além disso, é alçada em oposição às demais. A Sociolinguística vem para desmitificar a crença habitualmente difundida em nossa sociedade de que a língua padrão é a “melhor”. Nas palavras de Alkmin (2003):

A variedade padrão de uma comunidade – também chamada norma culta, ou língua culta – não é, como o senso comum faz crer, a língua por excelência, a língua original, posta em circulação, da qual os falantes se apropriam como podem ou são capazes. O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo ‘correto’ de falar. Tradicionalmente, o melhor modo de falar e as regras do bom uso correspondem aos hábitos linguísticos dos grupos socialmente dominantes. Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas. Ou melhor, coincide com a variedade linguística falada pela nobreza, pela burguesia, pelo habitante de núcleos urbanos, que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante. (ALKMIN, 2003, p. 40).

É indiscutível, portanto, que à variedade padrão se reúnem traços específicos que apontam para a noção de valor, “o que não deixa de ser perigoso, se tais valores a ela atribuídos não correspondem a fatos linguísticos reais, principalmente quando se trata não dessa variedade prestigiada, mas de outras estigmatizadas” (CYRANKA, 2007, p. 54). É o que observamos com o fenômeno aqui colocado na dimensão avaliativa: a concordância verbal de terceira pessoa do plural.

- (a) Os meninos falam muito.
- (b) Os meninos falaØ muito.

Linguisticamente não há nenhuma diferença semântica entre os dois enunciados, isto é, entre a presença de concordância verbal e a ausência, pois são duas formas que estão em variação no português brasileiro. No entanto, a forma linguística em que há ausência de concordância recebe julgamentos de valores e avaliações negativas e, na mesma relação, recaem também avaliações negativas ao falante dessa variante. Assim, amparados na literatura robusta existente sobre o tema (cf. VIEIRA e PIRES, 2012; LUCCHESI, BAXTER e SILVA, 2009; SCHERRE e NARO, 2006; OLIVEIRA, 2005; entre outros), buscamos observar a maneira como esse fenômeno superavaliado aparece no contexto escolar por meio das atitudes e avaliações linguísticas de professores de Língua Portuguesa e alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

O contexto escolar é um ambiente favorável para se reforçar crenças e atitudes frente às variedades linguísticas, principalmente àquelas que carregam consigo valores da classe baixa. Como exposto na seção de introdução deste trabalho, a avaliação positiva das variedades prestigiadas em contrapartida às não prestigiadas pode representar para o aluno a perda da percepção da sua integridade pessoal ou a identidade de um grupo (BORTONI-RICARDO, 1985).

Sumarizando os resultados obtidos, observamos que as atitudes dos professores de língua materna se correlacionam com as atitudes desfavoráveis dos alunos em relação a sua maneira de pensar a língua, confirmando nossa hipótese inicial e respondendo as perguntas norteadoras desse trabalho, que aqui retomamos:

- (A) Há correlação entre as atitudes e avaliações linguísticas dos professores e a dos alunos em relação à ausência de concordância verbal?

Se afirmativo, as atitudes dos professores podem ter algum reflexo nas atitudes desfavoráveis dos alunos em relação a sua própria capacidade em dominar a norma culta?

(B) Os professores conseguem compreender os desvios de concordância a partir de um ponto de vista Sociolinguístico?

O teste de atitude possibilitou observar a exteriorização do que os professores e os alunos pensam em relação ao uso da CV. O teste demonstrou a aproximação do professor às convenções e aos padrões institucionalizados, corroborando com as pesquisas que envolvem esse fenômeno variável: a não realização do traço morfológico de número possui um valor sociolinguístico negativo e é uma maneira de desqualificar o falante da língua. As respostas da abordagem direta do teste dos professores demonstraram que há imagens e significações que recobrem a língua e são reforçados por todas as instâncias da sociedade, inclusive pela escola. Esse imaginário de hierarquização de um padrão, que cria estereótipos, está dentro de sala de aula e no imaginário dos professores. Os professores de língua materna deviam ser os agentes que desconstroem estereótipos linguísticos, mas é possível refletir que há uma forte hesitação em se trabalhar a pluralidade da língua dentro de sala de aula. Embora o conceito de língua, como ela é e como ela funciona, seja bem fundamentado pelos linguistas, não foi possível alterar atitudes e práticas na sociedade, nem mesmo na educação.

Podemos relacionar esses resultados com a Tabela 5, que aponta o perfil dos professores da pesquisa. Três participantes da pesquisa cursaram a faculdade nos anos 90, época em que a grade dos cursos de Letras não possuía um enfoque linguístico. De acordo com Barbosa (2015), há mais ou menos duas décadas, os cursos de graduação em Letras incluem diversas publicações conscientizadoras do quanto o preconceito linguístico existe em nossa sociedade e o quanto o trabalho com a variação linguística é fundamental. Além disso, é possível observar que as especializações que foram feitas pelos professores colaboradores da pesquisa não são da área de linguagem, ou seja, especializações que fazem com que o professor reflita sobre a língua em seu uso. Dessa forma, é admissível apontar que faltam leituras de qualidade e pesquisas nessa área por parte dos professores, que saem dos cursos de Letras e perdem o contato com as teorias linguísticas. Esses resultados confirmam a necessidade de focalizarmos na formação

inicial e continuada do professor de língua portuguesa e em um ensino de gramática que considere a variação do PB e as suas diferentes variedades.

A Avaliação positiva das variedades de prestígio, em oposição às não prestigiadas, tem consequências pedagógicas importantes, e isso é observado pelas próprias respostas dos alunos. Os alunos não possuem uma boa experiência com a disciplina de Língua Portuguesa dentro de sala de aula, pois veem nela uma disciplina difícil. A dificuldade dos alunos frente a essa disciplina diz respeito à prática docente, que limita o seu ensino à memorização de regras e nomenclaturas. Esse tipo de prática não faz do aluno um ser “pensante”, que reflete sobre sua própria língua e possui a chave para perceber as diferenças de valor social entre as variantes linguísticas e, depois, saber tirar vantagem dessa habilidade sabendo selecionar a mais adequada conforme as exigências do contexto em que se encontra (FARACO, 2011, p.261). Vê o aluno como um ser vazio, em cuja mente todo conteúdo deve ser depositado.

Em relação à abordagem indireta, pautada na técnica do diferencial semântico (OSGOOD; SUCI; TANNENBAUM, 1957), conseguimos evidenciar a relação entre a variedade culta e a dimensão de poder, alusiva pelos CPs “Qualificação” e “Prestígio”. A marca explícita de plural foi, nesse contexto de análise, associada a um “status” alto, cumprindo funções sociais favorecidas pelo poder, uma vez que o autor do fragmento que está de acordo com as normas previstas pela escola foi avaliado de forma mais favorável (+competente, +inteligente e +rico), enquanto que o autor do fragmento que possui verbos sem concordância foi avaliado como +Analfabeto, +Burro, +Caipira e +Desempregado.

Além disso, outros aspectos merecem ser mencionados. Com a análise dos CPS “Qualificação” e “Prestígio”, enfatizamos a pressão e as crenças sobre a língua que perpassam o contexto escolar e que, como consequência, refletem nos alunos. Entretanto, ao analisarmos o CP “Solidariedade”, que, diferente dos outros, não se relaciona com escalas que se associam ao poder, mas sim à escalas que denotam “pertencimento”, observamos, no quadro geral, uma forte identificação dos alunos com a variedade linguística que está fora da escola. Assim, conseguimos depreender uma diferença de julgamento entre os CPs que denotam “Poder” (competente, inteligente, rico, analfabeto, burro, caipira e desempregado) e o CP “Solidariedade” (boa pessoa, honesto, bonito). Nas duas escolas, o CP “Solidariedade”, como vimos na distribuição das respostas na Figura 10, evidenciou favorecimento tanto no fragmento com ausência da marca explícita de plural, como no fragmento com presença, havendo um



distanciamento em relação à distribuição das respostas dos dois fragmentos para os outros CPs.

No que se refere à última pergunta fundadora deste trabalho:

- (C) Ter como critério de seleção a localização geográfica (centro x periferia) e o perfil socioeconômico dos bairros é relevante quando observamos a distribuição de ausência de concordância verbal e as atitudes e avaliações linguísticas dos alunos por escola?”

Podemos responder positivamente apenas em relação ao CP “Prestígio”, que evidenciou uma diferença significativa entre as respostas dos alunos das duas escolas. Os alunos da escola A, localizada no centro da cidade, manifestaram, pelo teste de atitudes, uma maior valorização do fragmento com presença de CV do que os alunos da escola B, localizada na periferia da cidade; por esse resultado podemos inferir que há nos alunos da escola A uma maior identificação com a norma culta e isso se revela pela própria produção textual, pois os alunos da escola A marcaram maior concordância (94%) em seus textos. Dessa forma, o lugar social é determinante na avaliação linguística do fenômeno variável da concordância verbal.

Da mesma forma que é preciso fazer um trabalho mais a fundo e de base etnográfica para evidenciar com segurança as diferenças entre sexo/gênero, insistimos na pertinência de um trabalho futuro capaz de entender a realidade escolar de uma forma mais clara e sem generalizações. O que fica, por ora, é a clara necessidade de a escola reconhecer a legitimidade da variedade vernácula e trabalhar com ela em sala de aula. Como afirmam Leite e Callou (2004, p. 16): “Cumpriria, a uma educação realmente democrática e igualitária, reconhecer a diversidade e com ela trabalhar, no sentido de possibilitar a todos os usuários da língua o acesso às normas prestigiadas e às mesmas oportunidades.”.

Defendemos que a escola pode vir a ser um ambiente de reflexão linguística e sem dano aos valores sociais dos alunos, porém temos a consciência de que temos um trabalho árduo pela frente, uma vez que estamos frente a crenças, estereótipos, conservadorismos, elitismo, poder e ideologias, que advêm de um sistema colonial e que, até hoje, possuem raízes férteis. Porém, como cientistas da linguagem e defensores do reconhecimento de que a língua é heterogênea e que todas as suas variedades são igualmente sistemáticas, devemos resistir e persistir nesse caminho, levando a vários

âmbitos sociais a nossa concepção sobre a língua, provada empiricamente. Com esse desdobramento, não podemos mais observar a língua como sinônimo de gramática normativa, sem fazer quaisquer referências aos processos de construção linguística, pois isso seria restringir a essência multifacetada e diversificada do sistema linguístico.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, T. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; ENES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística; domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47. v. 1.

AMARAL, Ana Maria Guimarães. *Reações subjetivas de professores de português ao dialeto não-padrão*. 1989. 153 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística)\_UNB, Brasília, 1989.

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135–142.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. Por uma Sociolinguística militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004a., p. 7-10.

\_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007. v. 1.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, J. B.; GHESSI, R. R. Atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. *Tabuleiro de Letras*, v. 13, p. 69, 2019.

BARBOSA, A. G. Variação linguística no curso de Letras: práticas de ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A.; (Orgs). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. Editora Parábora. São Paulo, 2015, p. 79-121.

BARBOSA, J.B.; CUBA, D.L. Crenças e Atitudes Linguísticas de Alunos do Ensino Médio em Escolas Públicas de Uberaba. *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. Online), v. 17, p. 73-90, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p. 29-43.

- BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 6585.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.
- BENFICA, S. A. *A concordância verbal na fala de Vitória*. 2016. 111 f. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2016.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. London: Rotledge Kegan Paul, 1971.
- BISINOTO, L. S. J. *Atitudes sociolinguísticas: efeitos do processo migratório*. Campinas: Pontes, 2007
- BORTONI- RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers: a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge. Cambridge University Press. 1985.
- \_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a Sociolinguística. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. A 1ª ed. é de 1930
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.
- BRIGHT, W. *Sociolinguistics; proceedings*. [S.l.]: Mouton, 1966. v. 20.
- BRIGHT, W. As dimensões da Sociolinguística. In: FONSECA, M.S.V.; NEVES, M.F. (orgs) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1974. p.17-23. (Trad. de Elizabeth Neffa Araújo Jorge).
- BUTLER, J. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R; BRANDÃO, S. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 14-29.

- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C., (Org.). *Introdução à lingüística; domínios e fronteiras*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-75. v. 1.
- CHAMBERS, Jack K. *Sociolinguistic theory: linguistic variation and its social significance*. Cambridge: Basil Blackwell, 1995.
- COELHO, I. Z.; GORSKI, M. E.; SOUZA, C. M. N.; MAY, G. H. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto. São Paulo, 2015.
- COELHO, R. F. *É nós na fita! Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CONDE SILVESTRE, J. C. *Sociolinguística Histórica*. Madrid: Gredos, 2007.
- COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: \_\_\_\_ *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/Edusp, 1979.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- CUNHA, C. *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1985.
- CYRANKA, L. F. M. *Atitudes lingüísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – mg*. (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.
- ECKERT, P. & McCONNELL-GINET, S. “Think practically and look locally”. *Annual Review of Anthropology*, vol. 21(21), 461-90, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Linguistic variation as social practice*. Malden: Blackwell. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Variation and the indexical field*. *Journal of Sociolinguistics* 12(4): 453–476. 2008.
- ECKERT, P. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology* 41: 87-100. 2012
- ERICKSON, F. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, Wiley Online Library, v. 18, n. 4, 1987.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- \_\_\_\_\_. *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. O Brasil entre a norma culta e a norma curta. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos lingüísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87

- FARACO, C. A. ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2011
- FREITAG, R. M. K. (Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (Org). *Mulheres, Linguagem e Poder - Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira*. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-74.
- FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. *Banco de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações*, Alfa, 56: 917-944, 2012.
- GAMEIRO, M. B. *A variação da concordância verbal na terceira pessoa do plural em redações escolares do ensino fundamental e médio: uma avaliação de fatores linguísticos e sociais*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- GARCIA, B. L. *Identidade social e atitude linguística: um estudo da fala de Bonfim Paulista*. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.
- GARRETT, P. *Attitudes to language*. Cambridge: University Press, 2010.
- GILES, H.; RYAN, E. B.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, H.; RYAN, E. B. (Eds.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*, 1982.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GUY, G. R. *Linguistic Variation in Brazilian Portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. PhD Dissertation. University of Pennsylvania, 1981.
- HALLIDAY, M. A. *Spoken and written language*. Oxford University Press, Oxford, 1985.
- HONGYU, K., SANDANIELO, V. L. M., JUNIOR, G. J. O. Análise de Componentes Principais: resumo teórico, aplicação e interpretação. *E&S- Engineering and Science*, Scientific Journal of FAET and ICET UFMT, v. 1, ed. 5, 2015.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos: a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- KATO, M. O ensino de língua após a implantação da lingüística. *Boletim da ABRALIN*, Recife, n. 4, p. 51-59, maio 1983.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008[1972].
- LABOV, W. The community as educator. In: LANGER, J. (Ed.). *Proc. of the Stanford Conference on Language and Literature*. Norwood, NJ: Ablex, 1987. p. 128-146.

- LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LAMBERT, W. E. *A social psychology of bilingualism*. *Journal of social issues*, Wiley Online Library, v. 23, n. 2, p. 91–109, 1967.
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- LEITE, Y.; CALLOU, D. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- LEMLE, M. NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização/Fundação Ford, 1977.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R.; RODRIGUES, A. T. C. O estatuto teórico-metodológico do falado e do escrito para a pesquisa em mudança linguística. *Signo y Seña: Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*, n. 23, jun. de 2013, p. 191-212.
- LOPES, E. *Fundamentos de linguística contemporânea*. São Paulo, Cultrix, p. 70, 2007.
- LUCCHESI, D. *Língua e sociedades partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 331-372.
- LUFT, C. P.. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. *Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEILLET, A. *Esquisse d'une histoire de la Langue Latine*. Paris: Klincksieck, 1977.
- MENDES, R. B. *Percepção e performance de masculinidades: efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal*. Tese de Livre Docência. 225f. Universidade de São Paulo. 2018
- MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 49-87

MILROY, L. *Language and social networks*. Oxford: Blackwell, 1987

MILROY, L.; GORDON, M. *Sociolinguistics – Method and Interpretation*. Oxford: Blackwell, 2003.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: BRAGA, M. L.; MOLICA, M. C. M. (Org.). *Introdução à Sociolinguística – O Tratamento da Variação*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos* Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language* 57(1): 63-98, 1981.

NARO, A. J.; LEMLE, M. Syntact Diffusion. *Ciência e Cultura* 29 (3): 259-268, 1977.

NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria Marta P. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 20, Campinas, UNICAMP/IEL. 1991. p. 9-16.

OCHS, E. Planned and unplanned discourse in discourse and syntax. *Syntax and Semantics Ann Arbor*, Mich., v. 12, p. 51–80, 1979.

OLIVEIRA, M. S. *Concordância verbal de terceira pessoa do plural em Vitória da Conquista: variação estável ou mudança em progresso*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.

OLIVEIRA, L. C.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. *SOLETRAS*, N. 26 (jul.-dez. 2013)

OPPENHEIM, A. N. *Questionnaire design and attitude measurement*. sot 1, New York, 1966.

OSGOOD, C. E., Suci, G. I., & Tannenbaum, P. H. *The Measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois Press, 1957.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Doi: 10.11606/T82015tde-15062015104952.

PAGOTTO, E. G. Sociolinguística. In: Claudia Castellanos Pfeiffer; José Horta Nunes (Org.). *Introdução às Ciências da Linguagem: Linguagem, História e Conhecimento*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2006, v., p. 49-72.



PCN. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental, 1998

PERINI, M. *Sofrendo a gramática*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

PETERMANN, R., ALVES, L. H. Língua, variação e livro didático: análise da abordagem da variação linguística em manuais didáticos do Ensino Médio. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 3, n. 6, p. 01-21, nov. 2018.

R CORE TEAM. “R: A language and environment for statistical computing.” R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2013. <http://www.R-project.org/2017>.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

RODRIGUES, A. S. Concordância verbal, sociolinguística e história do português brasileiro. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v. 4, n.1 (115-145), julho de 2004.

ROMAINE, S. *Socio-historical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

RUBIO, C. F. *A concordância verbal na língua falada na região noroeste do estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

RYAN, Ellen Bouchard. Why do low-prestige language varieties persist? In: GILES, H.; ST.CLAIR, R. N. (Ed.). *Language and social psychology*. London: Basil Blackwell, 1979. p. 145-15

RYLES, E. B.; GILES, H.; SEBASTIAN, R. J. *An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation*. Attitudes towards language variation: Social and applied contexts, Edward Arnold London, England, p. 1–19, 1982.

SALOMÃO-CONCHALO, M. H. *A variação estilística na concordância verbal nominal e verbal como construtora de identidade social*. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015

SANTOS, E. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: RJ, 1954. Tradução Joaquim Mattoso Câmara-Júnior.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Editora Cultrix, 2006.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. *Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro*. SCRIPTA, Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, v. 1, n. 18, p. 162-185, 2006.

SCHERRE, M. M. A norma do imperativo e o imperativo da norma: uma reflexão sociolinguística sobre o conceito de erro. IN: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 3 ed., 2012.

SENE, M. G. *Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

SEVERO, C. G. O papel do gênero/sexo nos estudos sociolinguísticos de variação/mudança. *Revista de Letras, Curitiba*, v. 8, 2006, p. 01-08.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, R. V. M. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TARALLO, F. *Relativization strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de doutorado, University of Pennsylvania, 1983.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VELOSO, R.. As três ondas da Sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. In: XVII *Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (ALFAL), João Pessoa. Estudos Linguísticos e Filológicos, 2014, p. 1740-1749.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S.R; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

VIEIRA, S. R.; PIRES, J. C. P. Padrões variáveis de concordância verbal em redações de vestibular: restrições e avaliação. *Matraga*, v 19, n.30, Rio de Janeiro, 2012, p. 168-185.

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

## APÊNDICE I

**Questionário (aplicado ao aluno do 3º ano EM):**

**Informante: A-\_\_\_\_\_ (preenchimento do pesquisador)**

### **A- QUADRO SOCIAL:**

Qual sua idade? \_\_\_\_\_

Qual seu gênero? ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro

Escola:

\_\_\_\_\_

Você nasceu na cidade de Monte Azul Paulista- SP? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Caso não tenha nascido em Monte Azul Paulista, há quanto tempo reside na cidade? \_\_\_\_\_

Qual a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

Com qual frequência você lê em casa?

( ) todos os dias

( ) pelo menos duas vezes na semana

( ) nunca

Você gosta de Língua Portuguesa? Justifique.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **B- PROPOSTA DE REDAÇÃO**

Como narrador observador (aquele que “sabe de tudo”, mas não participa das ações), produza um texto em que você relata um acontecimento, uma aventura ou um passeio em que dois ou mais de seus amigos (ou primos, pais, etc) tenham passado. Imagine que esses seus amigos contaram a você o que aconteceu com eles! E agora, em seu texto, você vai narrar o que eles te contaram, as coisas que aconteceram com eles. Sua redação deve ter no mínimo 25 linhas.

**APÊNDICE II**

TESTE DE ATITUDE (Aplicado aos professores do EM)

Pesquisador responsável: Rafaela Regina Ghessi

**PARTE I: PERFIL SOCIAL**

Código identificador: \_\_\_\_\_

|   |
|---|
| <b>Idade:</b>                           |
| <b>Sexo:</b> ( ) Masculino ( ) Feminino |

**FORMAÇÃO**

|                       | <b>Instituição</b> | <b>Curso(s)</b> | <b>Ano/término</b> |
|-----------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| <b>Graduação</b>      |                    |                 |                    |
| <b>Especialização</b> |                    |                 |                    |
|                       |                    |                 |                    |
| <b>Mestrado</b>       |                    |                 |                    |
| <b>Doutorado</b>      |                    |                 |                    |

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

|  |  |
|--|--|
| <b>Há quanto tempo leciona língua portuguesa?</b>                      |  |
| <b>Já lecionou outra disciplina?</b>                                   |  |
| <b>Você participa de formação continuada?<br/>Com qual frequência?</b> |  |

**PARTE II****Observe os fragmentos abaixo e responda as questões:**

- (I) *Eles permaneceram lá por 45 dias e passaram por muitos lugares, muitas cidades e conheceram um pouco da cultura de cada um. É claro que eles perceberam que muitas coisas são diferentes dos costumes que temos aqui no Brasil, mas, mesmo assim ficaram encantados com tudo o que puderam presenciar naqueles lugares.*[Retirado da pesquisa de IC fomentado pela FAPEMIG, 2016]

(II) *Chegando em seu destino, desceram e prosseguiu até a casa da amiga. Chegando lá todos sentou e conversou, até que a mãe de sua amiga lhe ofereceram para eles almoçar. Todos almoçou, lavou às louças, então decidiram ir todos para a casa.* [Retirado da pesquisa de IC fomentado pela FAPEMIG, 2016]

- a) É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.
- b) É possível ver diferenças entre os dois trechos? Aponte algumas.
- c) Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.
- d) Se produzido por seus alunos, qual tipo de avaliação receberia tais textos? Explique.
- e) Por meio desses fragmentos, é possível reconhecer a região, renda familiar ou outra informação social dos autores?

3) Quando lemos um texto formamos impressões sobre o autor. É o que provavelmente acontecerá com você quando ler os trechos que lhe serão apresentados abaixo. Você deverá indicar a impressão que os fragmentos lhe causaram, delineando o perfil dos autores.

### ATENÇÃO!!!

A sua resposta deve ser dada da seguinte maneira: atribua uma nota variando de 6 a 1, em relação às qualidades expressas pelos adjetivos que estão relacionados. Você tem onze adjetivos, cada um deles seguido de seis notas. Você deve assinalar a nota que você deseja atribuir aos autores dos trechos.

Eis um exemplo:

Se você acha que o autor do trecho é **MUITO** competente

a) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha apenas competente

b) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha **MAIS OU MENOS** competente

c) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha **POUCO** competente

d) (6) : (5) : (04) : (3) : (2) : (1)

Se você acha apenas o autor **incompetente**

e) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha o autor **MUITO** incompetente

f) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : **(1)**

## AUTOR DO FRAGMENTO (I)

|                 |                                   |
|-----------------|-----------------------------------|
| Competente      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Inteligente     | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Rico(a)         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Analfabeto(a)   | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Burro(a)        | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Caipira         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Desempregado(a) | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Boa pessoa      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Honesto(a)      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Bonito(a)       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Confiante       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |

## AUTOR DO FRAGMENTO (II)

|                 |                                   |
|-----------------|-----------------------------------|
| Competente      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Inteligente     | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Rico(a)         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Analfabeto(a)   | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Burro(a)        | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Caipira         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Desempregado(a) | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Boa pessoa      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Honesto(a)      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Bonito(a)       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Confiante       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |

**APÊNDICE III**

TESTE DE ATITUDE (Aplicado aos alunos do 3º ano do EM)

Pesquisador responsável: Rafaela Regina Ghessi

**PARTE I: PERFIL SOCIAL****Informante: A-** \_\_\_\_\_ (preenchimento do pesquisador)

Qual sua idade? \_\_\_\_\_

Qual seu gênero? ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro

Série \_\_\_\_\_

Escola:  
\_\_\_\_\_

Você nasceu na cidade de Monte Azul Paulista- SP? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

Caso não tenha nascido em Monte Azul Paulista, há quanto tempo reside na cidade? \_\_\_\_\_

Qual bairro que você reside?  
\_\_\_\_\_

Qual a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

Qual a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

Você gosta de Língua Portuguesa? Justifique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_**PARTE II: Atitudes Linguísticas****Observe os fragmentos abaixo:**

- (I) *Eles permaneceram lá por 45 dias e passaram por muitos lugares, muitas cidades e conheceram um pouco da cultura de cada um. É claro que eles perceberam que muitas coisas são diferentes dos costumes que temos aqui no Brasil, mas, mesmo assim ficaram encantados com tudo o que puderam presenciar naqueles lugares.*[Retirado da pesquisa de IC fomentado pela FAPEMIG, 2016]

- (II) *Chegando em seu destino, desceram e prosseguiu até a casa da amiga. Chegando lá todos sentou e conversou, até que a mãe de sua amiga lhe ofereceram para eles almoçar. Todos almoçou, lavou às louças, então decidiram ir todos para a casa.* [Retirado da pesquisa de IC fomentado pela FAPEMIG, 2016]
- a) É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.
- b) É possível ver diferenças entre os dois trechos? Aponte algumas.
- c) Indique a impressão que os fragmentos lhe causaram, delineando o perfil dos autores.

Quando lemos um texto formamos impressões sobre o autor. É o que provavelmente acontecerá com você quando ler os trechos que lhe serão apresentados abaixo. Você deverá indicar a impressão que os fragmentos lhe causaram, delineando o perfil dos autores.

### **ATENÇÃO!!!**

A sua resposta deve ser dada da seguinte maneira: atribua uma nota variando de 6 a 1, em relação às qualidades expressas pelos adjetivos que estão relacionados. Você tem onze adjetivos, cada um deles seguido de seis notas. Você deve assinalar a nota que você deseja atribuir aos autores dos trechos.

Eis um exemplo:

Se você acha que o autor do trecho é MUITO competente

g) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha apenas competente

h) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha MAIS OU MENOS competente

i) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)

Se você acha POUCO competente

j) (6) : (5) : (04) : (3) : (2) : (1)

Se você acha apenas o autor incompetente

k) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1)



Se você acha o autor **MUITO** incompetente

1) (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : **1**

#### AUTOR DO FRAGMENTO (I)

|                 |                                   |
|-----------------|-----------------------------------|
| Competente      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Inteligente     | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Rico(a)         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Analfabeto(a)   | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Burro(a)        | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Caipira         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Desempregado(a) | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Boa pessoa      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Honesto(a)      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Bonito(a)       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Confiante       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |

#### AUTOR DO FRAGMENTO (II)

|                 |                                   |
|-----------------|-----------------------------------|
| Competente      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Inteligente     | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Rico(a)         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Analfabeto(a)   | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Burro(a)        | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Caipira         | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Desempregado(a) | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Boa pessoa      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Honesto(a)      | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Bonito(a)       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |
| Confiante       | (6) : (5) : (4) : (3) : (2) : (1) |

**ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)  
TERMO DE ESCLARECIMENTO**

Você está sendo convidada(o) a participar do estudo **“Atitudes linguísticas de alunos e professores de duas escolas públicas da cidade de Monte Azul Paulista- SP e o fenômeno variável da concordância verbal”**, por ser professor(a) de Língua Portuguesa da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do Ensino de Língua Portuguesa ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste trabalho é investigar como se dá o ensino de fenômenos gramaticais (neste caso, da concordância verbal) nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, buscamos verificar como aparecem os itens gramaticais no texto escrito pelos alunos, ou seja, buscamos verificar se seguem o previsto pela gramática normativa ou não. Caso você participe, será necessário que responda por escrito um questionário aplicado pela pesquisadora **Rafaela Regina Ghessi**. A Aplicação deve demorar 30 minutos. Não será feito nenhum outro uso desses dados, além de investigar as atitudes linguísticas para o tratamento da concordância verbal. Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, a partir do desenvolvimento de propostas produtivas sobre o ensino de gramática. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – responder por escrito um questionário –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. **Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.**

Você poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. **Seu nome e identidade, como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (ele) será identificada(o) por um número ou por uma letra ou outro código.**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

**Título do Projeto:** Atitudes linguísticas de alunos e professores de duas escolas públicas da cidade de Monte Azul Paulista- SP e o fenômeno variável da concordância verbal.

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu sou livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar no estudo. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Monte Azul Paulista, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura do voluntário: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador orientador: \_\_\_\_\_

### Telefones de contato:

**Pesquisador:** Rafaela Regina Ghessi

Telefone: (17) 99269-0761

E-mail: rafaela.rghessi@gmail.com

Orientadora: Profa. Dr. Rosane de Andrade Berlinck.

### ~~Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de~~

**Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1. Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901. Araraquara, SP.**

**Fone: (16) 3334-6263 - endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).**

**ANEXO B- DISPENSA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO (TCLE)**

Solicito a dispensa da aplicação do Termo de consentimento livre e esclarecido do projeto de pesquisa intitulado **ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS E PROFESSORES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MONTE AZUL PAULISTA- SP E O FENÔMENO VARIÁVEL DE CONCORDÂNCIA VERBAL**, com a seguinte justificativa:

1. O objetivo geral da pesquisa é investigar as atitudes linguísticas de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e de alunos do 3º ano do Ensino Médio, de duas escolas da rede pública de Monte Azul Paulista- SP, perante o fenômeno variável de concordância verbal (CV) de 3º pessoa do plural. Para constituir o corpus de análise, o pesquisador necessita apenas de redações escolares dos alunos e de um questionário simples sobre a Língua, uma vez que um dos objetivos específicos é contribuir para o levantamento de informações sobre o Português Brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa não será realizada dentro do contexto da sala de aula e sim sobre a sala de aula. O pesquisador não tem intenção de prejudicar o rendimento das turmas, posto que utilizará todas as turmas de 3o ano disponíveis nas escolas selecionadas. A solicitação do TCLE, em todas essas turmas, demandaria tempo para realização e obtenção dos aceites, ainda assim, num suposto cenário em que alguns responsáveis pelos alunos da turma não estivessem de acordo com a participação na pesquisa, causaríamos um problema logístico na dinâmica da sala de aula, tendo que separar os alunos em duas salas distintas.
2. As aulas têm 50 minutos e essa prática poderia atrapalhar significativamente o rendimento da turma. Compreendemos que a direção e os professores são responsáveis pelos alunos em sala de aula e a produção de textos é uma prática habitual de todas as escolas, não exigindo, dessa maneira, aplicação do termo de consentimento. Dessa forma, o pesquisador se compromete a obter uma autorização formal da direção da escola e dos professores responsáveis pelas disciplinas nas quais os textos e os questionários dos alunos serão coletados. Os professores responsáveis poderão aplicar a proposta de narração do pesquisador

que se compromete a corrigi-las para o professor. Após corrigidas, o pesquisador pode fazer fotocópias das redações que serviram como construção de dados para o corpus e as originais podem ficar com o professor, caso queira dar alguma nota extra para os alunos participantes. Lembramos, ainda, que o pesquisador manterá um contato prévio com os professores que autorizarem a coleta do texto e dos testes para que isso seja feito dentro do cronograma do professor.

3. Nestes termos, o pesquisador se compromete a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas nas Resoluções 466 de 2012, e suas complementares, no que diz respeito ao sigilo e confidencialidade dos dados utilizados. O anonimato dos alunos e dos professores será mantido, tanto para o teste quanto para a coleta das redações. Vale salientar que os trechos foco de análise aparecerão na pesquisa, somente, digitados.

Atenciosamente,

Araraquara, abril de 2018.

Rafaela Regina Ghessi

Pesquisador responsável

**ANEXO C- AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Solicito autorização da direção da Escola \_\_\_\_\_ para que **Rafaela Regina Ghessi**, aluno do Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista- Júlio Mesquita Filho (UNESP/FCLAr), colete dados, nesta unidade escolar para o projeto de mestrado sob minha orientação. Ressalto que, consoante à deliberação do Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP/ Araraquara, a escola e todos os informantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, serão tratados por códigos compostos de letras e/ou números.

Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado abaixo e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar.

Contamos com o apoio desta unidade escolar e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

---

Rosane de Andrade Berlinck  
Professora Orientadora

Para uso da Direção da Escola:

Resultado:

( ) DEFERIDO

( ) INDEFERIDO

Assinatura e carimbo do responsável pela Unidade Escolar: