

Gabriella Ligoeki Pedro Silvano

**A CONCORDÂNCIA VERBAL DE PRIMEIRA PESSOA DO
PLURAL EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Izete Lehmkuhl Coelho

Coorientadora: Prof.^a Dra. Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Silvano, Gabriella Ligocki Pedro

A concordância verbal de primeira pessoa do plural em textos escritos por alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis / Gabriella Ligocki Pedro Silvano; orientadora, Izete Lehmkuhl Coelho; coorientadora, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott - Florianópolis, SC, 2016.

244 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Variação linguística. 4. Variação e ensino. 5. Concordância verbal. I. Coelho, Izete Lehmkuhl. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título. Silvano, Gabriella Ligocki Pedro

Gabriella Ligocki Pedro Silvano

**A CONCORDÂNCIA VERBAL DE PRIMEIRA PESSOA DO
PLURAL EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 02 de maio de 2016.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Izete Lehmkuhl Coelho
Universidade Federal de Santa Catarina
Presidente da banca e Orientadora

Prof.^a Dra. Isabel de Oliveira e
Silva Monguilhott
Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC)
Coorientadora

Prof.^a Dra. Edair Maria Görski
Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC)
Membro titular

Prof.^a Dra. Maria Izabel de
Bortoli Hentz
Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC)
Membro titular

Prof.^a Dra. Sueli Costa
Instituto Federal de Santa
Catarina (IFSC)
Membro titular

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, José Henrique, e à minha mãe, Clarice, pela educação repleta de amor, carinho e proteção; pelo grande incentivo que sempre dispensaram à leitura e aos estudos e por terem me ensinado importantes valores para toda vida.

À minha irmã, Renata, pela amizade e amor, pela ajuda com os gráficos e o abstract e por todas as palavras de incentivo que me fizeram acreditar.

Ao amor da minha vida, Fabiano, por estar sempre ao meu lado, acreditando em mim, me levantando nos momentos mais difíceis, dividindo as alegrias e dores da vida, caminhando comigo em todas as aventuras; por todo o seu imenso amor e dedicação.

Aos meus sogros, Valdele e Lindomar, por toda a torcida, orações e carinho durante esta caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o mestrado.

À Universidade Federal de Santa Catarina, pelo ensino gratuito e de qualidade.

À Professora Izete, por ter me aceitado como sua orientanda, pelas suas leituras atentas e por ter compartilhado seus ensinamentos com maestria.

À Professora Isabel, por ter acompanhado toda a minha trajetória, pelas leituras, pelas idas a campo, pelas conversas reconfortantes.

Ao grupo VARSUL, pela acolhida e por todos os momentos em que compartilhamos conhecimentos e experiências.

Às duas escolas integrantes desta pesquisa por terem permitido a realização da coleta de dados.

À minha grande amiga, Cecília, pela amizade sincera e verdadeira, por ter me ajudado tantas vezes antes e durante o mestrado, pelas palavras de incentivo e por todos os momentos que partilhamos juntas.

Agradeço, por fim, a Deus por ter me concedido a força para acreditar em mim e a fé para acreditar que tudo daria certo no final.

É importante que nós, educadores, tenhamos em mente que o português não padrão é diferente do português padrão, mas igualmente lógico, bem estruturado e que ele acompanha as tendências naturais da língua, quando não refreada pela educação formal.

(BAGNO, 2001).

RESUMO

A presente dissertação objetiva descrever e analisar os fatores internos e externos que condicionam os usos variados da concordância verbal de primeira pessoa do plural na língua escrita de alunos da cidade de Florianópolis, partindo do modelo da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), que considera a língua em seu contexto social. O *corpus* utilizado na análise desse fenômeno é formado por (i) textos escritos elaborados por alunos de duas turmas do 6º ano e duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública de Florianópolis; (ii) questionários sociais aplicados aos alunos; (iii) questionários sociais aplicados aos professores de Língua Portuguesa das turmas controladas e (iv) atividade de avaliação/correção dos professores investigados sobre uma produção textual elaborada por um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas. As variáveis dependentes da concordância verbal de primeira pessoa do plural são constituídas pelas seguintes variantes: sujeito *nós* com verbos em *-mos, -mo, zero*; sujeito *SN + eu* com verbos em *-mos, -mo, zero* e sujeito *a gente* com verbos em *zero, -mos, -mo* e será relacionada às variáveis independentes: (i) forma verbal; (ii) realização/posição do sujeito; (iii) vogal temática; (iv) posição do acento; (v) saliência fônica; (vi) conjugação do verbo; (vii) estrutura verbal; (viii) escolaridade dos alunos; (ix) sexo e (x) escolas. Investigamos os textos dos alunos à luz da análise do perfil social dos alunos – realidade econômica e cultural – e dos professores de Língua Portuguesa – formação e condições de trabalho, assim como analisamos a avaliação dos professores sobre o texto escrito de um aluno quanto à variação na concordância verbal de P4. Atestamos que a concordância verbal aparece como uma regra variável na escrita dos alunos, com predominância do uso das formas consideradas padrão e que os professores estão mais abertos às questões da variação linguística, porém ainda revelam rigor na avaliação da modalidade escrita.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Variação e ensino. Concordância verbal.

ABSTRACT

This study aims to describe and to analyze the internal and external factors that condition the variation in the subject-verb agreement for the first person plural in the written language of the students in Florianópolis. It is based on Theory of Language Variation and Change (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), which considers the language in its social context. The *corpus* consists of (i) written texts by students of two classes of 6th year and two classes of 9th year in two different elementary public schools in Florianópolis; (ii) social questionnaires applied to students; (iii) social questionnaires applied to Portuguese Language teachers of the controlled classes and (iv) evaluation of the researched teacher's correction of a textual production developed by a 9th year student of one of the school. The dependent variables of subject-verb agreement for the first person plural consists of the following variants: subject *nós* with verbs *-mos* ending, *-mo* (-s deleted), *zero* inflexion (*ó*); subject *SN + eu* with verbs *-mos* ending, *-mo* (-s deleted), *zero* inflexion (*ó*) and subject *a gente* with verbs *zero* inflexion (*ó*), *-mos* ending, *-mo* (-s deleted). The independent controlled variables are: (i) verbal form; (ii) subject use/position; (iii) thematic vowel; (iv) accent position; (v) phonic salience; (vi) verbal conjugation; (vii) verbal structure; (viii) student's education level; (ix) sex and (x) schools. We researched the students's texts in light of each student's social profile analysis – economic and cultural reality - and the Portuguese Language teachers – training and working conditions, as well as in considering analysis of the teacher's evaluation on the students's written text as the variation in the verbal agreement of P4. We have attested that the subject-verb agreement is a variable rule in the students's written language, with predominant use of standard forms and we have considered that teachers are more open to issues of linguistic variation, but they also show rigor in the assessment of writing mode.

Keywords: Sociolinguistic. Linguistic Variation. Variation and teaching. Subject-verb agreement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama com a estratificação da amostra 1 de textos dos alunos nas escolas 1 e 2.....	132
Figura 2 – Diagrama com a estratificação da amostra 1 de questionários dos alunos nas escolas 1 e 2.....	133
Figura 3 – Diagrama com a estratificação da amostra 1 de questionários dos professores nas escolas 1 e 2.....	133
Figura 4 - Diagrama com a estratificação da amostra 2 de atividade de correção nas escolas 1 e 2	134
Figura 5 – Hierarquia da saliência fônica.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos quanto ao tipo de moradia	150
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos quanto à escolaridade do pai.....	151
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos quanto à escolaridade da mãe	152
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos quanto ao receio de se expressarem em sala de aula	156
Gráfico 5 – Distribuição geral do uso de <i>nós</i> , <i>SN + eu</i> e <i>a gente</i> na amostra	161
Gráfico 6 – Distribuição geral do uso de <i>nós</i> , <i>SN + eu</i> e <i>a gente</i> e respectivas concordâncias	162
Gráfico 7 – Distribuição geral do uso das desinências –mos, –mo e zero	164
Gráfico 8 – Distribuição das desinências –mos, –mo e zero em relação ao pronome <i>nós</i>	166
Gráfico 9 – Distribuição das desinências –mos, –mo e zero em relação ao pronome <i>SN+eu</i>	176
Gráfico 10 – Distribuição das desinências –mos e zero em relação ao pronome <i>a gente</i>	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de alunos nas duas escolas quanto ao hábito de leitura	154
Tabela 2 – Frequência da concordância não padrão com sujeitos nós, SN + eu, a gente nas duas escolas selecionadas	155
Tabela 3 – Distribuição geral <i>nós</i> , <i>SN + eu</i> e <i>a gente</i> e concordâncias	164
Tabela 4 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores linguísticos, segundo a variável dependente <i>nós</i>	167
Tabela 5 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores sociais, segundo a variável dependente <i>nós</i>	173
Tabela 6 – Frequência e peso relativo de concordância verbal de 1ª pessoa do plural (<i>nós</i>), segundo a variável ‘sexo’	175
Tabela 7 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores linguísticos, segundo a variável dependente <i>SN + eu</i>	178
Tabela 8 – Frequência e peso relativo de concordância verbal de 1ª pessoa do plural (<i>SN + eu</i>), segundo a variável ‘forma verbal’	179
Tabela 9 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores sociais, segundo a variável dependente <i>SN+eu</i>	182
Tabela 10 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores linguísticos, segundo a variável dependente <i>a gente</i>	185
Tabela 11 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores sociais, segundo a variável dependente <i>a gente</i>	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 APARATO TEÓRICO	31
1.1 TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA	31
1.1.1 Heterogeneidade Linguística	34
1.1.2 Algumas reflexões sobre regra variável	38
1.1.3 Trazendo ligeiramente o conceito de comunidade de fala	41
1.1.4 A narrativa para Labov e o conceito de vernáculo	44
1.2 FUNDAMENTOS EMPÍRICOS PARA UMA TEORIA DA MUDANÇA LINGUÍSTICA	48
1.3 RESUMO DO CAPÍTULO	52
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	55
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	55
2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	60
2.3 NORMAS E GRAMÁTICAS	69
2.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO	77
2.5 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	81
2.6 RESUMO DO CAPÍTULO	87
3 REVISÃO DA LITERATURA: PANORAMA DOS ESTUDOS DE CONCORDÂNCIA VERBAL DE P4	89
3.1 O FENÔMENO EM ESTUDO	89
3.1.1 Omena (1996)	89
3.1.2 Zilles, Maya e Silva (2000)	91
3.1.3 Vianna e Lopes (2003)	94
3.1.4 Borges (2004)	96

3.1.5 Lopes (2004)	97
3.1.6 Vianna (2006)	100
3.1.7 Zilles e Batista (2006)	105
3.1.8 Brustolin (2009)	107
3.1.9 Rubio (2012)	109
3.1.10 Agostinho (2013)	112
3.2 QUESTÕES E HIPÓTESES.....	115
3.3 RESUMO DO CAPÍTULO	119
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	121
4.1 PERCURSO METODOLÓGICO	121
4.2 CONSTITUIÇÃO DAS AMOSTRAS	131
4.3 SUPORTE QUANTITATIVO.....	134
4.4 O ENVELOPE DE VARIAÇÃO.....	135
4.4.1 Variáveis independentes	137
4.5 RESUMO DO CAPÍTULO	148
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	149
5.1 PERFIL SOCIAL DOS ALUNOS.....	149
5.2 PERFIL SOCIAL DOS PROFESSORES	158
5.3 RESULTADOS GERAIS	161
5.3.1 Resultados da CV com o sujeito nós	165
5.3.2 Resultado da CV com o sujeito SN + eu	176
5.3.3 Resultados da CV com o sujeito a gente	184
5.4 AVALIAÇÃO DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL PELOS PROFESSORES	192
5.5 RESUMO DO CAPÍTULO	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	205

APÊNDICE 1: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ALUNOS	215
APÊNDICE 2: TEXTO SELECIONADO PARA DISCUSSÃO ..	217
APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO SOCIAL – ALUNOS	219
APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO SOCIAL – PROFESSORES ..	227
ANEXO 1: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 1).....	233
ANEXO 2: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 2).....	235
ANEXO 3: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 3).....	237
ANEXO 4: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 4).....	241

INTRODUÇÃO

A concordância verbal do Português Brasileiro (doravante PB) é um fenômeno linguístico variável que já foi muito estudado (LEMLE e NARO, 1977; NARO e SCHERRE, 1991, 1996; SCHERRE e NARO, 1992, 1993, 1997; GRACIOSA, 1991; VIEIRA, 1995; MONGUILHOTT, 2001; MONGUILHOTT e COELHO, 2002; AMARAL, 2003, entre outros). Para a norma padrão fixada nas gramáticas normativas (FARACO, 2008), a concordância verbal é considerada uma regra categórica. No entanto, muitas são as investigações que apontam que, nas variedades não padrão¹ do PB, a concordância verbal é considerada uma regra variável² que faz parte do próprio sistema heterogêneo comum a todas as línguas naturais.

Sistema heterogêneo é então visto como um conjunto de subsistemas que se alternam de acordo com um conjunto de regras coocorrentes, enquanto dentro de cada um desses subsistemas podemos encontrar variáveis individuais que covariam mas não coocorrem 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. (WLH, 2006 [1968], p. 108)

¹ Por variedades não padrão entendemos as regras de uso que não condizem com os preceitos dogmáticos das gramáticas normativas e prescritivistas, enquanto a variedade padrão se aproxima das normas fixadas nas gramáticas normativas e se diferencia do modelo de norma culta. (FARACO, 2008). Segundo o autor, norma padrão é “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, projetos políticos de uniformização linguística.” (FARACO, 2008, p. 73)

² Por regra variável entende-se uma regra gramatical, cujos condicionadores internos e externos explicam a escolha por uma ou outra variante em um processo de variação. (LABOV, 2008 [1972], p. 273).

Dentre os diversos trabalhos que investigam a concordância verbal com a primeira pessoa do plural (doravante P4³) como regra variável, destacam-se: Assis (1988), que descreve o sistema de concordância verbal do dialeto rural da Ilha do Desterro (SC); Bortoni-Ricardo (1985), que trata a variação na cidade satélite de Brazlândia (DF); Naro *et al.* (1999), que investigam a concordância de P4 com sujeito *nós* ou *a gente* na fala da cidade do Rio de Janeiro (RJ); Zilles, Maya e Silva (2000), que tratam da concordância verbal com a primeira pessoa do plural em falantes das comunidades de Panambi e Porto Alegre (RS); Brustolin (2009), que descreve a variação na alternância pronominal de P4 na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis (SC); Agostinho (2013), que analisa a concordância de P4 na escrita de alunos do Ensino Fundamental de Itajaí (SC), entre tantos outros. Essa diversidade de amostra foi fundamental para que esses estudos fossem escolhidos como ponto de partida para este trabalho de dissertação.

Mesmo que muitos estudos já tenham sido feitos sobre essa temática, não podemos pensar que este objeto de estudo se encontra esgotado; pelo contrário, quanto mais estudos descritivos permeados pelos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) forem realizados, maior será a credibilidade com que o funcionamento desse fenômeno linguístico será compreendido e inserido em um quadro comparativo do PB. Portanto, a continuidade de trabalhos realizados por meio de diferentes diatopias e *corpus* de análise sobre a mesma temática só tem a contribuir com o cenário dos estudos linguísticos no Brasil.

Partindo do pressuposto de que a concordância verbal é uma regra variável, nossa pesquisa visa, em primeiro lugar, descrever e analisar o funcionamento da variação na concordância verbal de P4 na língua escrita de alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública de Florianópolis à luz do perfil social – econômico e cultural – desses alunos, e do perfil social – formação e condições de trabalho - de seus professores de Língua Portuguesa. Em

³ “[...] a categoria pessoa gramatical, no português, se realiza por meio de seis formas distintas, as quais apresentam desinências número-pessoais relativas a elas, que podem ser designadas como P1 (1ª pessoa do singular), P2 (2ª pessoa do singular), P3 (3ª pessoa do singular), P4 (1ª pessoa do plural), P5 (2ª pessoa do plural), P6 (3ª pessoa do plural).” (CAMARA, 1971, p. 126). É essa nomenclatura de Câmara que adotamos neste trabalho.

segundo lugar, analisamos a avaliação desses professores sobre um texto que foi adaptado, produzido por um aluno do 9º ano. Durante a análise, procuramos comparar nossos resultados com os de Brustolin (2009) e Agostinho (2013).

O *corpus* deste trabalho é composto por duas amostras sincrônicas: (i) **amostra 1** constituída por (i) dados de escrita de duas turmas do 6º ano e de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública de Florianópolis; (ii) questionários sociais aplicados aos alunos das turmas investigadas e (iii) questionários sociais aplicados aos professores de Língua Portuguesa das turmas investigadas, (ii) **amostra 2**⁴ formada pela atividade de avaliação/correção de um texto produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e adaptado para esta pesquisa. A análise dos dados de variação foi realizada com o suporte da teoria da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]).

Assim sendo, nesta pesquisa controlamos três variáveis dependentes, cada qual com suas formas em variação, a saber:

- (i) Sujeito *NÓS* com verbos em *-mos, -mo, zero*. Exemplos⁵:
 - 1) todos **nós achamos** muito engraçado [...] (MASC/ESCC/9)⁶.
 - 2) e depois **nois fomo** jogar baralho [...] (MASC/ESCB/6).
 - 3) um dia **nós estava** com o meus amigos saltado pipa [...] (MASC/ESCB/6).
- (ii) Sujeito *SN (SN + EU)* com verbos em *-mos, -mo, zero*. Exemplos:
 - 4) uma vez **eu e meu pai e minha mãe saímos** pra pa passear [...] (MASC/ESCB/6).

⁴ A constituição dessas amostras será bem detalhada no capítulo da metodologia deste trabalho.

⁵ Os exemplos citados foram extraídos da nossa amostra de textos escritos dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis.

⁶ A codificação que utilizamos ao lado dos exemplos dos nossos dados serve para identificar o indivíduo ao qual aquela escrita pertence. Os códigos possuem os seguintes significados: MASC para masculino, FEM para feminino, ESCB para escola Beatriz, ESCC para Colégio de Aplicação, 6 para 6º ano e 9 para 9º ano do Ensino Fundamental.

- 5) **eu e meus dois primo e o meu irmão tomamo** banho de praia [...] (MASC/ESCB/6).
- 6) **eu e a minha melhor amiga foi** balarinha [...] (FEM/ESCB/6).
- (iii) Sujeito A *GENTE* com verbos em *zero*, *-mos*, *-mo*.
Exemplos:
- 7) **agente não tava** mais se falando [...] (FEM/ESCB/6).
- 8) **a gente ficamos** cantando até ir a escola [...] (MASC/ESCB/6).
- 9) voseis tam com cerrou. **Gente saimo** correndo quando o⁷ [...] (km61).

O desejo de investigar a concordância verbal de P4 nasceu durante os meus primeiros estudos em Sociolinguística, quando cursei a 5ª fase da graduação em Letras- Português da UFSC, em março de 2010, com a professora Izete. Durante as aulas, fiquei encantada com a maneira com que a área observava e analisava os fenômenos da língua, levando em conta os fatores internos, mas também conferindo igual importância aos fatores sociais para explicar o funcionamento desses fenômenos em variação. Os argumentos utilizados diante da língua em uso e a busca pelo combate ao preconceito linguístico, fortemente veiculado nas mídias, aumentou ainda mais minha admiração pelos estudos sociolinguísticos.

Quando ingressei no Mestrado em Linguística, não tive dúvidas quanto ao objeto de estudo que seria investigado, mas ainda não sabia ao certo a partir de que amostra trabalhar, uma vez que muitas pesquisas já tinham sido feitas sobre a mesma temática. A partir disso, dei vazão à minha paixão pelas questões atreladas ao ensino de Língua Portuguesa e busquei, então, lançar meu olhar para a concordância verbal de P4 dentro da escola, analisando o perfil de alunos e professores no deslindamento desse fenômeno em variação. Mas por que investigar a escrita?

A partir dos estudos de Câmara (1972), que analisa os “erros” encontrados em produções textuais escolares, surgiu a vontade de investigar a variação da concordância verbal de P4 nos dados de escrita produzidos por alunos do Ensino Fundamental. O trabalho do autor

⁷ Este exemplo foi extraído da dissertação de mestrado de Agostinho (2013), intitulada *A variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita de alunos do Ensino Fundamental*, pois não obtivemos nenhum dado de *a gente + -mo* na nossa amostra.

mostrou que nos fenômenos de concordância verbal há uma forte influência da língua falada na modalidade escrita, como no uso da desinência *zero* ligada ao sujeito *nós*, em “*nós vai na praia hoje*”. Ele ainda observa o uso da desinência de P4 *-mos* como uma contração pronominal com verbos no infinitivo flexionado (CAMARA JR., 1972, p.35-46 *apud* ZILLES, 2000, p.196-197), em “*para encontrar-mos*”, seguindo o parâmetro dos pronomes oblíquos, bastante usado na modalidade escrita, e que por analogia, provavelmente, acaba sendo usada na marcação modo-temporal dos verbos na escrita de alguns alunos.

Essas descobertas reveladas pelo autor me despertaram curiosidade e provocaram alguns questionamentos que me levaram a estudar o comportamento da concordância verbal de P4 na escrita de alunos, como (i) quais fatores linguísticos estão influenciando os usos variados da concordância verbal? (ii) quais fatores sociais condicionam a variação? (iii) qual concepção de língua está sendo adotada em sala de aula? (iv) e qual concepção de “erro” linguístico?

A perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004)⁸ de uma “pedagogia culturalmente sensível” aos saberes dos alunos, que privilegia sua variedade linguística em sala de aula, foi determinante para que pensássemos em uma metodologia que fosse além da descrição e análise do fenômeno de variação, mas que considerasse o perfil social dos sujeitos da pesquisa e que refletisse sobre o cenário da educação básica na sociedade brasileira. A busca por relacionar os pressupostos da Sociolinguística às aulas de Língua Portuguesa, assim como contribuir com sugestões metodológicas (ainda que de forma incipiente) para a discussão da variação e do preconceito linguísticos em sala de aula, intentam fazer valer na prática o que já está posto nos documentos oficiais:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar e valorizar a diversidade étnica e cultural que a constitui. [...] Essa diversidade etnocultural frequentemente é alvo de preconceitos e discriminação, atingindo a escola e reproduzindo-se em seu interior. A desigualdade não se confunde com a diversidade, também está

⁸ A perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004) será detalhada na seção 2.5 sobre as contribuições da Sociolinguística para as aulas de Língua Portuguesa, constante no capítulo 2 deste trabalho.

presente em nosso país como resultado da injustiça social. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, fator de seu enriquecimento. (BRASIL, 1998a, p. 69-92).

Para nortear o percurso desta pesquisa, retomamos aqui nossos dois objetivos principais:

- (i) Investigar a variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural, observando os fatores linguísticos e sociais que condicionam o uso efetivo dessa variação na modalidade escrita de alunos do Ensino Fundamental (duas turmas do 6º ano e duas turmas do 9º ano), à luz da análise do perfil social dos sujeitos desta pesquisa (alunos e professores de Língua Portuguesa) de duas escolas da Rede Pública de ensino da cidade de Florianópolis.
- (ii) Analisar a avaliação/correção dos professores de Língua Portuguesa das duas turmas do 6º ano e das duas turmas do 9º ano de duas escolas da Rede Pública de ensino de Florianópolis de um texto do gênero relato de experiência pessoal produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e adaptado para esta pesquisa.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos com seções numeradas. No primeiro, apresentamos o aporte teórico da Sociolinguística Variacionista que nos guiará neste estudo. No segundo capítulo, discorremos acerca de pontos importantes sobre o cenário da educação básica na sociedade brasileira, destacando a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e aspectos da relação entre variação linguística e escola. No terceiro capítulo, resenhamos alguns estudos sociolinguísticos que já trataram da variação da concordância verbal de P4, apresentando em seguida nossas questões e hipóteses, gerais e específicas. O quarto capítulo é composto pelos nossos procedimentos metodológicos, além da descrição do tratamento estatístico utilizado. No quinto capítulo, apresentamos a discussão dos resultados do estudo que realizamos. Nas considerações finais, fazemos algumas reflexões, tentando articular nossas principais questões teóricas e metodológicas a aspectos do cenário da educação básica na sociedade brasileira. Por fim, trazemos as referências

bibliográficas que nos auxiliaram nesta jornada e apresentamos os nossos instrumentos de coleta de dados: a proposta de produção textual, o questionário social aplicado aos alunos, o questionário social aplicado aos professores e a atividade de avaliação/correção dos professores ao texto dado, na seção de anexos.

1 APARATO TEÓRICO

Neste capítulo, tratamos de alguns postulados da Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV E HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), os quais fundamentam esta pesquisa. Abordamos brevemente a noção de heterogeneidade linguística, algumas reflexões sobre regra variável, o conceito de comunidade de fala, a concepção de Labov sobre narrativa e sua relação com a noção de vernáculo e também tratamos dos fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Recorremos constantemente a esses conceitos, pois subjazem ao estudo do fenômeno linguístico em variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural, tema desta pesquisa.

1.1 TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA

Quando Weinreich, Labov e Herzog (doravante WLH), em 1968, lançam os fundamentos de uma teoria da variação e mudança, de forma empiricamente fundamentada, procuram responder à seguinte pergunta teórica central: “Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade?” (WLH, 2006 [1968], p. 35). Para chegar aos fundamentos empíricos desse modelo teórico-metodológico, os autores rompem com uma concepção de língua como entidade homogênea dos estudos da linguagem do século XIX e início do século XX, marcada, por exemplo, pela corrente estruturalista e gerativista, cujos maiores expoentes são Saussure e Chomsky, e compartilham das contribuições de estudiosos que viam a língua como um fenômeno social, como Meillet e Martinet.

A sociolinguística variacionista insurgiu-se, então, como um modelo que buscava compreender a língua como um fenômeno social dotado de heterogeneidade sistemática, a fim de procurar respostas para a mudança linguística. Esse modelo foi aos poucos se impondo às concepções linguísticas antecedentes com o propósito de explicar a sistematicidade que há na variação/mudança da língua. Tem como expoente William Labov, que desenvolveu inúmeros trabalhos voltados ao estudo da língua em seu contexto social.

O grande marco para os estudos sociolinguísticos foi realizado por Labov, em 1963, sobre o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachussets (Estados Unidos). O objeto de estudo desse trabalho foi a alteração na posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/. O autor atestou que as marcas conservadoras vigentes na década de 1930 eram ainda as mais utilizadas na comunidade, a despeito de serem estigmatizadas pelo falante novaiorquino. Após a sua análise, Labov verificou que os falantes utilizavam sua pronúncia conservadora como uma forma de mostrar pertencimento à comunidade, revelando um sentimento positivo a sua língua.

O estudo que realizou, em 1966, nas lojas de departamento de Nova York sobre a variação do /r/ em posição pós-vocálica no inglês falado na cidade também corroborou para mostrar a importância significativa dos fatores sociais na compreensão de fenômenos linguísticos variáveis. WLH explicam sua visão sobre a relação dos fatores sociais (encaixamento na estrutura social) com a estrutura linguística:

A estrutura linguística mutante está ela mesma encaixada no contexto mais amplo da comunidade de fala, de tal modo que variações sociais e geográficas são elementos intrínsecos da estrutura. Na explicação da mudança linguística, é possível alegar que os fatores sociais pesam sobre o sistema como um todo; mas a significação social não é equitativamente distribuída por todos os elementos do sistema, nem tampouco todos os aspectos do sistema são equitativamente marcados por variação regional. No desenvolvimento da mudança linguística, encontramos estruturas linguísticas encaixadas desigualmente na estrutura social; e nos estágios iniciais e finais de uma mudança, pode haver muito pouca correlação com fatores sociais. Assim, a tarefa do linguista não é tanto demonstrar a motivação social de uma mudança quanto determinar o grau de correlação social que existe e mostrar como ela pesa sobre o sistema linguístico abstrato. (WLH, 2006 [1968], p. 123)

Assim é que a proposta de WLH é constituir uma “teoria da mudança linguística como parte de uma investigação teórica mais ampla

sobre a evolução linguística como um todo” (WLH, 2006 [1968], p. 38), buscando observar quais condicionadores linguísticos e extralinguísticos (ou sociais) estão atuando sobre um fenômeno linguístico. Para além de ser uma teoria, por se tratar também de uma metodologia científica, pressupõe que haja um objeto e um método. O objeto de estudo da sociolinguística é a língua espontânea, o vernáculo, aquele usado em situações reais de interação. O método de estudo consiste em averiguar quais condicionadores linguísticos e sociais estão condicionando formas alternativas de se dizer a mesma coisa, as variáveis linguísticas.

O modelo teórico-metodológico da sociolinguística parte do objeto bruto, não sólido, não aromatizado artificialmente. Em poucas palavras, dentro deste modelo de análise, o objeto – o fato linguístico – é o ponto de partida e, uma vez mais, um porto ao qual o modelo espera que retornemos, sempre que encontrarmos dificuldades de análise. O fato sociolinguístico, o dado de análise, é ao mesmo tempo a base para o estudo linguístico: o acervo de informações para fins de confirmação ou rejeição de hipóteses antigas sobre a língua e também para o levantamento e o lançamento de novas hipóteses. (TARALLO, 2012 [2007], p. 18).

A sociolinguística como teoria e método parte do fato linguístico, isto é, da língua heterogênea encontrada em situações de interação, buscando atestar hipóteses antigas e formular novas para compreender o seu funcionamento, levando em conta fatores de sua própria estrutura linguística, mas também do componente social em que essa língua está imersa. O que interessa para a Teoria da Variação e Mudança é a relação entre língua e sociedade, “o estudo da estrutura e da mudança linguísticas dentro do contexto social da comunidade de fala” (COELHO *et al.*, 2015, p. 59).

A partir deste espectro mais amplo acerca do surgimento da Teoria da Variação e Mudança e sua importância para os estudos linguísticos, lançamos na seção a seguir olhar mais detido sobre o pressuposto básico da heterogeneidade linguística, que, como vimos, representou uma ruptura quanto à concepção de língua de estudos anteriores e que se mostrou o vértice para a explicação dos fenômenos de variação e mudança, propostos pela sociolinguística.

1.1.1 Heterogeneidade Linguística

Durante todo o tempo, as pessoas à nossa volta se comunicam umas com as outras e, a despeito de diferenças peculiares na fala de algumas delas, conseguem se entender perfeitamente. Do mesmo modo, as línguas estão em gradual e contínua mudança ao longo do tempo e, mesmo assim, as pessoas continuam a falar sem deixarem de ser compreendidas. Essas observações levaram, então, ao surgimento da questão central, à qual já nos referimos anteriormente, que norteou o início dos estudos sociolinguísticos sobre como se dá o funcionamento da língua enquanto esta passa por períodos de menor sistematicidade.

A resposta a esse questionamento foi concedida por WLH (1968) e culminou em um dos princípios gerais para o estudo da variação e mudança: “a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado” (WLH, 2006 [1968], p.35). Segundo os autores, seria preciso romper com a identificação entre estruturalidade e homogeneidade, pois as pessoas não falam todas da mesma maneira, em todas as situações – há, portanto, heterogeneidade; contudo, há um conjunto de regras inerentes à língua – logo, há estruturalidade, o que significa dizer que a língua varia/muda sem deixar de funcionar com eficiência. A explicação para esse rompimento seria conceber a língua como sendo heterogênea e ordenada. Esse princípio está assim proposto pelos autores:

Parece-nos bastante fora de propósito construir uma teoria de mudanças que aceite como entrada descrições desnecessariamente idealizadas e contrafactuais de estados de língua. Muito antes que teorias preditivas da mudança linguística possam ser buscadas, será necessário aprender a ver a língua – quer de uma perspectiva diacrônica ou sincrônica – como um objeto possuidor de heterogeneidade sistemática (WLH, 2006 [1968], p. 100).

O que WLH sugerem é que nas línguas humanas além de haver regras categóricas, que se aplicam sempre da mesma maneira, há também regras variáveis, que se alternam de acordo com os condicionadores linguísticos e extralinguísticos (sociais ou estilísticos). Um sistema linguístico composto por regras categóricas e variáveis faz parte da competência linguística do falante, o qual compreende as alterações constantes pelas quais a língua passa – tanto sincrônica

quanto diacronicamente – ainda que de forma inconsciente. Assim é que a produção/recepção de estruturas heterogêneas por um falante de língua materna é fruto de sua “competência comunicativa monolíngue” (WLH, 2006 [1968], p. 36), sendo natural, portanto, haver formas alternativas de se dizer a mesma coisa.

Como sabemos, variáveis linguísticas comportam variantes que “são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. (TARALLO, 2012 [2007], p.8). O fenômeno da variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural no PB, que estamos investigando, comporta três variáveis: o pronome *nós* com suas respectivas concordâncias, o sintagma *SN + eu* e suas respectivas concordâncias e o pronome *a gente* e suas respectivas concordâncias. As variantes de cada variável seriam a concordância padrão *versus* a concordância não padrão. Por exemplo: o pronome *nós* teria como concordância padrão o uso da desinência *-mos* e como concordância não padrão o uso da desinência *-mo/zero*; o *SN + eu* teria como concordância padrão *-mos* e não padrão *-mo/zero*; o pronome *a gente* teria como concordância padrão o *zero* e como concordância não padrão *-mos/-mo*.

Ao conceberem que é da heterogeneidade que emerge a mudança, WLH definem o sistema linguístico variável como sendo um objeto de estudo que pode ser verificado e sistematizado por meio de uma metodologia coerente e exata, cujos problemas empíricos: *fatores condicionantes, restrição, encaixamento, implementação e avaliação* (os quais serão tratados mais detidamente em seção posterior) subsidiam e endossam a investigação teórica sobre a evolução linguística.

A Teoria da Variação e Mudança procura discutir de que maneira o sistema linguístico, no seu núcleo gramatical, é afetado pelas relações com a sociedade, buscando, entre outros objetivos, tendências gerais a partir da identificação de restrições sobre fenômenos em variação/mudança.

O trabalho em sociolinguística costuma operar, inicialmente, com essas duas dimensões: a linguística e a não linguística (ou extra linguística). Em cada uma dessas ordens se costumam organizar os fenômenos segundo o seu raio de abrangência. Na prática isso quer dizer que, na dimensão linguística, os níveis de análise são extremamente relevantes para definir os

limites do fenômeno estudado. Assim, é comum isolar fenômenos sociolinguísticos fonéticos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos e assim por diante. Conforme o nível em que se trabalha costumam aparecer dificuldades de acordo com a sociolinguística que se faz, de tal forma que, embora os autores não o revelem, é comum que as diversas linhas de trabalho elejam certos níveis como privilegiados, por apresentarem processos linguísticos mais transparentes para o tipo de relação que tais linhas propõem para a tensão entre língua e sociedade. (PAGOTTO, 2006, p. 53).

Para Labov, a língua influencia a sociedade e a sociedade influencia a língua, na medida em que há uma relação mútua entre o que o falante nativo desempenha linguisticamente e a comunidade em que está inserido. A relação é indissociável e não existe uma sem a outra, de tal modo que uma situação entre um grupo de falantes numa comunidade, no mercado de trabalho ou na escola, por exemplo, pode influenciar o curso de mudanças linguísticas.

De acordo com Lucchesi (2012), a contradição entre sistema e mudança acarretou em uma ruptura no percurso da Linguística como ciência, o que levou às asserções postulantes da Teoria da Variação e Mudança: (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968] apud LUCCHESI, 2012, p. 794):

- (i) A língua funciona enquanto muda.
- (ii) A heterogeneidade não compromete o funcionamento da língua – um sistema homogêneo e invariável é que seria disfuncional em uma comunidade de fala culturalmente diversificada.
- (iii) A variação faz parte do sistema linguístico, que é heterogêneo e composto por regras e unidades variáveis.
- (iv) A variação é potencialmente a atualização, em cada momento que se considere a língua, dos processos de mudança em curso no seu devir histórico (mudança implica variação, mas variação não implica necessariamente mudança).

- (v) A variação não é aleatória. A análise sincrônica dos condicionamentos estruturais e sociais da variação é capaz de revelar os mecanismos que atuam na implementação dos processos de mudança que afetam o sistema da língua.
- (vi) A mudança linguística pode ser estudada diretamente através da análise da variação observada em cada estado de língua.

A sistematicidade da língua está garantida por meio de condicionadores internos e externos que explicam o funcionamento de alternativas de dizer uma coisa de uma forma ou de outra. São os condicionadores que constituem padrões que regulam uma “tendência de comportamento linguístico”. (COELHO *et al*, 2015, p. 62) Assim é que as estruturas heterogêneas e a competência comunicativa variável dos falantes mostram que “não existe falante de estilo único” (WLH, 2006 [1968], p. 125).

A variação linguística não acontece de maneira aleatória e assistemática, como já mencionamos, ela faz parte da característica do sistema linguístico. A variação, contudo, não significa necessariamente mudança linguística, mas toda mudança pressupõe variação. Na proposta de WLH (1968), “a mudança é um tipo de variação linguística com propriedades sociais particulares”, o que significa dizer que, em um período de tempo qualquer, uma determinada estrutura tenha sofrido algum processo de variação. Diz-se que se trata de variação estável, quando dois fenômenos estão concorrendo, sem que um tenha se sobressaído ao outro, como a alternância entre os pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito de primeira pessoa do plural, e de mudança acabada, quando uma estrutura prevaleceu sobre outra, como, por exemplo, *você* no lugar de *vós*, em situações de fala menos monitorada.

Antes de seguirmos adiante, convém retomar, em síntese, que o método da sociolinguística pressupõe a averiguação dos fatores sociais e linguísticos que condicionam as variantes da variável linguística. Para entendermos melhor como se define essa investigação acerca dos fenômenos em variação, na próxima seção, teceremos algumas reflexões sobre o conceito de regra variável, cuja configuração explicará a lógica do funcionamento estruturado dos fenômenos linguísticos em variação, objeto de estudo da sociolinguística.

1.1.2 Algumas reflexões sobre regra variável

A língua é concebida como um sistema inerentemente heterogêneo, como vimos tratando até aqui, na medida em que não falamos e escrevemos de igual modo em diferentes situações ou com diferentes pessoas. Contudo, a língua em variação não representa um “caos linguístico”, pois é passível de ser ordenada e estruturada. A língua é, pois, um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado, segundo WLH (1968). Esse princípio se constitui como a base dos estudos sociolinguísticos e pode ser explicado por meio do conceito de variável linguística.

Por variável linguística podemos entender “um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra” (WLH, 2006 [1968], p. 105) A variação pode ocorrer em todos os níveis linguísticos, sejam eles fonológicos, morfológicos, sintáticos e discursivos, e trata-se do uso de formas diferentes para se dizer a mesma coisa sem impossibilitar a compreensão de uma situação proferida por um evento de fala, por isso não acarreta em caos ou confusão. Nas palavras de WLH (1968), fica assim explícito o conceito de variável linguística:

Uma variável linguística tem de ser definida sob condições estritas para que seja parte da estrutura linguística; de outro modo, se estará simplesmente escancarando a porta para regras em que “frequentemente”, “ocasionalmente” ou “às vezes” se aplicam. A evidência quantitativa para a covariação entre a variável em questão e algum outro elemento linguístico ou extralinguístico oferece uma condição necessária para admitir tal unidade estrutural. (WLH, 2006 [1968], p. 107).

Para os autores, é preciso que haja uma série de condições atendidas, tanto linguística quanto extralinguisticamente, para considerar que uma determinada forma em variação seja passível de ser estruturada e sistematizada. Caso contrário, configuram fenômenos esporádicos sobre os quais não cabem generalizações. Ainda, WLH afirmam que é a frequência obtida pelas análises quantitativas que permite enquadrar um fenômeno como uma variável linguística, dotado de unidade estrutural.

O trabalho essencial da sociolinguística é se debruçar sobre variáveis linguísticas que constituem um sistema linguístico funcional e eficiente. Uma regra variável é uma regra gramatical em que as formas variantes devem ter o mesmo significado referencial/representacional e ser intercambiáveis no mesmo contexto (LABOV, 1972). Duas ou mais formas variantes constituem uma variável linguística. Os fatores condicionantes linguísticos e sociais são as condições estritas, das quais segundo WLH, permitem fazer a escolha de uma variante por outra, e comprovando que um fenômeno linguístico variável pode ser regularizado e generalizado.

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 co-variam mas não coocorrem 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 co-variação entre as variáveis linguísticas. (WLH, 2006 [1968], p. 108).

Para além de portarem significado representacional no mundo (quando tratam do mesmo “estado de coisas” e com o mesmo “valor de verdade”), as variantes também veiculam um significado social, na medida em que os falantes são estigmatizados ou prestigiados a depender do uso que fazem de determinada variável. Uma variável linguística como a concordância verbal de P4, no caso de nosso estudo, é formada também por variantes que são mais estigmatizadas na sociedade. Prova disso é que tanto a queda do segmento final ligada ao pronome *nós* e/ou sintagma *SN + eu* quanto o morfema de plural conectado ao pronome *a gente*, são estigmatizados na sociedade, enquanto outras formas passam despercebidas pelos usuários da língua, como a queda do *-s* desinencial final nas formas verbais ligadas aos pronomes *nós* e/ou sintagma *SN + eu*. Ilustramos esse fato com os seguintes exemplos, extraídos do trabalho de Zilles, Maya e Silva (2000, p. 200-208):

- (1) “**Nós falamos** corretamente português”.
- (2) “Aí tá, **aí fomo** pro restaurante, mas um restaurante lindo, dois pisos”.
- (3) “Então, muitas vezes **nós cansava** de jogar um com o outro em apostas pra **nós subi** as escadas de joelhos, quem chegasse primeiro, né?”.
- (4) “**Fica só nós**”.
- (5) “Depois, **a gente saímos** do shopping e fomos no parque de diversões”.

O que os termos destacados em todos os exemplos supracitados têm em comum? Tratam-se de formas variantes que apresentam o mesmo significado referencial/representacional de P4. O significado de primeira pessoa do plural está dado pelos morfemas explícitos ou nulos em variação (*-mos, -mo e zero*). Da mesma maneira que não existe falante de estilo único (LABOV, 1972), não existe a mesma avaliação sobre as formas variantes pelos falantes dentro de uma sociedade. Enquanto, no exemplo (1) a variante é considerada prestigiada, seguindo os preceitos da norma padrão escrita, as variantes nos exemplos (3) e (5) são estigmatizadas, com níveis de aceitação a depender da região geográfica em que se encontram os seus falantes. Por sua vez, as variantes dos exemplos (2) e (4) acabam passando despercebidas pelos falantes das diferentes classes sociais, faixas etárias e escolaridades. Tal leitura dos dados encontrados por Zilles, Maya e Silva (2000, p. 200-208) foi realizada a partir da perspectiva da pesquisadora diante da percepção dos falantes da região de Florianópolis, principalmente, desse fenômeno variável.

A despeito de julgamentos conscientes ou inconscientes sobre a língua, o que se percebe é que o “prestígio ou estigma que uma comunidade associa a uma determinada variante tem o poder de acelerar ou de barrar uma mudança na língua” (COELHO *et al*, 2015, p. 66). Para entender melhor como se processa a questão da mudança linguística e como o fenômeno variável da concordância verbal de P4 se enquadra nessa questão (é um processo em variação estável ou mudança em curso?) é que falaremos mais adiante sobre os cinco problemas empíricos da Teoria da Variação e Mudança. Na próxima seção, abordamos o conceito de comunidade de fala, que diz respeito ao *locus* de análise do modelo laboviano.

1.1.3 Trazendo ligeiramente o conceito de comunidade de fala

O conceito de comunidade de fala, também chamada de comunidade linguística por Pagotto (2006), é bastante relativo e seu enfoque dentro do aparato da sociolinguística depende de escolhas conceituais e metodológicas. Muitos autores se referem à dificuldade de definição desse conceito, tão caro para a sociolinguística (MILROY, 1982; ROMAINE, 1982; FIGUEROA, 1994; HUDSON, 1996; PAGOTTO, 2004; PATRICK, 2004, entre outros). A dificuldade recai no foco despendido à linha teórica, seja o enfoque social, linguístico, psicológico ou sociocultural. (SEVERO, 2008, p.2)

Para a sociolinguística é a comunidade de fala e não o uso individual da língua o *locus* de análise dos fenômenos de variação e mudança. A sistematicidade da heterogeneidade linguística só pode ser captada quando o contexto social em que a língua se situa é levado em consideração. Gumperz (1996, p.362) ressalta essa unidade de estudo quando afirma que o início da sociolinguística moderna é marcado pelo reconhecimento de que a correlação entre aspectos linguísticos e forças sociais e políticas deve considerar a comunidade de fala. Para Labov, comunidade de fala pode ser assim entendida:

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada pelo uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas compartilhadas; estas 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. De igual modo, por meio de observações do comportamento linguístico, é possível fazer estudos detalhados da estrutura de estratificação de classe numa dada comunidade. (LABOV, 2008 [1972], p. 150).

A noção laboviana de comunidade de fala pressupõe conceber língua como uma forma de comportamento social, cujos falantes proferem avaliações (mesmo que de forma inconsciente) quanto ao uso das formas variantes na dimensão espacial em que estão inseridos. Quando os falantes estão conscientes de certos usos acabam por emitir juízos de valor sobre as variáveis linguísticas e isso fica evidente pelas marcas sociais que são encontradas na comunidade, conforme Coelho et

al (2015). Vale destacar o que os autores falam sobre o papel da avaliação das formas variantes:

A noção de comunidade de fala suscitou alguns questionamentos, relacionados principalmente ao papel da avaliação das formas variantes, que não se dá apenas conscientemente (como nos estereótipos), mas também inconscientemente (no caso dos marcadores e indicadores) e à sua operacionalização (por exemplo, existe um número determinado de formas linguísticas variáveis frente às quais os falantes teriam uma atitude uniforme que permita a identificação de uma comunidade de fala?). (COELHO *et al*, 2015, p. 68).

É a avaliação social que o falante tem sobre determinada variável que possibilita compreender em que nível se opera a consciência do falante sobre a língua. Para Labov (1972) há uma classificação que engloba essa avaliação social a que os falantes estão sujeitos, quais sejam: (i) os indicadores, que operam num nível inconsciente, dizem respeito aos elementos linguísticos sobre os quais haveria pouca força de avaliação, podendo haver diferenciação social de uso desses elementos correlacionados à idade, à região ou ao grupo social, mas não quanto a motivações estilísticas; (ii) os marcadores, que também permanecem abaixo do nível de consciência, correlacionam-se às estratificações sociais e estilísticas e podem ser diagnosticados em testes subjetivos; (iii) os estereótipos, que são formas socialmente marcadas e reconhecidas pelos falantes. Alguns estereótipos podem ser estigmatizados socialmente, o que pode conduzir à mudança linguística rápida e à extinção da forma estigmatizada. Outros estereótipos podem apresentar prestígio que varia de grupos para grupos, podendo ser positivo para alguns e negativo para outros. (LABOV, 1972)

Segundo Labov (1972), as atitudes sociais ou significado social das variantes é que definem o comportamento linguístico de uma comunidade de fala. Isso significa dizer que cada comunidade toma uma postura social, identitária em relação à língua, seja operando no eixo de prestígio, seja no eixo de estigma a uma variante. Pagotto (2006) alude que tais significados sociais

podem ser entendidos na dimensão espacial do processo de variação, quando costumam ser associados a dialetos definidos regionalmente;

podem ser entendidos na dimensão social, quando são associados a índices demarcatórios de grupos os mais diversos, tais como classe social, nível de escolaridade, tipo de emprego, idade, gênero, que têm a ver com os papéis sociais que os indivíduos desempenham nas relações sociais; ou têm ainda a ver com contextos de comunicação, definidos como os lugares em que tais papéis se confrontam. (PAGOTTO, 2006, p. 58).

A noção laboviana de comunidade de fala foi reelaborada por Guy (2001)⁹, o qual a constitui a partir de três critérios (i) há características linguísticas compartilhadas, (ii) possui densidade de comunicação relativamente alta e (iii) normas e valores compartilhados. O que delimita as fronteiras de cada comunidade não é somente a frequência de uso dos fenômenos em variação, mas sim aspectos gramaticais desses. A sala de aula (locus de análise deste estudo) se configura como uma comunidade de fala quando apresenta membros que possuem uma frequência alta de comunicação entre si e que compartilham características linguísticas e valores de juízo sobre os usos que fazem da língua, de maneira geral.

Para o autor, a comunidade de fala se articula em torno de aspectos linguísticos e sociais, quando o que distingue uma comunidade da outra se baseia em “diferenças em efeitos contextuais”. Para ele, as pessoas costumam falar mais facilmente com pessoas do mesmo bairro ou da mesma cidade e tendem a falar de forma parecida com seus pares. Contudo, isso só ocorre por conta da atitude e vontade do falante. Apenas o contato linguístico entre indivíduos não garante que falarão de maneira semelhante. Ainda, Guy afirma que a distinção de um indivíduo de outro na mesma comunidade se deve a fatores de ordem extralinguística, no âmbito das “diferenças no nível geral de usar ou não um fenômeno variável” (GUY, 2001, p. 8).

Uma comunidade de fala abriga o fenômeno da variação linguística quando os falantes comumente utilizam recursos na língua que possibilitam operar com “diversas maneiras alternativas de dizer a ‘mesma’ coisa” (LABOV, 2008 [1972], p. 221). Assim, é que para lidar com a variação linguística na comunidade de fala é preciso olhar os dados que são usados pelo falante em situações cotidianas, de menor

⁹ A definição de comunidade de fala que será assumida neste trabalho é a de Guy (2001).

monitoramento, e relacioná-los a uma teoria e a um método que possam dar conta de compreender o funcionamento do objeto em estudo.

Na próxima seção, tratamos da concepção de Labov acerca da narrativa de experiência pessoal e sua relação com o conceito de vernáculo, um dos pressupostos básicos da teoria variacionista.

1.1.4 A narrativa para Labov e o conceito de vernáculo

A sociolinguística tem como um dos seus principais objetivos estudar a língua em seu estado mais natural e espontâneo e, para tanto, precisa capturar o vernáculo dos informantes selecionados. Para cada pesquisa, essa não é tarefa fácil, pois a presença do pesquisador e do gravador (em coletas de dados orais) proporciona um grau de formalidade que dificulta o relaxamento necessário para que o informante produza sentenças o mais próximo possível do seu vernáculo, utilizado em conversas com amigos e familiares em situações descontraídas.

Por vernáculo, Labov (1972, p. 245) entende “o estilo em que o mínimo de atenção é prestado ao monitoramento da fala” Para que se conseguisse capturar o vernáculo, então, é que as narrativas de experiência pessoal se tornaram uma ferramenta importante em termos metodológicos para o pesquisador-sociolinguista. O trabalho pioneiro de Labov e Waletzky (1967) intitulado *Narrative Analysis: oral versions of personal experience* introduziu os estudos das narrativas à Sociolinguística e depois deste muitos outros se seguiram transformando esse tema em um dos mais frutíferos para os estudos do discurso em razão da estrutura dos eventos de fala que subjazem a narrativa.

Segundo Labov e Waletzky (1967), uma narrativa pode ser definida “como uma maneira particular de reportar/contar eventos passados, em que a ordem da sequência de sentenças independentes é interpretada como a ordem dos eventos que são referidos” (LABOV, 2006, p.1) pelo narrador. Para esses autores, o que distingue narrativas de outros jeitos de reportar/contar o passado é o que eles mesmos denominam de “conjuntura temporal”, que é a relação entre o antes e o depois que envolve duas sentenças independentes e que combina a ordem dos eventos no tempo. (LABOV, 2006, p. 1).

Em narrativas de experiência pessoal, espera-se que o informante se preocupe mais com o conteúdo do que está sendo contado do que

propriamente com a forma como está contando. Assim, o pesquisador procura suscitar perguntas que envolvam situações de emoções mais intensas, como por exemplo, casos em que o informante tenha corrido algum risco de vida ou uma situação que tenha marcado sua adolescência.

Em qualquer narrativa há uma estrutura comum que a constitui, cujas partes foram assim subdivididas por Labov e Waletzky (1967): resumo, orientação, complicação da ação, avaliação e coda. As unidades mínimas que compõem cada uma dessas partes são chamadas de “orações narrativas” e cada uma delas tem papel importante para a constituição/construção da narrativa.

O primeiro passo para se construir uma narrativa, segundo esses autores, é escolher algo que deva ser contado/reportado; o segundo passo é construir uma série recursiva de eventos que precedem “o evento mais importante” a ser reportado, que deve ser conectado com os fatos que se sucedem. Essa cadeia recursiva de eventos conectados irá gerar a complicação da ação. O terceiro passo é localizar um evento em que a pergunta “Por que isso aconteceu” torna-se desnecessária. A orientação é uma seção, em geral no início da narrativa, que informa o interlocutor sobre o tempo, lugar, participantes e definição de comportamento dos participantes, que pode estar inserida ou não no resumo feito pelo narrador. O fim da narrativa é frequentemente assinalado pela coda, uma declaração que retorna os acontecimentos para o tempo presente (LABOV, 2006).

Em que momento se encaixa o passo da avaliação na construção de uma narrativa? A avaliação procura responder à potencial pergunta do interlocutor “Mas e daí?”. É a parte da narrativa na qual o narrador procura mostrar seu ponto de vista, sua intenção com a narrativa e que busca motivar o interlocutor de seu relato a valorizar a sua história. Tarallo afirma que

Nossa experiência em narrar garante-nos que uma estória “bem contada” sempre é recompensada por interjeições ou locuções interjetivas de surpresa ou de admiração, do tipo: “Nossa!”, “Minha nossa!”, “É mesmo?”, “Que loucura!”, “Meu Deus!”. A uma estória “mal contada” e de pouco interesse para o ouvinte, o narrador fatalmente receberá um desconcertante “E daí?” ou um irônico “É mesmo?!”. Cabe, portanto, ao narrador,

uma vez iniciado um relato, evitar que sua narrativa seja mal recebida. (TARALLO, 2012 [2007], p. 24-25).

Para evitar que sua narrativa seja mal recebida, o narrador precisa elaborar uma pré-construção da narrativa em que possa ter a priori a resolução do problema universal de “Por onde eu devo começar” e estabelecer uma relação inversamente proporcional entre a “reportabilidade” e a “credibilidade”. Labov e Waletzky (1967) trazem esses conceitos para o estudo da narrativa para mostrar que um evento de fala será tanto mais reportável, mais interessante a ponto de ser contado a alguém, quanto menos crível um acontecimento é ou parece ser. Assim, é que histórias de acontecimentos fantásticos e inusitados são mais propensas a se tornarem narrativas mais bem recebidas por seus destinatários/ouvintes do que histórias mundanas.

As narrativas são, quase sempre, proferidas em resposta a algum estímulo de fora e estabilizadas sob o ponto de vista de um interesse pessoal. A prática de narrar revela ao outro a identidade pessoal do narrador, quem é, o que pensa, o que deseja e, por isso, se torna tão elementar para capturar o seu vernáculo, para mostrar quem ele é a partir de sua língua em uso. Estimulado pelo pesquisador a contar histórias (seja na oralidade ou na escrita) emocionantes que viveu, o informante produz narrativas que exibem mudança de estilo à fala monitorada, de maneira que haja fusão entre forma e conteúdo e que o vernáculo emerja.

A questão fundamental da metodologia variacionista é suscitada pela necessidade de entender o motivo de alguém dizer alguma coisa. Assim, para que se possa chegar à observação, análise e descrição dos fenômenos linguísticos encontrados no vernáculo do informante, são utilizados como referência teórica os cinco axiomas metodológicos propostos por Labov (1972, p. 243):

- (i) *Alternância de estilo.* Não existe falante de estilo único. Todos os falantes alternam algumas variáveis linguísticas enquanto mudam o contexto social em que estão inseridos e o tópico sobre o qual estão discorrendo, tanto na fala quanto na escrita.
- (ii) *Atenção.* Os informantes prestam menos atenção ao modo como falam ou escrevem quando estão envolvidos em um assunto mais emocionante. Quando monitoram sua própria

fala e/ou escrita, ou avaliam criticamente algum assunto, os informantes prestam mais atenção à linguagem. A depender do grau de atenção, o estilo vai se alternando.

- (iii) *Vernáculo*. É o estilo que emerge de situações de menor monitoramento da fala e da escrita (a depender do estilo do gênero escolhido, como por exemplo, peças de teatro ou relatos de experiência pessoal etc), quando os informantes prestam o mínimo de atenção. Esse estilo é mais interessante para os linguistas, pois oferece dados mais sistemáticos para a análise da estrutura linguística.
- (iv) *Formalidade*. É o contexto em que os informantes conferem mais atenção à sua língua. Situações de maior monitoramento como uma entrevista, uma apresentação de trabalho ou um texto elaborado para avaliação escolar revelam maior monitoramento quanto ao estilo empregado que o de uma conversa com amigos, uma briga com a família ou um texto escrito nas redes sociais.

Ao utilizar a concepção de narrativas de experiência pessoal proposta por Labov e Waletzky (1967) em diferentes contextos conversacionais, como por exemplo, uma entrevista ou uma aula, é possível capturar empiricamente os cinco axiomas metodológicos propostos por Labov (1972): Quando um informante narra um acontecimento emocionante de sua vida, está prestando menos atenção à fala e mais ao conteúdo do que está contando, dessa forma despendendo menos formalidade. Devido à mudança de tópicos durante a narrativa, os informantes alternam o seu estilo, o que favorece a emergência do vernáculo, originando a obtenção de bons dados para a observação e análise de fenômenos linguísticos.

Tocante à presença do vernáculo nas questões de ensino¹⁰, Faraco (2008) afirma que a língua é um conjunto de variedades em si e que, portanto, não pode ser dividida em uma modalidade que pode e outra que não deve ser ensinada. Por isso, é de responsabilidade da escola ensinar a norma culta sem deixar de ensinar o vernáculo, respeitando aqueles diferentes falares e escritos que os alunos trazem de casa.

¹⁰ As questões sobre o cenário da educação na sociedade de brasileira e as questões sobre variação linguística e ensino de Língua Portuguesa serão exploradas mais detidamente no Capítulo 2 deste trabalho.

Para entendermos melhor como acontecem as mudanças na língua, na próxima seção, trataremos dos fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística, propostos por WLH (1968).

1.2 FUNDAMENTOS EMPÍRICOS PARA UMA TEORIA DA MUDANÇA LINGUÍSTICA

O mote principal dos estudos sociolinguísticos, em grande medida, é descrever os fenômenos linguísticos em variação para buscar compreender como se processa a variação e mudança linguísticas. Por que as línguas mudam? Como as línguas mudam? Essas são algumas questões centrais as quais a sociolinguística variacionista procura responder.

Como uma ferramenta para auxiliar o pesquisador a descrever e interpretar os dados empíricos variáveis, WLH (1968) postulam cinco problemas empíricos para uma teoria da mudança linguística, que estão sintetizados no excerto extraído de Coelho *et al* (2015):

Problema da restrição: Qual é o conjunto de mudanças possíveis e de **condições** para mudanças que podem ocorrer em uma determinada estrutura?

Problema do encaixamento: Como as mudanças estão **encaixadas** na estrutura linguística e social?

Problema da transição: Como as mudanças passam de um **estágio** a outro?

Problema da avaliação: Como as mudanças podem ser **avaliadas** em termos de seus efeitos sobre a estrutura linguística, sobre a eficiência comunicativa e sobre o amplo espectro de fatores não representacionais envolvidos no falar?

Problema da implementação: A que fatores se podem atribuir a **implementação** das mudanças? Por que uma mudança ocorre em uma língua em uma época e não em outra língua e em outra época? (COELHO *et al*, 2015, p. 76-77 grifos dos autores)

Os cinco problemas estão relacionados com a busca de confirmação da sociolinguística em desvelar as formas em variação quanto à disposição ordenada em que se encontram na língua. Como já vimos tratando anteriormente, a língua é inerentemente constituída por formas em variação, heterogênea, portanto, que funcionam de maneira sistemática e ordenada.

O primeiro problema empírico denomina-se *restrição* ou dos *fatores condicionantes* e seu objetivo é tratar do conjunto de mudanças possíveis e de condições possíveis para que a mudança linguística ocorra. O que se procura aqui é perceber quais são as condições inerentes da estrutura da língua que permitem com que ela mude sem deixar de funcionar ordenadamente e que são passíveis de serem generalizadas. Para além da busca de universais linguísticos, não se espera aqui que se encare a língua de maneira isolada, mas imbricada aos condicionamentos sociais da língua. E nessa relação biunívoca entre sociedade e língua estão pautados os estudos da sociolinguística.

Os fatores condicionantes linguísticos podem ser encontrados em qualquer pesquisa que pretende descrever e analisar um fenômeno linguístico variável. No trabalho de Zilles *et al.* (2000) que trata da concordância verbal com a primeira pessoa do plural na fala de Panambi e Porto Alegre, RS, o grupo de fatores linguísticos que foi selecionado como mais relevante para o favorecimento da DNP não padrão *-mo* foi o ‘tempo verbal’. Em seus resultados, os autores encontraram 37% de desinência *-mo*, influenciados pelo tempo presente, pretérito perfeito e pela perífrase *vamos + infinitivo*, os quais favoreceram o apagamento do /s/ final na desinência. De acordo com o problema da restrição, apenas os fatores linguísticos são destacados, contudo, não podemos esquecer a importância dos fatores sociais para o condicionamento da variação.

O problema do *encaixamento* procura estabelecer uma relação entre os fatores condicionantes linguísticos e os fatores condicionantes sociais, não dando vazão apenas à estrutura interna da língua, como ocorre no problema da restrição, descrito anteriormente. O encaixamento linguístico está relacionado a determinados pontos da gramática que repercutem como uma “reação em cadeia” na língua, como uma “situação de espelhamento interno” (BRUSTOLIN, 2009, p. 88). Por sua vez, o encaixamento na estrutura social se refere aos grupos de fatores extralinguísticos que favorecem ou inibem uma mudança. Cabe ressaltar, neste ponto, que a mudança para WLH (1968) não acontece em forma de um bloco, mas acontece de maneira gradual, com

mudanças nos fenômenos variáveis, na medida em que “os fenômenos em mudança se encaixam no sistema sem que ele precise mudar por completo” (COELHO *et al*, 2015, p. 80). Sobre a relação entre o encaixamento linguístico e social, eis o que dizem WLH:

No desenvolvimento da mudança linguística, encontramos estruturas linguísticas encaixadas desigualmente na estrutura social; e nos estágios iniciais e finais de uma mudança, pode haver muito pouca correlação com fatores sociais. Assim, a tarefa do linguista não é tanto demonstrar a motivação social de uma mudança quanto determinar o grau de correlação social que existe e mostrar como ela pesa sobre o sistema linguístico abstrato. (WLH, 2006 [1968], p. 123).

No fenômeno da concordância verbal de P4, no trabalho de Zilles *et al* (2000), os resultados mostraram que a variável social ‘escolaridade’ foi selecionada como a mais significativa em relação ao apagamento do /s/ final da desinência. Quanto menor a escolaridade, maior a frequência de uso da DNP *-mo*. Assim, a variação da desinência de P4 está encaixada no sistema linguístico através da relação da variante com seus condicionadores sociais mais significativos, neste caso – ‘escolaridade’, e com seus condicionadores linguísticos, neste caso – ‘tempo verbal’, como mencionado no problema da restrição.

A *transição* trata da forma como se processa uma mudança de um estágio a outro, de uma comunidade a outra ou de uma faixa etária a outra, por exemplo. O processo de mudança ocorre por meio da transmissão, a qual se pauta em como a mudança progride e na *incrementação*, que se refere ao mecanismo pelo qual a mudança avança. Para que uma forma linguística se expanda ao longo do tempo e entre grupos sociais, é necessário que alguns fatores insurjam e exerçam funções, tais como: prestígio, pressão estrutural e/ou utilidade funcional. Coelho *et al* (2015) ainda ressaltam a importância de as mudanças serem contínuas:

É importante ressaltar, ainda, que a característica mais evidente da transição é o fato de a mudança não ser discreta, isto é, ela se dá de forma contínua: as formas antigas não são abruptamente substituídas pelas novas, mas há fases intermediárias em que as variantes de um fenômeno variável coexistem e concorrem,

diminuindo aos poucos o uso de uma variante em relação a outra, até que a mudança se complete. (COELHO *et al.*, 2015, p. 84).

Tratando do uso variável da concordância de P4, podemos prever que a mudança esteja em progresso, seguindo o caminho da transição postulado por WLH (1968), em que (1) o falante aprende formas alternativas: o falante tem à sua disposição três formas alternativas de fazer referência à primeira pessoa do plural e realizar suas concordâncias (i) nós + [-mos], [-mo] ou [zero]; (ii) *a gente* + [zero], [-mos] ou [-mo] e (iii) *SN* + *eu* + [-mos], [-mo] ou [zero]. Ainda, (2) durante um certo período de tempo as formas alternativas existem em contato e (3) uma das formas acaba se tornando obsoleta. A pesquisa de Brustolin (2009) mostrou que o pronome *a gente* tem avançado como pronome pessoal de primeira pessoa do plural, se fazendo presente tanto na fala quanto na escrita dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Tocante ao problema da *avaliação*, o falante é capaz de desferir atitudes e opiniões conscientes no que se refere às formas linguísticas em variação/mudança. Sua avaliação pode ser capturada por meio da aplicação de testes de atitude de reação subjetiva, no qual são dispostas sentenças em que o fenômeno variável aparece e o falante, de forma subjetiva, nos quais expõe sua atitude positiva ou negativa diante da forma em uso. A avaliação pode se dar em dois âmbitos convergentes (i) *avaliação linguística* e (ii) *avaliação social*. No primeiro, o que está posto é a eficiência comunicativa das formas variantes e, no segundo, a preocupação recai no comportamento de uma comunidade de fala.

As formas alternativas de se dizer a mesma coisa, para expressar o mesmo significado referencial/representacional, são possibilidades que adéquam a língua em uso às diferenciações sociais, ao contexto e com o interlocutor. As avaliações que são dirigidas às formas variantes são capazes de acelerar ou retardar uma mudança, conforme os membros de uma comunidade de fala se posicionem de modo favorável, identificando-se com ela, ou negativamente, gerando estigma sobre a mudança em questão. Vejamos o que Brustolin (2009) encontrou em sua pesquisa sobre a avaliação da variação pronominal na posição de sujeito de P4:

Nossas variáveis *nós* e *a gente* são duas formas alternativas para designar o pronome pessoal de primeira pessoa do plural e são usadas em certas

situações de interação entre os indivíduos – dependendo do nível de formalidade usa-se uma em detrimento da outra. Além disso, há também a questão do uso de *a gente* entre as diferentes gerações, em que os mais velhos preferem o uso de *nós* e os mais jovens o uso de *a gente*. Ressaltamos, ainda, que o uso desses pronomes não é estigmatizado, mas está correlacionado a variáveis extralinguísticas, por exemplo, nível de formalidade, escrita *versus* fala e faixa etária dos falantes. Contudo, verificamos que o estigma no uso desses pronomes, em geral, está relacionado à concordância verbal: realização **–mos (a gente cantamos)** ou **zero (nó(i)s canta)**. (BRUSTOLIN, 2009, p. 90-91).

O problema da *implementação* diz respeito ao momento em que acontece a mudança. O porquê de uma mudança acontecer em determinado tempo e não em outro é a questão central a qual esse problema intenta responder. Esse fundamento empírico acaba por englobar todos os outros, discutidos até aqui, pois os fatores condicionantes linguísticos (*problema da restrição*) e o encaixamento aos fatores condicionantes sociais (*problema do encaixamento*) constituem o caminho para compreender como um fenômeno em variação saiu de um estágio A para um estágio B (*problema da transição*), passou a ser avaliado, conscientemente ou não, pelos usuários da língua (*problema da avaliação*) até ser implementado em uma comunidade de fala. Por isso, WLH (1968) dizem que só é possível responder a esse problema quando a mudança já estiver sido completada – *a posteriori*. Quando uma das formas alternativas tiver sido alçada a uma constante e as “alternâncias envolvidas tiverem perdido sua significação” (WLH, 2006 [1968], p.125), então, a mudança terá sido implementada e estará atuando em um determinado contexto estrutural e/ou em um grupo social.

1.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos o aparato teórico que é utilizado neste trabalho. Tratamos de alguns postulados básicos da Teoria da Variação e Mudança delineados por Weinreich, Labov e Herzog, 2006

[1968] e Labov, 2008 [1972], discorrendo mais detidamente sobre os conceitos de heterogeneidade linguística, comunidade de fala e a concepção de narrativa para Labov e sua relação com o conceito de vernáculo. Também discutimos sobre os cinco fundamentos empíricos que norteiam a teoria da mudança linguística e buscamos compreender nosso fenômeno linguístico em estudo – a variação na concordância verbal de P4, à luz desses problemas.

Tais pressupostos da Teoria da Variação e Mudança embasam as escolhas metodológicas desta pesquisa, no tocante à influência de fatores linguísticos e extralinguísticos no condicionamento das formas em variação.

No capítulo subsequente, serão apresentadas algumas considerações sobre o cenário da educação no Brasil, sobre o preconceito linguístico, as diferentes concepções de norma, sobre a variação na escola e sobre as contribuições que a sociolinguística pode oferecer.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, discorreremos brevemente sobre a constituição legal da educação básica no Brasil, especialmente no tocante ao Ensino Fundamental, para que possamos ter um panorama dos pilares (direitos, deveres, concepções e objetivos) em que a educação básica está ancorada e compreender escolhas e desafios peculiares nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, apresentamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a concepção de língua como interação e sobre o ensino da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa e a importância de se combater o preconceito linguístico na sala de aula, proporcionando, assim, uma educação mais justa e democrática para todos. Por último, abordamos também as diferentes concepções de norma e gramática, e estratégias de ensino e aprendizagem a partir dos pressupostos da sociolinguística.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Etimologicamente, a origem da palavra educar vem do latim *educare* e significa ‘conduzir para fora’. A educação se pauta nesse contínuo movimento de dentro (indivíduo) para fora (mundo) buscando a transformação do indivíduo para facilitar sua relação com o mundo e seu papel na sociedade. Esse processo cíclico e contínuo de transformação pessoal e, conseqüentemente, coletiva só é possível quando se dá a participação conjunta do Estado, da família e do indivíduo. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” Assim, um processo de ensino¹¹ e aprendizagem que constitui e consolida a educação do ser humano é função de todos e “mediatizado pelo mundo”, como diria Freire (1987).

Para além das diferentes concepções de educação existentes, esse processo contínuo de transformação ocorre na relação dialógica entre os saberes diferentes de dois ou mais sujeitos em interação, na busca por horizontalizar conhecimentos e possibilitar a escolha de caminhos

¹¹ Ensino e Educação não são tomados como sinônimos nesta pesquisa.

possíveis dentro da inserção do sujeito na sociedade. O que se espera nesse processo de educação é tornar o aluno capaz de transitar por diferentes esferas da sociedade, de forma consciente, participativa e cidadã para que possa se mover em direção a um patamar diferente daquele em que se encontrava. Como diz Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79). Isso significa acreditar que é no encontro dos sujeitos imersos no mundo que a educação acontece, na busca de transformação mútua.

O fomento à educação pelo Estado, em termos constitucionais e institucionais, se dá por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estão expressos nesse documento os Princípios e Fins que respaldam a educação no cenário nacional, assim explícito no artigo 3º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB, 1996, p. 2).

A escola e a universidade são os espaços formais/institucionalizados de ensino- aprendizagem. Para além desses, a LDB prevê também que os processos formativos de educação se desenvolvam na vida familiar, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais e nas instituições de ensino e pesquisa para que

os princípios de igualdade, pluralismo, liberdade e democracia, acima citados, possam ser garantidos nas diferentes práticas de ensino.

A liberdade de pesquisar é um dos princípios previstos pela LDB o qual particulariza o ato de ensinar e a prática docente em sala de aula de tal maneira que o conhecimento que está sendo lecionado e o que está sendo elaborado é o mesmo, conferindo sentido teórico e empírico a determinado objeto de estudo. Sobre isso, Freire destaca que “quando se ensina pesquisando e se pesquisa ensinando, não existe nenhuma dicotomia entre a transmissão do conhecimento já elaborado e aquele em fase de gestação” (FREIRE, 1981, p. 86). O saber que é lecionado nas escolas não pode estar desvinculado do saber que é construído nas próprias instituições de ensino e/ou em outros espaços produtores de outros saberes. O que se espera é que haja uma idiosincrasia entre os conhecimentos já consolidados pela prática de ensino e àqueles por se consolidarem com as práticas da pesquisa. Freire estava certo de que “a pesquisa provoca a emersão de ideias novas e fecundas no ser humano e é esse momento de júbilo existencial que é inerente a um físico, a um poeta, a um matemático, a um escritor, a um artista” (1981, p. 92).

Somente será possível garantir o princípio de padrão de qualidade na educação quando todas as forças de uma sociedade forem somadas e cumprirem a responsabilidade que cabe a cada uma, quais sejam, o papel da família, na participação ativa no desenvolvimento de seu filho na escola, o papel da escola, como instituição formadora, o papel dos professores, como agentes formadores de seus alunos e o papel do Estado, tendo seus deveres preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quando todos os agentes da sociedade estiverem gozando de seus direitos e deveres, com a valorização de todos os profissionais envolvidos com a educação e com a atuação (pró) ativa de pais e alunos, será possível vislumbrar a verdadeira práxis dentro e fora dos muros da escola, “a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1987, p. 57).

Na medida em que houver igualdade, liberdade, pluralismo e respeito às diversidades culturais, sociais e linguísticas, as bases de uma educação justa e democrática se consolidarão. Para alcançar esses princípios norteadores de uma educação básica de qualidade, é necessário haver uma postura de engajamento e comprometimento por parte das autoridades responsáveis pela educação. É preciso que as diretrizes e bases da educação sejam cumpridas e, com isso, que as

condições de trabalho, carga horária, estabilidade e salário aos professores sejam revistos e colocados em prática. Além de garantia de padrão de qualidade, uso de recursos financeiros para as melhorias de infraestrutura das escolas, espera-se, ainda, que professores e alunos tenham acesso a recursos materiais, tecnológicos e culturais em suas aulas, assim como a valorização de experiências educativas no contraturno escolar.

Assim é que estarão implementadas as bases fundadoras da Educação Básica brasileira, as quais estão divididas em níveis e modalidades de educação e ensino, como está discriminado no artigo 21 da LDB: a educação básica é formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e ensino médio. Sobre o funcionamento da educação básica no âmbito nacional, o documento dispõe, em geral:

Art 22°. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art 23°. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

1° A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

2° O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (LDB, 1996, p. 10).

Sobre os currículos do Ensino Fundamental e médio, o artigo 26 da LDB preconiza que ambos devem ter uma base nacional comum, no entanto, podem ser complementados por partes peculiares para cada estabelecimento escolar e sistema de ensino, de acordo com as características típicas de cada localidade e realidade histórico-geográfica. O documento que oferece diretrizes às regras de cada

instituição escolar é denominado Projeto Político Pedagógico. No artigo 27 são apresentadas as diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III – orientação para o trabalho;
- IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (LDB, 1996, p. 11).

A LDB dispõe acerca dos objetivos e princípios dos níveis de Ensino Fundamental:

Art 32º. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos¹², obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996, p. 12).

¹² A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...]” (NR)

Portanto, tendo esses princípios e conceitos como base, fundamentados, legalizados e, valendo crer na aplicabilidade de tais preceitos, poder-se-á ter uma educação básica de qualidade, com a adoção de metodologias e formas de avaliação que aliem a teoria e a prática em sala de aula, que promovam o respeito à diversidade e que adotem uma concepção de língua democrática, justa e igualitária, nos usos sociais que se fizerem adequados, tornando o aluno preparado para seu papel como cidadão na sociedade e como usuário plurilíngue do seu vernáculo. Na seção que segue, trataremos sobre o que dizem os PCN acerca da concepção de língua e da variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A introdução dos PCN no cenário brasileiro é uma medida bastante significativa e proativa para os avanços na educação. Por meio da ação conjunta de diversos profissionais respaldados na área: professores, diretores e técnicos, é que foi possível torná-lo no documento que preconiza a prática docente nas escolas no âmbito nacional. Os PCN foram elaborados para se tornarem referência aos professores da educação infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio com o objetivo de orientar o planejamento e a execução de abordagens metodológicas dos conteúdos curriculares das mais diversas áreas (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física). De acordo com informação no site¹³ do INEP, os PCN “traçam um novo perfil para o currículo [...]; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender”.

Por se tratar de uma sociedade repleta de diversidades – culturais, étnicas, religiosas, regionais e políticas – há que se considerar que cada sujeito é constituído de singularidade dentro da diversidade e isso deve ser levado sob escrutínio no ambiente escolar, lugar de ensino/aprendizagem em que as experiências internalizadas dos alunos devem ser agenciadas e trabalhadas para que, a partir do que o aluno já

¹³ PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Disponível em <<http://provabrazil.inep.gov.br/parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

sabe ele possa se apropriar e ressignificar novas informações em conhecimentos. Cada aluno é um sujeito único, singular, e essa diversidade deve ser tomada como relevante e não indiferente no processo de ensino/aprendizagem, são sujeitos situados na história e que carregam vivências de mundo distintas entre si.

Cabe refletir, então, qual é o papel dos PCN e dos professores e/ou formadores de outros professores, dentro da função deontológica da escola em lidar com tal singularidade, em ampliar o escopo de conhecimento do aluno. Kalantzis e Cope (2006) tratam sobre um dos desafios da educação, para quem as relações entre educação e vivências implicam maior ou menor dificuldades de diálogo entre a cultura da instituição e as vivências do sujeito. Os PCN procuram minimizar os fossos existentes entre os conteúdos que a escola precisa ensinar e os conhecimentos trazidos pelos alunos quando defendem que as singularidades sejam respeitadas, em que não sejam aceitas discriminações quaisquer do sujeito singular e que se proponha ir além da inserção cultural que é valorada na sociedade:

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. (BRASIL, 1997, p. 27).

Como tocado no excerto supracitado, cabe à escola propiciar aos alunos capacidades de vivenciar novas formas de inserção – à cultura, aos grandes meios de informação, aos conhecimentos socialmente relevantes – propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.

Nesse ponto, é que reside a importância da sensibilidade no processo de ensino e aprendizagem em relação à inserção sociocultural dos sujeitos, pois é necessário facultar a possibilidade de opção, é preciso oferecer acesso a uma condição cultural que é lacunar naquele

sujeito para que ele possa se mover, passar a conhecer algo que é “outsider” (KRAMSCH, 1998), a fim de que ele possa valorar aquilo como sendo bom ou não. Conquanto, dar acesso àquilo que é tido culturalmente como valorado não significa ignorar os gostos e conhecimentos que o sujeito possui, a partir de suas vivências. É preciso ter sensibilidade para, no encontro do movimento do que o sujeito sabe e o que ele passa a saber, não tratar como ultrajante ou inferior o que não é valorado positivamente, o que é estigmatizado. Ter sensibilidade é saber dar acessibilidade a certas classes culturais de estímulos, predileções, sem ter aversão àquilo que já está internalizado e é trazido *a priori*. No processo de ensino – aprendizagem é preciso estabelecer elos com o que já sabe. O documento recomenda:

Para tanto, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (BRASIL, 1997, p. 28).

Os PCN reconhecem que o princípio da equidade deve levar em conta as diferenças e a necessidade de promover métodos educacionais diferenciados para o processo de ensino/aprendizagem do sujeito singular que constitui o ambiente escolar de modo a garantir a todos a aprendizagem de uma base comum de conhecimento:

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo

educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (BRASIL, 1997, p. 28).

Os pressupostos da sociolinguística são observáveis nos PCN, no documento tocante ao ensino de Língua Portuguesa, na busca por promover a sensibilidade no processo de ensino e aprendizagem, na valorização da diversidade e na contextualização dos diferentes usos linguísticos. Quando fazem menção à diversidade linguística, ao papel que a escola possui quanto à heterogeneidade linguística e à concepção de língua como sistema heterogêneo, pode-se notar que mudanças relevantes ocorreram no âmbito do ensino de língua materna, não valendo mais a máxima da “decoreba” e do estudo mecânico e artificial da gramática normativa. A presença das variedades linguísticas, sejam elas, padrão e não padrão, passam a ser tratadas com respeito e importância, com o intuito do combate ao preconceito linguístico na sala de aula e, conseqüentemente, para além de seus muros. O documento de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental está organizados em duas partes:

Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Em sua introdução, analisam-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Abordam-se, também, a natureza, as características e a importância da área. Finalmente, indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o Ensino Fundamental.

Na segunda parte, dedicada ao terceiro e quarto ciclos, caracterizam-se ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação. (BRASIL, 1998b, p. 13).

A Língua Portuguesa é uma área que passou por uma série de revisões de suas práticas de ensino de língua, pautando-se também nas diferentes concepções de língua, dentro do cenário da constituição da disciplina. É possível observar no corpo do documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental que a concepção de ensino e aprendizagem é respaldada nos usos da língua, respeitando as diferenças e abolindo desigualdades. Pois que “a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas ao contrário, fator de seu enriquecimento” (BRASIL, 1998a, p. 92). A prática de ensino pautada na língua em uso acarreta na reconfiguração da atitude corretiva frente às diferenças e promove valores e atitudes subjacentes a como se dão as práticas da linguagem, bastante eficientes, como fica claro na citação extraída do documento de Língua Portuguesa:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

(i) a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;

(ii) a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;

(iii) as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998b, p. 18-19).

A análise feita por Görski e Freitag (2013) mostra que o destaque à formação de um sujeito-cidadão está presente no desenrolar de todo o documento. Sujeito esse que é capaz de transitar por todas as esferas da

sociedade, circundadas pelos diferentes gêneros em que as atividades sociais estão inscritas. Como fica claro no excerto abaixo:

Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b, p. 33).

Para proporcionar uma educação comprometida com o exercício da cidadania, a escola desempenha papel social fundamental na criação de condições para que o aluno possa desenvolver, então, sua competência discursiva, fazendo isso por meio do tratamento do texto como unidade e condicionando o uso de uma gama diversa de gêneros discursivos. Assim é que os PCN trazem uma perspectiva interacionista ao ensino de língua, tomando a leitura e produção textual conforme seus propósitos e demandas sociais, a expressão em situações de interação oral de forma adequada em diferentes contextos discursivos, assim como “a reflexão sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua” (BRASIL, 1998b, p. 59).

Conforme a análise de Görski e Freitag (2013), o desenvolvimento dos conhecimentos de leitura e escrita, adequação oral e reflexão sobre a língua ocorrerá por meio de estratégias de ensino, que são recomendadas pelos PCN através do (i) uso da língua oral e escrita e (ii) reflexão sobre a língua e a linguagem. O uso da língua oral e escrita se efetiva com práticas de escuta e de leitura em ambas as situações e em práticas de produção de textos orais e escritos:

a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. (BRASIL, 1998b, p. 65).

É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social, como circunscrevem os PCN. Para além da atividade sistemática e

mecânica de análise sintática de frases isoladas e descontextualizadas, sobre a reflexão da linguagem, no tocante à análise linguística, os PCN de Língua Portuguesa recomendam:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998b, p. 29)

O documento defende que o ensino gramatical não seja tratado de forma desarticulada das práticas da linguagem – ensinado como um conteúdo exclusivamente escolar, por meio de exercícios de reconhecimento e memorização de terminologias. A partir disso, muito se discutiu na esfera acadêmica e nas escolas, mais recentemente, sobre a necessidade de ensinar (ou não) gramática, a questão, no entanto, deve estar pautada em seu cerne, cuja “questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998b, p. 29), como argumentam os PCN de Língua Portuguesa. Nesse ínterim, a questão da variação linguística ganha espaço na prática escolar, para além do ensino subjugado da gramática tradicional.

Os PCN de Língua Portuguesa postulam que a variação é “constitutiva das línguas humanas” (cf. BRASIL, 1998b, p.30), ocorrendo nos mais variados níveis, tais como fonético, morfológico, sintático e discursivo. Quaisquer ações normativas (cabe citar a Gramática Tradicional) que busquem padronizar uma única maneira de falar e escrever, acabam por estigmatizar outras formas como sendo erradas, feias ou impuras, não consolidam o fato de que as variedades da língua sempre existiram e sempre existirão. “Não existem, portanto,

variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais”. (BRASIL, 1998b, p.30)

O caderno de Língua Portuguesa ainda destaca a existência do preconceito linguístico: “o que se percebe é que há muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática” (BRASIL, 1998b, p. 31). Para combater tais estigmas, ferozmente veiculados pelas grandes mídias e, em certa medida, até mesmo nas instituições escolares, é preciso, livrar-se de “certos mitos”, como os PCN fazem menção:

o de que existe uma forma ‘correta’ de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala ‘correta’ é a que se aproxima da escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998b, p. 31).

Assim é que, para combater o preconceito linguístico tem que se abrir mão dos rótulos estereotipados de julgamento de correção da língua, e valer-se da adequação/inadequação quanto às diversas circunstâncias de uso, no discurso e nos gêneros escritos e orais. Sobre isso, os PCN alertam que:

A escola não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). (BRASIL, 1998b, p. 82).

O ensino de diferentes padrões de fala e escrita deve possibilitar aos alunos um conhecimento proficiente de uma gama de variedades linguísticas que o permitam fazer escolhas de acordo com o contexto discursivo, a interação dialógica em que está inserido, a que interlocutores está destinando sua intenção comunicativa. Trata-se de

fazê-los serem competentes linguisticamente, polivalentes quanto às variedades da língua, estilo e recursos expressivos.

Para além dos objetivos que vislumbram os PCN, o Ministério da Educação (doravante MEC) com o apoio da Secretaria de Educação Básica apresentou, no dia dezesseis (16) de setembro de 2015, a versão inicial da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (doravante BNCC) que tem como meta promover a renovação e o aprimoramento da Educação Básica, por meio da instituição e consolidação de uma base curricular comum para todas as 190 mil unidades escolares do Brasil. De acordo com os organizadores do documento, as mudanças que serão focadas pelo BNCC serão fortemente sentidas na (i) formação inicial e continuada dos professores e (ii) no material didático.

O documento está dividido em quatro áreas do conhecimento, tendo como a área de Linguagens a responsável por reunir os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física e por apresentar a importante tarefa da Educação Básica de: “garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação.” (BNCC, 2015, p. 29).

Para assegurar, então, a formação de sujeitos leitores e produtores de texto, a BNCC prevê que haja nas aulas de língua portuguesa o encontro com a diversidade linguística e cultural presente na realidade das práticas cotidianas, marcada pelo plurilinguismo e pela diversidade. Essa questão fica melhor explicitada quando o documento faz menção ao componente curricular de língua portuguesa que segue a concepção de interação concernente às práticas de linguagem. Quanto aos objetivos de aprendizagem da disciplina, estão abarcados os seguintes eixos: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias de escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística subdivididos em dimensões de organização de conteúdos. O pressuposto sociolinguístico tocante à variação linguística está explícito da seguinte maneira:

Considera-se a língua como um polissistema que agrega múltiplas variedades, conforme a situação social de uso da oralidade, da leitura e da escrita. A consciência da variação e das mudanças da língua e a valorização de todas as variedades

como possuidoras de uma gramática eficaz e legítima são, portanto, determinantes para a forma de condução do trabalho voltado para os conhecimentos linguísticos pelo/a professor/a. A valorização das diferentes variedades da língua implica a valorização das diferentes identidades sociais. (BNCC, 2015, p. 39).

É importante destacar que a Base Comum não desprestigia a variedade trazida pelo aluno, mas procura a partir dela ampliar seus conhecimentos em relação às variedades que eles desconhecem ou pouco dominam. Ainda, o documento explicita que conforme o aluno progride é possível aumentar o nível de sistematização das categorias gramaticais a partir do “uso-reflexão-uso” (p. 39) e não mais de atividades desconexas e descontextualizadas do uso da língua. O destaque à questão da diversidade e variação é recuperado e reforçado nos objetivos gerais do componente curricular de língua portuguesa na educação básica:

Refletir sobre a variação linguística, reconhecendo relações de poder na sociedade, combatendo as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem, sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação de nível de formalidade dos textos em suas produções. (BCNN, 2015, p. 41)

Após a leitura e análise acurada dos preceitos norteadores dos PCN e também do que, preliminarmente, preconiza a BNCC quanto a uma proposta de educação democrática e dialógica, em prol da constituição do aluno como sujeito-cidadão, resguardando-lhe o direito ao acesso aos conhecimentos socialmente relevantes, é que se percebeu a presença dos pressupostos da sociolinguística, o que, legitimamente, deslinda caminhos para o estudo pertinente sobre o papel desse campo do conhecimento para a formação de professores e para a criação de condições efetivas de qualidade de ensino/aprendizagem nas escolas.

2.3 NORMAS E GRAMÁTICAS

O conceito de norma faz parte de um arcabouço teórico bastante discutido dentro dos estudos da linguagem, mesmo antes da consolidação e constituição da Linguística como ciência, em meados do

século XX. Sempre houve a necessidade de se criar um modelo teórico que, de certa forma, uniformizasse a “heterogeneidade constitutiva da língua” (FARACO, 2008).

Conquanto, tomar a língua como uma abstração homogênea não passa de um ideário utópico, na busca por controle da múltipla gama de variedades da língua, como afirma Faraco (2008). O autor ainda diz que esse controle está presente nas representações imaginárias da cultura, pois é de conhecimento *stricto sensu* que a língua é formada pelo conjunto de suas variedades. Logo, o que torna a língua sistemática é sua constituição heterogênea, não de uma heterogeneidade caótica, mas sim ordenada. Como em suas palavras:

No plano empírico, uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto das suas variedades constitutivas, nem existe a língua de um lado e as variedades de outro, como muitas vezes se acredita no senso comum: empiricamente a língua é o próprio conjunto das variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea. (FARACO, 2008, p. 31).

A Linguística também, de certa forma, sempre procurou estabelecer uma unidade sistêmica por trás da constituição heterogênea da língua, pois assim poderia estudá-la em sua imanência, ou seja, em sua unidade puramente estrutural. Os aspectos externos, sociais, que constituem a língua não seriam tomados como objeto de estudo *a priori*. Essa suposição de uma unidade sistêmica por trás da língua, a despeito de sua demonstração empírica, acarretou reverberações na tentativa de reproduzir a concepção de língua imbricada à noção de norma padrão.

O surgimento dessa identificação da língua com a norma padrão surgiu no contexto cultural europeu e já vem sendo levantada desde o século XV, na Era Moderna, quando nos países europeus desenvolveram-se políticas linguísticas homogeneizantes em seus territórios, como parte do processo de centralização da época. Independente de em que contexto histórico tenha surgido, o conceito de norma extrapola os limites históricos e temporais quando é sinônimo de organização, a despeito de qualquer concepção teórico-metodológica sobre a língua. Sobre isso, Faraco (2008) argumenta:

Assim, se adotarmos um olhar gerativista, diremos que a cada norma corresponde uma gramática. Se adotarmos um olhar variacionista (sociolinguístico ou dialetológico), será produtivo equiparar norma e variedade. Qualquer das três abordagens deixa claro um dado fundamental para o estudo das línguas: toda e qualquer norma (toda e qualquer variedade constitutiva de uma língua) é dotada de organização. Cada abordagem teórica construirá, a partir de seus pressupostos gerais, um modelo diferente dessa organização – num, cada norma será entendida como um certo arranjo das grandes relações sistêmicas; noutra, como a materialização de uma determinada gramática (de um certo conjunto de princípios e regras); no terceiro, como determinada conjunção de regras variáveis. No entanto, nenhuma teoria deixa de reconhecer o fato básico: não há norma sem organização. (FARACO, 2008, p. 35-36).

Quando concebemos que a língua é constituída por um conjunto de variedades e que em cada uma delas há uma norma e, portanto organização, não cabe mais a possibilidade de acreditar que uma norma é superior à outra, que exista uma norma “certa” e outra “errada”. Faraco (2008) explica esse fato dizendo que “se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo com base na organização estrutural de uma outra norma” (p.36). O conceito de erro em língua é uma alternativa deveras simplista que mascara um profundo preconceito social, pois que, se cada norma possui uma gramática com regras e organização específica, o desvio não existe, pois que está inserido em outra norma e, portanto, em outra gramática. Cada vernáculo possui uma regra e uma lógica e há tantos vernáculos distintos quanto se possa imaginar. Até uma mesma comunidade pode ser composta por várias normas distintas.

De forma sucinta, norma é:

o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa

comunidade, incluindo os fenômenos em variação.
(FARACO, 2008, p. 40).

Logo, em uma sociedade culturalmente estratificada, como é o caso da sociedade brasileira, há um compêndio vasto de normas, como as normas de falantes rurais e urbanos, como as normas dos falares de descendentes de açorianos e de italianos, só para citar algumas. Sem mencionar que um mesmo falante pode abarcar normas vernaculares distintas, a depender da situação de encontro com seu interlocutor, quando em uma situação casual em uma conversa de bar ou quando da apresentação de um trabalho acadêmico. Isso é o que chamamos de variedade estilística, uma forma alternativa de comunicação para cada contexto conversacional diferente.

Faraco (2008) reforça que as normas são formas de identificação de um grupo, quando há um senso de pertencimento, há uma acomodação ao modo de falar do outro ou, ao contrário, pode ocorrer um fator de resistência em que um falante altera sua forma de se comunicar para não pertencer a determinado grupo social. O estudo de Labov na ilha de Marthas's Vineyard ilustra as forças identitárias das normas linguísticas dos moradores da ilha que procuravam centralizar /aw/ para conservar os falares dos nativos e, por gostarem de pertencer àquele grupo.

A norma é, então, um agregado de valores socioculturais e sempre hibridizados, nas palavras de Faraco (2008),

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

Em circunstância da definição de norma não ser tranquila nem unânime, Faraco (2008) busca revisitar e afinar alguns conceitos pertinentes à norma, distinguindo-os a fim de deixar claras as fronteiras que desvencilhem os preconceitos e erros advindos da confusão feita, por ser a norma padrão um conceito repleto de “artificialismo” e “abstração”.

Para Faraco (2008), a norma padrão se aproxima das normas fixadas nas gramáticas normativas e se diferencia do modelo que ele vai chamar de norma culta. Segundo o autor, a expressão norma culta designa “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 71). Já a definição de norma padrão, está ligada a “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (p. 73).

Outra nomenclatura bastante usada é a de norma gramatical que tem como definição, para Faraco (2008), “um conjunto de fenômenos apresentados como padrão pelos renomados gramáticos da segunda metade do século XX, caracterizando-se por juízos normativos de certa maneira flexíveis se comparados à rigidez da tradição excessivamente conservadora da norma padrão”. (p. 77).

Uma norma padrão “artificialmente fixada” (FARACO, 2008), infelizmente, tem predominado no sistema escolar brasileiro e veiculada nas mais diversas mídias, tais como manuais didáticos, revistas, jornais, televisão, cursinhos pré-vestibular. Essa norma artificial e descontextualizada da língua em uso é o que Faraco (2008) chama de “norma curta”. Nas palavras do autor, “trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard” (p. 92).

Sobre a “norma curta”, Faraco (2008) afirma que é preciso, ainda, desbravar um caminho para a erradicação do seu poder dogmático, inescrupuloso e preconceituoso e lançar um olhar mais estreito à língua em uso e à norma culta, que democratizam as regras gramaticais. Ainda acontece muito no senso comum de a “norma curta” ser tomada como única e uniforme e, por isso mesmo, inquestionável e absoluta, como afirma Faraco. Há ainda muito o que se fazer para mudar essa realidade.

O que se percebe é um movimento equivocado, pois é certo que os linguistas não são contrários ao ensino das variedades cultas, como afirma Faraco (2008). O problema reside, justamente, na questão terminológica do termo norma culta e norma padrão, levantadas logo acima e expressas nesta passagem:

Em parte, certa instabilidade terminológica que percorre os textos dos próprios linguistas (não se fixou ainda um nome único para cada uma dessas realidades distintas) acaba por favorecer confusões e equívocos. No entanto, a indistinção não é meramente terminológica e deslindá-la é indispensável seja para tentar dissolver o equívoco, seja para difundir uma compreensão mais adequada da realidade linguística, seja ainda por suas implicações pedagógicas. (FARACO, 2008, p. 171).

O que ainda presenciamos em muitas salas de aulas é um descompasso entre o ensino da norma culta real e da norma curta, não havendo a distinção uma da outra e promovendo um ensino artificial do que seja a língua materna, usada para os mais diversos fins. Em muitos casos, a realidade sociolinguística dos alunos é colocada à margem no ensino de língua portuguesa, não levando em conta seus diferentes modos de falar no bojo do conteúdo linguístico que o professor pretende ensinar. Para sustentar a promoção da língua e seu bom ensino nas escolas, Faraco aponta três princípios que podem contribuir com o ensino da norma culta na sala de aula:

Acreditamos que com apenas estes três simples princípios – o uso se sobrepõe sempre à norma gramatical; conflitos entre instrumentos normativos são indicação de que os dois fatos pertencem à norma culta/comum/standard (cabe ao falante optar pelo uso que lhe parecer melhor); por fim, em conflitos entre a norma curta e a norma gramatical, deve sempre prevalecer esta – estaremos dando um passo significativo para construir e consolidar uma cultura linguística realista, positiva, equilibrada e que dê sustentação adequada ao ensino e à difusão das práticas de cultura escrita e da norma culta/comum/standard (FARACO, 2008, p. 105).

Faraco (2008) sugere algumas possibilidades para enfrentar a questão do ensino tradicional de português, tais como (i) realizar e divulgar as pesquisas sobre a realidade linguística brasileira e (ii) abrir espaço público para o debate sobre a questão de língua e ensino. Logo, bem se percebe que há muito trabalho a ser desenvolvido, no que

concerne ao projeto de compreensão do funcionamento das diversidades da língua, assim como toda uma sorte de investimento político e sociocultural para o embate e a eliminação do preconceito social, disseminado em nossa sociedade. É necessário compreender os sentidos sociais e culturais do conceito norma culta/comum/standard a fim de que se possa acontecer um processo de ensino e aprendizagem consciente e democrático.

Contudo, a crítica quanto ao ensino gramatiquero da norma padrão nas escolas não exclui a importância de se realizar uma reflexão gramatical e o ensino da norma culta/comum/standard, como afirma Faraco (2008). Como o autor destaca, “refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita” (p. 157). O que se propõe para o ensino da língua materna, no caso a língua portuguesa nas escolas, é o desenvolvimento da competência linguística do aluno e, para tanto, se faz condição *sine qua non* o conhecimento da norma culta, no que tange, principalmente, ao domínio da modalidade escrita.

Desse modo, se os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional. Ou, dito de outro modo, se conseguimos romper radicalmente com o modelo pedagógico medieval de ensino de língua, conforme descrito anteriormente. (FARACO, 2008, p. 158).

Portanto, o que se propõe como prática pedagógica para o ensino de língua portuguesa, em especial, para o ensino de gramática, é que a escola deve ensinar a norma culta/comum/standard como mais uma variedade para o repertório linguístico, visto que o aluno já traz de casa a variedade vernacular, com o propósito de levá-lo a aperfeiçoar sua “competência comunicativa” (COELHO; GÖRSKI, 2009, p. 11), no sentido de saber adequar o uso das muitas variedades de que tem conhecimento às diversas situações de uso, bem como face à comunicação com diferentes interlocutores. Não se trata de conceber uma variedade como certa e outra errada, mas de conceber que há uma

variedade adequada para cada situação, assim como há um tipo de vestimenta adequada para cada situação. Por exemplo, não se vai para uma praia vestido de traje de gala, tampouco se fala com os amigos em um bar, como se fala durante a apresentação de um trabalho acadêmico e vice-versa.

Para o sucesso dessa empreitada, o professor tem a tarefa de reconhecer a priori a variedade dos seus alunos, bem como da comunidade em que está atuando, a fim de que possa estabelecer uma ponte entre a variedade vernacular do aluno e a variedade culta a ser ensinada na escola. O elo entre as variedades acarretará o reconhecimento da heterogeneidade linguística, comparando, então, as variedades e combatendo o preconceito linguístico entre os próprios alunos. (COELHO; GÖRSKI, 2009, p. 12).

A metodologia de ensino de Língua Portuguesa, prestigiando as variedades vernaculares do aluno e fazendo da sala de aula um verdadeiro laboratório de linguagem, pode ser estreitamente relacionada à concepção do fazer pedagógico de Freire (1981)¹⁴, o qual critica fortemente a concepção de educação “bancária”, em que os alunos seriam repositórios do conhecimento transmitido pelo professor, detentor das informações, mas que defende, entre outras coisas, a ruptura do dilema entre ensino e pesquisa. Ensinar o aluno por meio da pesquisa a se tornar um pesquisador da própria língua faz com que ele compreenda o funcionamento das diferentes formas nos diversos contextos comunicativos, sem a fixação em decorar nomenclaturas, promovendo a curiosidade investigativa e dando sentido ao que o aluno já sabe e ao que passa a saber. Freire (1981) acreditava que “a pesquisa provoca uma emersão de ideias novas” e somente assim, é possível intervir no mundo, transformando-o.

Cabe à escola, “estimular práticas positivas diante das diferenças” (FARACO, 2008, p. 160) a fim de reconhecer que os dialetos não padrão possuem a mesma legitimidade que as variedades padrão, assim como são sistemas linguisticamente estruturados, acrescentam Coelho e Görski (2009). Para isso, o ensino gramatical deve ser feito de forma contextualizada e funcional, “entender a língua como diretamente

¹⁴ O fazer educativo de Paulo Freire (1981) em relação ao ensino e à pesquisa foi comentado na seção 2.1 *Lei de Diretrizes e Bases e Educação Básica* deste capítulo.

correlacionada com a vida e a história” (FARACO, 2008, p.160) retratando a flexibilidade de cada escolha linguística, demonstrando a riqueza sociocultural e histórica que está à disposição dos falantes para “contribuir assim para a reconstrução do nosso imaginário nacional sobre a língua” (FARACO, 2008, p. 160).

2.4 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Quando escutamos frases do tipo “Português é muito difícil”, “Eu não sei Português” ou “As pessoas sem instrução falam tudo errado” estamos presenciando situações de preconceito linguístico. O fato é que o preconceito ligado à língua revela, na verdade, um arraigado preconceito social, pois, segundo Bagno (1999), o que está sendo revelado é que as pessoas que produzem as formas tomadas como indesejáveis, como consequência de serem de classe social sem prestígio. O preconceito remonta a uma relação simbiótica entre formas linguísticas alternativas e falantes desprestigiados culturalmente e socioeconomicamente.

Scherre (2005) afirma que a defesa à boa língua vem atrelada à prática de injustiça social. A humilhação e discriminação às pessoas que falam “A gente fomos no cinema”, por exemplo, não possuem respaldo nas teorias linguísticas. Todo ser humano que é exposto à linguagem adquire um sistema completo e eficiente às situações de comunicação da sociedade de que faz parte, de forma inconsciente e plena. À língua materna, portanto, não se estabelece aprendizado, o que se aprende é a gramática normativa. Desta confusão entre adquirir a língua materna e aprender a gramática normativa, é que remonta as origens do preconceito linguístico nas escolas. Scherre (2005) retrata essa questão:

Mais do que ensinar de forma rígida a gramática normativa, confunde-se gramática normativa com língua. Esquece-se que uma gramática normativa é normalmente a codificação de uma norma-padrão escrita com base em textos de escritores consagrados, acompanhada do registro de alguns aspectos linguísticos das variedades de prestígio – as variedades associadas à fala da elite urbana dominante, que gozam de aceitação em circunstâncias naturais – é de riqueza e complexidade ímpares, que ainda não se deixou

descrever nem explicar, na sua totalidade, pelos linguistas mais brilhantes. E esta mesma língua se rende à mente das crianças na mais tenra idade, que a dominam de forma invejável, sem qualquer ensino formal. (SCHERRE, 2005, p. 42-43).

De acordo com Bagno (1999), a língua não pode ser concebida como algo exterior às pessoas, mas como parte constitutiva dos seres humanos; por isso, é inconcebível equipará-la com uma abstração da língua, que é a gramática normativa. Mais, é inescrupuloso e ofensivo recriminar as pessoas pelo modo como falam. Assim sendo, “a língua como essência” não pode ser tomada como uma abstração capaz de ser ensinada. Ainda para Bagno (1999), a língua é uma atividade social, sendo fundamental para a interação humana. O autor afirma que isso “significa olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e a escrevem” (BAGNO, 1999, p. 19).

Em nossa sociedade, marcadamente pautada em relações de poder, àqueles que sofrem de preconceito linguístico são tomados como oprimidos. Os falantes que não utilizam sua língua de acordo com os preceitos da gramática normativa, considerada pura e imaculada, ensinada nas escolas e cultuada pela mídia, acabam por ficar à margem do exercício de sua cidadania, quando são vistos como inferiores àqueles que falam “corretamente” e, portanto, excluídos das mesmas oportunidades. Scherre (2005) corrobora essa questão:

Na história da humanidade, a sede de poder, de dominação, de colonização e de subjugação tem sido sempre levada às últimas consequências por todos os meios disponíveis: armas, ideias, tecnologias... e gramáticas normativas. Alguém pode até imaginar que exista alguma função inerente nisto tudo – quero crer que não -, mas o resultado nefasto até hoje é que o ser humano, embora já tenha conseguido grandes avanços na busca de tornar este mundo melhor, ainda não resolveu problemas básicos elementares, como o direito de todos à cidadania, no sentido mais amplo do termo: o direito a ter um teto, a ter comida, educação de qualidade, saneamento básico, transporte coletivo decente, a ter um emprego honesto e a ter lazer, muito lazer; e a aprender (e não adquirir) gramática normativa.

Praticar preconceito linguístico, explícito ou implícito, é, sem dúvida, atentar contra a cidadania. (SCHERRE, 2005, p. 89).

Freire (1987) avalia que “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência outra” (p. 18). À luz das palavras do autor, o culto à gramática normativa nas escolas e na mídia, reflexos da sociedade, revela a imposição de uma forma em relação à outra. Quando reprimimos o uso das variedades populares em face do que preconizam os manuais, estamos abrindo mão de uma consciência outra do caráter da língua(gem). Não há somente uma maneira “correta” de falar ou escrever, o que coexistem são formas alternativas para a expressão, em determinado contexto. Quando alguém está em uma conversa de bar com os amigos é totalmente adequado falar algo do tipo: “hoje quem paga a conta é os homi”. Em outra situação, mais formal, como em uma reunião de trabalho ou apresentação de um seminário, espera-se que o mesmo falante diga algo, como: “serão os homens que pagarão o débito do orçamento”, com a aplicação do uso padrão da concordância verbal e da concordância nominal. Bortoni-Ricardo (2005) ratifica:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (p. 15).

Com o intuito de tentar desmitificar algumas noções em torno do preconceito linguístico e empreender um ensino democrático de língua portuguesa, é que precisamos fazer chegar às escolas e aos seus professores, conhecimentos sociolinguísticos que os empoderem de ferramentas teóricas e metodológicas para lidar com as variedades linguísticas em sala de aula. Na próxima seção, faremos uma reflexão mais aprofundada sobre estratégias e contribuições que a sociolinguística pode oferecer ao ensino de língua portuguesa.

Para tentar dar fim aos mitos de que “*o certo é falar assim porque se escreve assim*”, “*as pessoas sem instrução falam tudo errado*”, ou “*é preciso saber gramática para falar e escrever bem*” trazidos por Bagno (2007), é preciso estar claro para professores, alunos e sociedade em geral, de que em toda língua há variação. O que outrora denominamos

de formas alternativas de se expressar é o que o autor explica que “nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico” (BAGNO, 2007, p.48) Assim, não há nenhum respaldo científico em acreditar que a fala deve ser igual à escrita porque esta é mais valorizada que aquela ou que a gramática normativa (lembre-se que se trata apenas de uma codificação abstrata da língua e não sua representação real!) oferece subsídios suficientes para se falar e escrever “corretamente”. Bagno (2007) extrapola o conceito de variação afirmando que ela é um processo histórico em constante evolução:

Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico próprio, com suas vicissitudes e peripécias particulares. (BAGNO, 2007, p. 44).

Tão logo a “escola brasileira deixe de se ocupar mais de reprimir do que de incentivar o emprego criativo e competente do português” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 16), tanto mais passaremos a gozar de uma educação mais democrática em que seja possível respeitar as variedades populares e dar acesso às variedades de prestígio, como uma opção às diferentes situações que se apresentarem aos alunos. A grande questão que gira em torno de tudo que já se falou sobre a relação/interface entre preconceito linguístico, sociolinguística e ensino de língua portuguesa é: como fazê-lo? Diante de inúmeras reflexões concretas sobre o tema, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta uma possibilidade:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura

predominantemente oral são “invisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais.

O segundo componente – a conscientização – suscita mais dificuldades. É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 42, grifos da autora).

O primeiro passo da proposta pedagógica de Bortoni-Ricardo é a identificação da diferença e, para tanto é preciso que o professor esteja consciente e respaldado teoricamente para discernir as diferenças linguísticas apresentadas pelo seu aluno, distinguindo com proficiência as diversas modalidades formais e informais da língua, assim como os diversos gêneros textuais e suportes para não incorrer da falácia de considerar que a diferença seja um erro linguístico. Assim sendo, será possível exercer o segundo passo, a conscientização dessa diferença, na medida em que há uma maneira adequada para cada situação comunicativa e que nenhuma é superior à outra, devendo todas serem analisadas com o mesmo grau de importância. Além de todos àqueles que proferem a “diferença”, em relação ao que é considerado padrão, serem respeitados de igual modo, a fim de que não se cometa preconceito linguístico e social.

2.5 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofreu inúmeras mudanças ao longo do tempo, desde a época do período colonial. Com a Lei do Diretório, em 1759, Marquês de Pombal instaura um marco ao ensino, rompendo com o modelo jesuítico e inaugurando o sistema de aulas régias com o estudo autônomo de áreas do conhecimento como o

Latim, a Retórica e a Poética. O Português como disciplina autônoma, desvinculada do ensino de Latim, só aconteceu em 1838, com a criação do colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Nesse período, o estudo da língua portuguesa se limitava ao estudo da gramática (FÁVERO, 2000) e ao estudo da retórica. Somente na época da República, com inúmeras reformas educacionais no tocante à carga horária e definição de conteúdos programáticos, é que “o ensino do vernáculo foi consolidado através da expansão da leitura, da redação e da gramática” (RAZZINI, 2000, p. 95 *apud* FÁVERO, 2000, p. 29). Fávero (2000) comenta sobre o tratamento dado à língua nos livros didáticos da época:

Neles não há preocupação com que o aluno desenvolva sua criatividade nem que exponha suas ideias com coerência. De acordo com o pensamento da época, reforça-se, busca-se treinar a capacidade de reprodução do aluno, fornecendo, inclusive, uma versão do texto a ser reproduzido. Critica-se a memorização, herança, do período anterior, mas se propõe que o aluno siga um modelo na esperança de que isto o levaria ao desenvolvimento de sua capacidade de redigir. (FÁVERO, 2000, p. 30).

A partir de 1996, com a implementação da LDB e, em 1998, com a criação dos PCN¹⁵, o cenário do ensino de Língua Portuguesa se configurou de forma diferente, mais uma vez. As mudanças na proposta pedagógica de ensino de língua materna e nos paradigmas dos estudos linguísticos acarretaram a concepção de língua como interação. O ensino gramatical pautado nos aspectos estruturais da frase perde espaço para o uso do texto como objeto de estudo, como uma atividade sociodiscursiva. Nas aulas de português de outrora, em que havia uso deliberado de frases descontextualizadas com a prática da “decoreba” de nomenclaturas exaustivas, hoje se pauta na análise de práticas textuais discursivas respaldadas nas diferentes situações comunicativas e na diversidade de gêneros textuais (orais e escritos).

A perspectiva de língua como interação, tendo o texto como objeto de estudo, não abole o ensino gramatical da sala de aula e sua taxionomia, mas propõe que esses sejam articulados às práticas de

¹⁵ Sobre a LDB e os PCN, maiores informações estão contidas nas seções 2.1 *Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Básica* e 2.2 *Parâmetros Curriculares Nacionais*, respectivamente, neste capítulo.

linguagem e que a metalinguagem seja usada tão somente como instrumento de apoio, é o que afirma Vieira (2013). Sobre tal prática pedagógica, a autora levanta o pertinente questionamento:

Parece pressuposto assumido por todos – professores, alunos, escola - que é necessário priorizar o texto em toda a sua extensão e variedade. O que ainda não parece estar plenamente assumido por todos é a forma como aliar o conteúdo essencialmente gramatical às atividades de leitura e produção textual, nem tampouco a estratégia para tratar, no caso do conteúdo gramatical, das estruturas linguísticas inegavelmente variáveis que figuram nos textos. (VIEIRA, 2013, p. 58).

Tendo como premissa o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa, qual seja: “desenvolver a competência de leitura e produção de textos” (VIEIRA; BRANDÃO, 2011, p. 9-10) e buscar relacionar as atividades de leitura e produção textual ao ensino gramatical, visando (i) produzir textos orais e escritos adequados aos destinatários, objetivos e assuntos; (ii) utilizar os diferentes registros; (iii) conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado; (iv) compreender os textos orais e escritos, sabendo interpretá-los, (BRASIL, 1997, p. 33) é que os pressupostos da sociolinguística variacionista podem contribuir na prerrogativa de deslindar os caminhos para o trabalho com a variação linguística em sala de aula.

Vieira (2013) toca na responsabilidade dos sociolinguistas de ir além da descrição dos fenômenos de variação da língua para a compreensão da configuração do PB, “mas também ir ao encontro da formação dos professores no que se refere ao trabalho pedagógico com a variação linguística” (VIEIRA, 2013, p. 55). É importante também, que os sociolinguistas se engajem em disseminar a informação não só para profissionais da área, mas também para a sociedade em geral, na busca de desvelar os mitos e preconceitos ainda existentes quanto às formas em variação e o tratamento que se tem dado/que se procura efetivar em sala de aula, a despeito do que ocorreu com a famosa polêmica do

livro¹⁶ didático, aprovado pelo MEC e utilizado pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), *Por uma vida melhor*, em 2011.

Um dos mitos mais arraigados na sociedade é de que a ciência Sociolinguística é perniciosa, no sentido de acreditar que “*na língua pode tudo*”, “*não existe falar errado*” e que “*a escola deve aceitar tudo na língua*”. O que acontece é um enviesamento dos seus postulados, motivado pela desinformação ou, até mesmo, manipulação da informação, por parte da mídia. O que a Sociolinguística preconiza, de fato, é que não há respaldo científico para afirmar que uma variedade linguística é superior à outra e que, portanto, não se pode falar em certo/errado, mas adequado/inadequado diante de diferentes situações comunicativas, de acordo com os objetivos de interação, os destinatários, a modalidade de registro e o contexto.

Em relação ao ensino de língua portuguesa nas escolas, a Sociolinguística defende que as variedades linguísticas trazidas de casa pelo aluno sejam respeitadas e significadas, mas não que as atividades de reflexão: de “reconhecimento” (nível da recepção) e “manipulação” (nível da produção) da variação linguística (VIEIRA, 2013, p. 59) fiquem limitadas àquelas. A Sociolinguística tem como premissa compreender o funcionamento das estruturas de uso em cada esfera particular, seja (i) culta/popular; (ii) rural/urbana; (iii) formal/informal; (iv) oral/escrita, e das normas que subjazem cada uma dessas esferas. O que se espera, na sala de aula, é que o ponto de partida seja o conhecimento linguístico de mundo trazido pelo aluno e que, a partir dele, o professor possibilite o acesso às outras normas que estão mais distantes do repertório linguístico daquele para que possa utilizar adequadamente nas diferentes situações de uso. Portanto, não se espera que o aluno troque a sua norma “popular” pela norma culta, ensinada na escola, mas sim que ele tenha o máximo de normas possíveis em seu repertório para se tornar proficiente em todas as modalidades – orais e escritas – de sua língua materna.

¹⁶ A polêmica ocorreu em circunstância da divulgação, descontextualizada, de um excerto do livro didático que contemplava frases com variedades de concordância verbal não padrão pela mídia jornalística. Na ocasião, a imprensa se posicionou negativamente quanto ao ensino do emprego dessas formas, distorcendo os pressupostos linguísticos e pedagógicos quanto ao reconhecimento e ao ensino da variação linguística para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Bortoni-Ricardo (2005) propõe a ampliação do espectro dicotômico da variação linguística para o uso de contínuos. Isso quer dizer que, a variação linguística não se concentra apenas nas extremidades, mas que há uma gradação de formas variantes do + rural até o + urbano, passando por expressões intermediárias, mais ou menos contínuas/descontínuas, de maneira escalar. A proposta da autora possibilita pensar na variação longe das marcas estereotipadas do que seria uma modalidade rural e uma modalidade urbana. Não caberia, nessa proposta, enquadrar o informante em “caixas fechadas”, categorizadas pelo seu modo de falar, mas, considerar que todo e qualquer falante pode utilizar sua língua de forma escalar, adequando cada modalidade de registro de acordo com a situação. Tal proposta, além de permitir pensar a variação linguística longe dos estereótipos que sustentam o preconceito linguístico, permite colocar a norma culta (apregoadada na Gramática Tradicional e no ensino das escolas) como apenas uma modalidade situada no extremo do contínuo e não fazer demarcação de superioridade a essa norma, em defesa da homogeneidade linguística.

Assim, para pensar em estratégias de planejamento (objetivos, conteúdos e métodos) para a aula de língua portuguesa sob as contribuições da Sociolinguística, é preciso (i) ter consciência do objetivo de tornar o aluno competente na leitura e escrita; (ii) respeitar e reconhecer a variedade linguística do aluno; (iii) possibilitar o acesso à norma culta para que o aluno possa utilizar adequadamente; (iv) fazer uso da maior diversidade de gêneros, tipos, modalidades e registros textuais (fala e escrita) e (v) adotar a proposta de contínuo de Bortoni-Ricardo (2005) da variação linguística, como sugere Vieira (2013).

A partir de tais pré-requisitos, podemos pensar na sugestão metodológica empreendida por Vieira (2013), em que o professor precisa ter como objetivo “(i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua.” (VIEIRA, 2013, p. 67). Os procedimentos da metodologia são sugeridos pela autora:

De forma mais generalizante, sugere-se, primeiramente, dada a carência comprovada dos estudantes brasileiros em relação às atividades de leitura e produção, que utilizar o texto como ponto de partida no ensino de Língua Portuguesa deva ser, por si só, um pressuposto metodológico. Uma

vez adotado esse pressuposto, entende-se que dois procedimentos sejam produtivos: (i) exploração dos fenômenos linguísticos – em variação ou não – a serviço da interpretação/construção textual; e (ii) exploração específica dos fenômenos linguísticos em variação (a) para a caracterização do perfil do texto, o que se associa também às características dos gêneros textuais (quanto ao perfil de norma em questão, ao grau de formalidade, à sua configuração em termos de oralidade/letramento), e (b) para a caracterização do perfil das personagens do texto, se for o caso. (VIEIRA, 2013, p. 68).

A proposta de Vieira (2013) trata do uso do texto como objeto de estudo e da utilização da análise dos fenômenos linguísticos para, a partir do acionamento desses recursos, o aluno conseguir compreender/interpretar o texto, conseguindo caracterizar o perfil do gênero textual e o perfil dos personagens, se houver. Elaborar uma aula de língua portuguesa que saia do domínio da frase e recaia no texto, com o agenciamento contextualizado de diferentes recursos linguísticos dá um trabalho considerado e insere ao professor o papel de pesquisador de sua língua materna. Para além do professor como pesquisador, cabe a ele promover atividades de reflexão sobre a língua, ambientadas em contextos reais de uso que desenvolvam a competência sociocomunicativa dos alunos e que o coloquem também como investigadores da própria língua.

Uma sugestão de aplicação prática dessa concepção metodológica de ensino que propõe transformar alunos e professores em pesquisadores de sua língua materna consistiria em: (i) expor o tema da variedade linguística aos alunos; (ii) selecionar um ou mais gêneros textuais a serem trabalhados em aula, tais como quadrinhos, letra de música, relato pessoal, reportagem, etc; (iii) dividir a turma em duplas, incentivando o trabalho em equipe e a troca de experiências e opiniões; (iv) sortear personagens, tais como um gaúcho, um pescador, um paulista, um empresário, etc, que nortearão a escritura no gênero textual selecionado, como por exemplo, um relato pessoal narrado por um gaúcho ou por um pescador; (v) apresentação oral do texto escrito em dupla; (vi) orientação para serem realizadas entrevistas com os “personagens” da vida real com as mesmas características daqueles selecionados para a atividade de escritura; (vii) apresentação de trechos das entrevistas em sala de aula; (viii) reflexão acerca da variação linguística na produção

escrita, na oralidade, antes e depois da realização das entrevistas, com os “personagens” da vida real no uso da sua língua materna; (ix) análise linguística das variantes linguísticas encontradas nas entrevistas, como por exemplo, os usos variados da concordância verbal.

Dessa forma, será possível viabilizar a reflexão sobre a língua em uso, respeitando a variedade linguística de cada “personagem” da vida real e adequando a variante para cada situação comunicativa existente, assim como diante da modalidade escrita ou oral. Além disso, essa nova abordagem metodológica não promove o julgamento pessoal do professor diante de determinada variante, como critica Vieira (2013), a despeito do que dizem as gramáticas normativas ou manuais didáticos, mas aliado a esses fatores coloca o aluno como ressignificador de sua própria língua com respaldo no uso de diferentes pessoas e em diferentes situações para diferentes fins e interlocutores, preparado para apreciar as variantes linguísticas (como indicadores, marcadores ou estereótipos) a favor ou não de uma mudança (em curso) da língua, distante de uma idealização de padrão linguístico.

2.6 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, procuramos estabelecer um elo entre a escola e o meio social em que ela está inserida, por meio dos pressupostos da Sociolinguística, mais precisamente no tocante à variação linguística e sua relação com o ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da educação básica no Brasil.

Trouxemos alguns pontos relevantes da LDB que legisla sobre os princípios da educação nacional, os PCN que norteiam as práticas pedagógicas em nosso país, atualmente, as diferentes concepções de normas e gramáticas e seu reflexo no ensino de língua portuguesa, breve explanação sobre o preconceito linguístico e alguns pressupostos da sociolinguística que podem contribuir/proporcionar avanços no ensino de Língua Portuguesa.

As discussões trazidas neste capítulo recobrem a importância de se romper com o ensino tradicional e gramaticeiro da língua portuguesa, vislumbrando uma concepção de língua inerentemente variável e heterogênea, assim como novas práticas pedagógicas e metodologias respaldadas pelos documentos oficiais e pela escolha do ensino de uma norma “culto/comum/standard” (FARACO, 2008, p.62),

na busca por uma educação de língua portuguesa que instrumentalize o aluno para o exercício da cidadania, refletindo sobre a língua em uso e ampliando sua competência comunicativa.

No próximo capítulo, apresentaremos a revisão da literatura sobre o fenômeno da concordância verbal de P4.

3 REVISÃO DA LITERATURA: PANORAMA DOS ESTUDOS DE CONCORDÂNCIA VERBAL DE P4

Neste capítulo, apresentamos algumas resenhas de estudos (cf. OMENA, 1996; ZILLES, MAYA E SILVA 2000; VIANNA E LOPES, 2003; BORGES, 2004; LOPES, 2004; VIANNA, 2006; ZILLES E BATISTA, 2006; BRUSTOLIN, 2009; RUBIO, 2012; AGOSTINHO, 2013.) que descrevem e analisam o fenômeno de variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural.

3.1 O FENÔMENO EM ESTUDO

3.1.1 Omena (1996)

Em seu artigo de 1996, intitulado *A Referência à Primeira Pessoa do Discurso no Plural*, Omena trata da alternância dos pronomes de primeira pessoa do plural, *nós* e *a gente*, que apresentam traços comuns, como: [+ 1ª pessoa gramatical], [+pluralidade] e que representam variantes de uma mesma variável. Ela apresenta os seguintes exemplos (p.185):

- (1) “Porque a única coisa que não vai bem é o seguinte: que **nós temos** aqui uma dificuldade muito grande de colocar a documentação do bar em dia...”
- (2) “Então, **a gente tem** condição de fazer uma documentação certa, para que eles não tenham o direito de interferir no nosso movimento, entendeu?”

Para explicar os caminhos que levam à mudança de *nós* para *a gente*, a autora perpassa pela origem da expressão *a gente*, mostra como essa forma foi tratada nas diferentes gramáticas, revelando a dificuldade em classificá-la no decorrer do tempo; tendo sido classificada ora como pronome indefinido, ora como substantivo coletivo e, mais atualmente, tendo sido introduzida ao sistema dos pronomes pessoais. Tal inserção revelou uma nova forma que passou a alternar com uma mais antiga, *nós*, culminando no surgimento de um fenômeno de variação linguística. Para que a gramaticalização se tornasse possível, a autora mostra que foram necessárias mudanças de ordem semântica e gramatical na forma *a gente*.

Omena analisou 64 entrevistas extraídas do banco de dados CENSO/PEUL, no Rio de Janeiro, em tempo aparente e obteve cerca de 600 ocorrências de *nós* e *a gente* exercendo outras funções sintáticas, tais como: objeto indireto, complemento nominal, objeto direto, adjunto adnominal, adjunto adverbial e predicativo do sujeito. Na função de sujeito, foram encontradas 2.701 ocorrências de *nós* e *a gente*. Os resultados gerais apontaram 69% de uso de *a gente* em detrimento de *nós*, estratificados entre adultos e crianças. Entre os adultos a porcentagem é de 65%, enquanto a das crianças é 80%. O uso da forma *a gente* ocorreu mais na função de adjunto adverbial, seguido na de sujeito e complemento.

Quanto aos resultados do uso das formas *a gente* e *nós* na função de sujeito, a autora observou que as variáveis independentes ou grupo de fatores: ‘sequência do discurso’, ‘saliência fônica’, ‘tempo verbal’, ‘indeterminação’ e ‘número maior ou menor de referentes’ se tornaram relevantes estatisticamente. Tocante à ‘sequência do discurso’, foi encontrado um percentual de 93% em adultos e 94% em crianças da forma *a gente* em detrimento de *nós*, quando o antecedente formal for *a gente* e a referência for igual à anterior. Com isso, a autora pode constatar que ao mudar o referente, a forma muda. Por exemplo, quando o antecedente era sujeito nulo com uma forma na 3ª pessoa do singular, a probabilidade é de se usar mais *a gente*. Quando, no mesmo caso de sujeito nulo, o antecedente era um verbo na 1ª pessoa do plural, a probabilidade do uso de *nós* aumentou.

Em relação ao fator ‘saliência fônica’, a autora observou que a maior diferença entre as formas verbais de 3ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural privilegia o uso de *nós*, e a menor, o uso de *a gente*. Os resultados apontaram que as formas com menor saliência fônica entre *falar/falávamos* apresentaram 91% de uso de *a gente* na fala dos adultos, enquanto com maior saliência fônica entre *é/somos* apresentaram apenas 38% de uso de *a gente* na fala dos adultos. Os testes realizados na investigação de Omena acerca da relação entre ‘saliência fônica’ e ‘concordância verbal’ mostraram que a desinência do verbo seleciona a forma do sujeito.

Quanto ao fator ‘tempo verbal’, os resultados apontam que os tempos presente e não-marcado condicionam o uso da forma *a gente* (peso relativo 0,55 e 0,83, respectivamente) enquanto as formas do passado e futuro favorecem mais a forma *nós* (peso relativo 0,64 e 0,75, respectivamente). Em se tratando dos fatores semânticos de

indeterminação e ‘maior número de referentes’, a autora encontrou em seus resultados 81% de a gente nos dados de adultos para grupo grande e indeterminado e apenas 31% de a gente na mesma amostra para grupo grande e determinado.

Ainda nesse trabalho, Omena conseguiu verificar que “nas narrativas predominam os traços morfossintáticos e semânticos que selecionam a forma *nós*: tempo passado, aspecto perfectivo e referência determinada.” (p. 205). Isso se deve ao fato de a tipologia narrativa fazer referência a fatos passados, cujos verbos condicionam mais o uso da forma *nós*, bem ao fato de serem mais determinados, preferindo o *nós* em detrimento da forma *a gente*, mais utilizada em referências indeterminadas.

Nesse trabalho, Omena conclui que:

em alguns contextos de fala, não se usa a gente por nós; em outros, há uma distribuição condicionada por fatores linguísticos e/ou sociais ou, ainda, uma aparente situação em que uma forma pode alternar-se indiferentemente com a outra; em certos pontos, porém a substituição parece ter se completado ou estar em vias de fazê-lo. (OMENA, 1996, p. 211).

Assim, torna-se explícito em seu estudo que a alternância pronominal de primeira pessoa do plural, *nós* e *a gente*, configura-se como um fenômeno de variação linguística, e que seu funcionamento pode ser explicado por meio do método e pressupostos teóricos da Teoria da Variação e Mudança (WLH, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), cujos fatores condicionantes linguísticos e sociais influenciam na escolha de uma ou outra forma variante. Ainda revelou que a variação discutida é um fenômeno de mudança em progresso, no qual a variação por faixa etária e os estágios de inserção de *a gente* no sistema pronominal do PB puderam se evidenciar.

3.1.2 Zilles, Maya e Silva (2000)

O trabalho desenvolvido por Ana Maria Stahl Zilles, Leonardo Zechlinski Maya e Karine Quadros da Silva trata da concordância verbal com a primeira pessoa do plural. O artigo analisa a ocorrência da variação da DNP P4: [-mos]; [-mo] e [Ø] em Porto Alegre e em

Panambi, esta última que fica na região noroeste do Rio Grande do Sul a 370 Km de Porto Alegre, foi colonizada por alemães e possui em torno de 35 mil habitantes.

O trabalho de Zilles, Maya e Silva (2000) tem como principal objetivo investigar que fatores linguísticos e sociais podem estar influenciando a escolha das variantes pelos falantes das comunidades, em especial a influência da variável ‘escolaridade’. Esse estudo também apresenta a proposta de discutir em que medida se dá a extinção (ou não) da desinência de primeira pessoa do plural, considerando os dados levantados pelos autores.

Os dados analisados foram obtidos de trinta e duas entrevistas do Banco de Dados Varsul (Variação Linguística da Região Sul), em que todos os informantes são escolarizados (mínimo de 4 a 5 anos de estudo) e revela a presença de todas as variantes citadas por Castilho (1992). As hipóteses do trabalho são:

- a) A forma verbal proparoxítone favorece a omissão da DNP [-mos];
- b) As formas não padrão [Ø] e [-mo] são favorecidas na fala dos menos escolarizados;
- c) As formas não padrão são mais favorecidas em Panambi, em decorrência de aquisição tardia do português pelos falantes bilíngues dessa comunidade. (ZILLES; MAYA; SILVA, 2000, p. 204).

Os autores também elegem as seguintes questões a serem aferidas no trabalho: (i) em que medida a DNP-P4 é uma forma em extinção, considerando dados de língua falada no Rio Grande do Sul? (ii) Qual o papel da posição do sujeito em relação ao verbo para a realização da concordância? (iii) Interessa tanto a ordem sintática quanto o caráter adjacente ou não? (iv) O contexto seguinte desempenha algum papel no apagamento do /s/ na DNP P4? (v) Há associação sistemática entre a mudança de vogal temática e a forma -mo? E entre a vogal temática /e/ não padrão e o tempo verbal? (ZILLES, MAYA E SILVA, 2000, p.204)

Os resultados, à primeira vista, mostram que a DNP P4 [-mos] não estaria em extinção, visto que os casos de [-mo] e [-mos] somados chegam a 87%. Se tal mudança estivesse ocorrendo, estaria em fase inicial. Os autores ainda trazem que o crescente uso de *a gente* em lugar de *nós*, principalmente em diálogos e contextos menos formais, seria

uma possível explicação para o desaparecimento da DNP P4. No entanto, o uso de *nós* em contextos narrativos e em produções textuais dos alunos no ambiente escolar, sugere que haja uma convivência entre as duas formas pronominais e não uma substituição (extinção) de uma forma pela outra.

Ao realizar a segunda rodada binária (*-mos/-mo versus zero*), o pacote estatístico selecionou como mais significativas a variável linguística ‘sílabas tônicas’ e a variável social ‘escolaridade’. Os resultados mostraram que, com peso relativo de 0,97, a forma verbal proparoxítona favorece a omissão da desinência, o que atestou sua hipótese a), mesmo que as frequências de desinência *zero* tenham sido diferentes.

Em relação aos resultados da variável ‘escolaridade’, os autores observaram que os falantes com nível primário favorecem a desinência *zero*, com peso relativo de 0,74, enquanto que os falantes com segundo grau a desfavorecem fortemente, com peso relativo de 0,25. Tal resultado corrobora a hipótese b) dos autores.

Em relação à hipótese c), o resultado foi o esperado: a comunidade de Panambi favorece a omissão da desinência, com peso relativo de 0,57, ao passo que Porto Alegre a desfavorece, com peso relativo de 0,41. Uma possível explicação para esse resultado seria a influência do contato de línguas na cidade de Panambi, cuja comunidade apresenta bilinguismo alemão-português.

A variável social ‘escolaridade’ foi selecionada como a mais significativa em relação ao apagamento do /s/, apresentando peso relativo de 0,72 para falantes com nível primário e apenas peso relativo de 0,29 para falantes com segundo grau. Mesmo sendo fortemente presente na fala dos menos escolarizados, há presença na fala dos escolarizados, o que demonstra ser um fenômeno mais amplo do que afirma Castilho (1992).

Por fim, os autores concluem que a variável que mais se destacou foi a ‘escolaridade’, possuindo significância estatística nas duas rodadas binárias e com os resultados diferenciados na rodada ternária. Conforme os resultados supracitados, a presença da DNP P4 padrão (*-mos*) é claramente favorecida com o aumento da escolaridade.

3.1.3 Vianna e Lopes (2003)

O trabalho desenvolvido por Vianna e Lopes intitulado *Nós e A gente na sincronia: correlação entre os traços formais e os semântico-discursivos*, em 2003, tem por objetivo controlar as diferentes estratégias de concordância das formas *nós* e *a gente*, “a partir da discussão da aparente incompatibilidade entre os traços formais e semântico-discursivos de formas pronominais que se gramaticalizam, como é o caso de *a gente*.” (VIANNA e LOPES, 2003, p.671) As autoras utilizaram a amostra do projeto CENSO/PEUL-RJ com falantes com menor grau de escolaridade e propuseram comparar seus resultados com os do trabalho de Lopes (1999) que foi realizado com falantes cultos da amostra do Projeto NURC-RJ, com o intento de observar “se outras estratégias são empregadas entre os falantes com menor grau de escolaridade, e quais os padrões mais produtivos e frequentes.” (LOPES, 1999, p. 1)

Nesse estudo, as autoras tocam na questão da gramaticalização do *a gente*, em que o substantivo *gente* passou a exercer função gramatical de pronome pessoal, cujo processo levou à manutenção do traço formal de 3ª pessoa, como em “... *a gente é obrigada a fazer recuperação*” (dado 193, M2, 2º grau) e tenha acionado uma interpretação semântico-discursiva de 1ª pessoa [+EU], como pode ser bem ilustrado neste exemplo: “*a gente i gosta (P3) de andar na nossa i bicicleta*”. Utilizando os dados de *nós* e *a gente* em estruturas predicativas extraídos de 55 entrevistas do Projeto CENSO/PEUL, cujo *corpus* está estratificado em sexo (homens e mulheres), faixa etária (15-25 anos, 26-49 anos e mais de 50 anos de idade) e escolaridade (1º e 2º graus), as autoras adotaram como hipóteses desta pesquisa os resultados obtidos por Lopes (1999), que são:

- a) A concordância de *a gente* com verbo na terceira pessoa do singular (doravante P3) é categórica: *a gente vai*. Da mesma maneira, a concordância de *nós* com verbo na primeira pessoa do plural ou quarta pessoa (P4) (CAMARA JR., 1970) foi a única estratégia localizada: *nós vamos*;
- b) A concordância com o masculino é mais produtiva quando o referente é [misto] ou [genérico], e categórico quando o referente é [homem exclusivo];

- c) A concordância com o feminino é mais produtiva quando o referente é [mulheres exclusivo], prevalecendo a combinação com *a gente* no singular e *nós* no plural: *a gente está ocupada* e *nós estamos ocupadas*;
- d) Com referente [genérico ou abstrato] prevalece o uso de *a gente* concordando com o masculino singular, entre homens e mulheres.

Com relação à pessoa gramatical, os resultados apontaram que de um total de 93 dados de estrutura predicativa foram encontrados 6% de casos em que o *nós* concorda com a forma em P3, como em “... *nós dois deve tá enganado*.” (dado 136, M3, 1º grau); 94% de casos em que o *nós* concorda com a forma em P4, como em “... *nós somos brasileiros*.” (dado 41, H4, 1º grau); 87% de casos em que o *a gente* concorda com a forma em P3, como em “... *a gente é obrigada a fazer recuperação*” (dado 193, M2, 2º grau); 10% de casos em que o *a gente* concorda com a forma de P4, como em “*A gente nunca fomos assaltada, não*.” (dado 89, M2, 1º grau) e 3% de casos em que o *a gente* concorda com a forma de P6, como em “... *a gente tão se sentindo sufocados, né?*” (dado 50, H4, 2º grau).

Vianna e Lopes explicam que a concordância entre *a gente* + P4 pode ter sido motivada pelo traço semântico [+EU] que a forma *a gente* carrega consigo. Haveria, assim, certo isomorfismo ou certa relação entre o traço formal e o traço semântico da gramaticalização da forma pronominal *a gente*. Conquanto, a concordância de *nós* + P3 pode ser motivada pelas construções escolhidas pelos falantes, como devido a posposição, pausa entre pronome e verbo e uso de quantificadores universais.

Tocante à concordância de gênero e número com *nós* e *a gente* em estruturas predicativas foi encontrada uma probabilidade maior, 55%, da concordância entre o *a gente* e a forma adjetival no masculino-plural, como em “*nós távamos perdidos?*” (dado 42, H4, 1º grau) e entre o pronome *a gente* e a forma no masculino-singular, 74%, como em “*A gente fica irritado*” (dado 27, H3, 1º grau).

Quanto ao controle do referente e sua relação com estratégias de concordância, os resultados apontaram que quando o referente é homens-exclusivo não há variação quanto ao gênero, apenas quanto ao número, sendo categórico o uso de *a gente* com formas adjetivais no masculino-singular. Quando o referente é mulheres-exclusivo há 92% de

freqüência de *nós* concordando com formas no feminino-plural e 79% de freqüência de *a gente* concordando com formas no feminino-singular. Ao passo que quando o referente é misto, a freqüência é de 83% com *a gente* e as formas masculino-singular e 66% de *nós* com formas no masculino-plural. O referente genérico apresenta 77% de concordância entre o *a gente* e as formas no masculino-singular e 64% de concordância entre o *nós* e formas no masculino-plural.

A partir dos resultados quantitativos encontrados na amostra, Vianna e Lopes chegaram à conclusão de que os resultados de Lopes (1999) com falantes cultos foram muito semelhantes estatisticamente. Também concluíram que a concordância de *a gente* com verbo em P3 (*a gente vai*) mostrou-se mais produtiva (87% das ocorrências). Pertinente à concordância de gênero e número, as autoras constataram que os exemplos de concordância no plural são muito raros e que não condizem com os exemplos típicos de estrutura predicativa.

3.1.4 Borges (2004)

O trabalho desenvolvido por Paulo R. S Borges (2004) teve como objetivo analisar o processo de variação e mudança decorrente da inserção de *a gente* no sistema pronominal do PB, dando ênfase ao pronome *a gente* na posição de sujeito. A manifestação linguística de falantes urbanos foi investigada por meio de dados de fala constituídos por sessenta entrevistas, sendo vinte e quatro entrevistas do banco de dados BDS Pampa (Jaguarão) e trinta e seis entrevistas do banco VarX (Pelotas). Sua variável dependente consiste na variação da aplicação pronominal de 1ª pessoa do plural: *nós*, *a gente*, *zero* (para *nós*) e *zero* (para *a gente*).

Para atingir o objetivo de sua pesquisa, o autor formulou as seguintes hipóteses gerais: a) a consolidação de *a gente* como pronome pessoal reto no PB integra um processo de gramaticalização em curso; b) o percentual de *a gente* na posição de sujeito é superior ao de *nós* nas comunidades gaúchas de Pelotas e Jaguarão; c) o grau de *pessoalização* do pronome *a gente* será maior quanto mais específica for a referência. O autor levou em conta as seguintes distribuições sociais: gênero (masculino e feminino), faixa etária (de 16 a 25 anos, de 26 a 49 anos e de 50 anos ou mais); classe social (baixa, média-baixa e média-alta); cidades (Jaguarão e Pelotas).

As rodadas gerais do trabalho de Borges para Jaguarão e Pelotas indicaram um favorecimento do uso de *a gente* expresso, acima de 50%, com as ocorrências em todas as funções sintáticas, o que demonstra a ampliação dessa forma em relação ao pronome *nós*, seja este expresso ou não-expresso.

Em Jaguarão, 59% das ocorrências de verbos no pretérito imperfeito do indicativo, futuro do pretérito do indicativo e pretérito do subjuntivo, nos quais as formas proparoxítonas de primeira pessoa do plural ocorrem, foram evitadas com a utilização de *a gente*. Em Pelotas, o percentual foi bem maior, chegando a 81%. O autor encontrou apenas quatro casos de *a gente* concordando com verbo na primeira pessoa do plural.

Os resultados conclusivos a que chegou Borges, em suma, indicam que a gramaticalização de *a gente* decorre de vários processos de mudanças paralelos e inter-relacionados- mudança semântica, sintática, morfológica e fonológica- motivados também por fatores sociais. Portanto, não apenas em função da força da língua ou da estrutura linguística, mas também da força da estrutura social. A gramaticalização de *a gente* no PB estaria, nesse sentido, atrelada a quatro mudanças inter-relacionadas presentes nesse processo: 1) estágio inicial da mudança com variabilidade de concordância em número e gênero da forma original *gente*; 2) introdução de *a gente* com uso genérico; 3) inserção de *a gente* no quadro pronominal, com a devida aceleração da substituição de *nós* por *a gente*, acompanhada da *pessoalização* de *a gente* em função do seu uso específico; 4) mudança em direção à redução da forma *a gente* para *agente*.

Especialmente, em relação às variáveis sociais, foi possível verificar que os indivíduos de Pelotas estão à frente da mudança nas três faixas etárias analisadas; constatou-se que os homens de Pelotas apresentaram maior percentual para o uso de *a gente* específico, fato esse que evidencia uma dimensão social nova associada a esse fenômeno linguístico.

3.1.5 Lopes (2004)

Neste artigo, Lopes analisa a inserção da expressão *a gente* no sistema pronominal do português como um processo de variação e mudança de longa duração. Para analisar a retenção e mudança na

especificação dos traços intrínsecos da passagem do substantivo *gente* para a forma pronominal *a gente*, ela utiliza os princípios da persistência e decategorização propostos por Hopper. Em sua análise, a autora faz uso de *corpora* orais gravados, no Rio de Janeiro, nas décadas de 1970 e 1990 (amostra NURC-RJ) e 1980 e 2000 (amostra PEUL-RJ).

O objetivo principal desse trabalho de Lopes (2004) é “discutir, particularmente, a origem do processo de gramaticalização do nome *gente* para o pronome *a gente*, na tentativa de mapear a cronologia desse fenômeno e de mostrar as consequências da implementação da nova variante no sistema pronominal.” (LOPES, 2004, p.49)

Lopes realiza dois estudos conjugados para atingir os objetivos de seu trabalho, quais sejam:

- 1) Percurso histórico de *gente* para *a gente* em tempo real de longa duração, a partir da atuação das propriedades intrínsecas de gênero, número e pessoa. Para isso, a autora utiliza textos escritos do século XIII ao século XX;
- 2) Análise dos dados de fala do século XX (quando a gramaticalização do *a gente* já está implementada), em que a variação entre *a gente* e *nós* está traçando os caminhos da mudança. Para isso, ela utiliza entrevistas de falantes cultos cariocas, nas décadas de 1970 e 1990 – realizando um estudo do tipo tendência (LABOV, 1994).

Para além da conjugação desses dois estudos, Lopes também realiza uma análise contrastiva com os resultados dos trabalhos feitos por Omena (2003) e Vianna (2003) com base na fala de indivíduos, nascidos no Rio de Janeiro e com nível de escolaridade médio (*corpus* do Projeto PEUL-CENSO).

Em relação aos resultados encontrados pela autora no primeiro estudo, em tempo real de longa duração, houve uma perda da subespecificação do traço de número no interlúdio do processo de gramaticalização do *a gente*. Em meados do século XIII, ao observar o funcionamento do substantivo *gente* dentro do SN, viu-se que era recorrente tanto formas no singular, como em “e aque *a gente* vem a doo de Rachel” (Séc. XIII, CSM, METTMANN, 1972), quanto formas no plural, como em “Quen viu o mundo qual o eu já vi, e viu as *gentes* que eran enton...” (Séc. XIII, CA, VASCONCELOS 1990:v. 6692). Lopes atestou que com o passar do tempo foram diminuindo as ocorrências com a forma plural, atestando 74%, no século XVI, de ausência de

plural, no mesmo período em que houve o desaparecimento do item lexical *homem* como pronome indefinido. Até atingir, no século XX, 100% de ausência de plural, ou seja, o uso categórico da forma pronominal *a gente* com formas no singular.

Tocante ao traço de gênero, Lopes constatou a perda do traço formal e o ganho da subespecificação semântico-discursiva. Ela observou que entre os séculos XIII e XV havia uma variedade de estratégias de concordância do substantivo *gente* com as formas predicativas, durante o século XVI a taxa de frequência de concordância diminui até alcançar a concordância categórica do pronome *a gente* para as formas do feminino-singular, nos séculos XIX e XX, como pode ser bem observado no exemplo: “na hora *a gente* fica revoltada” (NURC – RJ, AC. 020, M2). Em sua análise confrontando as décadas de 1980 e 2000, a autora encontrou uma generalização do masculino-singular no comportamento dos informantes do sexo feminino, tendo passado de 44% na década de 1980, para 63% na década de 2000 de frequência de uso, suplantando o emprego do feminino-singular. Lopes explica tal comportamento ao afirmar que “o caráter genérico e indeterminado de *a gente* pode estar condicionando um uso maior de estruturas predicativas com o masculino-singular (forma não-marcada em português) nos últimos vinte anos.” (LOPES, 2004, p. 13).

Quanto ao traço de pessoa, Lopes constatou a manutenção da pessoa formal e uma mudança na pessoa semântica. No século XIII, o substantivo *gente* apenas realizava combinação com os pronomes possessivos *sua/dela*, ao passo que no século XIX, com o início da pronominalização de *a gente*, houve maior frequência de combinação com o possessivo *nossa* (*s*). Os exemplos (p.60) ajudam a compreender melhor:

- (i) *A gente*_i (aquela *gente*) pegou a comida *dela*_{ij/ a sua}_{ij} comida. (*a gente* = nome).
- (ii) *A gente*_i pegou a *nossa*_i comida (ou a comida *da gente*). (*a gente* = pronome).

A autora explica que a concordância verbal com P4 é um indício sintático de que a gramaticalização do *a gente* adotou o traço semântico-discursivo [+EU], assim como também a coindexação pronominal com nosso (*s*)/ nossa (*s*).

Os resultados encontrados pela autora no estudo de tendências, a partir da análise dos dados de fala, apontam que na amostra NURC o

uso da forma inovadora *a gente* obteve 42% de frequência entre as décadas de 1970/1980 e passou para 75% de frequências, nas décadas de 90/2000, apresentando certa instabilidade entre os falantes cultos. Na amostra CENSO, a variação ocorre de forma mais estabilizada, apresentando 73% de frequência, entre as décadas de 1970/1980 e 79%, entre as décadas de 1990/2000. Essa análise demonstra que a implementação da forma inovadora vem se propagando de “baixo para cima”, de maneira lenta e ganhando força.

Em ambas as amostras, foi encontrado alto percentual de frequência em faixas etárias entre 25 e 35 anos, 81% na década de 1970 e 92% na década de 1990, na amostra NURC; e 79% na década de 1980 e 84% na década de 2000, na amostra CENSO. Embora ocorra retração nas demais faixas etárias, os altos índices entre os jovens poderiam sugerir uma mudança em progresso.

Os fatores linguísticos destacados pela autora foram: ‘saliência fônica’, a relação entre ‘saliência fônica’ e ‘tempo verbal’ e o traço determinante do referente. Em seus resultados, ficou evidente que quanto menos saliente a forma verbal de P3 para P4, mais ocorre o uso de *a gente*, inversamente, quanto mais saliente (é/somos), mais ocorre o uso do pronome *nós*. A relação entre esse princípio e o ‘tempo verbal’ se caracteriza pelo tempo presente e pretérito do indicativo apresentarem a mesma forma desinencial, assim para ocorrer a distinção entre as duas formas, a desinência *-mos* tem sido mais utilizada para marcar o tempo passado. Por fim, o caráter [+ perceptível] e [+ determinado] é percebido pelo uso do pronome *nós* para tratar dele mesmo e mais o interlocutor. Quando o falante amplia sua referência, carregando em indeterminação, haveria maior tendência em utilizar a forma *a gente*.

Com tudo o que foi exposto em seu trabalho, Lopes conclui que, durante o processo de longa duração, a perda acontece de forma gradativa e não instantânea ou abrupta ao longo dos séculos. A mudança não ocorre de uma forma homogênea para a outra, mas como uma mudança em *continuum*.

3.1.6 Vianna (2006)

A dissertação de mestrado de Vianna (2006), intitulada *A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*, tem como objetivo principal analisar os dados de *nós* e

a gente e sua concordância verbal e nominal em estruturas predicativas, que são “as construções nas quais as formas pronominais estabelecem relações de concordância com adjetivos e participios” (VIANNA, 2006, p. 2), como podem ser vistos nos seguintes exemplos (p.3), citados pela autora:

- (1) “quando eles sabem que **nós** somos católico querem converter a gente ali...” (dado 184, F3, 1º grau)
- (2) “... era uma coisa normal da gente querer fazer... mas **a gente** era reprimida” (dado 191, F3, 2º grau)

Vianna busca observar em seu trabalho os padrões de concordância nominal mais produtivos e frequentes com *nós* e *a gente*, a partir da análise da flexão de gênero e número presente em adjetivos/participios. Os padrões de concordância nominal possíveis, são: masculino-singular; feminino-singular; masculino-plural; feminino-plural. Por seu turno, os padrões de concordância verbal possíveis com as formas pronominais, são:

a combinação de *nós* com formas verbais de 1ª pessoa do plural (Ex.: *nós estamos*) ou na 3ª pessoa do singular (Ex.: *nós está*) e a combinação de *a gente* com formas verbais na 3ª pessoa do singular (Ex.: *a gente está*), na 1ª pessoa do plural (Ex.: *a gente estamos*) ou na 3ª pessoa do plural (Ex.: *a gente estão*). (VIANNA, 2006, p. 3).

A autora analisou os dados extraídos de dois *corpora*, o primeiro composto por uma amostra de fala não culta, cujos objetivos eram:

- i) Descrever e analisar as diferentes estratégias de concordância das formas *nós* e *a gente*, a partir da discussão da aparente incompatibilidade entre os traços formais e semântico-discursivos de formas pronominais que se gramaticalizam;
- ii) Verificar se o masculino-singular está se generalizando com *a gente* em estruturas predicativas;
- iii) Discutir se a generalização do masculino caracteriza um novo estágio na gramaticalização da forma *a gente*.

Vianna também analisou um segundo *corpus* constituído por amostras de testes escritos para comparação com os resultados obtidos na língua oral, em pesquisas anteriores, cujos objetivos se delinearam como:

- i) Observar de que maneira a variação entre *nós* e *a gente*, frequente na fala, processa-se na modalidade escrita;
- ii) Identificar que fatores linguísticos e extralinguísticos impulsionam a escolha de uma ou outra forma;
- iii) Verificar se os fatores identificados em dados de fala, em pesquisas anteriores, mostram-se também relevantes para a escrita.

Os *corpora* utilizados pela autora compõem-se de duas amostras de entrevistas do Projeto CENSO/PEUL – RJ, coletadas em épocas distintas – década de 1980 e década de 2000, assim como de amostras de testes de avaliação subjetiva entre estudantes de 1º e 2º graus¹⁷, objetivando analisar a percepção dos indivíduos em fase de escolarização quanto ao uso de estratégias não previstas pela gramática tradicional.

As variáveis independentes linguísticas controladas por Vianna em seu estudo, foram: (i) extensão semântica do referente; (ii) saliência fônica; (iii) concordância verbal; (iv) tempo verbal e (v) concordância de gênero e número com as formas pronominais. Ao passo que as variáveis independentes sociais controladas foram: (vi) faixa etária; (vii) sexo e (viii) escolaridade.

Em seus resultados gerais, a autora encontrou 187 ocorrências de *nós* e *a gente* em estruturas predicativas (amostra CENSO/PEUL), nas décadas de 1980 e 2000. Dentre essas ocorrências, foram encontrados 61 casos de *nós* e 44 casos de *a gente* na década de 1980 e 40 casos de *nós* e 42 casos de *a gente*, na década de 2000. Vianna apresentou seus resultados em quatro etapas, na análise da amostra oral: (i) padrões de concordância com *nós* e *a gente*; (ii) concordância de gênero e número; (iii) relação entre a referência do pronome e a concordância do predicativo; (iv) análise do comportamento das mulheres quanto à concordância de gênero e número.

¹⁷ Atualmente, o 1º e 2º graus correspondem ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Tocante aos padrões de concordância verbal, a autora chegou aos seguintes números: *nós* + P4 atingiu 96% de frequência, na década de 1980 e 92% de frequência, na década de 2000, representando, então, maior produtividade de concordância. A concordância de *a gente* + P3 se apresentou como mais produtiva, nesse caso, atingindo 84% de frequência, na década de 1980 e 91% de frequência, na década de 2000. A autora concluiu que houve estabilidade no comportamento da comunidade, a partir dos resultados quantitativos desse estudo de tendências.

Quanto à concordância de gênero e número, Vianna encontrou maior produtividade entre a forma pronominal *nós* com o masculino-plural, atingindo 46%, na década de 1980 e 65%, na década de 2000. A forma pronominal *a gente* associada ao masculino-singular atingiu 59%, na década de 1980 e 86% na década de 2000, mostrando-se como estratégia mais produtiva com esse pronome. A autora concluiu que o pronome *nós*, por apresentar caráter mais específico, faria mais concordância com as formas predicativas do plural, enquanto o caráter mais genérico do pronome *a gente* suscitaria mais a concordância com as formas do singular.

A referência do pronome em relação à concordância predicativa revelou nos resultados que com o *a gente* a concordância do predicado no singular é forma categórica nas duas décadas. Com o pronome *nós*, houve maior presença do masculino-singular na década de 1980, e com o masculino-plural, na década de 2000. Em relação aos entrevistados do sexo masculino, a autora encontrou uso categórico do masculino, com 70% na década de 1980, de masculino-singular e 30% na década de 2000, com masculino-plural. Com as entrevistas do sexo feminino, o uso foi variável, apresentando 27%, na década de 1980 de feminino-singular, 29% de masculino-singular, na década de 1980 e 30%, de masculino-plural, na década de 2000.

Para Vianna, interessou o comportamento das mulheres, pois só elas apresentaram variação de gênero com a forma predicativa. Ela constatou que houve generalização do uso da forma no masculino-singular com *a gente* na curta duração, passando de 33%, na década de 1980, para atingir 60%, na década de 2000, ao passo que no uso do feminino-singular houve relação inversa, passando de 66% na década de 1980 para 40%, na década de 2000. A autora justifica tal ocorrência, em virtude da função pragmático-discursiva da concordância no predicativo ser perdida, dado que o masculino se generaliza.

Em sua segunda análise, nos testes subjetivos de escrita, Vianna encontrou como frequência geral, 34% de uso de *a gente* e 66% de uso do pronome *nós*. Esses resultados revelaram que nos testes de avaliação subjetiva (modalidade escrita) houve maior produtividade da forma padrão, como era o esperado. Ao realizar a comparação com os resultados de outras pesquisas que trataram da modalidade oral, há, em geral, maior produtividade de *a gente* na fala e de *nós* na escrita. Com informantes não cultos foram encontrados 79% de *a gente* e 21% de *nós* (OMENA, 2003), ao passo que com informantes cultos foram encontrados 59% de *a gente* e 41% de *nós* (LOPES, 1993).

Os fatores que foram selecionados pelo pacote estatístico como sendo os mais relevantes foram: (i) concordância verbal; (ii) concordância de gênero e número; (iii) escolaridade e (iv) tempo verbal. Tratando-se da concordância verbal, a autora encontrou 79% de concordância entre o *a gente* e a forma verbal em P3, embora ela tenha localizado outras estratégias de concordância, essa se mostrou a mais produtiva. Com respeito à escolaridade, ela analisou informantes de 5ª e 8ª séries¹⁸ do Ensino Fundamental e informantes do 1º e 3º anos do ensino médio, com o objetivo de analisar o papel do ensino na fala e na escrita. Ela chegou aos seguintes números: 41% de *a gente* na 5ª série e peso relativo de 0,34, 40% e peso relativo de 0,60 de *a gente* na 8ª série, 32% e peso relativo de 0,59 de *a gente* no 1º ano e 23% de *a gente* no 3º ano e peso relativo de 0,42, revelando que houve favorecimento da forma inovadora principalmente nos níveis intermediários de escolarização, ainda que nem sempre estivessem de acordo com o que normatiza o ensino tradicional.

De maneira geral e sucinta, alguns dos principais resultados a que Vianna chegou mostraram que entre os falantes não cultos cariocas, verificou-se que os resultados obtidos por Lopes (1999) com falantes cultos se confirmaram em sua amostra, com diferenças estatisticamente pouco relevantes; a concordância com as formas predicativas no plural são raríssimas e a concordância verbal do *a gente* + P3 (*a gente vai*) mostrou-se mais produtiva em seu estudo.

¹⁸ Atualmente, a 5ª a 8ª séries correspondem ao 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

3.1.7 Zilles e Batista (2006)

O trabalho desenvolvido por Ana Maria Zilles e Hires Hégla Batista, em 2006, é um estudo de tendência em tempo real e tem como principal objetivo analisar em que medida é possível sustentar a afirmação sobre a perda de concordância verbal pelos falantes da elite letrada. A variável dependente foi definida como as possíveis realizações da DNP P4; padrão (-*mos*), não padrão com apagamento parcial da desinência (-*mo*) e não padrão com apagamento total da marca (*zero*).

A metodologia escolhida busca observar o comportamento dos falantes ditos cultos (com educação universitária) a respeito da concordância de 1ª pessoa do plural. O estudo tipo tendência é importante para determinar se há mudança linguística na sociedade, em contraposição aos estudos do tipo painel que observam a mudança linguística no próprio indivíduo.

A constituição da amostra deste trabalho provém de quarenta e duas entrevistas, sendo vinte do Projeto NURC (anos 1970) e vinte e duas do Projeto VARSUL (anos 1990). Os indivíduos estão estratificados em a) idade: 25 a 44 anos (10 falantes dos anos 1970 e 10 dos anos 1990) e mais de 45 anos (10 falantes dos anos 1970 e 12 dos anos 1990) e b) gênero: 20 homens (9 do NURC e 11 do VARSUL) e 22 mulheres (11 do NURC e 11 do VARSUL).

Com base na revisão da literatura, as autoras levantaram as seguintes hipóteses: (i) a ausência da marca de pessoa é estigmatizada, pois há pouquíssimas ocorrências na fala culta; (ii) a ausência de marca de pessoa ocorre em contextos em que a forma alvo seria uma palavra proparoxítona; (iii) o apagamento do -*s* é favorecido em falantes mais jovens; (iv) o verbo auxiliar *ir* favorece o apagamento do -*s*.

Além das hipóteses norteadoras do trabalho, as seguintes questões foram exploradas pelas autoras: (i) em que medida a DNP P4 é uma forma em extinção, considerando dados de língua falada em Porto Alegre? (ii) existe alguma mudança destas formas verbais em falantes de nível superior? (iii) há uma relação entre o apagamento do -*s* e a gramaticalização do verbo *ir*?

A análise dos dados foi dividida em três momentos, sendo que na primeira etapa investigaram a distribuição das três variantes; na segunda, optou-se por contrapor a ausência *versus* a presença da marca

desinencial e na terceira etapa, as ocorrências com desinência zero ficaram excluídas e foram investigados os contextos em que o *-s* final da desinência foi apagado.

A categorização dos dados se deu por meio da escolha de 10 variáveis independentes linguísticas, quais sejam: 1. conjugação verbal; 2. tempo e modo verbal; 3. realização do sujeito; 4. estrutura verbal; 5. tipo de discurso; 6. contexto fonológico seguinte; 7. posição do sujeito; 8. vogal temática; 9. contexto; 10. tipo de referência; e 4 variáveis independentes sociais, quais sejam: 1. grau de escolaridade; 2. gênero; 3. idade e 4. década.

Os resultados quanto ao apagamento ou omissão da DNP P4 mostraram que é mínima a ocorrência de desinência *zero* na fala culta. Em interações do tipo entrevista, houve apenas 33 ocorrências de desinência *zero*, o que representa apenas 1% na década de 1970 e 5% na década de 1990. Segundo Zilles e Batista, o fato de a omissão ser inversamente proporcional à escolaridade sugere que a escola tem importante papel em conservar a regra de concordância. Os resultados revelam o quanto essa variante é avaliada negativamente, ou estigmatizada. Quanto à posição da sílaba tônica, encontrou 82% de apagamento total da desinência em tempos verbais que formariam proparoxítonas.

Quanto ao apagamento do *-s* final desinencial, os resultados apontaram que houve 15% de apagamento nas 697 ocorrências de presença de desinência nos falantes mais velhos e 19% de apagamento nas 316 ocorrências de presença de desinências nos falantes mais jovens. Devido a pouca diferença encontrada, as autoras constataram que se esta é uma mudança geracional, está se processando muito lentamente, podendo ser considerada como mudança incipiente (cf. LABOV, 1996). “É possível que isto esteja relacionado com o fato de haver outra mudança em curso, na qual os falantes preferem usar *a gente* em lugar de *nós*, o que explica o menor número de ocorrências de DNP P4 nos dados dos mais jovens nos anos 90.” (ZILLES E BATISTA., 2006, p. 116)

Em relação à *auxiliarização* do verbo *ir* e apagamento do *-s* da DNP P4, as autoras encontraram que das 349 ocorrências de verbos da 3ª conjugação, 206 são casos de *vamos* e, dos 32% de apagamento, *vamos* é responsável por 88% desse número.

Em linhas gerais, devido ao índice robusto de 82% de ocorrências de DNP P4 padrão, as autoras concluíram que (i) não há uma tendência para a perda de concordância quando o sujeito é o pronome *nós* ou seu nulo: 97% de presença da marca. Já o percentual baixíssimo de desinência *zero* demonstra que essa forma é evitada ou pouco usada por falantes com alta escolaridade, provavelmente por ser estigmatizada; (ii) pode-se dizer que há mudança em curso no paradigma verbal, mesmo na fala da chamada elite culta, mas este processo não ocorre pela simples omissão da desinência, e sim pela gramaticalização de *a gente* e consequente alteração tanto no sistema pronominal quanto no sistema de concordância; (iii) há um índice relativamente alto de desinência *-mo* para falantes escolarizados: são 15% de casos de apagamento de *-s*. No entanto, se comparados aos 34% do estudo de Zilles, Maya e Silva (2000), as autoras perceberam, entre os falantes de maior escolaridade (a elite mais letrada), um comportamento que pode ser interpretado como esquiva e resistência à mudança (ZILLES; BATISTA, 2006, p. 120).

3.1.8 Brustolin (2009)

O trabalho desenvolvido por Brustolin teve como objetivo descrever e analisar a variação de *nós* e *a gente* (e suas possíveis realizações na desinência verbal *-mos* e *zero* e *zero* e *-mos*) na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental (5^a, 6^a, 7^a e 8^a série)¹⁹ em quatro escolas da Rede Pública de ensino de Florianópolis. A metodologia foi amparada na Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972).

O *corpus* de trabalho de Brustolin constituiu-se de 393 produções escritas, totalizando 1.284 dados de escrita de *nós* e *a gente* e de 85 entrevistas de fala de alunos de 5^a a 8^a série, resultando em 383 dados de *nós* e *a gente*. Assim, foram rodados no programa estatístico o total de 1.667 dados de *nós* e *a gente*.

As variáveis independentes abrangem um conjunto de fatores que norteiam a variável dependente, a partir de constatações de que fatores extralinguísticos e linguísticos têm sido pertinentes aos estudos variacionistas, operando como condicionadores em várias pesquisas.

¹⁹ Atualmente, 5^a a 8^a série correspondem ao 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental.

Em sua dissertação, Brustolin controlou as seguintes variáveis linguísticas: a) preenchimento do sujeito: preenchido e nulo; b) marca morfêmica (-*mos*, *zero*); c) referência *nós/a gente* (eu +interlocutor, eu +3ª pessoa, eu + eu genérico); d) paralelismo formal: paralelismo 1 (sujeito-sujeito): *a gente/nós...0*; *a gente/nós...a gente*; *a gente/nós...-mos*; *a gente/nós...nós*; paralelismo 2 (com clíticos: sujeito-objeto): *a gente..nos/se*; *a gente/nós...d) a gente (com a gente)*; *a gente/nós...nós (de nós, com nós, para nós, conosco*; e paralelismo 3 (com possessivos: sujeito-adjunto adnominal): *a gente/nós...nosso (s)*; *a gente/nós...d) a gente*; e) saliência fônica (do grau 1 ao grau 6) ; e f) tempo verbal: presente do indicativo (estudo), pretérito imperfeito do indicativo (estudava), pretérito perfeito do indicativo (estudei), pretérito + que perfeito do indicativo (estudara), futuro do presente do indicativo (estudarei) e futuro do pretérito do indicativo (estudaria) e outros.

Para a análise de Brustolin, foram elencados como fatores extralinguísticos: a) série (5ª, 6ª, 7ª e 8ª série); b) idade (de 10 anos a 19 anos); c) sexo (feminino e masculino); d) escola (Getúlio Vargas, Padre Anchieta, Lauro Muller e Silveira de Souza) e e) fala e escrita.

Em linhas gerais, Brustolin (2009) chegou às seguintes considerações:

o pronome *a gente* avança, consideravelmente, como pronome pessoal de primeira pessoa do plural, se fazendo presente tanto na fala quanto na escrita dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Na rodada apenas com a fala da escola 3, constatou-se que os alunos-informantes possuem uma frequência de uso de *a gente* maior na fala (65%) do que de *nós*. Já na rodada somente com a escrita da escola 3, percebemos que os alunos-informantes tendem a utilizar com mais frequência o pronome *nós* na escrita (83%), entretanto, o pronome *a gente* também é empregado (16%), (p.216).

A autora ainda mostra que os resultados dos grupos de fatores linguísticos indicaram que *a gente* tende a ser usado tanto com marca morfêmica *zero* quanto com marca morfêmica *-mos* na fala e na escrita, porém a sua utilização com marca morfêmica *zero* é superior à utilização com marca morfêmica *-mos*. Quanto ao preenchimento do sujeito, o pronome *a gente* tende a ser mais preenchido do que nulo em todas as ocorrências, garante Brustolin.

Em relação à saliência fônica, a autora observou que quanto mais saliente for uma forma verbal, há maior probabilidade do uso do pronome *nós*, ao passo que quanto menor for a diferenciação fônica, maior a ocorrência do pronome *a gente*.

Os resultados dos grupos de fatores sociais também se mostraram relevantes, em sua pesquisa: as mulheres utilizaram mais o *a gente* do que os homens. E foi percebido, ainda, que os alunos-informantes que mais utilizaram o pronome *a gente* foram da 5ª e 6ª séries, assinalando-as como favorecedoras de seu uso, afirma Brustolin.

3.1.9 Rubio (2012)

Em sua obra intitulada *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e no português europeu*, Rubio tem por objetivo realizar um estudo comparativo da língua portuguesa nas duas comunidades de fala, a fim de reunir mais evidências (em suas palavras) para discussão da origem das variedades de língua portuguesa hoje presentes no Brasil.

Foram utilizadas para investigação empírica da fala do interior paulista e da fala do português europeu, amostras da região noroeste do estado de São Paulo, provenientes do Banco de Dados Iboruna, e amostras de diversas regiões do território português, integrantes do *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo.

O autor defende a importância dos estudos linguísticos voltados ao fenômeno da concordância verbal, pois ele afirma que este seja um dos fenômenos mais perceptíveis para falantes e ouvintes, “o que faz com que a ela tenha se dado grande ênfase, principalmente a partir dos últimos anos da década de 1970 e dos primeiros anos da década de 1980” (RUBIO, 2012, p. 18)

Em se tratando do fenômeno da concordância verbal de primeira pessoa do plural, o autor apresenta algumas pesquisas sobre o tema que serviram/servem de referência, entre elas estão: Bortoni-Ricardo (1985), que trata da fala de imigrantes da zona rural da cidade satélite de Brazlândia (DF); Assis (1988), que descreve brevemente o sistema de concordância verbal do dialeto da Ilha de Desterro (SC); Rodrigues (1992) que estuda o português popular da periferia de São Paulo; Camacho (1993) que investiga aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português culto registrado nas amostras do

Projeto Norma Urbana Culta (NURC) de São Paulo; Zilles, Maya e Silva (2000) que abordam a concordância verbal em Panambi e Porto Alegre (RS); Lucchesi, Baxter e Silva (2009) que pesquisam amostras do dialeto de Helvécia (BA).

Rubio levanta em seu trabalho, à guisa de reflexão, a distinção entre pessoa do discurso e pessoa gramatical, no que tange ao fenômeno da concordância verbal de primeira pessoa do plural. Ele afirma que, no português padrão há correspondência entre a pessoa do discurso e a pessoa gramatical. No entanto, no PB e no PE, a inclusão de novas formas de menção à primeira pessoa do plural reelaborou o quadro pronominal e, conseqüentemente, de concordância, o que acarretou em divergência entre mesmas pessoas e flexão verbal. No caso de P4, a forma pronominal inovadora *a gente* provocou uma readequação à concordância verbal, quando realiza concordância canônica com a 3ª pessoa do singular e concordância variável com a 1ª pessoa do plural.

Nos trabalhos de cunho variacionista a respeito da concordância verbal de primeira pessoa do plural, Rubio verificou características diferentes em relação ao uso de formas verbais de 3ª pessoa do singular e 1ª pessoa do plural. No PB, evidenciou-se uma frequência considerável de uso das formas verbais de 3ª pessoa do singular junto do pronome *nós* (14,5%), enquanto no PE o uso de formas verbais de 3ª pessoa do singular não ocorre nesse contexto, sendo categórica a regra de uso de 1ª pessoa do plural. A concordância verbal com o pronome *a gente* teve maior variação no PE do que no PB. O uso de formas verbais em 3ª pessoa do singular junto da forma pronominal *a gente* foi de 94% no PB e de 75,5% no PE, ou seja, o emprego de 1ª pessoa do plural com *a gente* é quase 20% maior nas amostras de Portugal. Os resultados dessa amostra com outros trabalhos de diferentes regiões do Brasil, a partir das pesquisas supracitadas, mostraram que o fenômeno variável da concordância verbal de 1ª pessoa do plural é influenciado diretamente pelo fator social ‘escolaridade’, a despeito da alternância das formas pronominais e das características sociais dos informantes.

Em relação às variáveis independentes consideradas para a aferição do funcionamento desse fenômeno, o destaque deve ser dado à ‘explicitude do sujeito’ e à ‘faixa etária’, selecionadas nas duas variedades. Em atenção à atuação do grupo ‘saliência fônica’, a importância verificada por sua seleção, como segundo mais importante para a concordância verbal com *nós* e com *a gente* no PB, não se atestou no PE, porquanto não foi selecionado. Em oposição a esse fato, ainda

salienta Rubio, houve a seleção do grupo ‘tempo’ e ‘modo verbal’ apenas no fenômeno variável do PE.

Em relação à concordância verbal com a 1ª pessoa do plural, com sujeito *nós*, Rubio chegou às seguintes conclusões frente aos resultados quantitativos: (i) os menores níveis de saliência fônica contribuem com o uso de verbos em terceira pessoa do singular; (ii) os falantes tendem a evitar as formas verbais proparoxítonas recorrendo a formas em 3ª pessoa do singular; (iii) houve maior tendência em manter a concordância canônica nos contextos anteriores com 1ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular; (iv) sujeitos ocultos favorecem o emprego de formas em 1ª pessoa do plural, enquanto sujeitos explícitos favorecem o uso de terceira pessoa do singular; (v) a ‘escolaridade’ foi selecionada como a variável social mais significativa e indicou que o emprego de formas verbais de primeira pessoa do plural com *nós* está diretamente relacionado à elevação da escolarização do informante; (vi) o fenômeno variável já se encontra presente de forma relativamente uniforme em todas as faixas etárias; (vii) constatou-se grande equilíbrio de resultados entre os falantes do gênero masculino e feminino.

Em relação à concordância verbal com a 3ª pessoa do singular, com sujeito *a gente*, Rubio chegou às seguintes conclusões frente aos resultados quantitativos: (i) a ‘explicitude do sujeito’ favoreceu o emprego da variante ‘verbos’ em 3ª pessoa do singular; (ii) a consideração do fator paralelismo discursivo confirmou a hipótese de que marcas em verbos anteriores influenciam o emprego de marcas nos verbos seguintes; (iii) maiores graus de saliência fônica desfavorecem o emprego da variante verbos em terceira pessoa do singular; (iv) no PE os verbos em pretérito perfeito exibem forte favorecimento da primeira pessoa do plural; (v) o grupo graus de determinação do sujeito está atuando na concordância com *a gente*, pois sujeitos com referentes genéricos e indefinidos favorecem o emprego das formas em 3ª pessoa do singular, enquanto os sujeitos específicos favorecem as formas de 1ª pessoa do plural; (vi) houve maior emprego de *a gente* por parte das mulheres no PE; (vii) no PE houve gradativo aumento de verbos na 1ª pessoa do plural junto do pronome *a gente* relacionados com a diminuição de idade dos informantes, sugerindo mudança em progresso dessa forma em variação; (viii) no PE houve relação direta entre o aumento da escolarização e o aumento do emprego das formas verbais de 3ª pessoa do singular junto do pronome *a gente*, o que revela que as faixas de menor escolarização evitam os verbos em 1ª pessoa do plural.

3.1.10 Agostinho (2013)

O trabalho da autora objetivou descrever e analisar a concordância verbal de primeira pessoa do plural em textos escritos de alunos de duas escolas públicas do Ensino Fundamental da cidade de Itajaí. Também procurou controlar como as escolas e professores têm lidado com as questões de “erro” e variedades linguísticas, no caso a concordância com a primeira pessoa do plural. A autora controlou três variáveis dependentes: 1) a concordância verbal com o pronome *nós* (pleno ou nulo) com as variantes *-mos*, *-mo e zero*; 2) a concordância verbal com o pronome *a gente* (pleno ou nulo) com as variantes *-mos*, *-mo e zero*; 3) a concordância verbal com o sintagma nominal + *eu* com as variantes *-mos*, *-mo e zero*.

Agostinho elencou como seus objetivos específicos: (i) analisar quais as variantes que coocorrem e concorrem na escrita dos alunos em cada uma das variáveis controladas, observando quais grupos de fatores linguísticos, sociais e estilísticos condicionam o uso das variantes em questão, já mencionadas, na escrita dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Itajaí; (ii) observar e discutir a respeito das diferenças socioeconômicas entre as escolas como possíveis favorecedoras de uma variante em detrimento das outras; (iii) analisar, por meio do teste aplicado aos professores, quais formas são alvo de mais rigor na correção da produção escrita dos alunos (*nós + zero*; *nós + -mo*; *a gente + -mos...*); (iv) analisar os questionários dos professores e dos alunos e, discorrer, apesar das limitações presentes em seu trabalho, suas respostas concernentes a concepções a respeito da variação linguística e do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Para a realização dessa pesquisa, Agostinho selecionou duas amostras: uma de produção textual dos alunos e outra de questionários e testes de percepção (correção de uma produção textual da 8ª série elaborada pela autora) sobre a opinião dos professores acerca de sua prática escolar e de sua avaliação dos “erros” dos alunos. A autora também fez com que os alunos respondessem a um questionário com seus dados socioeconômicos, juntamente com sua relação com o aprendizado de Língua Portuguesa com o intuito de aferir em que medida esses fatores podem influenciar no desempenho da produção textual dos alunos.

A amostra 1, concernente à coleta dos textos dos alunos foi composta por duas turmas de cada série (5^a, 6^a, 7^a e 8^a)²⁰ em cada uma das escolas totalizando 16 turmas. A tipologia textual das redações foi a narrativa livre, com tema que suscitasse o aparecimento da primeira pessoa do plural. No total, foram selecionados 168 textos na escola 1 e 166 textos na escola 2. A amostra 2 correspondeu à aplicação dos questionários e correção por seis professores de Língua Portuguesa de uma produção textual proposta pela autora aos alunos, sem a possibilidade de levar para a casa e evitar o auxílio de terceiros.

Agostinho chegou aos seguintes resultados gerais sobre a distribuição geral das ocorrências para as três variáveis dependentes: (i) *nós* + *-mos*, *-mo*, *zero*; (ii) *SN+eu* + *-mos*, *-mo* e *zero* e (iii) *a gente* + *-mos*, *-mo* e *zero*: foram encontrados 55% do pronome *nós* com seu nulo, 36% com *SN+eu* e seu nulo e 9% com *a gente* e seu nulo, o que atestou a hipótese da autora de que haveria mais casos de sujeito *nós* e *SN+eu* do que *a gente* por se tratar de textos escritos. Os dados encontrados e seus resultados também se aproximaram dos de Brustolin (2009), que ao analisar dados de escrita, também de escolas públicas, obteve 14% de *a gente* contra 86% de *nós*. A autora também observou que, exceto na 5^a série, 71% dos dados foram de meninas usando o pronome *a gente*, o que corrobora os resultados de Zilles e Batista (2006), que destacaram que a gramaticalização de *a gente* é liderada por mulheres.

Quanto à concordância da primeira pessoa do plural com as variantes *-mos*, *-mo* e *zero* e seus respectivos sujeitos, os resultados obtidos na rodada geral corroboraram suas hipóteses de que haveria mais a combinação de sujeitos *nós* e *SN+eu* com *-mos* e mais sujeito *a gente* com *zero* do que com P4 (*-mos/-mo*), sendo 89% dos dados com sujeito pronominal *nós* com *-mos* e 62% dos dados com sujeito pronominal *a gente* com *zero*.

Surpreendentemente, a autora encontrou uma porcentagem alta de 37% de sujeito pronominal *a gente* combinado com as desinências *-mos/-mo*, ao passo que *nós* e *SN+eu* tiveram ambos apenas 6% e 5% de *zero*, respectivamente. Brustolin (2009), em seu trabalho, obteve resultados um pouco diferentes dos de Agostinho (2013): 17% de *a gente* com *-mos/-mo* e para o sujeito *nós* 2% de *zero*.

²⁰ Atualmente, 5^a a 8^a série correspondem ao 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental.

Quanto à redução da DNP, isto é, a perda do *-s*, a hipótese da autora de que com *nós* e *SN +eu* houvesse mais perda do *-s* do que a combinação com *zero* não se sustentou, provavelmente pela perda do *-s* ser mais característica da fala do que da escrita, afirmou Agostinho.

No que se refere à análise das ocorrências com sujeito expreso os valores se mostraram mais regulares, com a forma padrão (*-mos*) com frequência de 86% e 89% para *nós* e *SN+eu*, respectivamente, e para *a gente* a frequência de 90% da forma padrão (*zero*) o que indica que a diferença no uso da forma não padrão de concordância verbal está mais ligada ao pronome nulo (consequentemente com a necessidade de haver a DNP) do que necessariamente ao fato do sujeito ser o pronome *nós*, *SN+eu* ou *a gente*.

Após a análise binária unindo as desinências *-mos + -mo* para comparar os dados de *nós* associado a *zero*, a autora chegou a 94% com desinência preenchida e apenas 6% de *zero*. O grupo de fatores ‘realização do sujeito’ mostrou-se relevante para o trabalho da autora atestando sua hipótese de que o sujeito nulo exigiria a concordância com *-mos/-mo* sob pena de haver ambiguidade no caso de concordância com *zero*.

Entre os grupos de fatores sociais, a ‘escolaridade’ foi selecionada pelo programa estatístico como sendo um dos mais relevantes. Esse grupo de fatores foi também significativo nos estudos de Zilles, Maya e Silva (2000) indicando que os informantes com menor escolaridade (primário) favorecem a combinação de *nós/SN+eu* com *zero*. Agostinho encontrou, então, um peso relativo proporcionalmente aumentado conforme a escolaridade, ou seja, 0,36 de peso relativo para a 5ª série que desfavorece a combinação *-mos/-mo* favorecendo *nós+zero*; peso relativo de 0,51 e 0,75 para a 6ª e a 7ª séries, respectivamente favorecendo a combinação *-mos/-mo* para *nós*. A autora percebeu que foi quase categórica a forma *nós+-mos* na 8ª série, o que indica a eficiência da escola quanto à aquisição e aprendizado da forma considerada padrão.

O trabalho de Agostinho mostrou que a variável ‘posição do sujeito’ e ‘distância entre o sujeito e o verbo’ apresentou frequência e os pesos relativos bastante significativos e corroborou suas hipóteses. A anteposição direta do sujeito favoreceu a forma com *-mos/-mo* com 95% das ocorrências e peso relativo de 0,58. O sujeito anteposto com interveniência embora tenha a frequência de 91% teve peso relativo de 0,22, o que indica o desfavorecimento da DNP favorecendo a

combinação com *zero*. Essa variável também foi bastante significativa para os estudos de Zilles, Maya e Silva (2000) no qual a posposição do sujeito e ainda a distância entre o sujeito e o verbo desfavorecem a forma *–mos/-mo* favorecendo *zero*.

A autora concluiu em seu trabalho que (i) os grupos de fatores linguísticos como ‘tempo verbal’ e ‘realização do sujeito’ foram os que mais se destacaram na variação da concordância verbal de primeira pessoa do plural, levando-se em conta as variantes *–mos/-mo versus zero*; (ii) os grupos de fatores sociais ‘escolaridade’ e ‘escolaridade dos pais’ serem selecionados durante as rodadas demonstra que a escola possui uma força controladora que incentiva a manutenção da forma padrão e corrobora os estudos embasados por Agostinho (2013); (iii) quanto ao uso de *–mo*, destacou-se a restrição de seu funcionamento quando a forma alvo é uma proparoxítona, o que corrobora os estudos de Zilles, Silva e Maya (2000); (iv) o uso de *a gente* com concordância verbal em P4 teve frequência significativa de 37%. Com os resultados da segunda análise com o sujeito *a gente* a frequência da DNP não padrão diminuiu, mas continuou alta, em relação à primeira, se comparada à frequência de concordância verbal da desinência *zero* com sujeito *nós/SN+eu*; (v) referente à segunda amostra controlada, os questionários e testes realizados com os alunos das duas escolas indicaram que há, ainda, uma forte influência da “pedagogia do erro”, porém há um “anseio” por mais formação na área da sociolinguística.

3.2 QUESTÕES E HIPÓTESES

Ao levar em conta as pesquisas de descrição do PB acerca da concordância verbal de P4 buscamos dar continuidade ao quadro de análise do fenômeno em uma amostra composta de textos escritos por alunos de duas escolas da Rede Pública de Florianópolis. A escolha pela relação entre essa variação linguística e a escola foi motivada pelo interesse em analisar a variação na concordância de primeira pessoa do plural na escrita, visto que tal fenômeno apresenta repercussão negativa pela sociedade na modalidade oral. Compreender, mesmo que de modo incipiente, como a escola trabalha e reflete sobre esse uso linguístico é um dos propósitos deste trabalho. Ainda que a inserção do *a gente* seja cada vez mais presente na fala das pessoas, expressões, como “*nós vai estudar depois da aula*” ou “*a gente aprendemos a lição*” são fortemente estigmatizadas dentro e fora dos muros da escola.

Assim sendo, cabe a esta pesquisa investigar qual é o comportamento da concordância verbal na escrita dos alunos das escolas selecionadas e quais os fatores que a condicionam e a influenciam. Para atingir os objetivos propostos, foi formulada uma questão mais abrangente sobre o que se procura descobrir, em primeira instância:

- (I) A marcação da concordância verbal de primeira pessoa do plural (em cada uma das três variáveis dependentes controladas) é distinta entre os alunos das duas escolas selecionadas, em circunstância das diferenças quanto à estrutura física, recursos materiais e formação docente das duas instituições de ensino de Florianópolis?

Em seguida, elencamos as questões mais específicas as quais buscamos responder ao longo do trabalho:

- (i) Que grupos de fatores linguísticos condicionam a variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural (para cada uma das três variáveis dependentes)?
- (ii) Qual a relevância dos fatores sociais para o condicionamento da concordância verbal de primeira pessoa do plural?
- (iii) De que maneira as condições de trabalho e a formação do professor de língua portuguesa influenciam no uso da concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita discente?
- (iv) Como o professor de língua portuguesa avalia um fenômeno de variação linguística – neste caso, da concordância verbal de primeira pessoa do plural – na produção textual escrita de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental?
- (v) Como o contexto social – econômico e cultural – dos alunos influencia a escolha da variante da concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita?
- (vi) Como os alunos se sentem ao se expressarem – na escrita e na oralidade – em sala de aula quanto a sua variedade linguística?

- (vii) De que maneira os pressupostos da sociolinguística podem contribuir para a compreensão – de alunos e professores – da variação linguística em sala de aula?
- (viii) Os resultados deste trabalho se aproximam ou se diferenciam dos resultados encontrados nas pesquisas de Brustolin (2009) e Agostinho (2013)?

À luz das questões propostas e dos resultados de estudos anteriores, seguem algumas hipóteses que nortearão a escolha dos caminhos metodológicos que servirão de base para as descobertas, aferições ou refutações, tocantes ao fenômeno em estudo. A primeira hipótese se refere à questão mais ampla que pretendemos investigar:

- (I) Levando em conta os resultados encontrados por Agostinho (2013), acreditamos que a escola com melhores condições estruturais e pedagógicas (portanto, tomada como + privilegiada) apresenta alunos que utilizam mais as formas padrão, tanto *nós* e *SN + eu* com desinência *-mos*, quanto *a gente* com desinência *zero*.

Em seguida, elencamos as hipóteses referentes às questões mais específicas as quais buscamos responder ao longo do trabalho:

- (i) Com base nos resultados de estudos anteriores, acreditamos que os grupos de fatores linguísticos ‘tempo verbal’, ‘saliência fônica’, ‘realização do sujeito’ (expresso ou nulo), ‘posição do acento’ e ‘posição do sujeito’ sejam os mais significativos no condicionamento da variação da concordância verbal de primeira pessoa do plural (cf. BORTONI-RICARDO, 1985; ZILLES, MAYA e SILVA, 2000; VIANNA, 2006; BRUSTOLIN, 2009; AGOSTINHO, 2013).
- (ii) Nossa expectativa é de que os fatores extralinguísticos desempenham papel relevante no condicionamento da variação do fenômeno de concordância verbal de primeira pessoa do plural. Considerando os resultados de Agostinho (2013), esperamos que a variável ‘escolaridade’ favoreça mais a marcação na concordância verbal de primeira pessoa do plural. Quanto mais avançado o ano mais os alunos utilizarão a concordância padrão.

- (iii) Esperamos que as condições de trabalho e a formação do professor de língua portuguesa influenciem no uso da concordância verbal, neste caso de P4. Aqueles que têm melhores condições de trabalho e que apresentam em sua formação, domínio sobre os conceitos da área de Sociolinguística, provavelmente contribuem para o uso da marca inovadora *a gente* em contextos informais de fala e escrita. Contudo, acreditamos que eles não consideram aceitável o uso da concordância não padrão para os pronomes de primeira pessoa do plural (*nós*, *SN+eu*, *a gente*), tanto na fala quanto na escrita. (cf. AGOSTINHO, 2013)
- (iv) Nossa hipótese é de que os professores, devido às formações continuadas e à formação do curso de graduação, tenham uma base mínima de conhecimento quanto à variação linguística, mesmo assim é possível que, por parte dos professores, haja rigor na avaliação da produção textual escrita de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental sobre a concordância na escrita (cf. AGOSTINHO, 2013).
- (v) No que tange ao contexto social – econômico e cultural - dos alunos esperamos que o contexto menos privilegiado favoreça o aparecimento das marcas da concordância não padrão. (cf. BRUSTOLIN, 2009)
- (vi) Baseando-nos nos resultados de Agostinho (2013), acreditamos que os alunos se sentem, frequentemente, constrangidos em utilizar sua variedade em sala de aula, tanto na fala quanto na escrita, devido à pressão da escola quanto ao uso da modalidade padrão, apregoada pela Gramática Tradicional.
- (vii) Acreditamos que algum conhecimento sobre os pressupostos da sociolinguística pode contribuir para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, no tratamento das variedades linguísticas e da mudança do conceito de “erro” para o de adequação/inadequação linguística. Tal mudança na prática dos professores promete coibir o preconceito linguístico entre professores e alunos e entre os próprios alunos, que não sentirão mais

constrangimento ao se expressarem em sala de aula, tanto na fala quanto na escrita.

- (viii) Esperamos que nossos resultados corroborem os resultados anteriores sobre variação na concordância de P4, possibilitando uma análise mais acurada e uma melhor compreensão do fenômeno em variação. Acreditamos, ainda, que a amostra com a produção textual dos alunos permita ampliar o *corpus* escrito de escolas da Rede Pública de Florianópolis, iniciado por Brustolin (2009), além de contribuir com reflexões sobre a escola e sua relação com os pressupostos da sociolinguística.

3.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Trouxemos neste capítulo as resenhas dos trabalhos que descreveram, em maior ou menor grau, o fenômeno da concordância verbal de P4. Os pontos principais dos trabalhos de Omena (1996), Zilles, Maya e Silva (2000), Vianna e Lopes (2003), Borges (2004), Lopes (2004), Vianna (2006), Zilles e Batista (2006), Brustolin (2009), Rúbio (2012) e Agostinho (2013) são fundamentais para que compreendamos o funcionamento deste fenômeno em variação.

Os trabalhos apresentados neste capítulo serviram como referência para a constituição dos pressupostos metodológicos desta pesquisa. Em especial, os trabalhos de Brustolin (2009) e Agostinho (2013) foram utilizados como base para a constituição da metodologia de coleta de dados e dos instrumentos para a formação da amostra 1 (produção textual dos alunos, questionários sociais aplicados aos alunos e aos professores) e da amostra 2 (atividade de avaliação/correção de uma produção textual). A leitura atenta e acurada desses trabalhos foi essencial para que pudéssemos formular nossos objetivos, questões e hipóteses, assim como realizar o levantamento das variáveis independentes linguísticas e sociais e suas hipóteses específicas, que constituem o envelope de variação desta pesquisa.

A seguir, apresentamos nossos procedimentos metodológicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos desta pesquisa, o percurso metodológico, a constituição das amostras e o envelope de variação. Também são apresentadas as hipóteses específicas de cada variável independente, assim como a indicação do pacote estatístico que é utilizado para a análise dos dados.

4.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa contempla o seguinte percurso metodológico: (i) coleta de dados na modalidade escrita, (ii) aplicação de questionários sociais aos alunos e (iii) aplicação de questionários sociais aos professores, constituindo nossa **1ª amostra**; (iv) aplicação de uma atividade de avaliação/correção aos professores a partir de um texto no gênero relato de experiência pessoal produzido por aluno do 9º ano da Rede Pública de Florianópolis e adaptado pela pesquisadora, constituindo a **2ª amostra** de nossa pesquisa e (v) delimitação de variáveis internas e externas pertinentes à variação do fenômeno estudado. Ao final desse processo, foram realizadas a categorização e quantificação dos dados, as rodadas estatísticas por meio do programa Goldvarb X e a análise dos resultados.

Em nossa primeira amostra, foram coletadas 211 produções escritas entre as duas turmas do 6º ano e as duas turmas do 9º ano de cada escola selecionada: Escola Municipal Beatriz de Souza Brito e Colégio de Aplicação da UFSC²¹ na cidade de Florianópolis. Para fins de análise, foram consideradas 20 produções textuais de cada turma selecionada, descartando aquelas com poucos dados ou com poucas linhas, com o intuito de consolidarmos uma amostra o mais homogênea possível em termos de quantidade e padronização de textos. Assim, nossa amostra foi composta por 160 produções escritas: 80 para cada escola selecionada, totalizando 1.113 dados de escrita de primeira pessoa do plural, dos quais foram 872 dados com o sujeito pronominal *nós*, 145 dados com o sujeito nominal *SN + eu* e 96 dados com o sujeito pronominal *a gente*. As produções textuais dos alunos ficarão

²¹ Agradecemos às duas escolas integrantes desse estudo: Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e Colégio de Aplicação da UFSC por terem permitido a realização da coleta dos dados.

armazenadas no Núcleo VARSUL, localizado na sala 409 do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, e passarão pelo processo de catalogação para que possam ser utilizadas em pesquisas futuras.

A primeira amostra também foi constituída por 214 questionários sociais aplicados aos alunos das turmas selecionadas e 4 questionários sociais aplicados aos professores das mesmas turmas; a segunda amostra foi formada por 4 atividades de análise/correção aos professores. Os dados de escrita dos alunos do Ensino Fundamental foram estratificados de acordo com as variáveis extralinguísticas: escolaridade dos alunos (6º ano e 9º ano), sexo (masculino e feminino) e tipo de escola (escola 1 e escola 2).

Antes de realizarmos a coleta de dados na Rede Pública de Florianópolis, previmos as seguintes etapas metodológicas, detalhadas a seguir, para que pudéssemos cumprir nossos objetivos no prazo estimado: seleção do local de investigação e das turmas/sujeitos da pesquisa, coleta de dados na modalidade escrita, aplicação de questionários sociais aos alunos e professores e aplicação da atividade de avaliação de um texto do gênero relato de experiência pessoal por professores. Os trabalhos de Brustolin (2009) e Agostinho (2013) foram referência para a constituição de nossos procedimentos metodológicos, visando à comparação dos resultados a fim de melhor compreender o funcionamento do fenômeno da concordância verbal de P4 em textos escritos.

1ª etapa: Seleção do local investigado – seleção de duas escolas da Rede Pública de ensino de Florianópolis para fazer a pesquisa de campo: Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)²². Embora as duas escolas sejam públicas, há algumas diferenças entre esses dois espaços escolares no que se refere à infraestrutura, às condições de trabalho, à formação de professores, ao investimento em qualificação, a projetos de pesquisa e extensão realizados na e pela escola, entre outros:

²² O projeto passou pela aprovação do Comitê de Ética da UFSC que previa a autorização das escolas para as coletas de dados. O número do processo do projeto no Comitê de Ética é 45695715.0.0000.0121 e o número do parecer com a aprovação do projeto é 1.147.319, com data da relatoria em 13/07/2015.

O Colégio de Aplicação²³ foi criado em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação e com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Nesse período, o funcionamento das Faculdades de Filosofia Federais foi regulamentado pelo decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46 que determinava que as mesmas tivessem um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados naqueles cursos. Em 1980, foram implementadas oito turmas de Ensino Fundamental, duas (turno matutino e vespertino) para cada uma das quatro séries iniciais. Os alunos que frequentavam, até então, o Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina. Nos dias de hoje, o colégio atende alunos oriundos de diferentes regiões e origens por meio de sorteio público, disponibilizando nove (9) turmas de ensino médio no turno matutino e doze (12) turmas de Ensino Fundamental no turno vespertino, além das turmas dos anos iniciais.

O acesso ao preenchimento das vagas no Colégio de Aplicação, no Ciclo de Alfabetização e nas demais séries, quando existem, se dá pelo sistema de sorteio público, de acordo com a resolução número 013/CEPE²⁴, de 13 de março de 1992. As vagas que vierem a ocorrer durante o ano letivo serão preenchidas até o final do segundo trimestre, não se admite ingresso do educando comprometido com o estabelecimento de origem e não há ingresso de educandos na terceira série do Ensino Médio.

O Colégio de Aplicação segue a política educacional adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender à trilogia de Ensino, Pesquisa e Extensão. No presente momento, o Colégio de Aplicação está em processo de implementação do seu Projeto Político-Pedagógico, que foi concebido a partir de uma proposta de gestão participativa.

²³ As informações pertinentes ao Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFSC foram extraídas do *site* <<http://www.ca.ufsc.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

²⁴ A Resolução nº 013/CEPE/92 pode ser consultada no *site* do Colégio de Aplicação, disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

O corpo docente do Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação é constituído por docentes habilitados, aprovados em Concurso Público realizado pelos órgãos responsáveis da Universidade Federal de Santa Catarina. Dentre algumas atribuições do docente pode-se citar: participar do Planejamento Geral do Colégio de Aplicação; cumprir e fazer cumprir o Regimento do Colégio de Aplicação, a legislação e decisões superiores na esfera de suas atribuições; elaborar e apresentar, no tempo previsto, planos de ensino e ementas em conformidade com a filosofia do Colégio; ministrar as aulas para as quais tenha sido contratado, executando o plano de ensino de acordo com as diretrizes metodológicas recomendadas.

O colégio possui mais de dez projetos em andamento. Entre eles, o projeto Córdoba, que visa possibilitar o estreitamento de relações culturais através de intercâmbio entre professores e estudantes da Escuela Manuel Belgrano de UNC e do Colégio de Aplicação da UFSC.

O Colégio de Aplicação tem como objetivo geral proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos. Os objetivos específicos visam: propiciar os conhecimentos necessários para instrumentalizar o educando na sua atuação, tornando-o crítico e produtivo no processo de transformação no mundo e na conseqüente construção de uma sociedade justa, humanitária e igualitária; possibilitar ao educando a vivência de práticas democráticas concretas para que este possa desenvolver-se como sujeito livre, consciente e responsável na construção coletiva de sua realidade histórica; proporcionar e desenvolver atividades de pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, bem como para a formação continuada dos docentes.

No que tange aos Planos de Ensino, esses são organizados anualmente pelos professores das atividades e/ou disciplinas constantes da grade curricular, de acordo com os seus objetivos, com os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico e com as fases do desenvolvimento do educando, devendo ser posteriormente analisados pela Supervisão Escolar. Os Planos de Ensino devem ser revistos e alterados para atualizações e/ou outras adequações necessárias e devem ser encaminhados pelo Coordenador da Disciplina à Supervisão Escolar. As alterações nos planos de ensino somente entrarão em vigor no ano letivo seguinte.

O Colégio de Aplicação possui um guia de Princípios de Convivência na escola, que trata dos direitos e deveres do educando, assim como as consequências do não cumprimento das normas previstas. Os princípios de convivência tratam de questões referentes à: tolerância mútua, cordialidade, respeito à autoridade, cumprimento dos direitos e deveres e produção escolar. Os princípios que norteiam os direitos e deveres na escola são: Democracia, Organização, Ética e Valores, Respeito.

Por seu turno, a Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito²⁵ foi fundada com o Decreto nº 06, de 14 de fevereiro de 1957. Em 1963, foi denominada de Professora Beatriz de Souza Brito, o Grupo Escolar do Pantanal, recebendo esse nome em homenagem a uma professora de Florianópolis. A escola faz parte da rede municipal de ensino e é administrada pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o artigo 4º, Capítulo II do regimento interno da escola, os objetivos e finalidades de sua política educacional, são:

A educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, garantindo o acolhimento de todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras necessidades educativas especiais, preferencialmente em classe regular. (REGIMENTO INTERNO, 2014, p. 1).

Conforme o artigo 7º de seu regimento interno, a escola se organizará “para atender às necessidades sócio-educacionais e de aprendizagem das crianças e do adolescente” (p. 3) e para tanto, sua organização escolar é composta de: direção, apoio técnico-pedagógico e apoio técnico-administrativo. O corpo docente é composto por profissionais concursados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, efetivos ou substitutos, e a eles competem: ministrar aulas e atividades

²⁵ As informações pertinentes ao Regimento Interno da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito foram consultadas no site disponível em <<http://escolabeatrizdesouzabrito.blogspot.com.br/>> e <<http://pt.slideshare.net/scolabeatriz/projeto-politico-pedaggico-2015>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

pedagógicas planejadas, elaborar programas e planos de trabalho, seguir a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, avaliar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, participar ativamente na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico que tem como eixo: ler e escrever como compromisso de todas as áreas; garantir estudos de recuperação paralela, participar ativamente do processo de integração da escola/família/comunidade, participar de formações através de seminários, congressos, conferências, simpósios e programas de pós-graduação e executar outras atividades compatíveis com o cargo.

A escola oferece Ensino Fundamental no período diurno, organizado em anos e quatro (4) bimestres, conforme a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O artigo 51 do Capítulo III prevê que a escola siga o processo de avaliação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, exposto na Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 02/11²⁶.

A respeito da matrícula de acesso ao corpo discente, a responsabilidade pela divulgação das vagas, do período e dos critérios de efetivação da matrícula fica a cargo da direção da escola. A Secretaria Municipal de Educação estabelece anualmente a portaria que normatiza a matrícula, de acordo com a legislação vigente. O artigo 60 do Regimento Interno prevê:

Para crianças e/ou adolescentes da Unidade Escolar, a renovação da matrícula se dará de acordo com as normas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e divulgadas pela direção da escola na comunidade escolar, em tempo hábil para a efetuação da mesma nos prazos estabelecidos. (REGIMENTO INTERNO, 2014, p. 4).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, que se encontra em fase de aprovação, a concepção do ensino da leitura e da escrita como um compromisso de todas as áreas está privilegiada no planejamento dos professores. Os Planos de Ensino são feitos e adaptados anualmente por disciplina, baseados nas concepções teóricas

²⁶ As resoluções estão disponíveis para consulta no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis <http://pmf.sc.gov.br/>.

e metodológicas dos Gêneros Textuais e da metodologia de Sequências Didáticas.

A Escola também realiza vários projetos anualmente, desenvolvidos pelos alunos do Estágio Curricular Obrigatório e pelo corpo docente. O projeto intitulado *A Escola Beatriz para além dos seus muros* acontece todos os anos na escola e tem como proposta a saída de estudos para promover atividades que envolvam a leitura e escrita, dando conta dos fundamentos epistemológicos do Projeto Político Pedagógico da instituição. Também podemos citar outro projeto, como o *Programa Topas* que está sendo implantado pela Secretaria Municipal de Educação nas Escolas Municipais de Florianópolis.

Tocante às regras de convivência da escola, em caso de desrespeito às normas estabelecidas neste regimento interno, com a observância dos direitos e deveres de discentes, docentes e técnicos administrativos, o regime disciplinar para os estudantes será decorrente “das disposições legais aplicáveis a cada caso, das normas estabelecidas neste Regimento Escolar e no Estatuto da Criança e Adolescente” (p. 4) Em caso de descumprimento, ficam previstas as seguintes medidas disciplinares: advertência verbal, advertência escrita e comunicada aos pais ou responsáveis, a exigência de comparecimento dos pais ou responsáveis e a suspensão progressiva.

Cabe reiterar que o Colégio de Aplicação é uma escola da rede federal de ensino que atende os níveis fundamental e médio. A escola oferece bons recursos, além de os alunos terem acesso à infraestrutura da UFSC, como biblioteca, centro de desportos, restaurante universitário, etc. Além disso, os professores têm uma carreira diferenciada das outras esferas públicas de ensino, tendo carga horária para pesquisa e extensão, por isso os alunos têm opção de inserção em muitos projetos, como iniciação científica a partir do nono ano do Ensino Fundamental; projetos de intercâmbio nacional e internacional, assim como projetos nas diversas áreas do conhecimento. Diante do ensino público de qualidade oferecido pela escola, além das oportunidades oferecidas aos alunos que vão além da sala de aula, a seleção dos alunos, feita por meio de um sorteio público, é extremamente concorrida por famílias de todos os níveis sociais da cidade e municípios próximos. Já a Escola Beatriz de Souza Brito é da rede municipal de ensino e atende apenas o nível fundamental. Apesar de oferecer uma boa infraestrutura aos alunos, a carreira do magistério do município de Florianópolis não é tão promissora quanto em nível

federal. Os professores não têm carga horária de pesquisa, nem de extensão, por isso as atividades oferecidas aos alunos que vão para além da sala de aula são, na maioria delas, oferecidas por projetos implantados pela UFSC, seja nos estágios curriculares ou pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de diferentes áreas. O ingresso se dá por abertura de vagas, por alunos, principalmente, da região do entorno da escola.

2ª etapa: Critérios de seleção das turmas/sujeitos da pesquisa – as amostras coletadas são de duas turmas do 6º ano e de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental das duas escolas, escolhidas aleatoriamente apenas no Colégio de Aplicação, uma vez que a escola Beatriz só oferece duas turmas de cada ano escolar. Amostras de turmas do 7º e 8º ano não foram selecionadas, para que se pudesse fazer um comparativo mais significativo entre os resultados apresentados na coleta de dados de uma turma – avançada (6º ano)/ + avançada (9º ano) do Ensino Fundamental.

3ª etapa: Coleta de dados de escrita – aplicação do projeto “Relato de aventuras” (cf. ANEXO 1): a coleta totaliza vinte textos do gênero relato de experiência pessoal de cada turma selecionada. O encaminhamento da atividade foi realizado pela pesquisadora que tem o domínio da metodologia da pesquisa, conjuntamente com a professora da turma que auxiliou nas estratégias de envolvimento dos alunos com a atividade. Como houve mais alunos em sala de aula, todos participaram da proposta, contudo foram selecionados apenas vinte textos, aleatoriamente. A proposta foi pensada para quatro horas/aula, cada qual destinada à execução de um diferente momento, descrito a seguir:

1º momento: Leitura e discussão de um texto do gênero relato de experiência pessoal. Os alunos fizeram leitura silenciosa e, em seguida, a pesquisadora conduziu a leitura oral e posterior discussão acerca das experiências pessoais retratadas no texto. O texto selecionado foi extraído do livro *De braços para o alto*, de autoria de Drauzio Varella (cf. ANEXO 2).

2º momento: A pesquisadora estimulou a turma a relatar, inicialmente de forma oral, suas experiências de vida envolvendo episódios que aconteceram em viagens, passeios, jogos, festas, reuniões familiares, brincadeiras com amigos etc. Juntos, exploraram tipos de situações que, de alguma forma, envolviam emocionalmente os participantes: episódios divertidos, tristes, assustadores, perigosos etc.

3º momento: A pesquisadora pediu que cada aluno relembresse e contasse oralmente um episódio de sua vida que envolvesse sua participação e de outra(s) pessoa(s) como um “relato de aventura” para um colega, em sala de aula. No relato deveriam aparecer também as conversas entre os participantes do episódio. A intenção era de que os alunos rememorassem um acontecimento e vivenciassem a situação de relatá-lo a um interlocutor.

4º momento: Cada aluno escreveu a aventura que relatou ao colega. Essa atividade foi feita na sala de aula. Naquele momento, a pesquisadora enfatizou que na primeira etapa de escrita o autor deveria ficar atento ao conteúdo do relato, oferecendo o máximo de informações ao leitor e que a revisão de texto seria feita em uma etapa posterior pelo próprio aluno para ser inserida em uma coletânea da sala, intitulada “Relatos de aventuras”. Esperava-se que o aluno monitorasse menos sua escrita para que pudesse se aproximar, em alguma medida, de seu vernáculo.

4ª etapa: Aplicação de um questionário social aos alunos (cf. ANEXO 3). Aos mesmos alunos que realizaram a atividade de produção do relato de experiência pessoal, foi aplicado um questionário social, em sala de aula, com perguntas sobre acesso à cultura e a bens de consumo da família e a respeito das aulas de língua portuguesa, com o intuito de analisar se o contexto social dos alunos desempenha alguma influência no fenômeno em variação investigado na escrita.

5ª etapa: Aplicação de um questionário social aos professores (cf. ANEXO 4). Foi aplicado um questionário aos professores de língua portuguesa das turmas que fizeram parte da pesquisa, para verificar sua formação e suas condições de trabalho, assim como sua concepção sobre variação linguística, a fim de analisar a avaliação do professor sobre a produção textual do aluno do 9º ano, adaptada pela pesquisadora, quanto ao uso de determinada variante na escrita dos alunos das escolas selecionadas.

6ª etapa: Avaliação pelos professores das turmas que fizeram parte da pesquisa de um texto do gênero relato de experiência pessoal (cf. ANEXO 5, 6, 7 e 8) produzido por um aluno do 9º ano da Rede Pública de ensino de Florianópolis e adaptado pela pesquisadora para que se pudesse observar a concepção de variação linguística na avaliação da produção escrita dos alunos.

A proposta da atividade de avaliação²⁷ foi constituída por duas etapas: (i) ler o texto e fazer uma análise/avaliação sobre a modalidade escrita formal de Língua Portuguesa em forma de comentários e sugestões e (ii) atribuir uma nota (de zero a cinco, segundo os critérios da legenda²⁸) acerca da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e justificar a nota indicando os casos apresentados pelo aluno e sua gravidade.

Em primeira instância, nosso projeto de pesquisa passou pela análise e avaliação do Comitê de Ética da UFSC. E, em seguida, entramos em contato com o diretor da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito e com a Coordenadora de Pesquisa e Extensão do Colégio de Aplicação a fim de apresentar a pesquisa e a pesquisadora para aprovação da coleta de dados nas turmas selecionadas; o próximo passo foi o contato com as professoras das turmas para apresentar as etapas da coleta e combinar o período de intervenção nas turmas.

Com todos os contatos estabelecidos, iniciamos a coleta de dados na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito no dia dezessete (17) de agosto de 2015 nas turmas do 9º ano, no período matutino e vespertino e, no mesmo dia, nas turmas do 6º ano, no período matutino e vespertino, com a realização dos procedimentos metodológicos, descritos acima, cumpridos em quatro horas/aula desenvolvidas durante a semana, em cada turma. A coleta de dados foi realizada por mim, pesquisadora, com a presença da professora da turma para observação e acompanhamento das atividades e, em alguns dias, com a presença da coorientadora da pesquisa.

A coleta de dados no Colégio de Aplicação iniciou no dia dez (10) de setembro de 2015 nas turmas do 9º ano, no período vespertino e no dia vinte e um (21) de setembro de 2015 nas turmas do 6º ano no período vespertino, com a realização das atividades cumpridas em quatro horas/aula. As professoras das turmas acompanharam o

²⁷ Para mais informações, a atividade de avaliação de produção textual está disponível mais adiante, na seção de anexos deste trabalho.

²⁸ Os critérios explicitados na legenda foram: 0 (nenhum domínio da modalidade escrita), 1 (pouco domínio da modalidade escrita), 2 (permite a compreensão, mas está abaixo do esperado), 3 (domínio esperado para o grau de escolaridade), 4 (bom domínio da modalidade escrita) e 5 (excelente domínio da modalidade escrita). Para observar a análise dos professores, vá até a seção de anexos deste trabalho.

andamento das atividades e ajudaram a conter a indisciplina dos alunos em alguns momentos.

A coleta dos questionários sociais dos professores e da atividade de avaliação do texto adaptado de um aluno do 9º ano ocorreu em etapa posterior à coleta de dados dos alunos, entre os meses de outubro e dezembro de 2015. Aplicamos o questionário e a análise da produção textual por e-mail, tendo em vista o pouco tempo que tínhamos para realizar a coleta e devido à carga horária intensa dos professores. Em comum acordo com a orientadora, pesquisadora e professores, optamos por realizar a coleta à distância, sabendo dos possíveis riscos de interferência de outros fatores nas informações dos questionários e na atividade de análise.

Para garantir sigilo das informações e privacidade ao sujeito, a coleta de dados da produção textual e dos questionários aos professores e alunos foi realizada em locais apropriados para o cumprimento da atividade sem que houvesse a interferência e/ou interrupção de terceiros, evitando, assim, exposição indevida e comprometimento da interpretação dos dados. Foi entregue a cada participante, alunos e professores, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com informações pertinentes à pesquisa para que estivessem cientes de seus direitos e deveres, além de manifestarem sua anuência em relação à participação na pesquisa e coleta de dados.

4.2 CONSTITUIÇÃO DAS AMOSTRAS

A análise dos dados da amostra consistiu em selecionar todas as sentenças em que ocorreram os pronomes *nós*, *SN+eu* e *a gente* (e seus nulos) na posição de sujeito associados às desinências *-mos*, *-mo* e *zero*. Em seguida, foram categorizadas as sentenças de acordo com a manifestação dos grupos de fatores linguísticos. Essa abordagem segue os pressupostos básicos da sociolinguística variacionista (cf. LABOV, 1972), que busca medir o efeito de grupos de fatores sobre formas de significado aparentemente equivalentes, com ênfase na questão da variável linguística, evidenciando aspectos que permitam o enquadramento do fenômeno em estudo dentro da Teoria da Variação e Mudança.

Após categorizados, os dados coletados foram submetidos à análise estatística do programa Goldvarb 2005, que forneceu a

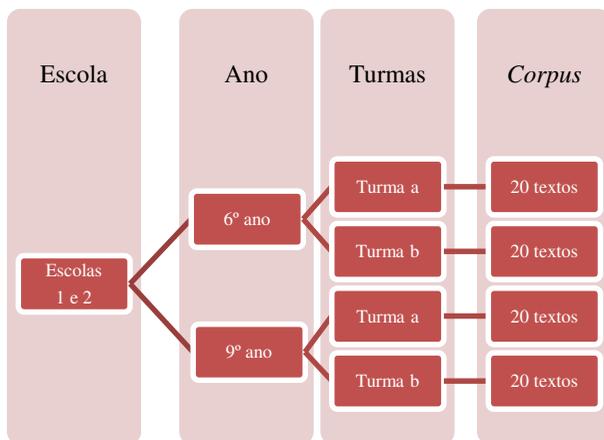
frequência e o peso relativo dos condicionadores das variáveis dependentes do objeto desta pesquisa.

Após as rodadas estatísticas, foram realizadas a descrição e a interpretação dos resultados encontrados na amostra escrita e na análise despendida aos questionários aplicados aos alunos e professores. Além disso, foi feita uma análise do texto avaliado/corrigido pelos professores. Foram verificados os fatores linguísticos e sociais que condicionam e favorecem determinada variável de desinência número-pessoal de P4 nas amostras investigadas.

Em paralelo à análise das variáveis independentes, foi realizada uma comparação entre os nossos resultados com os resultados das pesquisas de Brustolin (2009) e Agostinho (2013) sobre o mesmo fenômeno, já que, apesar de adotarem metodologias semelhantes, foram aplicadas a diferentes amostras. Também foi realizada uma análise de frequência de uso da variável com o propósito de dar suporte empírico às questões levantadas e refinar as propriedades previstas pelas análises teóricas ou prever novas.

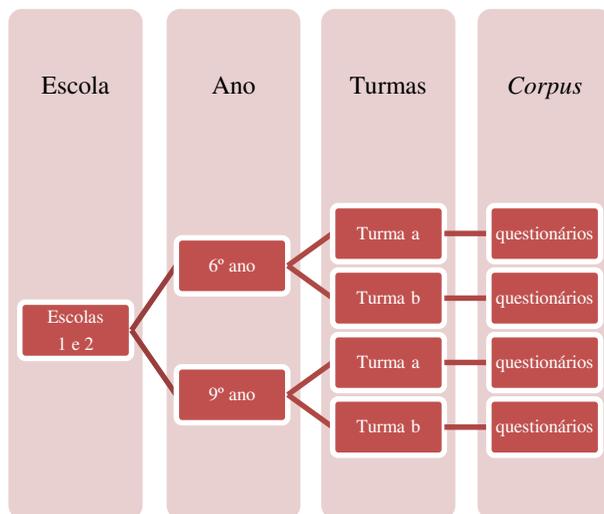
Apresentamos, na sequência, um diagrama representativo da amostra 1 (textos do gênero relato de experiência pessoal, questionários sociais aplicados aos alunos e questionários sociais aplicados aos professores) e da amostra 2 (atividade de avaliação/correção aplicado aos professores).

Figura 1 – Diagrama com a estratificação da amostra 1 de textos dos alunos das escolas 1 e 2



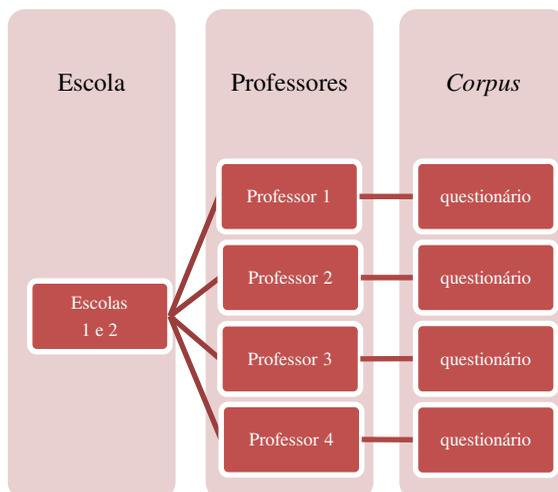
Fonte: Dados da autora (2016).

Figura 2 – Diagrama com a estratificação da amostra 1 de questionários dos alunos das escolas 1 e 2



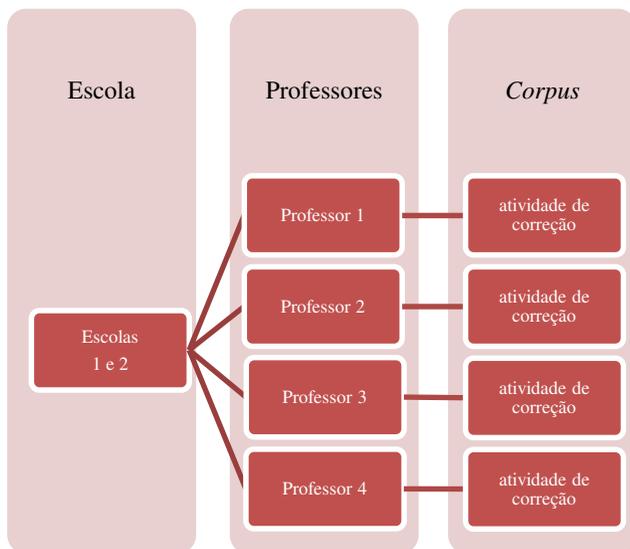
Fonte: Dados da autora (2016).

Figura 3 – Diagrama com a estratificação da amostra 1 de questionários dos professores das escolas 1 e 2



Fonte: Dados da autora (2016).

Figura 4 – Diagrama com a estratificação da amostra 2 de atividade de correção das escolas 1 e 2



Fonte: Dados da autora (2016).

4.3 SUPORTE QUANTITATIVO

Após categorizados, os dados coletados foram submetidos à análise estatística do Programa Goldvarb 2005, que fornece a frequência e o peso relativo dos condicionadores das variáveis dependentes investigadas.

O programa estatístico Goldvarb é uma versão para ambiente Windows do pacote de programas VARBRUL – do inglês *Variable Rules Analysis*, “é um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística”. (GUY e ZILLES, 2007, p. 105). Os resultados da análise obtidos através do Goldvarb são as evidências que vão permitir ao pesquisador confirmar, ou não, sua hipótese inicial.

Assim sendo, com o fornecimento dos percentuais, dos pesos relativos e dos grupos de fatores relevantes para o fenômeno estudado pelo pacote estatístico, juntamente com a interpretação sobre os resultados, é possível chegar à compreensão do comportamento

linguístico da concordância verbal de primeira pessoa do plural, bem como avaliar as tendências quantitativas que atuam na variação/mudança desse fenômeno variável.

4.4 O ENVELOPE DE VARIAÇÃO

As variáveis dependentes em estudo ficaram conhecidas como concordância verbal com a primeira pessoa do plural (DNP P4), abarcando as seguintes variantes: DNP P4 *-mos*; DNP P4 com apagamento do /s/, correspondendo à realização *-mo*; e DNP P4 realizada como *zero*.

As três variáveis dependentes que são controladas, cada qual com sua forma em variação, são:

(I) Sujeito *NÓS* com verbos em *-mos*, *-mo*, *zero*;

Exemplos²⁹:

- 1) ... **nós fomos** no cinema... (FEM/ESCB/6)
- 2) ...não deixaria mais **nós sairmo** de casa sozinhos... (MASC/ESCB/9)
- 3) ...depois do **nóis ia** brincar na rua... (MASC/ESCB/6)

II) Sujeito *SN (EU + SN)* com verbos em *-mos*, *-mo*, *zero*;

Exemplos:

- 1) ...**eu e meu primo tivemos** a ideia de andar de bicicleta... (FEM/ESCB/6)
- 2) ... **eu e a Sofia fomo** fazer pipoca... (FEM/ESCC/6)
- 3) ...**Eu o Gabriel, Paulo, Yasmin e Iago tinha** uma cama elástica... (MASC/ESCC/6)

III) Sujeito *A GENTE* com verbos em *zero*, *-mos*, *-mo*.

²⁹ Os exemplos citados foram extraídos da nossa amostra de produções escritas dos alunos do Ensino Fundamental das duas escolas selecionadas da Rede Pública de Florianópolis.

Exemplos:

- 1) ...**a gente tinha** levado um pote de minhocas ...
(MASC/ESCB/6)
- 2) ...**a gente ficamos** cantando até ir a escola...
(MASC/ESCB/6)
- 3) ...voseis tam com cerrou. **Gente saimo** correndo quando o...
(km61)³⁰

Pretendemos averiguar todas as sentenças em que os verbos com desinência *-mos*, *-mo* e *zero* desempenham concordância padrão ou não padrão com as formas pronominais *nós*, *a gente* ou *SN* na posição de sujeito. A expectativa inicial é de encontrarmos mais a forma pronominal *nós* realizando concordância padrão com *-mos*, o sintagma nominal de primeira pessoa do plural realizando concordância com a desinência *-mos* e o pronome *a gente* com desinência canônica *zero* (cf. ZILLES, MAYA e SILVA, 2000; ZILLES e BATISTA, 2006; BRUSTOLIN, 2009; RUBIO, 2012; AGOSTINHO, 2013), salvo influência de variáveis independentes particulares. Eis o que Zilles, Maya e Silva afirmam sobre a manutenção das desinências *-mos* e *-mo*:

Pensamos que a variação entre *nós* e *a gente* poderá levar a uma redução drástica do uso da DNP-P4 (*-mos*, *-mo*), mas seu desaparecimento poderá ser retardado ou até bloqueado, já que, na escrita, especialmente na escrita formal, ainda se impõe exclusivamente o uso de *nós* e, na escola, haja clara ou veladamente, o cerceamento do uso de *a gente* na redação ou na produção textual dos alunos. Além disso, mesmo observando de forma assistemática a literatura ficcional atual, verifica-se que a forma *nós* parece preferida em contextos narrativos, enquanto a forma *a gente* só surge nos diálogos. [...] Desse modo, talvez sobrevenha não a extinção, e sim a convivência das duas formas pronominais com especialização pragmática de funções. (ZILLES; MAYA; SILVA, 2000, p. 207).

³⁰ Esse dado foi extraído da dissertação de Agostinho (2013), intitulada *A variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita de alunos do ensino fundamental*, pois não encontramos nenhum dado de desinência *-mo* ligado ao pronome *a gente*.

Em nosso estudo não analisaremos as ocorrências dos pronomes *nós*, *a gente* e *SN* (*eu + SN*) nas posições de complemento nominal, adjunto adnominal e adjunto adverbial.

Em paralelo à investigação do fenômeno de variação buscaremos analisar a realidade social e cultural dos alunos, assim como a formação e as condições de trabalho dos professores de língua portuguesa das escolas selecionadas para averiguar sua relação com a variação linguística e com os pressupostos da sociolinguística em sala de aula.

4.4.1 Variáveis independentes

A partir de estudos já realizados sobre a concordância verbal de P4 (ZILLES, MAYA e SILVA 2000; BORGES, 2004; ZILLES e BATISTA 2006; BRUSTOLIN, 2009; AGOSTINHO, 2013), selecionamos algumas variáveis independentes linguísticas e sociais que podem condicionar a variação na alternância da desinência número-pessoal de P4 em relação às formas *nós*, *a gente* e *SN + eu* na posição de sujeito.

As variáveis independentes linguísticas que serão investigadas:

1. Forma verbal;
2. Realização do sujeito/Posição do sujeito;
3. Vogal temática;
4. Posição do acento;
5. Saliência fônica;
6. Conjugação do verbo;
7. Estrutura Verbal.

As variáveis independentes sociais que serão investigadas:

8. Escolaridade dos alunos;
9. Sexo;
10. Escolas.

A seguir, apresentamos informações mais detalhadas a respeito de cada uma das variáveis independentes, juntamente com hipóteses

específicas que foram investigadas, com base nos trabalhos supracitados:

Linguísticas:

(i) Forma verbal:

- futuro do presente;
- futuro do pretérito;
- futuro do subjuntivo;
- presente do indicativo;
- presente do subjuntivo;
- pretérito perfeito;
- pretérito imperfeito;
- infinitivo flexionado;
- imperativo;
- perífrase vamos + infinitivo.

De acordo com seu trabalho, Agostinho (2013) atestou a hipótese de que haveria mais frequência de *nós* + P3, *SN* + *eu* + P3 ou *a gente* + P3 no pretérito imperfeito, no futuro do pretérito, no subjuntivo e com verbos no infinitivo. Em Zilles, Maya e Silva (2000) foi dado destaque à alta frequência do apagamento do –s no verbo *ir*, em que a autora encontrou 32,8% de apagamento do –s em *vamo* e 70% de apagamento em *vamos* + *infinitivo*. No trabalho de Brustolin (2009) a expectativa de que as formas do pretérito perfeito e futuro favoreceriam o emprego de *nós*, enquanto as formas presente e pretérito imperfeito condicionariam o uso de *a gente* foi confirmada. Em nossos resultados, acreditamos corroborar as hipóteses atestadas nos trabalhos anteriores.

Exemplos:

- (1) ... **fomos parar** em Palhoça (pretérito perfeito)...
(MASC/ESCB/6)
- (2) ... **nós dávamos** a volta (pretérito imperfeito)...
(MASC/ESCB/6)

- (3) ... **Descemos** do carro **eu, minha mãe e meu primo** (presente do indicativo) ... (FEM/ESCB/9)
- (4) ... um colega teve uma ideia para **a gente** não **ficar** sem fazer nada (infinitivo)...(MASC/ESCC/9)
- (5) ... tinha combinado com minha amiga Beatriz que **iríamos** pegar suas coisas (futuro do pretérito)... (FEM/ESCB/6)

(ii) Realização do sujeito/Posição do sujeito

- nulo;
- sujeito expreso + verbo (SV);
- verbo + sujeito expreso (VS).

A variável realização do sujeito apresentou relevância significativa nos trabalhos de Brustolin (2009) e Agostinho (2013). Agostinho (2013) atestou sua hipótese de que haveria mais a concordância em P4 com sujeito nulo, pois a ausência do sujeito “exigiria” que a pessoa fosse marcada com o morfema (-*mo/-mu* ou -*mos*) e de que houvesse mais pronome expreso para *a gente* do que para *nós* já que a concordância em P3 causa ambiguidade quanto ao referente. Brustolin (2009) corroborou a hipótese de mais predominância de sujeito preenchido com o pronome *a gente* do que com o pronome *nós*, tanto na fala quanto na escrita. E provavelmente o pronome *nós* ocorreria com sujeito nulo, uma vez que o *nós*, em geral, acompanha o verbo na 1ª pessoa do plural P4, com morfema distintivo de primeira pessoa -*mos*. Brustolin (2009) traz as palavras de Duarte (1993) para endossar essa hipótese:

A mudança que se observa no PB parece estar evoluindo de uma marcação positiva para uma marcação negativa do parâmetro pro-drop, coincidindo, assim, com uma significativa redução ou simplificação nos paradigmas flexionais. A entrada do *a gente* no paradigma pronominal contribuiu para o empobrecimento ou enfraquecimento do paradigma flexional, pois o *a gente* é acompanhado com o verbo na terceira pessoa do singular (P3), por exemplo *a gente* canta, ao contrário de *nós* que é

acompanhado com o verbo na primeira pessoa do plural (P4), por exemplo, *nós cantamos*. (DUARTE, 1993 *apud* BRUSTOLIN, 2009, p.145).

Exemplo:

- (1) ... tinha que esperar meu pai se arumar para que **nois dois fosse** para festa (sujeito expresso + P3)... (MASC/ESCB/9)
- (2) ... **eu e minha amiga estava** fazendo trabalho (sujeito expresso + P3)... (FEM/ESCC/9)
- (3) ... e **tocamos** muita gaita e outros instrumentos (sujeito nulo + P4)... (MASC/ESCB/9)

Em nosso trabalho, acreditamos que a ausência do sujeito explícito favoreça o aparecimento da desinência número-pessoal *–mos*.

A variável posição do sujeito se mostrou muito importante em trabalhos anteriores. A hipótese de Agostinho (2013) de que o sujeito posposto e a distância entre o sujeito e o verbo favorecem as combinações *nós + P3*, *SN + eu + P3* ou *a gente + P4* foi atestada. No trabalho de Bortoni-Ricardo (1985), o sujeito nulo foi o fator mais favorecedor de DNP P4 (84%). Esse índice foi seguido de sujeito anteposto adjacente (até 5 sílabas de material interposto), com 47%, sujeito anteposto distante, com 34%, e por último de sujeito posposto, com 29%. Os estudos de Zilles, Maya e Silva (2000) mostraram que a posposição do sujeito e a distância de mais de três sílabas, com peso relativo de 0.62, são os fatores que favorecem a desinência *zero*. Os autores justificam esse resultado levando em conta a premissa de que tende a haver mais marca de concordância entre o verbo e o termo que está adjacente à esquerda. À medida que aumenta a distância, há maior probabilidade de ocorrência da desinência *zero*, contrariando uma explicação funcional segundo a qual a adjacência entre o sujeito e o verbo é que favoreceria a omissão da desinência, por maior facilidade de processamento.

Exemplo:

- (1) ...**estava eu e minha família** todos unidos (sujeito posposto + P3)... (FEM/ESCC/9)
- (2) ... **Nós agimos** normalmente (sujeito anteposto + P4)... (MASC/ESCB/9)

Com base nos resultados dos trabalhos anteriores, acreditamos que o distanciamento do sujeito da forma verbal, na modalidade escrita, favoreça o uso das formas não padrão (*zero* e *-mo*) com sujeito *nós*.

(iii) **Alternância de vogal temática:**

- Sim, houve alternância;
- Não, não houve alternância.

Essa variável foi controlada nos estudos de Agostinho (2013) e Zilles, Maya e Silva (2000) e Zilles e Batista (2006). Com base nos estudos de Agostinho (2013), as seguintes hipóteses puderam ser atestadas: (i) os alunos alternam a vogal temática de *a* para *e* no passado ficando, por exemplo, “*nós brincamos*” para pretérito e “*nós brincamos*” para presente, a fim de diferenciar passado e presente; (ii) a alternância da vogal temática está associada com a forma *-mo*. Em seu estudo, Zilles, Maya e Silva (2000) constataram que há relação da DNP com a alternância da vogal temática de *a* para *e*, como em “*falemo*”. A substituição da vogal temática *a* por *e* está fortemente associada ao apagamento do *-s*, com peso de 0,93. Já o emprego da vogal temática *a* se associa muito menos com o apagamento do *-s*: apenas 25% dos casos.

Exemplos:

- (1) ... eu fui dormir lá com a minha prima Bruna í **nos acordemos** (alternância de vogal temática)...
(FEM/ESCB/6)
- (2) ... **tomemos** café (alternância de vogal temática)...
(FEM/ESCB/6)

Em nosso trabalho, acreditamos corroborar os resultados encontrados nos trabalhos anteriores.

(iv) **Conjugação do verbo:**

- 1ª conjugação;
- 2ª conjugação;
- 3ª conjugação.

Essa variável é levada em conta na análise dos trabalhos de Zilles e Batista (2006) e Agostinho (2013). Zilles e Batista (2006) mostraram que os verbos de 3ª conjugação favorecem mais apagamento do –s final desinencial. As autoras dizem que esse resultado deve estar ligado à contribuição relevante do verbo *ir*, visto que das 349 ocorrências de verbos da 3ª conjugação, 206 são casos de *vamos* e, dos 32% de apagamento. Agostinho (2013) atestou a hipótese de que a frequência de uso da variante *-mo/ -mu* seja maior com os verbos na 3ª conjugação, independentemente da forma de representação do sujeito. Acreditamos que nossos resultados corroborarão a hipótese da autora.

Exemplos:

- (1) ... **eu e a Sofia fomo** fazer pipoca (3ª conjugação)...
(FEM/ESCC/6)
- (2) ... e eu falando pra ele **vamo** sair daqui (3ª conjugação)...
(MASC/ESCB/6)
- (v) **Saliência fônica**³¹

³¹ “A saliência fônica é definida como uma hierarquia das formas verbais em função do contraste entre a forma com a desinência e a 3ª pessoa do singular.” (Zilles e Batista, 2006, p. 4.).

Figura 5 – Hierarquia da saliência fônica

	Exemplo	Descrição
1	falava/falávamos	A oposição –V/-Vmos não é tônica nas duas formas.
2	fala/falamos trouxe/trouxemos	A oposição –V/-Vmos é tônica em uma das formas.
3	está/estamos tem/temos	A oposição –V/-Vmos é tônica nas duas formas.
4	comeu/comemos partiu/partimos vai/vamos foi/fomos	A oposição –V/-Vmos é tônica nas duas formas e a 3ª pes. sing. Tem uma semivogal que não aparece na 1ª pes. pl.
5	falou/falamos	A oposição –V/-Vmos é tônica nas duas formas e a vogal acentuada é diferente.

Fonte: Naro et al. (1999, p. 203).

Quando se trata do fenômeno da alternância pronominal entre *nós* e *a gente* e variação na concordância verbal de P4, a variável saliência fônica é bastante controlada nos diferentes trabalhos, apresentando importância significativa para os resultados encontrados. (NARO, GÖRSKI e FERNANDES, 1999; BORGES, 2004; BRUSTOLIN, 2009; AGOSTINHO, 2013).

Naro, Görski e Fernandes (1999), quando realizaram a análise da alternância entre *–mos* e *zero*, encontraram todas as formas de nível 1 ligadas a verbos de pretérito imperfeito. O pretérito perfeito se concentrou nos níveis 4 e 5, e o presente, nos níveis 2 e 3. Em sua análise quantitativa, a desinência *–mos* praticamente não ocorreu com o nível da hierarquia, tanto para sujeito *nós* quanto para sujeito *a gente* (apenas 3,8%). Esse contexto, então, se mostrou altamente favorável à desinência *zero*, devido à menor saliência fônica de distinção entre a 3ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural.

Em seu trabalho, Borges (2004) mostrou que a aplicação de *a gente* é maior nos níveis em que é menor a oposição entre P3 (-V) que se combina com *a gente* e P4 (-Vmos) que se combina com *nós*, sustentando sua hipótese de que “o uso de *a gente* será tanto menor quando, nas formas verbais, existir menor saliência fônica.”

Brustolin (2009) atestou a hipótese de que os níveis de saliência fônica mais baixos (1, 2 e 3) propiciaram a preferência de *a gente*, enquanto os níveis mais altos de saliência (4, 5 e 6) favoreceram o emprego de *nós* (OMENA, 1986; LOPES, 1993; MACHADO, 1995)

Corroborando os resultados de trabalhos anteriores, acreditamos que os nossos resultados apontem que quanto menos saliente for a forma alvo mais haverá a ocorrência de concordância em P3.

Exemplos:

- (1) ... tinha que esperar meu pai se arumar para que **nois dois fosse** para festa (menos saliente)... (MASC/ESCB/9)
- (2) ... e eu e meu amigo **noix tava** treinando nesse ;campinho (menos saliente)... (MASC/ESCB/9)

(vi) **Posição do acento:**

- proparoxítona;
- paroxítona;
- oxítona.

Essa variável independente apresentou importância significativa unânime em todos os trabalhos anteriores sobre o tema. (BORTONI-RICARDO, 1985; ZILLES, MAYA e SILVA, 2000; ZILLES e BATISTA, 2006; RUBIO, 2012; AGOSTINHO, 2013).

Com base em Agostinho (2013), a hipótese de que quando a forma alvo for proparoxítona há uma tendência de ocorrer a combinação sujeito (*nós*, *SN + eu* ou *a gente*) + P3, em circunstância de as palavras com acento na antepenúltima sílaba serem marcadas, pois se diferem da prosódia esperada do português, foi atestada.

No trabalho de Bortoni-Ricardo (1985), os resultados encontrados apontaram que houve apenas 10% de manutenção da DNP P4 em formas verbais proparoxítonas, contra 62% nas paroxítonas. Ela justifica

esses resultados por meio da produtividade, nesse dialeto, da regra fonológica de apagamento de sílaba átona final das palavras proparoxítonas.

Com base no trabalho de Zilles, Maya e Silva (2000), os autores atestaram a hipótese de que palavras proparoxítonas favorecem a omissão da desinência *–mos*. Segundo eles, os falantes parecem evitar as proparoxítonas, seguindo a tendência geral da língua de ter palavras predominantemente paroxítonas. Os resultados deste trabalho são equiparáveis ao de Bortoni-Ricardo (1985), apresentando 43% de apagamento da desinência.

Com o trabalho de Zilles e Batista (2006), foi encontrado 43% e apagamento em formas verbais proparoxítonas, o que sustenta fortemente a hipótese de esquiva de proparoxítonas, defendida por Bortoni-Ricardo, acreditando “poder até mesmo pensar em uma restrição ou bloqueio da regra de redução da desinência em favor da regra que gera a forma sem desinência” (p. 115).

Valendo-nos dos resultados encontrados nos trabalhos anteriores mencionados, acreditamos encontrar em nossa análise que a forma verbal proparoxítona favorece a omissão da desinência número-pessoal *–mos*.

Exemplo:

- (1) **...eu e minha amiga estava** fazendo trabalho...
(proparoxítona) (FEM/ESCC/9)

(vii) Estrutura Verbal:

- Simples;
- Composta.

Essa variável linguística foi controlada nos estudos de Zilles, Maya e Silva (2000) e, apesar de não ter sido selecionada como significativa para o fenômeno da variação da concordância verbal de P4 na amostra de fala dos autores, supomos que seria interessante controlar a ‘estrutura verbal’ para observar como se processa essa variável linguística em nossa amostra de textos escritos de alunos do Ensino Fundamental. Com base nos resultados de outros trabalhos a respeito da variável ‘tempo verbal’, acreditamos que a estrutura verbal simples ocorra com mais frequência em nossa amostra, com os sujeitos *nós*, *SN*

+ *eu* e *a gente* e que o uso da estrutura verbal composta favoreça a concordância padrão com os sujeitos *nós* e *SN + eu*, de igual modo com a concordância padrão do sujeito *a gente*.

Exemplos:

- (1) ... e **resolvemos sair correndo...** (composta, com concordância) (FEM/ESCB/9)
- (2) ... **eu e os meus amigos decidimos ir** a piscina... (composta, com concordância) (MASC/ESCB/9)
- (3) ... e **a gente começo a levar** muitos sustos... (composta, com concordância) (FEM/ESCC/6)

Sociais:

(i) Escolaridade dos alunos:

- 6º ano;
- 9º ano.

De acordo com o trabalho de Brustolin (2009), os alunos de 5ª e 6ª série que estão passando pelo processo de aprender o conteúdo pronominal utilizariam na escrita uma escrita menos formal, tendendo a empregar mais o pronome *a gente*. Por sua vez, os alunos de 7ª e 8ª série utilizariam mais o pronome *nós*, por já terem passado por essa etapa e estarem vivenciando uma fase em que a monitoração da escrita é mais recorrente.

A hipótese de Agostinho (2013) era de que quanto maior fosse a escolaridade mais os alunos utilizariam a forma padrão e, conseqüentemente, menos utilizariam *nós + zero*. Seus resultados atestaram essa hipótese mostrando que a 5ª série teve peso relativo de 0,36, desfavorecendo a combinação com *-mos/-mo* e peso relativo de 0,75, favorecendo essa combinação entre a 6ª e 7ª série. Com base nos resultados anteriores, acreditamos corroborar essa hipótese.

(ii) Sexo:

- feminino;
- masculino.

Brustolin (2009) atestou sua expectativa de encontrar maior incidência do uso de *a gente* dentre as alunas em relação aos alunos, em circunstância de que o pronome *a gente* não carrega estigma, em geral, e que as pesquisas variacionistas têm demonstrado que as formas “bem aceitas” na sociedade geralmente já estão na fala das mulheres.

Agostinho (2013) encontrou uma leve tendência do sexo feminino ao favorecimento da variante padrão *–mos* com sujeitos *nós* e *SN +eu* com PR de 0.58 contra 0.40 para o sexo masculino. Da mesma forma, esperamos encontrar o uso variado da desinência, cuja variante não apresenta estigma, por parte das meninas. O sexo feminino tenderia a favorecer a forma padrão *–mos*.

(iii) Escolas:

- escola 1 (EBM Beatriz de Souza Brito);
- escola 2 (Colégio de Aplicação).

Em nosso trabalho, convergimos com a mesma expectativa atestada nos estudos de Agostinho (2013), em que a escola 2 apresenta maior frequência das formas padrão (*nós* e *SN + eu* com *–mos* e *a gente* com zero), pois acreditamos que questões sociais interfiram na aprendizagem da norma padrão devido a diversos fatores entre eles: (i) acesso a livros, internet, revistas e o incentivo por parte da família à leitura; (ii) o acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos; (iii) estabilidade quanto à moradia e consequentemente quanto à escola. (p. 126)

Ainda de maneira geral, acreditamos também que a perda progressiva do *–s* na desinência final acontece mais nos dados de informantes com menor grau de escolaridade (cf. CASTILHO, 1992), mas também ocorre em algum grau nos dados de informantes escolarizados (cf. ZILLES, MAYA e SILVA, 2000). Provavelmente, o pronome *a gente* aparece com mais frequência que o pronome *nós*, mesmo em dados da modalidade escrita, o que explicaria o maior percentual de desinência *zero* em detrimento da marca desinencial de P4 (cf. BRUSTOLIN, 2009). Ainda, acreditamos que as mulheres tendem a usar mais a forma inovadora *a gente* e os alunos-informantes mais jovens tendem a usar a forma inovadora com variações no uso da desinência.

4.5 RESUMO DO CAPÍTULO

Apresentamos, neste capítulo, a metodologia que utilizamos e a estratificação dos informantes que fazem parte de nossas amostras.

Delimitamos as variáveis dependentes do nosso estudo com exemplos, as variáveis independentes – linguísticas e sociais – e suas hipóteses específicas, baseadas na revisão da literatura, assim como o tratamento estatístico que foi realizado com o programa Goldvarb 2005. A seguir, é apresentada a análise dos resultados desta pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos resultados da análise da variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na amostra escrita de alunos do Ensino Fundamental da cidade de Florianópolis e da análise da avaliação dos professores acerca de uma produção textual de um aluno do 9º ano da Rede Pública de Florianópolis e adaptada pela pesquisadora para que as formas em variação da concordância verbal de P4 ficassem mais evidentes. Na primeira seção, apresentamos a descrição do perfil dos alunos-informantes a partir da análise dos questionários sociais; na segunda seção, descrevemos o perfil dos professores de língua portuguesa das quatro turmas selecionadas, por meio da análise dos questionários sociais. Essas considerações acerca do perfil dos alunos e professores fundamentam a análise quantitativa dos dados de escrita produzidos pelos alunos da escola 1 e da escola 2, descrita na terceira seção. Na quarta e última seção, discorreremos sobre a avaliação dos professores de uma produção textual, buscando refletir sobre o comportamento da concordância verbal de P4 na perspectiva avaliativa docente e de que forma está atrelada com os resultados apresentados na escrita pelos alunos.

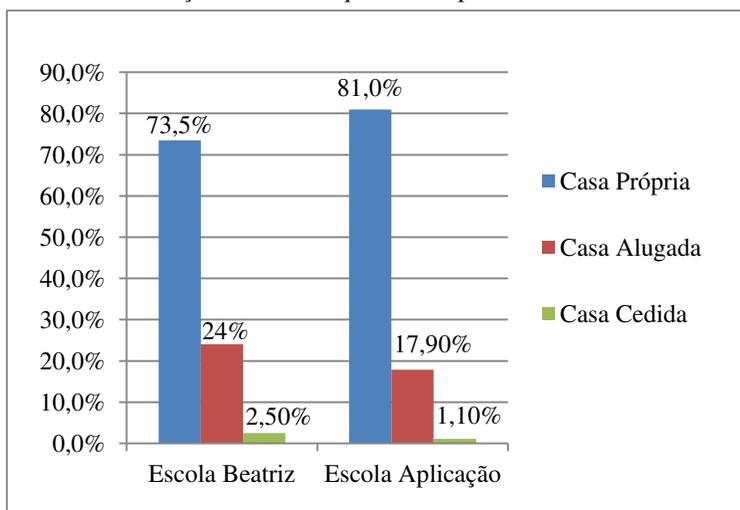
5.1 PERFIL SOCIAL DOS ALUNOS

A análise dos questionários sociais aplicados aos alunos foi realizada em três etapas: (i) levantamento das respostas dos alunos em categorias em uma planilha; (ii) somatório de alunos por categorias, de acordo com as hipóteses levantadas, divididos por escolas e (iii) cálculo da porcentagem de alunos por categorias, divididos por escolas. Essas etapas foram seguidas para facilitar a leitura dos questionários e para conseguirmos detectar o perfil social – econômico e cultural – dos alunos e relacionar com o funcionamento do fenômeno de variação da concordância verbal de P4. Foram coletados 213 questionários sociais dos alunos das duas escolas, sendo 119 alunos da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (escola 1) e 94 alunos do Colégio de Aplicação da UFSC (escola 2), nas turmas selecionadas do 6º ano e 9º ano.

A respeito da variável social dos alunos (hipótese v de nosso estudo), acreditávamos que aqueles que apresentassem situação econômica e cultural menos privilegiada favoreceriam o aparecimento das marcas da concordância não padrão, ou seja, *nós + -mo/zero*; *SN + eu + -mo/zero*; *a gente + -mos*. (cf. BRUSTOLIN, 2009). Para conseguir traçar o perfil da situação mais privilegiada e menos privilegiada dos alunos, sem incorrer em falsos estereótipos, selecionamos algumas questões do questionário que melhor refletissem a sua realidade social, foram essas: (i) moradia; (ii) escolaridade do pai; (iii) escolaridade da mãe; (iv) deslocamento até a escola; (v) acesso à internet; (vi) hábito de leitura e (vii) material de leitura.

Nossos resultados mostraram que, no tocante à moradia, 89 alunos da escola 1 possuem casa própria, 29 deles possuem casa alugada e apenas 3 moram em uma casa cedida por terceiros. Enquanto que na escola 2, os resultados mostram que 77 alunos residem em casa própria, 17 residem em casa alugada e apenas 1 aluno reside em casa cedida. Os números devem ser relativizados, tendo em vista que há maior quantidade de alunos-informantes na escola 1 (119 alunos) do que na escola 2 (94 alunos) e sendo que alguns deles marcaram mais de uma opção nesta questão. A frequência dos alunos, quanto ao tipo de moradia, fica melhor visualizada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos quanto ao tipo de moradia



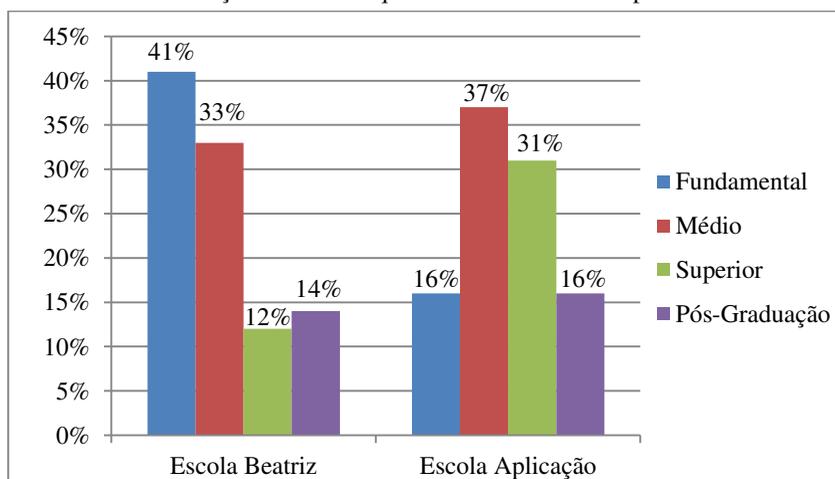
Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Como podemos observar no gráfico apresentado acima, a escola 2 apresenta maior frequência de alunos que moram em casa própria do que os alunos da escola 1, apesar de ser uma diferença pequena. Ao passo que a escola 1 apresenta maior distribuição de alunos que residem em moradia alugada e cedida do que na escola 2.

Quanto aos resultados acerca da escolaridade do pai e da escolaridade da mãe dos alunos-informantes, pudemos observar que a diferença entre os números foram mais expressivos para perceber a influência dessa variável na realidade social – econômica e cultural – desses alunos diante do uso da variação na concordância verbal de P4 na modalidade escrita.

Na escola 1, houve maior concentração de alunos cujos pais apresentam escolaridade de nível fundamental (36 alunos) e de ensino médio (29 alunos) do que com nível superior (11 alunos) e pós-graduação (12 alunos). Ao passo que na escola 2, houve maioria de alunos cujos pais apresentam nível médio (27 alunos) e nível superior (22 alunos). Diferentemente da escola 1, os alunos da escola 2 representam apenas 12 dados com pais com escolaridade fundamental e apresentam a mesma quantidade de alunos com pais com nível de pós-graduação, 12. Os números podem ser melhor visualizados no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos quanto à escolaridade do pai

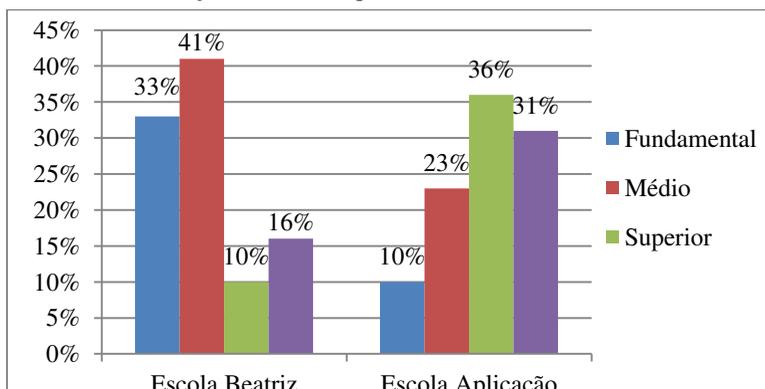


Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

É possível notar que o desenho do gráfico acima é bastante distinto entre os alunos das duas escolas. Em termos gerais, a escola 1 mostrou que seus alunos apresentam condição social menos favorecida do que os alunos da escola 2, pois a porcentagem do nível de escolaridade de pais com nível fundamental (41%) é bastante superior ao dos alunos com pais com esse mesmo nível (16%) na escola 2, enquanto que os alunos com pais com nível superior (12%) é consideravelmente menor do que os alunos da escola 2 com essa mesma escolaridade (31%). Por sua vez, a frequência de alunos, filhos de pais com nível médio e nível de pós-graduação, é praticamente equivalente em ambas as escolas.

Os números quanto à escolaridade da mãe são ainda mais expressivos e revelam diferença mais acentuada entre a realidade social dos alunos das duas escolas, sob a perspectiva de que a variável escolaridade dos pais desempenha alguma influência, na sociedade, tocante às escolhas culturais e, muitas vezes, econômica da família. A escola 1 apresenta maior concentração de mães com escolaridade de nível fundamental (25 alunos) e nível médio (31 alunos) e apenas 8 mães com nível de escolaridade superior e 12 mães com nível de escolaridade superior e pós-graduação. A curvatura do gráfico se revela bem distinta entre os alunos da escola 2, em que há maior ocorrência de mães com escolaridade de nível superior (25) e com pós-graduação (22) e apenas 7 alunos, filhos de mães com nível fundamental, e 16 alunos de mães com nível médio de escolaridade. Tal comportamento pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos quanto à escolaridade da mãe



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

A respeito da escolaridade dos pais, Agostinho (2013) acredita que possa influenciar o uso das variantes de prestígio por parte dos alunos, “seja acompanhando a vida escolar do filho ou pela própria convivência no dia a dia em que os pais conversam com os filhos e entre si utilizando + ou – as formas ensinadas pela escola” (p. 160) Quando os pais desempenham uma função profissional mais valorizada na sociedade, em circunstância do seu nível de escolaridade, eles tendem a exercer uma influência maior das variantes consideradas padrão, por entenderem que essas possibilitam ascensão social e maior prestígio em situações mais monitoradas da língua em uso – tanto oral quanto escrita. Além de que a escolaridade dos pais reflete, geralmente, no exercício da sua profissão, o que afeta a condição econômica familiar do aluno.

O acesso à internet foi uma variável pouco representativa para caracterizar as diferenças socioeconômicas e culturais de ambas as escolas. Do total de 111 alunos informantes (que responderam essa questão) da escola 1, 106 deles têm acesso à internet, preferencialmente, em sua própria casa. Enquanto que na escola 2, dos 93 alunos que responderam essa questão, apenas 1 não possui acesso à internet. Por conta de as duas escolas se localizarem em áreas urbanas, as realidades se mostraram semelhantes quanto ao acesso à internet.

Referente à realidade cultural dos alunos das escolas selecionadas, esta pode ser analisada mediante a presença do gosto pela leitura em suas rotinas e, se possuem material de leitura diversos, como livros, revistas, quadrinhos, dicionários, etc., em sua residência. Dos alunos-informantes da escola 1, 65% afirmaram que gostam da leitura e 35% disseram não gostar de ler. Na escola 2, a realidade não se mostrou muito divergente, apresentando 61% dos alunos com o gosto pela leitura e 39% disseram não gostar de ler, como pode ser ilustrado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Frequência de alunos nas duas escolas quanto ao gosto à leitura.

Gosto à leitura	Beatriz		Aplicação	
	Apl./Total	%	Apl./Total	%
Gosta de ler	72/110	65%	56/92	61%
Não gosta de ler	38/110	35%	36/92	39%
Total:	110	--	92	--

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Quanto ao índice de alunos com material de leitura em casa, o resultado é elevado e equivalente em ambas as escolas, com 95 alunos na escola 1 e 85 na escola 2, contra 15 alunos que não possuem material de leitura em casa na escola 1 e 7 alunos na escola 2.

De maneira geral, os números revelados acima mostram que a moradia, a escolaridade do pai e a escolaridade da mãe foram os fatores que mais apresentaram diferenças significativas entre as escolas, quanto à realidade social – econômica e cultural – mostrando que os alunos da escola 2 têm uma condição sócio-cultural mais favorecida que os alunos da escola 1. Já, exclusivamente, à realidade cultural dos alunos de ambas as escolas, diagnosticada através das questões sobre acesso à internet, gosto pela leitura e material de leitura na residência, apontou para uma equivalência social entre esses estudantes, pois os índices foram muito próximos. Ao analisar qualitativamente outros aspectos dos questionários, como a localização da casa, o número de moradores na residência, a profissão do pai e a profissão da mãe, percebemos que as condições sociais divergem um pouco entre as escolas, indicando uma situação mais privilegiada entre os alunos da escola 2.

Observando tais indicativos, percebemos que 29 alunos da escola 1 residem com 4 a 7 pessoas, contra 18 que moram em uma casa com 1 a 3 pessoas. O oposto ocorre com os alunos da escola 2 (29 alunos), em que a maioria dos alunos possui uma família de até 3 pessoas, e apenas 15 dos alunos possuem família entre 4 e 7 pessoas. Isso mostra que na escola 2 há mais alunos provenientes de núcleos familiares menores e que, possivelmente, apresentam uma qualidade de vida melhor por conta disso. A localização das casas dos alunos da escola 1 se concentra mais

na região central, do entorno escola, como os bairros: Pantanal, Carvoeira, Serrinha e Trindade, com 36 alunos. Ao passo que os alunos da escola 2 residem, em sua maioria, em bairros como Itacorubi, João Paulo, Canasvieiras, Jurerê, etc.

Tomando as diferenças sociais entre as escolas e levando em conta nossa hipótese v, comentada anteriormente, atestamos a hipótese de que os alunos da escola 1 realizam mais a concordância não padrão com os sujeitos *nós*, *SN + eu* e *a gente*.

Tabela 2 – Frequência da concordância não padrão com sujeitos *nós*, *SN + eu*, *a gente* nas duas escolas selecionadas

Concordância não padrão com sujeitos pronominais	Beatriz		Aplicação	
	Apl./Total	%	Apl./Total	%
Nós + mo	10/447	2,2%	2/425	0,5%
Nós + zero	8/447	1,8%	0	--
SN + eu + mo	1/80	1,2%	1/65	1,2%
SN + eu + zero	6/80	7,5%	4/65	6,2%
A gente + mos	5/74	6,8%	0/22	--
A gente + mo	0	--	0	--

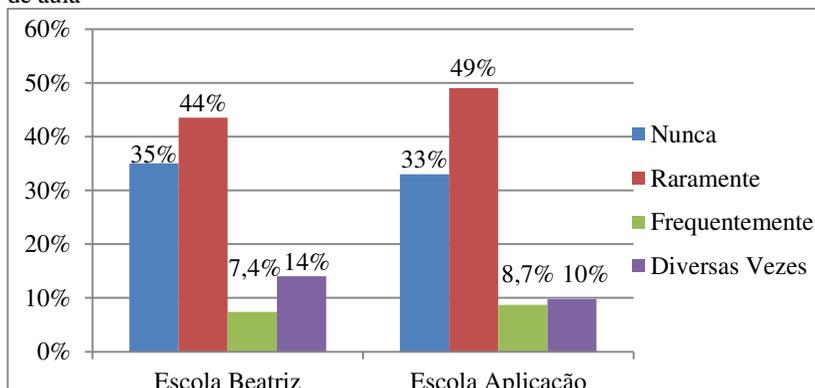
Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Como podemos observar nos índices apresentados na tabela acima, os alunos da escola 1 realizam 2,2% de concordância do sujeito *nós + -mo* e 1,8% de concordância do sujeito *nós + zero*, de um total de 447 ocorrências de concordância de primeira pessoa do plural com sujeito *nós*, enquanto na escola 2, os percentuais caem para as mesmas realizações de concordância: 0,5% de *nós + -mo* e nenhuma ocorrência de *nós + zero* de um total de 425 ocorrências de concordância de P4 com *nós*. Referente à concordância não padrão com sujeito *SN + eu*, verificamos que na escola 1 há 1,2% de *SN + eu + -mo* e 7,5% de *SN +*

eu + zero, de um total de 80 ocorrências com esse sujeito nominal, enquanto que na escola 2, há uma pequena queda de casos de *SN + eu + -zero* com 6,2% , de um total de 65 ocorrências. A respeito do uso do *a gente*, é importante ressaltar que há maior ocorrência de concordância com esse sujeito na escrita na escola 1, com 74 dados contra 22 dados na escola 2. Isso pode ser explicado, pelo uso mais monitorado de formas pronominais mais privilegiadas na modalidade escrita, como o sujeito *nós* e o *SN + eu*. Sobre a concordância não padrão com o sujeito *a gente*, notamos que na escola 1 há 6,8% e *a gente + mos* contra nenhuma ocorrência na escola 2. Não houve nenhum caso do pronome *a gente* com a desinência *-mo*, em nenhuma das escolas selecionadas. Percebemos que as variantes com menor prestígio ocorrem mais na escrita dos alunos da escola 1. Ainda assim, percebemos que a frequência de uso das variantes de prestígio é majoritária em ambas as escolas, a despeito das características socioeconômicas e culturais de seus alunos.

Com relação à questão “*Você já teve preocupação em falar ou escrever algo considerado um erro gramatical e, por isso, deixou de se expressar em sala de aula?*”, verificamos uma pequena diferença nas duas escolas selecionadas, que descontando a maior quantidade de alunos informantes na escola 1, pode ser minimizada. Apresentamos, a seguir, o gráfico com os números de alunos e suas respostas:

Gráfico 4 – Distribuição dos alunos quanto ao receio de se expressarem em sala de aula



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Como podemos observar no gráfico acima, dos 108 alunos da escola 1, muitos já tiveram receio de se expressar em sala de aula, tanto

na modalidade escrita, quanto na oral, porém *raramente*, com 44%. Já na escola 2, 49% escolheram a opção *raramente têm receio de se expressar em sala de aula* dos 92 alunos que responderam a essa questão. Na escola 1, 35% nunca tiveram receio de se expressar, 14% tiveram receio diversas vezes e apenas em 7,4% esse receio era frequente. Conquanto, na escola 2, 33% nunca tiveram receio, 8,7% afirmaram ter receio *frequentemente* e 10% afirmaram que tiveram *diversas vezes*.

Com base nas hipóteses do trabalho de Agostinho (2013), acreditávamos que os alunos se sentiriam mais *frequentemente* constrangidos em utilizar sua variedade em sala de aula, porém, não conseguimos atestar nossa hipótese, haja vista a baixa frequência dessas respostas para as duas escolas. O que prevalece são os números de alunos que têm algum receio, mas isso ocorre *raramente*, seguido do número de alunos que *nunca* se sentiram constrangidos de se expressar em sala de aula. A autora também não atestou essa hipótese em seu trabalho, que encontrou mais *raramente* para uma das escolas, com 56% e mais *nunca* para a outra, com 49% nas duas instituições de ensino do município de Itajaí selecionadas.

Em síntese, percebemos que para analisar a realidade social dos alunos precisamos levar em conta diversos fatores, tomados a partir das respostas constantes nos questionários aplicados, e que não devemos incorrer em falsas tendências a despeito de opiniões ou ideias senso comum a respeito da unidade escolar e da comunidade do seu entorno. A análise acurada das respostas dos questionários nos mostrou que a realidade social – econômica e cultural – dos alunos das duas escolas é indiferente de região geográfica em que a unidade escolar está localizada e da rede de ensino, neste caso. Os alunos das duas escolas apresentaram realidades econômicas próximas, conforme a (i) moradia, com um leve favorecimento para a escola 2; porém, quanto à (ii) escolaridade do pai; à (iii) escolaridade da mãe as escolas se distanciaram nitidamente. Quanto à realidade cultural, os alunos de ambas as escolas revelaram condições equivalentes quanto ao acesso à cultura, tomando aspectos, como (i) acesso à internet; (ii) gosto pela leitura e (iii) disponibilidade de material de leitura.

Na próxima subseção, apresentamos a análise dos questionários sociais aplicados aos professores das duas escolas selecionadas relacionando com as hipóteses aqui levantadas, a fim de buscar outras

explicações para o funcionamento do fenômeno da variação da concordância de P4 na escrita dos alunos do Ensino Fundamental.

5.2 PERFIL SOCIAL DOS PROFESSORES

Nesta subseção, apresentamos a descrição do perfil dos professores de Língua Portuguesa das turmas selecionadas, buscando relacioná-lo com nossas hipóteses acerca das condições sociais dos docentes – formação e condições de trabalho - e com a concordância verbal de P4 na escrita dos alunos. Para respeitar o sigilo dos participantes, o nome dos professores não foi divulgado nesta pesquisa, sendo referenciados como professor 1 e professor 2 (da escola 1) e professor 3 e professor 4 (da escola 2).

Os dois professores da escola 1 apresentam algumas características semelhantes entre si no que diz respeito às condições do trabalho. As diferenças tornam-se mais evidentes quanto ao tempo de formação e ao tempo de carreira, e também pelo fato de um ser contratado em caráter temporário e outro ser efetivo da Rede Municipal de ensino. Delineando um perfil geral, o professor 1 concluiu sua graduação completa em 1999, tem especialização e é professor efetivo na rede municipal de ensino há vinte anos. Já o professor 2, formou-se mais recentemente, no ano de 2013, não apresenta nenhuma especialização em seu currículo e é contratado pela rede municipal de ensino em caráter temporário; sua experiência é de seis anos na Rede Pública de ensino e menos de um ano na rede privada.

Tocante às condições de trabalho, ambos os professores da escola 1 lecionam para mais de cinco turmas, com trinta e cinco alunos em média, e cumprem carga horária maior que quarenta horas semanais, sendo dez horas destinadas ao planejamento das aulas. Ambos não possuem acompanhamento sistemático de orientação pedagógica sobre sua prática docente; contudo, realizam formação continuada periodicamente. Esses professores contam com recursos didáticos fornecidos pela escola, tais como sala de informática, biblioteca e livros didáticos. Os dois fundamentam suas aulas a partir do livro didático e dividem sua carga horária entre duas instituições.

A respeito dos professores da escola 2, observamos bastante semelhança tocante à formação acadêmica, às condições de trabalho e às concepções pedagógicas. O professor 3 tem mestrado em Linguística e

trinta e cinco anos de experiência docente, dos quais vinte anos na Rede Pública de ensino. O professor 4 concluiu sua graduação em 1989, tem especialização e mestrado em Linguística; possui mais de dez anos de experiência na Rede Pública e privada de ensino. As condições de trabalho dos professores da escola se mostraram favoráveis em termos de condições ideais para a prática docente, cumprindo contrato de dedicação exclusiva com a escola que lecionam, cumprindo carga horária de quarenta horas semanais, das quais mais de dez horas são destinadas ao planejamento das aulas. Os dois professores trabalham com menos de cinco turmas com média de vinte e cinco alunos em cada. A escola oferece diversos recursos didáticos, como materiais artísticos, papéis variados, computadores, *Datashow*, salas ambiente, laboratório de linguagem, outros laboratórios, biblioteca, horta, pomar, brinquedoteca e outros, além de participarem periodicamente de reuniões de estudo, formação continuada e, apesar de terem acesso ao livro didático, não o tem como condicionador de suas aulas.

Realizando um comparativo entre os professores da escola 1 e da escola 2, percebemos que as realidades sociais dos profissionais de cada unidade escolar são distintas quanto à formação acadêmica e às condições de trabalho. Os professores da escola 2 possuem pós-graduação com nível de mestrado, enquanto que os professores da escola têm graduação completa com especialização. As condições de trabalho dos professores da escola 2 se mostraram mais favoráveis do que as condições dos professores da escola 1 por terem dedicação exclusiva, poucas turmas e com menor número de alunos, com acesso a diversos recursos didáticos e reuniões de estudo e planejamento sistemáticos.

Concernente às concepções pedagógicas, os quatro professores das turmas disseram que já haviam estudado sociolinguística em sua formação acadêmica e foi unânime a resposta de que há presença de variação linguística em sala de aula e que há a necessidade de discutir sobre ela. É interessante observar que todos os professores afirmaram não existir “erro” linguístico, mas tratar-se de uma questão de falta de conhecimento por parte do aluno, adequação quanto às diferentes modalidades ou estilos, variações quanto aos usos sociais da língua ou por algum problema que afetasse sua cognição. Todos os professores entrevistados acreditam, em certa medida, que a língua falada influencia na escrita dos alunos e que é preciso tentar minimizar o preconceito linguístico. Embora haja muitos pontos convergentes nas respostas dos professores das duas escolas, é importante destacar que certas

concepções teóricas, como conceito de gramática(s), ensino – aprendizagem da leitura e escrita e uso do livro didático se distinguem e influenciam na prática pedagógica e na consolidação dos pressupostos sociolinguísticos nas aulas de língua portuguesa.

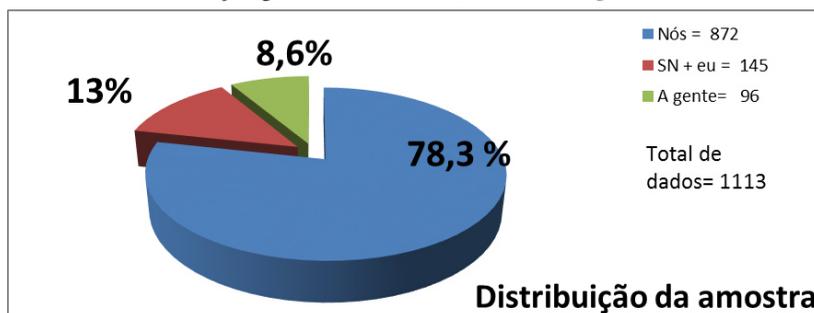
De acordo com nossa hipótese iii, acreditávamos que as condições de trabalho e a formação do professor de língua portuguesa influenciariam no uso da concordância verbal de P4: os alunos dos professores com condições de trabalho mais favoráveis, pós-graduados e que apresentassem conhecimentos de sociolinguística em sua formação, apresentariam mais a forma *a gente* em contextos informais, neste caso, em trechos mais informais da produção textual do gênero relato de experiência pessoal produzida pelos alunos. No entanto, esses professores pós-graduados e com condições melhores de trabalho não deixariam de apresentar rigor na avaliação do texto quanto ao uso da concordância considerada não padrão com os sujeitos de P4.

Conforme descrição do perfil dos professores acima, percebemos que os professores da escola 1 apresentaram condições de trabalho menos favoráveis, tendo em vista a maior carga horária, o trabalho em mais de uma instituição de ensino, quantidade maior de turmas e com maior número de alunos e, em geral, menos recursos físicos e pedagógicos do que os professores da escola 2. Assim, conforme a hipótese de nosso trabalho, os alunos da escola 2 deveriam apresentar mais o sujeito pronominal *a gente* do que os alunos da escola 1, em contextos informais da modalidade escrita, ainda que os professores de ambas as escolas mostrassem certo rigor na correção gramatical do texto do aluno. Nossos resultados nos mostraram que mesmo que o uso de *a gente* tenha sido menor do que o uso de *nós*, principalmente, e de *SN + eu* na posição de sujeito nas duas escolas selecionadas, o uso de sujeito pronominal *a gente* foi maior na escola 1, com 73 dados (76,8%) contra 22 dados (23,2%) na escola 2, não atestando nossa hipótese, uma vez que a proposta de produção textual era baseada em contextos menos formais da língua. Creditamos esse resultado também ao fato de os alunos das duas escolas não utilizarem discurso direto em seus textos, evitando o uso mais corriqueiro de *a gente* na marca de fala de personagens.

5.3 RESULTADOS GERAIS

Após levantados e categorizados todos os dados da amostra 1, as rodadas estatísticas foram realizadas em três etapas: (i) com os dados de *nós*; (ii) com os dados de *SN + eu* e (iii) com os dados de *a gente*, tendo em vista a diferença do padrão de concordância desses sujeitos: o pronome *nós* e o sintagma *SN + eu* realizam concordância com o verbo com desinência preenchida (*-mos/-mo*) e o pronome *a gente* realiza concordância com o verbo com desinência *zero*. A amostra analisada foi composta de 1.113 dados, sendo 872 dados de sujeito *nós* (expresso ou nulo), correspondendo a 78,3% da amostra, 145 dados de sujeito *SN + eu* (expresso ou nulo), 13% da amostra e 96 dados de sujeito *a gente*, totalizando apenas 8,6% da amostra, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Distribuição geral do uso de *nós*, *SN + eu* e *a gente* na amostra



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

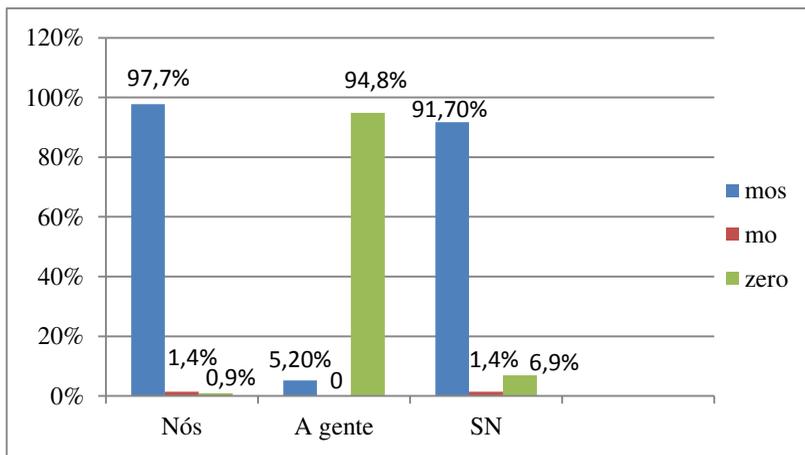
A maior frequência de uso do pronome *nós* e do sintagma *SN + eu* em detrimento do uso de *a gente* já era esperada, em virtude de a amostra ser composta por textos escritos de alunos do Ensino Fundamental. Como veremos mais adiante na avaliação dos professores, na seção 5.4, a escola ainda destaca o uso massivo dos sujeitos considerados padrão, *nós* e *SN + eu*, na modalidade escrita e marca o uso do pronome inovador *a gente* como uma forma mais coloquial, a ser usada na fala. No entanto, o percentual de 8,6%, ou seja, 96 dados de uso de *a gente*, na modalidade investigada, aponta que esse pronome já é considerado uma variante de primeira pessoa do plural na escrita.

O panorama dos dados de nossa amostra se aproximou dos resultados de Brustolin (2009), que obteve 14% de uso de *a gente* contra

86% de uso de *nós*, na escrita de alunos do Ensino Fundamental de Florianópolis e dos resultados de Agostinho (2013), cujos dados apontaram 55% de uso de *nós*, 36% de uso de *SN + eu* e 9% de uso de *a gente*, na escrita de alunos do Ensino Fundamental de Itajaí.

Diante da distribuição geral dos dados de *nós*, *SN + eu* e *a gente*, podemos observar, no gráfico abaixo, a concordância entre as desinências verbais *-mos*, *-mo* e *zero* e esses sujeitos:

Gráfico 6 – Distribuição geral do uso de *nós*, *SN + eu* e *a gente* e respectivas concordâncias



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

O gráfico acima mostra o comportamento da concordância verbal de primeira pessoa do plural em relação aos sujeitos *nós*, *SN + eu* e *a gente*. Dos 872 dados de *nós*, 852 (97,7%) apresentaram concordância padrão com a desinência *-mos*, a concordância com a desinência preenchida *-mo* só ocorreu em 8 dados (0,9%) e a realização da não concordância do pronome *nós* com o *zero* se deu em 12 dados de *nós* (1,4%). Com o pronome *a gente*, encontramos a concordância padrão com a desinência *zero* em 91 dos 96 dados (94,8%), a desinência *-mos* ligada ao *a gente* só apareceu em apenas 5 dados (5,2%) e não houve nenhum caso de concordância de *a gente* com a desinência *-mo*. Em relação ao sujeito *SN + eu*, o comportamento foi semelhante ao do sujeito *nós*, em que dos 145 dados de *SN + eu*, 133 dados (91,7%) apresentaram concordância padrão com a desinência *-mos*, 10 dados (6,9%) houve ligação com a desinência *zero* e apenas 2 dados (2,1%) de concordância com a desinência *-mo*.

Esses resultados nos mostraram que há uso expressivo, quase categórico, dos sujeitos com a sua respectiva desinência padrão. Tal comportamento revela a predileção pelas formas consideradas canônicas na escrita, tendo em vista o monitoramento que a modalidade suscita e o incentivo do ambiente escolar pelo uso das variedades mais formais e consideradas privilegiadas na sociedade. Trouxemos alguns dados de sujeitos *nós*, *SN + eu* e *a gente* ligados às desinências *-mos*, *-mo* e *zero*:

- (1) ...todos **nós achamos** muito engraçado... (MASC/ESCB/6)
- (2) ...e depois **nois fomo** jogar baralho... (MASC/ESCB/6)
- (3) ...um dia **nós estava** com o meus amigos saltado pipa... (MASC/ESCB/6)
- (4) ...uma vez **eu e meu pai e minha mãe saímos** pra [pa] passear... (FEM/ESCB/6)
- (5) ...**eu e meus dois primo e o meu irmão tomamo** banho de praia... (MASC/ESCB/6)
- (6) ...**eu meu irmão meus 3 primos come** um lanche... (MASC/ESCB/6)
- (7) ...**agente não tava** mais se falando... (FEM/ESCB/6)
- (8) ...**a gente ficamos** cantando até ir a escola... (MASC/ESCB/6)

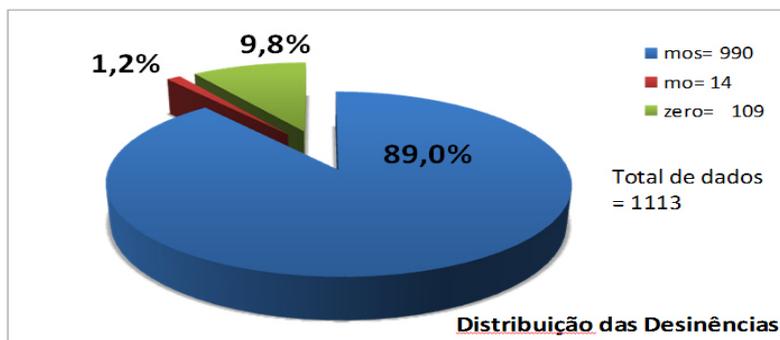
A Tabela 3, abaixo, apresenta a distribuição geral de *nós*, *SN + eu* e *a gente* e suas concordâncias, para que possamos realizar um comparativo com os resultados encontrados por Brustolin (2009) e Agostinho (2013) e melhor compreender o comportamento do uso geral das três variáveis dependentes:

Tabela 3 – Distribuição geral *nós*, *SN + eu* e *a gente* e concordâncias

Sujeito Pronominal	-mos		-mo		zero	
	Apl/Total	%	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Nós	852/872	97,7%	12/872	1,4%	8/872	0,9%
SN + eu	133/145	91,7%	2/145	1,4%	10/145	6,9%
A gente	5/96	5,2%	0/96	0	91/96	94,8%
Total:	990/1113	89,0%	14/1113	1,2%	109/1113	9,8%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

De acordo com o exposto na tabela, encontramos 1.113 ocorrências de sujeito de primeira pessoa do plural, dos quais 89% apresentaram concordância com a desinência *-mos*, 9,8 % com desinência *zero* e apenas 1,2% com desinência *-mo*, como está representado no gráfico abaixo. Nossos resultados se mostraram semelhantes aos de Agostinho (2013), que encontrou 85% de concordância com a desinência *-mos*, 3% de concordância com a desinência *-mo* e 11% com a desinência *zero*. Ressalta-se que a totalidade de ocorrências de sujeito de primeira pessoa do plural em sua amostra era praticamente o dobro da nossa, 2.199 dados.

Gráfico 7 – Distribuição geral do uso das desinências *-mos*, *-mo* e *zero*

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Em relação ao aparecimento da desinência *-mos* ligada ao pronome *a gente*, nosso resultado se assemelhou ao de Brustolin (2009)

que encontrou praticamente o mesmo percentual, 4%, de *a gente + -mos*, com peso relativo 0,21, em um total de 1216 ocorrências de desinência *-mos*. Os resultados da autora se assemelharam aos de Vianna (2006) em testes escritos sobre a *concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*, em que houve 79% de frequência de concordância entre *a gente + zero* contra apenas 9% de frequência de concordância de *a gente + -mos*. Os nossos resultados, os de Vianna (2006) e os de Brustolin (2009) se distanciam dos de Agostinho (2013), que encontrou um percentual alto, 37%, ou seja, 76 dados de *a gente* ligado à desinência *-mos*. A autora explica esse número pelo fato de a concordância estar combinada com sujeito nulo precedido pelo pronome *a gente*, o que provoca o aparecimento da desinência preenchida para marcar a pessoa do discurso e evitar a ambiguidade linguística.

Outro destaque em nossos resultados é o baixo aparecimento da desinência *-mo*, apenas 12 dados (1,4%) ligado ao sujeito *nós*, 2 dados (1,4%) ligado ao sujeito *SN + eu* e nenhuma ocorrência ligada ao sujeito *a gente*. Conforme os resultados de outros trabalhos, era esperado encontrar maior queda de *-s* final na desinência em detrimento da concordância não padronizada do pronome *nós* e do sintagma *SN + eu* ligados à desinência *zero*. Nossos resultados se aproximaram dos de Agostinho (2013), que encontrou 4% de *nós + -mo*, 2% de *SN + eu + -mo* e 1% de *a gente + -mo* e se distanciou dos de Zilles, Maya e Silva (2000) que encontraram 34% de *nós* e *SN + eu* em concordância com a desinência *-mo* e Zilles e Batista (2006) que chegou a 15% de *-mo* com *nós* e *SN + eu*. A diferença entre os nossos resultados e de Agostinho (2013) em relação aos de Zilles, Maya e Silva (2000) e Zilles e Batista (2006) se deve ao fato de estes últimos lidarem com uma amostra de fala e, ainda no caso de Zilles e Batista (2006), com informantes mais escolarizados.

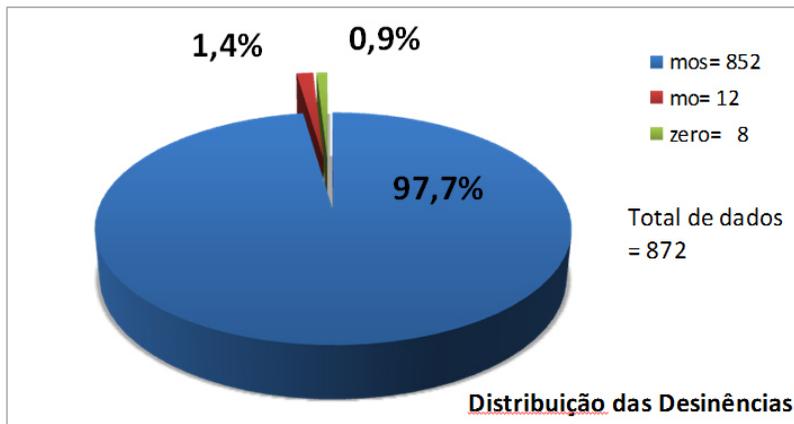
Passamos à subseção que trata dos resultados específicos da concordância verbal com o sujeito *nós*.

5.3.1 Resultados da CV com o sujeito *nós*

Para realizar a análise dos resultados dos dados de primeira pessoa do plural com o sujeito *nós* empreendemos duas rodadas, uma cuja regra de aplicação foi (i) *-mos versus -mo versus zero* e outra cuja regra de aplicação foi (ii) *-mos/-mo versus zero*. Não fizemos uma

terceira rodada opondo *-mos versus -mo* em nenhuma das variáveis dependentes, como foi feito nos trabalhos de Zilles, Maya e Silva (2000) e Agostinho (2013), em circunstância dos pouquíssimos dados de *-mo* em nossa amostra, o que não traria resultados expressivos para analisar o comportamento linguístico e social das variáveis dependentes e suas variantes.

Gráfico 8 – Distribuição das desinências *-mos*, *-mo* e *zero* em relação ao pronome *nós*



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Do total de 872 ocorrências de concordância verbal de primeira pessoa do plural com o sujeito *nós*, 852 dados (97,7%) se deram com a desinência *-mos*, 12 dados (1,4%) com a desinência *-mo* e 8 dados (0,9%) com a desinência *zero*. O uso de 78,4% de *nós* dos 1.113 dados totais de primeira pessoa do plural em nossa amostra revela a preferência dos sujeitos-informantes por esse pronome na modalidade escrita, assim como pelo uso da sua concordância com a desinência padrão *-mos* (97,7%).

Quando tomamos como referência a rodada binomial (*-mos/-mo versus zero*), percebemos que o índice de concordância é altíssimo, quase categórico (99,1%) em relação à não concordância com a desinência *zero*, com apenas 8 dados (0,9%). Nessa etapa, o programa estatístico Goldvarb 2005 selecionou apenas uma variável social como significativa para o funcionamento da concordância verbal com o sujeito *nós*: a variável ‘sexo’. Em decorrência dos resultados de trabalhos anteriores, acreditávamos que os grupos de fatores que seriam

selecionados como significativos pelo programa seriam os linguísticos ‘tempo verbal’, ‘saliência fônica’, ‘realização/posição do sujeito’ e ‘posição do acento’ e o fator social ‘escolaridade’. Pensamos que o resultado encontrado se deve pelo número de dados de nossa amostra e pela alta frequência de uso de concordância padrão do sujeito pronominal *nós* e a desinência *-mos*.

Desse modo, discutimos os resultados da frequência dos grupos de fatores que foram expressivos em nossa amostra quanto ao uso das desinências não padrão (*-mo* e *zero*) ligadas ao pronome *nós*, na premissa de responder às nossas questões e hipóteses. Os nossos resultados foram comparados aos de Brustolin (2009) e Agostinho (2013), principalmente, buscando compreender a variação da concordância verbal de P4 na escrita de alunos do Ensino Fundamental, observando as aproximações e diferenças entre os trabalhos. Na Tabela 4, abaixo, observamos como se comportou a frequência das variáveis linguísticas, segundo o sujeito *nós*:

Tabela 4 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores linguísticos, segundo a variável dependente *nós*

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Forma Verbal	Pretérito Perfeito	697/697	100%	0/697	0
	Pretérito Imperfeito	121/129	93,8%	8/129	6,2%
Realização/ Posição do Sujeito	Nulo	753/753	100%	0/753	0
	Sujeito-Verbo	110/118	93,2%	8/118	6,8%
Posição do	Paroxítona	736/736	100%	0/736	0

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
acento	Proparoxítona	128/136	94,1%	8/136	5,9%
Saliência Fônica	Mais saliente	689/689	100%	0/689	0
	Menos saliente	175/183	95,6%	8/183	4,4%
Conjugação do Verbo	1ª conjugação	475/481	98,8%	6/481	1,2%
	outras conjugações	389/391	99,5%	2/391	0,5%
Estrutura Verbal	Simple	643/649	99,1%	6/649	0,9%
	Composta	221/223	99,1%	2/223	0,9%
Total:		861/872	99,1%	8/872	0,9%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Em relação à variável ‘forma verbal’, os tempos futuro do presente, futuro do subjuntivo, presente do subjuntivo e imperativo foram descartados da análise, pois não houve nenhuma ocorrência dessas formas verbais em nossa amostra. Ao realizar a segunda rodada – *mos/-mo versus zero*, obtivemos *knockouts* nos tempos pretérito perfeito, infinitivo flexionado, vamos + infinitivo, futuro do pretérito e presente do indicativo em razão da concordância padrão categórica entre o pronome *nós* e a desinência –*mos/-mo*. O pretérito imperfeito, conforme pode ser observado na Tabela 4 acima, foi o único tempo verbal em que ocorreu a ligação entre o sujeito pronominal *nós* e a desinência *zero*. Trouxemos os 8 dados em que o uso do pretérito imperfeito está ligado à não concordância:

- (9) ... depois do **nóis ia** brincar na rua... (MASC/ESCB/6)

- (10) ... e aí todos **nós não brincavam** mais de esconde-esconde... (MASC/ESCB/6)
- (11) ... e **nois tava** na terceira rodada e só faltava a última bola... (MASC/ESCB/6)
- (12) ... um dia **nós estava** com o meus amigos saltado pipa... (MASC/ESCB/6)
- (13) ... o que **nois três não esperava**... (FEM/ESCB/6)
- (14) ...tinha que esperar meu pai se arumar para que **nois dois fosse** para festa... (MASC/ESCB/9)
- (15) Um dia eu e meu amigo da vida **noix tava** num campinho de futebol... (MASC/ESCB/9)
- (16) ... e eu e meu amigo **noix tava** treinando nesse campinho... (MASC/ESCB/9)

Nossos resultados atestam a hipótese de que haveria mais frequência de *nós* + *P3* com formas verbais no pretérito imperfeito (cf. AGOSTINHO, 2013). Acreditamos que esse comportamento se deve pelo fato de a forma verbal do pretérito imperfeito estar diretamente relacionada às formas alvo proparoxítonas e possuir nível de saliência baixo, o que acarreta na queda da desinência *-mos* quando ligado ao pronome expresso *nós*.

Ao observarmos a Tabela 4, percebemos que houve maior frequência de uso do pretérito perfeito na escrita dos alunos, com 697 dados, dos quais 100% deles estão relacionados à concordância padrão do pronome *nós* + *P4*. A forma verbal pretérito imperfeito também apresentou alta frequência de concordância do pronome *nós* + *P4*, com 93,8% dos 129 dados, contudo, houve 8 dados em que essa forma verbal favoreceu a concordância de *nós* + *P3*, com 6,2% de frequência. Trouxemos os exemplos de nossa amostra do uso dos verbos pretérito perfeito e pretérito imperfeito que favoreceram o uso da concordância de *P4* com o sujeito *nós*:

- (17) ... **nós fizemos** uma lambança que só... (pret. perfeito) (FEM/ESCB/6)
- (18) ... **nós decidimos** ir para uma cachoeira... (pret. perfeito) (MASC/ESCB/9))

- (19) ... **nois estávamos** saindo quando meu primo... (pret. imperfeito) (MASC/ESCB/6)
- (20) ... **queríamos** dar orgulho a nossas mães... (pret. imperfeito) (MASC/ESCB/9)

Sobre a variável ‘Realização/Posição do Sujeito’, podemos observar na Tabela 4, que houve maior uso de sujeito nulo, com 753 dados dos 872 dados totais de *nós*, dos quais 100% desses favoreceu a concordância com P4. Esse resultado atestou nossa hipótese e foi ao encontro dos resultados de Brustolin (2009) e Agostinho (2013). Brustolin (2009) verificou 99% de casos de sujeito nulo com *nós* contra apenas 1% ligado ao pronome *a gente*, o que atestou a hipótese de que quando a desinência número-pessoal está marcada há o favorecimento do sujeito pronominal nulo, uma vez que a informação do sujeito já está embutida na forma desinencial do verbo. Na modalidade escrita, Brustolin (2009) encontrou 35% de sujeito preenchido com *nós* e 65% de sujeito nulo, enquanto Agostinho (2013) encontrou 95% de pronome nulo com *nós* e peso relativo de 0,65 favorecendo a concordância de P4 (-*mos/-mo*). Trouxemos abaixo um exemplo de sujeito nulo e um de sujeito expresso com concordância em P4:

- (21) ...então **decidimos** ir até a farmácia... (FEM/ESCC/9)
- (22) ... e **nós respondemos**... (FEM/ESCC/9)

Entretanto, o sujeito expresso na posição SV favoreceu a ocorrência de 8 dados de não concordância (*nós + zero*), representando 6,8% dos 118 dados de sujeito-verbo, como pode ser observado nos exemplos:

- (23) ... e **nois tava** na terceira rodada e só faltava a última bola...(MASC/ESCB/6)
- (24) ... um dia **nós estava** com o meus amigos saltado pipa...(MASC/ESCB/6)

Isso mostra que nossa hipótese não foi atestada, pois conforme os resultados de Agostinho (2013) acreditávamos que o sujeito posposto ou a distância entre o sujeito e o verbo favoreceriam a combinação de *nós + zero*. Em nossa amostra, obtivemos apenas 1 caso de sujeito posposto e com concordância em P4, como pode ser ilustrado no exemplo abaixo:

- (25) **Estavamos, nós**, voltando de um shopping...
MASC/ESCC/9)

Cabe ressaltar que não podemos fazer generalizações quanto à relação da posposição do pronome *nós* e a concordância de P4, pois não temos condições de afirmar se o comportamento da concordância verbal de primeira pessoa do plural acompanharia nossos resultados ou corroboraria as hipóteses aferidas em estudos anteriores, caso houvesse mais ocorrências de sujeito posposto.

Sobre a variável ‘posição do acento’, observamos na rodada – *mos/-mo versus zero* que as formas paroxítonas apresentaram *knockout*, pois houve 100% de frequência de concordância entre *nós* + P4, sendo a forma mais recorrente na produção escrita dos alunos, com 736 dados dos 872 dados totais de *nós*. Esse número vai ao encontro de nossas hipóteses baseadas em estudos anteriores de que os informantes parecem evitar as formas alvo proparoxítonas, seguindo a tendência geral da língua em ter palavras predominantemente paroxítonas.

Apesar de não encontrarmos uma grande frequência de uso de formas proparoxítonas, 136 ocorrências, das quais 94,1% favorecem a concordância *nós* + P4, ainda assim são essas formas verbais que nos ocasionaram 8 dados de não concordância com a desinência *zero*, representando 5,9% dos casos. Dessa forma, atestamos nossa hipótese de que as palavras proparoxítonas favorecem a omissão da desinência – *mos*. Acreditamos que a frequência alta de proparoxítonas com concordância de P4 se deve ao monitoramento na produção de um texto na modalidade escrita, enquanto que na amostra de fala isso não acontece. Trouxemos alguns exemplos de concordância (*-mos/-mo*) e não concordância (*zero*) com proparoxítonas:

- (26)... **estávamos** bem ansiosos para esse dia chegar...
(FEM/ESCB/9)
- (27)... **nois** burras **passávamos** chorando pensando...
(FEM/ESCB/9)
- (28)... Um dia eu e meu amigo da vida **noix tava** num
campinho de futebol... (MASC/ESCB/9)
- (29)... e eu e meu amigo **noix tava** treinando nesse campinho...
(MAS/ESCB/9)

Em relação à variável ‘saliência fônica’, podemos observar na Tabela 4 acima que as formas verbais menos salientes foram as que favoreceram a concordância não padrão (*nós*+ *zero*), com 8 dados, representando 4,4% dos 183 dados. Esse resultado atesta nossa hipótese

de que haveria maior tendência de combinação de sujeito com *zero* quando o nível de saliência fosse menor. Conseqüentemente, quando o nível de saliência for maior há maior tendência de concordância com as desinências de P4 (*-mos/-mo*), como vimos que, dos 689 dados de formas mais salientes 100% deles favoreceram a concordância categórica de P4 (*nós + -mos/-mo*), gerando *knockout* na rodada *-mos/-mo versus zero*. Segue abaixo alguns exemplos de formas menos salientes que favoreceram a não concordância entre o *nós + zero*:

(30) ... o que **nois** três não **esperava**... (FEM/ESCB/6)

(31) ... Um dia eu e meu amigo da vida **noix tava** num campinho de futebol... (MASC/ESCB/9)

Apesar de nossos resultados sobre a saliência fônica não terem sido muito expressivos em relação ao favorecimento/desfavorecimento da concordância de P4 com o sujeito *nós*, pelo fato de as formas mais salientes e menos salientes apresentarem alta frequência de favorecimento, quase 100% em ambas as formas, podemos considerar que, de certa forma, conseguimos atestar nossa hipótese com base nos resultados de Agostinho (2013) e Brustolin (2009). Agostinho (2013) mostrou que as formas mais salientes favoreciam a concordância com P4 (*-mos/-mo*), chegando a 99% e peso relativo de 0,66 de favorecimento contra 67% e peso relativo de 0,17 de formas menos salientes favorecendo a concordância com P3 (*zero*). A diferença entre os números da forma mais saliente e menos saliente foi mínima, porém a ocorrência de 8 dados de formas menos salientes em casos de não concordância (*nós + zero*) mostrou que nossos resultados seguem os estudos anteriores. Brustolin (2009) confirmou a hipótese da relação das formas menos salientes com verbos em P3 (desinência *zero*) e, portanto, com maior uso pela forma pronominal *a gente*. Apresentaremos os resultados significativos sobre a CV com *a gente* na seção 5.3.3.

Como mencionamos no início desta subseção, o programa estatístico selecionou a variável ‘sexo’ como significativa para a concordância verbal de P4. De acordo com os resultados de Agostinho (2013), esperávamos que a ‘escolaridade’ fosse selecionada como a variável mais significativa, não atestando nossa hipótese inicial. A fim de compreender a relevância dos fatores extralingüísticos para o funcionamento da variação da concordância verbal de P4, apresentamos a distribuição da frequência dos grupos de fatores sociais e traremos a análise multivariada (PR) da variável ‘sexo’ selecionada. Na Tabela 5

abaixo, apresentamos a frequência das variáveis sociais em relação ao sujeito *nós*:

Tabela 5 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores sociais, segundo a variável dependente *nós*

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Escolaridade	6º ano	358/363	98,6%	5/363	1,4%
	9º ano	506/509	99,4%	3/509	0,6%
Sexo	Masculino	398/405	98,3%	7/405	1,7%
	Feminino	466/467	99,8%	1/467	0,2%
Escolas	Escola 1	439/447	98,2%	8/447	1,8%
	Escola 2	425/425	100%	0/425	0
Total:		864/872	99,1%	8/872	0,9%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

A respeito da variável ‘escolaridade’, observamos que houve mais ocorrências de concordância com o sujeito *nós + -mos/-mo* entre os alunos do 9º ano, 506 dados (99,4%), do que entre os alunos do 6º ano que realizam a concordância padrão em 358 ocorrências (98,6%). Isso reflete o que já era esperado por nós, que os alunos com maior escolaridade apresentariam mais as formas pronominais consideradas de maior prestígio na modalidade escrita e a realização da sua concordância padronizada. Embora percebamos que a diferença percentual entre os dois anos de escolaridade é pequena, os alunos do 6º ano são os que realizam a maior frequência de concordância não padrão (*nós + zero*), com 1,4% dos 363 dados contra 0,6% dos 509 dados dos alunos do 9º ano. Assim, nossa hipótese acerca da variável ‘escolaridade’ foi atestada. Seguem alguns exemplos:

- (32) ... **nois quatro íamos** todo dia na quadra... (6º ano, com CV) (MASC/ESCB/6)
- (33) ... e **nois tava** na terceira rodada e só faltava a última... (6º ano, sem CV) (MASC/ESCB/6)
- (34) ... **Nós quatro viramos** super amigas... (9º ano, com CV) (FEM/ESCB/6)
- (35) ... e eu e meu amigo **noix tava** treinando nesse campinho... (9º ano, sem CV) (MASC/ESCB/9)

Em seus resultados, Agostinho (2013) encontrou peso relativo de 0,36 para alunos da 5ª série, que desfavorecem o uso de *nós + -mos/-mo* e peso relativo de 0,75 para alunos da 7ª série, que favorece a concordância padronizada. Contudo, os resultados da 8ª série quebraram essa proporcionalidade, apresentando peso relativo de 0,46, desfavorecendo a concordância de P4. A autora explica esse comportamento pelo fato de os alunos da 8ª série produzirem mais o pronome *a gente* do que nas demais séries, ainda que o uso do pronome *nós* seja majoritário.

Brustolin (2009) percebeu em seus resultados que os alunos que mais utilizaram o pronome *a gente* são da 5ª e 6ª séries, com 39% e peso relativo de 0,70 e 25% das ocorrências e peso relativo 0,51. E que os alunos da 7ª e 8ª séries desfavorecem o uso do *a gente*, preferindo mais o pronome *nós*, com a realização de sua concordância padrão, com peso relativo de 0,49 e 0,33, respectivamente. Em se tratando da escrita, especialmente, os seus resultados mostraram que os alunos das primeiras séries (5ª e 6ª) do segundo segmento do Ensino Fundamental começam empregando mais o *a gente* e passam a utilizar mais o *nós*, à medida que vão chegando na 8ª série.

Sobre a variável ‘sexo’ selecionada pelo programa estatístico, observamos na Tabela 5 que o sexo masculino utiliza mais a concordância não padrão (*nós + zero*), com 7 ocorrências dos 405 dados, representando 1,7% da amostra contra apenas 1 ocorrência de realização da não concordância entre o sexo feminino, correspondendo a 0,2% da amostra. Percebemos, ainda, que as meninas utilizaram mais o pronome *nós*, 467 ocorrências, contra 405 dados referentes aos meninos. Isso reflete a tendência já mostrada em diversos estudos labovianos de que as mulheres utilizam a variação que não sofre estigma na sociedade. Em nosso estudo sobre a variação da concordância verbal de P4, a forma padronizada para o sujeito pronominal *nós* é a desinência *-mos*, que é a

mais bem aceita pela sociedade, principalmente na modalidade escrita mais formal e privilegiada no ensino escolar. Trouxemos exemplos com concordância em P4 (*-mos/-mo*) e sem concordância (*zero*) realizadas por meninas e meninos:

- (36) ... **nós dançamos** a musica do rei leão... (feminino, com CV) (FEM/ESCB/6)
- (37) ... o que **nois** três não **esperava**... (feminino, sem CV) (FEM/ESCB/6)
- (38) ... ela chegou e **noz contamos** tudo... (masculino, com CV) (MASC/ESCB/9)
- (39) ... e aí todos **nós** não **brincavam** mais de esconde-esconde... (masculino, sem CV) (MASC/ESCB/9)

A Tabela 6, a seguir, mostra o peso relativo dessa variável:

Tabela 6 – Frequência e peso relativo de concordância verbal de 1ª pessoa do plural (*nós*), segundo a variável ‘sexo’

Variável Sexo	Ap/Total	%	Peso Relativo
Masculino	398/405	98,3%	0,24
Feminino	466/467	99,8%	0,72
Total:	861/872	99,1%	--

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Podemos observar que o peso relativo para o sexo masculino é de 0,24 contra 0,72 para o sexo feminino, o que atesta nossa hipótese de que as mulheres favorecem mais a concordância padrão entre o sujeito *nós* e a desinência *-mos*. Esses índices corroboram os resultados encontrados por Agostinho (2013) para quem encontrou 97% de frequência e peso relativo 0,58 para o favorecimento da variante *-mos + nós* entre as meninas, enquanto que os meninos desfavorecem a forma *-mos*, com peso relativo de 0,40 embora a frequência tenha sido bem próxima da apresentada pelas meninas (93%).

Como analisamos na Tabela 5, a variável ‘escola’ apresentou pequena diferença de uso do sujeito *nós*, mostrando que esta forma pronominal apareceu em 447 ocorrências na escola 1 contra 425 na

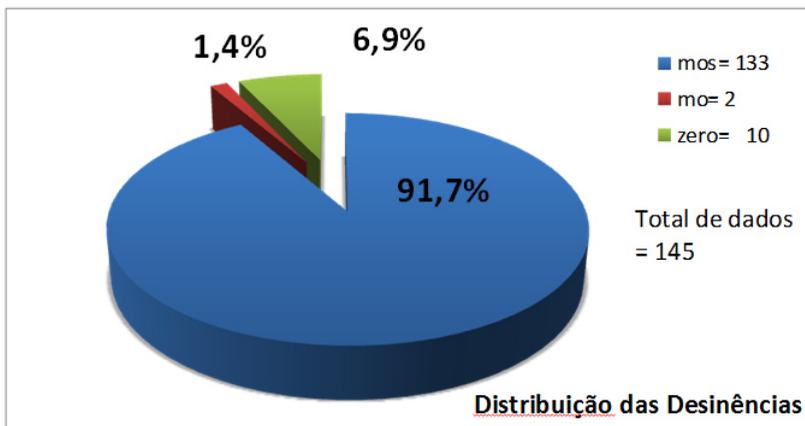
escola 2. Contudo, percebemos que na escola 1 predominou o uso da marca desinencial não padrão para a concordância de primeira pessoa do plural (*nós +zero*), apresentando as 8 ocorrências de não concordância dos 447 dados, representando 1,8% da amostra. A escola 2, por sua vez, apresentou 100% de uso da concordância padrão com o sujeito *nós*, atestando nossa hipótese de que a escola que apresenta condições mais favoráveis de estrutura e condições de trabalho aos professores favorece o uso padronizado da concordância de P4.

Na próxima subseção, apresentamos os resultados da concordância verbal de primeira pessoa do plural com o sujeito nominal *SN + eu*.

5.3.2 Resultado da CV com o sujeito *SN + eu*

Para realizar a análise dos resultados dos 145 dados de primeira pessoa do plural com o sujeito *SN+ eu* empreendemos duas rodadas, uma cuja regra de aplicação foi (i) *–mos versus –mo versus zero* e outra cuja regra de aplicação foi (ii) *–mos/-mo versus zero*.

Gráfico 9 – Distribuição das desinências *–mos*, *–mo* e *zero* em relação ao pronome *SN+eu*



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Do total de 145 dados de concordância verbal de primeira pessoa do plural com o sujeito *SN+eu*, 133 dados (91,7%) se deram com a ligação com a desinência *–mos*, apenas 2 dados (1,4%) com a desinência

-mo e 10 dados (6,9%) com a desinência *zero*. A frequência de uso do sintagma *SN + eu* na posição de sujeito encontra-se em segundo lugar na escrita dos alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental das duas escolas investigadas, perdendo apenas para a frequência de uso do pronome *nós*. Acreditamos que isso se deve ao fato de a proposta de produção textual tratar-se de um relato de experiência pessoal vivenciado pela própria pessoa com mais alguém. Assim, os alunos sentiam necessidade de começar a narrativa situando os personagens do relato, e, conseqüentemente, davam preferência pelo uso da concordância verbal padrão *-mos*, com 91,7% dos casos, seguindo o mesmo comportamento da concordância verbal de P4 com o sujeito *nós*, em que houve predominância de concordância com a desinência *-mos*.

Quando tomamos como referência a rodada binomial *-mos/-mo versus zero*, percebemos que a concordância de *SN+ eu* com a desinência *-mos/-mo* apresenta 93,1% de frequência de uso contra apenas 6,9% com a desinência *zero*, com apenas 10 dados. Esse número é bastante expressivo e nos mostra a predileção pelo pronome *nós* e pelo sintagma *SN + eu* e suas respectivas concordâncias padrão na modalidade escrita. Nesta etapa, o programa estatístico Goldvarb 2005 selecionou a variável linguística ‘forma verbal’ como mais significativa para a variação da concordância de P4 com sujeito *SN+eu*.

Assim sendo, discutimos os resultados da frequência dos grupos de fatores que foram expressivos em nossa amostra quanto ao uso das desinências não padrão (*-mo* e *zero*) ligadas ao sintagma *SN + eu* na premissa de responder às nossas questões e hipóteses, e comparar com os resultados de Brustolin (2009) e Agostinho (2013). Na Tabela 7, a seguir, observamos como se comportou a frequência das variáveis linguísticas, segundo o sujeito *SN+ eu*:

Tabela 7 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores linguísticos, segundo a variável dependente *SN + eu*

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Forma Verbal	Pretérito Perfeito	99/102	97,1%	3/102	2,9%
	Pretérito Imperfeito	33/40	82,5%	7/40	17,5%
Realização/ Posição do Sujeito	SV	125/132	94,7%	10/132	5,3%
	VS	10/13	76,9%	3/13	23,1%
Posição do Acento	Paroxítona	101/104	97,1%	3/104	2,9%
	Proparoxítona	34/41	82,9%	7/41	17,1%
Saliência Fônica	Mais Saliente	100/103	97,1%	3/103	2,9%
	Menos saliente	35/42	83,3%	7/42	16,7%
Conjugação do Verbo	1ª conjugação	68/75	90,7%	7/75	9,3%
	2ª conjugação	14/16	87,5%	2/16	12,5%
	3ª conjugação	53/54	98,1%	1/54	1,9%
Estrutura Verbal	Simplex	86/94	91,5%	8/94	8,5%
	Composta	49/51	96,1%	2/51	3,9%
Total:		135/145	93,1%	10/145	6,9%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Sobre a variável ‘forma verbal’, podemos observar que os verbos no pretérito perfeito foram mais recorrentes, com 102 dados, do que o pretérito imperfeito com 40 dados, favorecendo mais o uso da marca de

concordância com P4 (*-mos/-mo*), em 97,1% dos casos. O uso da não concordância foi mais frequente com o pretérito imperfeito, representando 7 dos 40 dados (17,5%) contra 3 dos 102 dados (2,9%) de verbos no pretérito perfeito sem concordância. As demais formas verbais levadas em conta na rodada *-mos versus -mo versus zero*: infinitivo flexionado, presente do indicativo e futuro do pretérito, apresentaram apenas 1 ocorrência cada, com frequência categórica para a desinência de P4 (*-mos/-mo*), o que provocou *knockouts*. Para realizar a rodada multivariada, fizemos amálgamas da variável dependente *-mos/-mo versus zero* e resolvemos todos os *knockouts*, excluindo da rodada os tempos verbais com frequência categórica. Após esse procedimento, obtivemos a seleção da variável ‘forma verbal’ como mais significativa para a concordância de P4, com os números de peso relativo. Na Tabela 8, a seguir, mostramos o percentual e peso relativo da variável ‘forma verbal’:

Tabela 8 – Frequência e peso relativo de concordância verbal de 1ª pessoa do plural (*SN + eu*), segundo a variável ‘forma verbal’

Variável Forma Verbal	Apl/Total	%	Peso Relativo
Pretérito Perfeito	99/102	97,1%	0,63
Pretérito Imperfeito	33/40	82,5%	0,19
Total:	132/142	93,0%	--

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Observamos que o tempo verbal pretérito perfeito condiciona mais o uso do sujeito *SN + eu* com a desinência *-mos/-mo*, com 97,1% de frequência e peso relativo de 0,63, enquanto as formas verbais no pretérito imperfeito não favorecem a concordância com a desinência de P4 e, conseqüentemente favorecem a concordância do sujeito *SN + eu* com a desinência de P3 (*zero*), com frequência de 82,5% e peso relativo 0,19. A seguir, apresentamos os exemplos de não concordância com o pretérito imperfeito:

- (40) ... **eu e meus tius irmaus da miha mae estudavau comico...** (FEM/ESCB/6)

- (41) ... **eu e meu primo estava** brincando de tacar pedra nas casas... (MASC/ESCB/6)
- (42) ... **Estava eu e meus amigos** em São Paulo... (FEM/ESCB/9)
- (43) ...**Eu o Gabriel, Paulo, Yasmin e Iago tinha** uma cama elástica... (MASC/ESCC/6)
- (44) ... **eu e minha amiga estava** fazendo trabalho... (FEM/ESCC/6)
- (45) ...**estava eu e minha família** todos unidos... (FEM/ESCC/9)
- (46) ... **estava eu o Paulinho e o Samuel**... (FEM/ESCB/6)

Nossos resultados se aproximam dos números encontrados por Agostinho (2013), que mostrou que o perfeito do indicativo favorece a desinência *-mos/-mo* com 98% de frequência e peso relativo de 0,66, enquanto que o imperfeito do indicativo desfavorece a concordância com 82% de frequência de *-mos/-mo* e peso relativo de 0,11. Sobre os outros tempos verbais, Agostinho (2013) encontrou que o presente e o infinitivo flexionado favorecem a forma *zero*. Em nossas rodadas, esses tempos favoreceram 100% a concordância com P4 (*-mos/-mo*). Ainda para a autora, a forma verbal do presente desfavoreceu a desinência *-mos* e o pretérito perfeito a favoreceu, corroborando a hipótese sobre a variação da marca desinencial para distinguir o pretérito perfeito do presente do indicativo (cf. NARO *et al*, 1999).

Sobre a variável ‘realização/posição do sujeito’, observamos na tabela anterior que a maior frequência de não concordância (desinência *zero*) ocorreu com o sujeito expresso na posição posposta ao verbo, com 23,1% da amostra, corroborando as hipóteses. A posição do sujeito foi uma variável considerada significativa no trabalho de Agostinho (2013), no qual a posposição do sujeito e ainda a distância entre o sujeito e o verbo desfavorecem a forma *-mos/-mo*. Os resultados da autora mostraram que 50% de frequência e peso relativo de 0,04 de sujeito *SN + eu* posposto ao verbo desfavoreceram a concordância com P4, enquanto a anteposição direta do sujeito favorece a forma com *-mos/-mo* com 95% das ocorrências (257/269) e peso relativo de 0,58. Nossos resultados não atestaram nossa hipótese, que considerava corroborar os números de Agostinho (2013). Apresentamos alguns exemplos:

- (47) ...**estava eu e minha família** todos unidos... (posposição, sem CV) (FEM/ESCC/9)
- (48) ... **estava eu o Paulinho e o Samuel**... (posposição, sem CV) (FEM/ESCB/6)
- (49) ... **Estava eu e meus amigos** em São Paulo... (posposição, sem CV) (FEM/ESCB/9)
- (50) ... **estávamos eu e minha amiga**.. (posposição, com CV) (FEM/ESCC/9)
- (51) ... **estávamos eu e meu primo** fazendo rimas improvisadas... (posposição, com CV) (MASC/ESCC/9)
- (52) ... **Estavamos** andando no centro, **eu e Genoveva**... (posposição, com CV) (FEM/ESCB/9)

A respeito da variável ‘posição do acento’, encontramos maior número de não concordância entre o sujeito SN + eu e a desinência zero entre as formas proparoxítonas. Nossos resultados apontam 7 dos 41 dados de proparoxítonas, representando 17,1%, contra 3 das 104 ocorrências de não concordância com paroxítonas, representando apenas 2,9% da quantidade de dados. Com base no trabalho de Agostinho, esperávamos encontrar mais formas proparoxítonas desfavorecendo a concordância de P4, o que foi comprovada em nossos resultados. Explicamos tal ocorrência, em virtude de haver maior queda da desinência de formas proparoxítonas para formar paroxítonas, que são mais usuais na língua. Abaixo, trazemos alguns exemplos:

- (53) ... **Eu o Gabriel, Paulo, Yasmin e Iago tinha** uma cama elástica...(MASC/ESCC/6)
- (54) ... **eu e minha amiga estava** fazendo trabalho... (FEM/ESCC/9)
- (55) ... **Eu e o Henrique estavamos** brincando de jogar pedras... (MASC/ESCC/6)
- (56) ... **eu e meus amigos brincávamos** todos os dias... (MASC/ESCB/6)

Em relação à variável ‘saliência fônica’, os dados de não concordância (desinência *zero*) estão mais concentrados entre as formas menos salientes, com 7 dos 42 dados, representando 16,7% contra apenas 3 dos 103 dados de formas salientes, representando 2,9% da

quantidade. Essa variável não foi selecionada como significativa para Agostinho (2013), no entanto nossos resultados atestaram a hipótese da autora de que as formas menos salientes favorecem o uso da desinência *zero*, influenciados pela ligação com o verbo pretérito imperfeito. Como vimos anteriormente, essa forma verbal favorece o uso do sujeito *SN + eu* com a concordância em P3 (desinência *zero*). Seguem alguns exemplos:

- (57) ... **estava eu o Paulinho e o Samuel**... (menos saliente)
(FEM/ESCB/6)
- (58) ... **eu e minhas amigas fomos** para o shopping... (mais saliente)
(FEM/ESCB/9)

De maneira geral, as variáveis extralinguísticas não se mostraram muito expressivas para a investigação da variação da concordância verbal de P4 com o sujeito *SN + eu*, tendo em vista a alta frequência de dados com concordância com as desinências *-mos/-mo* e os casos de não concordância se mostrarem equiparáveis entre os grupos de fatores. Apresentamos a seguir a Tabela 9 de frequência das variáveis sociais, segundo o sujeito *SN + eu*.

Tabela 9 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores sociais, segundo a variável dependente *SN+eu*

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Escolaridade	6º ano	68/75	90,7%	7/75	9,3%
	9º ano	67/70	95,7%	3/70	4,3%
Sexo	Masculino	63/67	94,0%	4/67	7,5%
	Feminino	72/78	92,3%	6/78	7,7%
Escolas	Escola 1	74/80	92,5%	6/80	5,1%
	Escola 2	61/65	93,8%	4/65	6,2%
Total:		135/145	93,1%	10/145	6,9%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Como observamos na tabela, o número de ocorrências de dados de primeira pessoa do plural com sujeito *SN + eu*, sobre a variável ‘escolaridade’, é bastante equilibrado: entre os alunos do 6º ano houve 75 dados, dos quais 90,7% de frequência de concordância com a desinência *-mos/-mo* e entre os alunos do 9º ano a quantidade de dados baixou, minimamente, para 70 dados e frequência de 95,7% de concordância com a forma de P4. A não concordância entre o sujeito *SN + eu* e a desinência *zero* foi mais frequente entre os alunos do 6º ano, como já esperávamos, com 7 dados e 9,3% de frequência. Os alunos do 9º ano realizaram apenas 3 ocorrências de não concordância, representando 4,3% da quantidade de dados.

A respeito da variável ‘sexo’, encontramos 6 ocorrências de uso do sujeito *SN + eu* ligado à concordância de P3 (desinência *zero*) para o sexo feminino, representando 7,7% dos 78 dados. Enquanto o sexo masculino apresentou 4 dos 67 dados, com 7,5% de frequência. Em nossas hipóteses, acreditávamos que o sexo feminino favoreceria mais o uso da desinência *-mos* e, apesar da pequena diferença numérica entre o comportamento da concordância verbal entre os sexos feminino e masculino, não conseguimos atestar essa hipótese, já que o sexo feminino apresentou 6 ocorrências contra 4 ocorrências do sexo masculino.

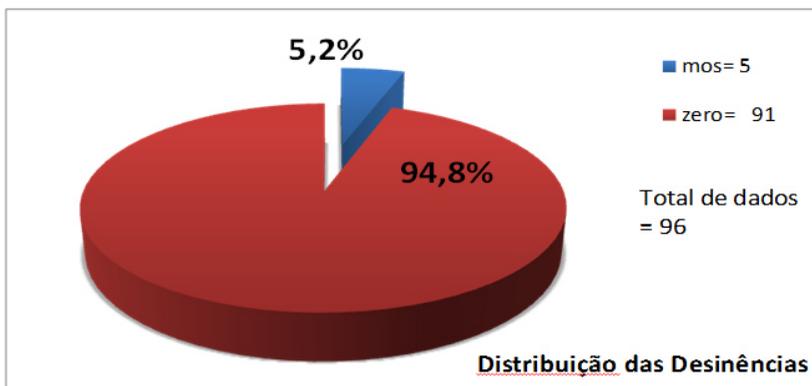
Em relação à variável ‘escola’, nossos resultados mostraram que a diferença é mínima em relação ao uso da não concordância entre o sujeito *SN + eu* e a desinência *zero* para as duas instituições de ensino. Contudo, observamos que a escola 1 (com condições menos favoráveis de estrutura e condições de trabalho) apresentou mais ocorrências de uso da desinência *zero*, com 6 dos 80 dados, representando 5,1% contra 4 dos 65 dados da escola 2 (com condições mais favoráveis), representando 6,2% da quantidade da amostra. Para o trabalho de Agostinho (2013), essa variável se mostrou significativa e revelou que a escola mais privilegiada favorece a forma *-mos/-mo* com peso relativo 0,58, enquanto que a escola menos privilegiada favorece o uso da desinência *zero*, desfavorecendo a concordância padrão de P4, com peso relativo de 0,39. Os resultados atestaram nossa hipótese que foi levantada com base no trabalho da autora.

Na próxima subseção, apresentamos os resultados a respeito da concordância verbal de P4 com o sujeito *a gente*.

5.3.3 Resultados da CV com o sujeito *a gente*

Para realizar a análise dos resultados dos 96 dados de primeira pessoa do plural com o sujeito *a gente* empreendemos apenas uma rodada estatística, cuja regra de aplicação foi *–mos versus zero* (desinência preenchida *versus* desinência nula), em razão de não haver nenhuma ocorrência de sujeito *a gente* ligado à desinência *–mo* em nossa amostra.

Gráfico 10 – Distribuição das desinências *–mos* e *zero* em relação ao pronomine *a gente*



Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Do total de 96 dados de concordância verbal de primeira pessoa do plural com o sujeito *a gente*, 91 dados (94,8%) se deram com a desinência *zero*, realizando a concordância padrão com esse sujeito pronominal e apenas 5 dados (5,2%) com a desinência *–mos*, sem concordância, portanto. Nossos resultados se distanciaram dos números encontrados por Agostinho (2013) que chegou a 129 dados de concordância com a desinência *zero*, 76 dados com a desinência *–mos* e 3 dados com a desinência *–mo*. Em nossa amostra, o número de dados com o *–mos* foi bem menor e não houve casos com a desinência *–mo*. Apresentamos os casos em que a não concordância com o sujeito *a gente* acontece em nossa amostra:

(59) ... **a gente fomos** comprar o ingresso do chou do MC...
(MASC/ESCB/6)

(60) ... e **a gente falamos** que... (FEM/ESCB/6)

- (61) ... **agente fomos** para a pista de obstáculos...
(MASC/ESCB/6)
- (62) ...**a gente ficamos** cantando até ir a escola...
(MASC/ESCB/6)

Com esses resultados, podemos observar que mesmo que o número de dados de *a gente* seja bastante inferior ao número de dados de sujeito com *nós* e *SN +eu*, ainda assim, o número de ocorrências é relevante para mostrar que há uma iniciativa em usar o pronome inovador, mais frequente na fala, também na modalidade escrita empregada na escola.

O programa estatístico não selecionou nenhuma variável como condicionadora da concordância (desinência *zero*) com o sujeito *a gente*, em virtude da pouca quantidade de dados. Portanto, para que possamos discutir os resultados e entender o comportamento da concordância verbal com esse sujeito pronominal, apresentamos a frequência das suas variáveis linguísticas e em seguida, discutimos os resultados dos grupos de fatores que foram mais expressivos em nossa amostra quanto ao uso da desinência não padrão (*-mos*) ligada ao pronome *a gente* na premissa de responder às nossas questões e hipóteses, que foram baseadas nos trabalhos de Brustolin (2009) e Agostinho (2013). A Tabela 10, abaixo, apresenta a frequência das variáveis linguísticas:

Tabela 10 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores linguísticos, segundo a variável dependente *a gente*

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Forma Verbal	Pretérito Perfeito	61/66	92,4%	5/66	7,6%
	Pretérito Imperfeito	27/27	100%	0/27	0
Realização/	SV	90/95	94,7%	5/95	5,3%

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Posição do Sujeito	VS	1/1	100%	0/1	0
Posição do Acento	Oxítona	22/22	100%	0/22	0
	Paroxítona	69/74	93,2%	5/74	6,8%
Saliência Fônica	Mais saliente	58/63	92,1%	5/63	7,9%
	Menos saliente	33/33	100%	0/33	0
Conjugação do Verbo	1ª conjugação	54/56	96,4%	2/56	3,6%
	Outras conjugações	37/40	92,5%	3/40	7,5%
Estrutura Verbal	Simple	63/66	95,5%	3/66	4,5%
	Composta	28/30	93,3%	2/30	6,7%
Total:		91/96	94,8%	5/96	5,2%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Sobre a variável ‘forma verbal’, observamos que o pretérito perfeito é o tempo verbal mais recorrente nos dados com o sujeito *a gente*, com 66 ocorrências e que 92,4% dos dados favorecem o uso da concordância verbal padrão, com a desinência *zero*. Em segundo lugar, encontra-se o tempo pretérito imperfeito, com 27 dados e 100% de frequência com a desinência *zero*. Apesar da alta frequência de concordância padrão com os verbos no pretérito perfeito, essa forma verbal foi a única que favoreceu a ligação do pronome *a gente* com a desinência *-mos*. Apresentamos os cinco exemplos em que isso ocorre em nossa amostra:

- (63) ... **agente fomos** comprar o ingresso do chow do MC...
(MASC/ESCB/6)
- (64) ... e **a gente falamos** que... (FEM/ESCB/6)
- (65) ... **a gente ficamos** cantando até ir a escola...
(MASC/ESCB/6)
- (66) ... **agente fomos** para a pista de obstáculos...
(MASC/ESCB/6)
- (67) ... depois **agente fomos** no chopin Iguatemi...
(MASC/ESCB/6)

No trabalho de Agostinho (2013), a forma verbal mais recorrente foi o infinitivo com 93%, seguido do imperfeito do indicativo com 91% e presente do indicativo com 82%, se distanciando dos nossos resultados. No entanto, os verbos no pretérito perfeito do indicativo foram os que mais favoreceram o uso da concordância não padrão, com a desinência *-mos*, com 47% de frequência e peso relativo 0,27, atestando nossa hipótese. No trabalho da autora, o infinitivo favoreceu a forma *a gente + zero*, com 93% de frequência e peso relativo de 0,98 e o pretérito imperfeito teve 91% de frequência e peso relativo de 0,75 favorecendo a desinência *zero*. Brustolin (2009) mostrou que as formas do presente e pretérito imperfeito condicionaram o uso de *a gente* e, em nossos resultados não conseguimos atestar suas hipóteses, visto que a forma mais recorrente foi o pretérito perfeito. Apresentamos, a seguir, alguns exemplos da concordância *a gente + zero* e os tempos verbais:

- (68) ...**agente foi** procurar os peixes... (pretérito perfeito)
(MASC/ESCB/6)
- (69) ...no outro dia **agente estava** brincando de pega-pega...
(pretérito imperfeito) (FEM/ESCB/9)
- (70) ...um colega teve uma ideia para **a gente não ficar** sem
fazer nada... (infinitivo) (MASC/ESCB/9)
- (71) ... **a gente conversa** sobre a infância... (presente)
(FEM/ESCB/9)

Com relação à variável ‘realização/posição do sujeito’, observamos que não obtivemos nenhuma ocorrência de sujeito nulo com concordância (*zero*) ou sem concordância (*-mos*). Observamos que há maior ocorrência de dados na posição SV (Sujeito-Verbo), 95 dados, com 94,7% de frequência com a desinência *zero* e apenas 1 dado na

ordem VS (Verbo-Sujeito) com 100% de frequência para a desinência *zero*. No trabalho de Agostinho (2013), essa variável foi selecionada como condicionadora da concordância entre *a gente* + *zero* pelo programa estatístico e, em seu estudo, a autora obteve 11% de ocorrências com pronome nulo e peso relativo de 0,03 e 90% de ocorrência com pronome expresso e peso relativo de 0,86 condicionando a concordância com a desinência *zero*. Nossos resultados não corroboram os resultados de Agostinho (2013) bem como não atestam nossa hipótese. Acreditávamos que a posposição do sujeito favoreceria a não concordância. A seguir, apresentamos os exemplos de nossa amostra:

- (72) ... **A gente ficou** conversando um pouco... (ordem SV, com concordância) (FEM/ESCB/9)
- (73) ... e **tava a gente** lá na sala comendo doritos... (ordem VS, com concordância) (FEM/ ESCC/6)

Sobre a variável ‘posição do acento’, podemos observar na tabela acima que não houve nenhuma ocorrência de proparoxítonas, não corroborando as hipóteses de Zilles, Maya e Silva (2000), Zilles e Batista (2006) e Agostinho (2013), nem atestando as nossas hipóteses de que quando a forma alvo for proparoxítona há uma tendência de ocorrer a combinação sujeito (*nós*, *SN* + *eu ou a gente*) + desinência em P3 (*zero*), em virtude de as palavras com acento na antepenúltima sílaba serem marcadas e serem diferentes da prosódia esperada do português.

Nossa amostra apresentou 22 dados de oxítonas, dos quais 100% de frequência de ligação do sujeito *a gente* com a desinência *zero* e mais ocorrências de paroxítonas, o que já era esperado, com 74 dados, dos quais 93,2% favoreceram o uso da concordância com a desinência *zero* e apenas 5 dados (6,8%) ligados à desinência *-mos*. Apresentamos, abaixo, os exemplos de oxítonas com concordância, paroxítonas com concordância e os 4 dados de paroxítonas sem concordância, extraídos de nossa amostra:

- (74) ... daí **a gente viu** um mosso... (oxítonas, com CV) (FEM/ESCB/6)
- (75) ... eu pensei que **a gente ia** para praia... (oxítonas, com CV) (MASC/ESCB/6)
- (76) ...**a gente fomos** para a pista de obstáculos... (paroxítonas, sem CV) (MASC/ESCB/6)

- (77) ... e **a gente falamos** que... (paroxítonas, sem CV) (FEM/ESCB/6)
- (78) ... **agente fomos** comprar o ingeso do chou do MC... (paroxítonas, sem CV) (MASC/ESCB/6)
- (79) ...**agente ficamos** cantando até ir a escola... (paroxítonas, sem CV) (MASC/ESCB/6)
- (80) ...só que os meninos que **agente brincava** eles pararam de brincar... (paroxítonas, com CV) (MASC/ESCB/6)
- (81) ...daí eles falaram que **agente estava** demorando... (paroxítonas, com CV) (FEM/ESCB/6)

A respeito da variável ‘saliência fônica’, encontramos as formas mais salientes mais recorrentes em nossa amostra de sujeitos *a gente*, em 63 dados e 92,1% de frequência favorecendo a concordância padrão com a desinência *zero*. Em contrapartida, as formas menos salientes apareceram em 33 dados, dos quais 100% de frequência favorecendo a concordância com a desinência *zero*. Proporcionalmente, nossos dados corroboram os resultados encontrados por Agostinho (2013), que mostrou que quanto mais saliente for a forma verbal, menor a frequência da variante *zero*. Mesmo que tenhamos encontrado 100% de frequência de *zero* em formas mais salientes, obtivemos mais dados de formas menos salientes com alta frequência (93,5%) da variante *zero*, o que representa, então, maior ocorrência e favorecimento dessa forma verbal com a desinência em P3. Agostinho (2013) ainda destaca que quanto maior a saliência fônica maior a frequência de *-mos/-mo* independente do sujeito ser *nós*, *SN+ eu ou a gente*. Trazemos alguns exemplos de nossa amostra:

- (82) ... mais **agente foi** lá para pescar eu e meus 2 primos... (mais saliente) (MASC/ESCB/6)
- (83) ... quando **agente chegou** lá... (mais saliente) (MASC/ESCB/6)
- (84) ... e **a gente sabia** que era o nosso fim... (menos saliente) (FEM/ESCB/6)
- (85) ...**agente não tava** mais se falando... (menos saliente) (FEM/ESCB/6)

No tocante às variáveis sociais, o programa estatístico não selecionou nenhuma variável significativa, em circunstância dos poucos

dados encontrados com o pronome *a gente* na posição de sujeito. Acreditávamos que a variável ‘escolaridade’ fosse representativa para a variação na concordância verbal, também com o pronome *a gente*. Assim, apresentamos a Tabela 11, com o panorama geral da distribuição de concordância e não concordância das variáveis sociais:

Tabela 11 – Frequência de concordância e não concordância dos grupos de fatores sociais, segundo a variável dependente *a gente*

		Concordância		Não Concordância	
Variáveis	Fatores	Apl/Total	%	Apl/Total	%
Escolaridade	6º ano	65/70	92,9%	5/70	7,1%
	9º ano	26/26	100%	0/26	0
Sexo	Masculino	56/60	93,3%	4/60	6,7%
	Feminino	35/36	97,2%	1/36	2,8%
Escolas	Escola 1	69/74	93,2%	5/74	6,8%
	Escola 2	22/22	100%	0/22	0
Total:		91/96	94,8%	5/96	5,2%

Fonte: Dados coletados pela autora (2016).

Sobre a variável ‘escolaridade’, percebemos que houve maior ocorrência de uso do *a gente* entre os alunos do 6º ano, com 70 dados contra 26 dados entre os alunos do 9º ano e isso já era esperado. Brustolin (2009) tinha a hipótese de encontrar mais ocorrências do pronome *a gente* na escrita de informantes de 5ª e 6ª séries “que estão passando pelo processo de aprender o conteúdo pronominal, utilizando, ainda, uma escrita menos formal” (p.196). Ao passo que o maior número de ocorrências do pronome *nós* era esperado na escrita de alunos da 7ª e 8ª séries, “por estarem vivenciando uma fase em que a monitoração da escrita, em geral, é mais recorrente” (p.196).

A concordância com a desinência *zero* obteve alta frequência entre os alunos do 6º e do 9º anos, contudo houve 100% de frequência categórica entre os alunos do 9º ano, o que também era esperado, uma vez que quanto mais avançada a série maior a tendência de os alunos

informantes utilizarem a concordância padrão por estarem há mais tempo expostos ao ambiente escolar e à monitoração da escrita. Os 5 dados de uso da não concordância entre o pronome *a gente* + desinência *-mos* ocorreu entre os alunos do 6º ano, atestando nossa hipótese. Mesmo assim, os alunos do 6º ano apresentam 92,9% de frequência de favorecimento da concordância *zero*. Apresentamos alguns exemplos, de acordo com a escolaridade do aluno informante:

- (86) ...**agente** então **queria** se vingar... (6º ano)
(MASC/ESCB/6)
- (87) ... **agente foi** procurar os peixes... (6º ano)
(MASC/ESCB/6)
- (88) ... **a gente brigava** feio... (9º ano) (FEM/ESCB/9)
- (89) ... **a gente conversa** sobre a infância... (9º ano)
(FEM/ESCB/9)

A respeito da variável ‘sexo’, os meninos apresentaram mais o uso de *a gente* na posição de sujeito (60 dados) do que as meninas (36 dados), não atestando a hipótese de que haveria mais incidência de *a gente* dentre as alunas. Quanto à concordância, acreditávamos que o sexo feminino favoreceria o uso da desinência padrão. Nossos resultados mostraram que houve 4 ocorrências (6,7%) de uso do pronome *a gente* + desinência de P4 *-mos*, não atestando nossa hipótese. Todavia, percebemos que ambos os sexos apresentam alta frequência com a concordância em P3 (*a gente* + *zero*), em que os meninos utilizaram 93,3% das ocorrências e as meninas realizaram 97,2% dos dados, reafirmando a alta incidência da concordância padrão. Trazemos alguns exemplos de nossa amostra:

- (90) ... um dia **agente foi** tocar pedra... (masculino)
(MASC/ESCB/6)
- (91) ...**a gente foi** correr... (masculino) (MASC/ESCB/6)
- (92) ... **A gente ficou** conversando um pouco... (feminino)
(FEM/ESCB/9)
- (93) ... **agente brincava** de polícia e ladrão... (feminino)
(FEM/ESCB/9)

Levando em conta os resultados de Agostinho (2013), acreditávamos que a escola que apresentasse condições estruturais e pedagógicas mais favoráveis utilizaria mais as formas padrão, tanto *nós*

e *SN + eu* com desinência *-mos*, quanto *a gente* com desinência *zero*. Em relação ao sujeito pronominal *a gente*, verificamos que há uma diferença aparente entre as escolas, em que a escola 1 apresentou 74 dados contra apenas 22 dados para a escola 2. Isso mostra que a escola com condições menos favoráveis apresentou mais a variante considerada menos formal e mais inovadora enquanto a escola mais privilegiada preferiu utilizar o pronome considerado mais canônico. A escola 1 apresentou frequência de 93,2% de concordância com a desinência *zero* e a escola 2 100% de frequência, o que já era esperado.

Em seu trabalho, Agostinho (2013) mostrou que a variável ‘escola’ foi selecionada duas vezes como significativa (uma para a variável *nós* e outra para a variável *SN + eu*) indicando que a escola tomada como mais privilegiada pela autora foi favorecedora do uso da forma considerada padrão e prestigiada no ensino das escolas, ou seja, a concordância com a desinência *-mos*. Em seu trabalho, a escola mais privilegiada apresentou 91%, 92%, 65% e 83% de concordância padrão para os sujeitos *nós*; *SN + eu*; *a gente* (1ª e 2ª análises), respectivamente, contra 88%, 90%, 59% e 74% de concordância padrão com os sujeitos *nós*, *SN + eu* e *a gente*, respectivamente. Ressaltamos que as diferenças sociais entre as escolas 1 e 2 de Agostinho (2013) são bem mais acentuadas do que as diferenças apontadas entre as nossas escolas investigadas, como apontamos na seção 5.2.

Na próxima seção, apresentamos a análise da atividade de avaliação/correção destinada aos professores investigados de um texto no gênero relato de experiência pessoal produzido por um aluno do 9º ano e adaptado para esta pesquisa, na busca de investigar como os professores lidam com a questão da variação da concordância verbal de P4 na escrita dos alunos e como os pressupostos sociolinguísticos são utilizados na prática avaliativa docente.

5.4 AVALIAÇÃO DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL PELOS PROFESSORES

A avaliação de uma produção textual escrita por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis e adaptada pela pesquisadora faz parte da 2ª amostra desta pesquisa. Essa etapa metodológica teve como principal objetivo investigar a análise dos professores (formas e critérios avaliativos) das turmas selecionadas diante de um texto escolar marcado por formas de concordância não

padrão de primeira pessoa do plural, como *nós tivemos*, *a gente não sabíamos*, *nós colocava* etc. Mais do que observar o que o professor considera como “erro” na avaliação da escrita do aluno, buscamos utilizar essa amostra como uma “lente de aumento” para compreender a relação entre a teoria (formação acadêmica do professor), a prática pedagógica (o momento real da avaliação do texto do aluno), as condições de trabalho oferecidas pela escola ao professor e o funcionamento do fenômeno da variação da concordância verbal de P4 na escrita dos alunos das turmas investigadas do 6º e 9º ano do município de Florianópolis. Faz-se importante ressaltar que estamos destituídos da ingenuidade de promover generalizações quanto à prática pedagógica dos professores, tendo em vista que este não era o nosso objeto de investigação e que, portanto, não utilizamos metodologias mais eficazes para essa finalidade, como observação das aulas, análise de um contexto real de produção dos alunos, por exemplo.

Apresentamos abaixo o texto produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental do município de Florianópolis e adaptado pela pesquisadora para que as formas em variação da concordância verbal de P4 ficassem mais evidentes:

Eu e meu amigo

*Quando eu era pequena eu tinha um amigo que se chamava Aaron, quase todo dia ela ia lá em casa para **a gente brincar** de pirata. **Nós cavavamos buracos e colocava** folhas em cima para fazer uma armadilha como **a gente viamos** nos desenhos e **esperavamo** alguém cair na nossa armadilha. Certo dia, meu amigo foi lá em casa mas começou a chover e **nós tivemos** que entrar. Mas **a gente não sabíamos** o que fazer, então **começamo** a procurar algo para **a gente brincar**. **Nós fomo** no porão, mas não deu muito certo porque era meio úmido e então **nós fomo** para os quartos não utilizados da casa, mas era muito chato, pois não tinha nada de interessante. Então finalmente fomos para o sótão e encontramos várias coisa estranha que eu nunca tinha visto antes, algumas antiguidades e coisas dos meus pais. Ai quando finalmente encontramos algo para fazer ele teve que ir embora.*

A proposta da atividade de avaliação³² foi constituída por duas etapas: (i) ler o texto e fazer uma análise/avaliação sobre a modalidade escrita formal de Língua Portuguesa em forma de comentários e sugestões e (ii) atribuir uma nota (de zero a cinco, segundo os critérios da legenda³³) acerca da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e justificar a nota, indicando os casos apresentados pelo aluno e sua gravidade.

Ao analisarmos as respostas dos professores sobre a produção textual, verificamos que o professor 1 da escola 1 atribuiu nota 3,0 (domínio esperado para o grau de escolaridade, segundo a legenda da questão) e comentou que não houve revisão no texto, pois nele constam erros que não são comuns para os estudantes desta escolaridade, tornando a justificativa incompatível com a nota dada. O professor ainda cogita se tratar de aluno que não tem o hábito da leitura e que desconhece as características textuais do gênero *Conto*, tais como o uso de verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito. Também não descartou a possibilidade de ser um aluno com problemas de cognição.

Chamamos a atenção para o fato de o professor 1 da escola 1 utilizar o termo “*erro*” para destacar a concordância não padrão e outros desvios do texto em seus comentários de análise, não havendo convergência com a opinião sobre não existir erro em se tratando de língua, respondida pelo professor no questionário social. O profissional não fez menção à questão da variedade linguística no caso da produção textual do aluno configurar como um texto próximo da fala informal, mesmo estando na modalidade escrita.

É importante constar que o professor 1 da escola 1 salientou que não atribuiria a nota na primeira versão do texto, somente depois que o aluno fizesse a revisão e reescrita. Percebemos que houve certo rigor às inadequações linguísticas no texto do aluno quanto à modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, como explicitado na proposta, assim

³² Para saber mais informações, a atividade de avaliação de produção textual está disponível mais adiante, na seção de anexos deste trabalho.

³³ Os critérios explicitados na legenda foram: 0 (nenhum domínio da modalidade escrita), 1 (pouco domínio da modalidade escrita), 2 (permite a compreensão, mas está abaixo do esperado), 3 (domínio esperado para o grau de escolaridade), 4 (bom domínio da modalidade escrita) e 5 (excelente domínio da modalidade escrita). Para observar a análise dos professores, vá até a seção de anexos deste trabalho.

como uma convergência à concepção de língua como função social, ainda que não estejam presentes menções à variação linguística do aluno em sua avaliação, o que o faz procurar outras explicações para os usos do aluno.

Ao passo que o professor 2 da escola 1 atribuiu nota 2,0 (permite a compreensão, mas está abaixo do esperado), não tecendo comentários ou sugestões que justificassem a sua nota. Ele apenas destacou no texto do aluno as palavras: *colocava* (sem concordância com *nós*), *tivemo* (sem concordância padrão com *nós*), *sabíamos* (sem concordância com *a gente*), *começamo* (sem concordância padrão com *nós*), etc. É interessante notar que o professor destacou alguns termos sem concordância, mas não outros, igualmente sem concordância.

Observamos em sua análise que não houve questionamentos quanto ao uso do pronome *a gente* na escrita (usualmente utilizado na oralidade) como uma forma errada de se utilizar nesta modalidade. O professor 2 também não caracterizou as formas de concordância não padrão como erradas, mas como “*problemas*” na escrita, permitindo que o texto fosse compreendido, mesmo com nível abaixo do esperado de um aluno do 9º ano.

De maneira geral, percebemos que a análise de ambos os professores da escola 1 mostrou que não há verossimilhança dos conceitos proposto pela sociolinguística, de seu conhecimento, e os critérios conferidos à análise do texto, quando procuram por explicações para além dos limites conceituais da área às inadequações linguísticas do texto do aluno, conferindo certo rigor na correção da concordância não padrão na modalidade escrita formal. Em outros momentos, como da reflexão sobre a necessidade de refacção para a atribuição de nota, há maleabilidade quanto ao desenvolvimento de “maturação” linguística desse aluno.

Em nossa hipótese iv, acreditávamos que mesmo que os professores apresentassem domínio mínimo a respeito dos pressupostos sociolinguísticos, como no tocante ao conceito de variação linguística, ainda assim confeririam certo rigor na avaliação da concordância verbal de primeira pessoa do plural no texto escrito. Constatamos que todos os professores entrevistados possuem conhecimento, em maior ou menor grau, dos postulados da sociolinguística e que os profissionais da escola 1 avaliaram com certo rigor e houve algumas discrepâncias quanto às opiniões e avaliação a respeito da noção de erro linguístico e variação.

Os professores da escola 2 apresentaram uma análise minuciosa do texto produzido pelo aluno do 9º ano, como descrito abaixo.

Inicialmente, o professor 3 da escola 2 teceu alguns questionamentos sobre as informações que foram dirigidas aos alunos para a realização da produção textual, como os objetivos e interlocutores, a necessidade de serem feitas versões após a revisão do texto, assim como a consulta em gramáticas e dicionários durante o processo de escrita etc. Esse professor não atribuiu uma nota numérica, mas conceituou como sendo uma ‘boa produção escrita’, o que não corroborou nossa hipótese de que os professores avaliariam com rigor a concordância não padrão de P4. Ao contrário, o professor 3 privilegiou os pontos positivos da produção do aluno, como organização, coesão e coerência e, a despeito de melhorias que pudessem ser feitas na estrutura do texto à guisa de revisão, destacou que as formas não padrão como ‘*a gente víamos, começou a chover*’, no lugar de ‘*começo a chuve*’ e ‘*nós tivemo*’ no lugar de ‘*nós teve*’ são formas mais monitoradas, típicas da modalidade escrita. Isso revela que o professor alçou seus conhecimentos sobre o conceito de variação linguística para avaliar o texto do aluno, destacando pontos positivos e sugerindo melhorias para adequar o texto à modalidade formal, estilo e gênero proposto.

O professor 4 da escola 2 fez uma análise minuciosa e acurada do texto do aluno, destacando no próprio texto observações quanto ao uso diferenciado de certas expressões, pontuação, conjugação verbal etc. Ressalta-se que em uma dessas observações, o professor orientou o aluno a ter cuidado com a forma *a gente*, pois esse pronome seria mais usual na língua falada e sugere a substituição da expressão ‘*a gente brincar*’ por ‘*brincarmos*’, mais adequada para a modalidade escrita, em sua opinião. Tal colocação do professor é interessante, pois mostra que o uso do pronome *nós* (ainda que geralmente nulo) é considerado mais prestigiado na modalidade escrita formal, ainda que o pronome *a gente* estivesse realizando concordância com sua desinência padrão, com P3 (*zero*). Isso revela que mesmo entre professores pós-graduados, há certo rigor e monitoramento na avaliação de pronomes menos usados na escrita, ainda que o *a gente* siga a tendência de se configurar como uma forma pronominal variante de primeira pessoa do plural, na fala e na escrita.

O professor ainda destacou a importância do processo de reescrita do texto e sentiu falta dos comandos da orientação da produção textual para poder avaliá-lo melhor, como os objetivos da proposta e a presença

do interlocutor. Isso mostrou que ele apresenta embasamento teórico para respaldar seus critérios avaliativos, além de revelar alinhamento entre os professores da escola 2 quanto ao ensino e aprendizagem da escrita em relação aos usos sociais – de percepção e produção – da escrita. O professor 4 não considerou graves os pontos linguísticos demonstrados pelo aluno e tampouco conferiu à variação o estigma de erro linguístico.

A respeito de nossa hipótese vii, acreditávamos que os pressupostos da sociolinguística contribuiriam na prática pedagógica do professor de língua portuguesa e isso acabou se confirmando na avaliação do texto produzido por um aluno do 9º ano. Ainda pensávamos que essa mudança sentida na prática dos professores (que se confirmou) prometia ajudar a coibir o preconceito linguístico entre professores e alunos e entre os próprios alunos, que não se sentiriam mais constrangidos em se expressar em sala de aula, tanto na fala quanto na escrita.

Ao analisar as respostas dos alunos sobre como se sentem ao se expressarem em sala de aula, percebemos que em ambas as escolas os alunos ‘raramente’ têm receio de se posicionar em sala de aula, como mostramos anteriormente, o que não descarta o fato de que eles tenham algum receio, mas de certa forma, isso mostra como a prática dos professores embasada nos pressupostos sociolinguísticos e nos usos sociais da língua, repercute na expressão do vernáculo do aluno em sala de aula, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. O número de alunos que ‘frequentemente’ ou ‘diversas vezes’ teve receio de se expressar em sala de aula é baixo, 7,4% e 14%, respectivamente, na escola 1 e 8,7% e 9,8%, respectivamente, na escola 2. O número de alunos que responderam ‘nunca’ foi o segundo colocado no ranking, com 35% na escola 1 e 33% na escola 2.

5.5 RESUMO DO CAPÍTULO

Apresentamos, neste capítulo, o perfil social dos alunos e professores informantes desta pesquisa, assim como a análise da frequência de uso da concordância verbal de P4 na escrita dos alunos das duas escolas selecionadas. Mostramos os resultados gerais e também os resultados do fenômeno de variação da concordância de primeira pessoa do plural com o pronome *nós*, o sintagma *SN + eu* e o pronome *a gente*.

Por último, apresentamos a análise da avaliação/correção dos professores de Língua Portuguesa das turmas selecionadas sobre um texto produzido por um aluno do 9º ano da Rede Pública de uma das turmas investigadas.

A seguir, são dispensadas as considerações finais deste trabalho, buscando concatenar as questões teóricas apresentadas com os resultados encontrados na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos fatores internos e externos à língua que condicionam os usos variados da concordância verbal de P4, em duas amostras de duas escolas da Rede Pública de Florianópolis. A amostra 1 era composta de (i) dados de escrita dos alunos, (ii) questionários sociais aplicados aos alunos e (iii) questionários sociais aplicados aos professores; e a amostra 2 era composta pela avaliação/correção dirigida aos professores de Língua Portuguesa das turmas investigadas de um texto produzido por um aluno do 9º ano e adaptado para esta atividade.

Seguindo a teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), buscamos observar, a partir do levantamento de variáveis linguísticas e sociais, os contextos em que a variação da concordância verbal de P4 ocorre com maior frequência. As variáveis dependentes foram relacionadas a dez variáveis independentes, a saber: (i) forma verbal; (ii) realização/posição do sujeito; (iii) vogal temática; (iv) posição do acento; (v) saliência fônica; (vi) conjugação do verbo; (vii) estrutura verbal; (viii) escolaridade dos alunos; (ix) sexo e (x) escolas.

Na amostra de dados de escrita dos alunos das duas escolas investigadas, foram coletados 1.113 dados no total, sendo que 872 eram de sujeito pronominal *nós* (78,3%), 145 eram de sujeito *SN + eu* (13%) e 96 eram de sujeito pronominal *a gente* (8,6%), atestando nossa expectativa de encontrar mais o pronome *nós* na escrita dos alunos do Ensino Fundamental, em virtude do maior monitoramento que a modalidade escrita, especialmente no ambiente escolar, exige.

Para realizar a análise de nossos resultados dos dados de escrita de primeira pessoa do plural com os sujeitos *nós*, *SN + eu* e *a gente*, empreendemos duas rodadas estatísticas, uma ternária cuja regra de aplicação foi (i) *–mos versus –mo versus zero* e outra binária cuja regra de aplicação foi (ii) *–mos/–mo versus zero* que nos ajudaram a atestar algumas de nossas hipóteses. Não fizemos uma terceira rodada binária opondo *–mos versus –mo* em nenhuma das variáveis dependentes, como foi feita nos trabalhos de Zilles, Maya e Silva (2000) e Agostinho (2013), em circunstância dos pouquíssimos dados de *–mo* em nossa amostra, o que não traria resultados expressivos para a análise do comportamento linguístico e social das variáveis dependentes e suas variantes.

Na segunda etapa (*-mos/-mo versus zero*) da rodada com o pronome *nós*, constatamos a força da variável social ‘sexo’ sobre as formas da concordância padrão de P4, sendo selecionada como significativa para o programa estatístico, com peso relativo de 0,72 de favorecimento para o sexo feminino. Em nossos resultados, destacamos que o sujeito expresso na posição SV favoreceu o uso da concordância não padrão com a desinência *zero* e o sujeito nulo favoreceu o uso da desinência *-mos*, atestando nossa hipótese. Atestamos também a hipótese de que as formas menos salientes favorecem o uso da desinência P3 (*zero*) com o pronome *nós*. Não conseguimos corroborar as hipóteses fortes sobre a posição do acento, uma vez que as paroxítonas foram as que indicaram a queda da desinência *-mos* e não as proparoxítonas, como era esperado; e tampouco atestamos a hipótese de que o infinitivo flexionado favorecia o uso da desinência *zero*, quando em nossos resultados mostramos que o pretérito imperfeito foi o tempo verbal que predominou no uso da não concordância. A variável social ‘escolaridade’ se mostrou importante, revelando que os alunos do 6º ano da escola 1 realizam mais o uso de *nós + zero*.

Na rodada com o sintagma *SN + eu* na posição de sujeito, a segunda etapa da rodada (*-mos/-mo versus zero*) apontou o ‘forma verbal’ como significativo para a concordância verbal de P4, revelando peso relativo de 0,63 para o pretérito perfeito, atestando nossa hipótese. Sobre o favorecimento da não concordância não atestamos nossa hipótese, uma vez que o pretérito imperfeito foi o que utilizou a desinência *zero*, ao invés das formas do presente e infinitivo flexionado que estávamos esperando. Destacamos ainda que não conseguimos atestar nossa hipótese sobre a realização/posição do sujeito, em que o uso do sujeito expresso anteposto ao verbo favorece o uso da desinência *-mos/mo* e atestamos a hipótese de que as formas menos salientes favorecem mais o uso da desinência *zero*, como era esperado. Não atestamos a hipótese sobre a posição do acento, conforme os resultados encontrados em outros trabalhos.

Na rodada binária (*-mos versus zero*) com o sujeito pronominal *a gente*, não tivemos nenhuma variável selecionada como significativa para o uso da concordância padrão (desinência *zero*) pelo programa estatístico. No entanto, conseguimos mostrar que o pretérito foi a forma verbal mais recorrente com este pronome na posição de sujeito e que mais favoreceu o uso da concordância não padrão, com a desinência *-mos*. Sobre a variável ‘realização/posição’ dos sujeitos, destacamos que o sujeito expresso anteposto ao verbo favorece o uso da desinência –

mos, não atestando nossa hipótese. A respeito da variável ‘saliência fônica’, atestamos nossa hipótese de que as formas menos salientes favorecem o uso da concordância com P3 (desinência *zero*). Com respeito à variável social ‘escolaridade’, mostramos que os alunos do 6º ano utilizam mais o pronome *a gente* do que os alunos do 9º ano e que aquelas favorecem mais o uso da não concordância (*a gente + -mos*), atestando nossa hipótese. Também destacamos que a escola 1 apresentou mais *a gente* que a escola 2 e que os casos de uso da desinência *-mos* estão concentrados na escola 1.

A análise dos questionários sociais dos alunos quanto às questões sobre (i) moradia; (ii) escolaridade do pai; (iii) escolaridade da mãe; (iv) acesso à internet; (v) gosto pela leitura e (vi) material de leitura mostrou que o perfil social dos alunos das duas escolas analisadas não é muito discrepante, de maneira geral. Quanto à moradia destacamos que os alunos das duas instituições de ensino apresentam realidades muito semelhantes: a maioria deles reside em casa própria. As diferenças entre os alunos das duas escolas se mostraram expressivas no tocante à escolaridade do pai e escolaridade da mãe. Na escola 1, a maioria dos pais tinha somente o nível fundamental (41%) e poucos com ensino superior (12%) e as mães com maioria até o nível médio (41%) e apenas 10% com nível superior. Enquanto entre os alunos da escola 2, a maioria dos pais tinha ensino médio (37%) e 31% deles apresentaram ensino superior e as mães, em sua maioria, apresentaram nível superior (36%) e pós-graduação (31%). Percebemos que a escolaridade dos pais influencia a realidade econômica e cultural dos alunos, como a valorização do estudo e o acesso aos bens culturais. Observamos que isso pode ter influenciado o uso da concordância não padrão, uma vez que essas ocorrências se deram com mais frequência entre os alunos da escola 1.

Concernente à análise do perfil social dos professores, constatamos que os professores da escola 1 se distinguiram dos professores da escola 2 quanto à formação e condições de trabalho. Os professores da escola 2 apresentaram pós-graduação em nível de mestrado e possuíam dedicação exclusiva na escola, com turmas e número de alunos reduzidos, reuniões de estudo periódicas e acesso a diferentes recursos pedagógicos e midiáticos para elaboração de suas aulas. Mesmo com condições diferentes, todos os professores investigados apresentaram algum conhecimento acerca dos pressupostos da sociolinguística. Chegamos à conclusão de que a despeito das diferenças sociais entre os professores, não podemos afirmar que o

maior uso da concordância não padrão entre os alunos da escola 1 são resultados do perfil desses profissionais, uma vez que houve alto índice de concordância em ambas as escolas e outros fatores sociais, como o sexo, a escolaridade e o perfil dos alunos podem estar influenciando a não concordância.

Quanto à avaliação/correção de uma produção textual dirigida aos professores investigados, observamos que todos os docentes privilegiaram o conteúdo do texto, a coesão e coerência a despeito das questões gramaticais, uma vez que se tratava de uma primeira versão e que não ficaram claros alguns comandos ao aluno, como interlocutor e esfera de circulação do gênero produzido. No entanto, constatamos que mesmo os profissionais com mais tempo de formação (os professores com pós-graduação da escola 2), demonstraram certo rigor na avaliação da variação da concordância verbal de P4 na modalidade escrita, destacando que o uso do pronome *a gente* é mais adequado na modalidade oral e que a concordância não padrão deveria ser corrigida para a versão final do texto. Por se tratar de escrita com traços de oralidade por se referir a uma experiência pessoal relatada, o peso da modalidade escrita no ambiente escolar e do comando de modalidade formal da Língua Portuguesa se sobressaiu à questão da variação linguística. Ainda assim, os professores não consideraram que a variação do aluno se tratava de um “erro”, na concepção pejorativa do termo.

Esta pesquisa atendeu nossos objetivos quanto à realização de um estudo mais refinado acerca do fenômeno da concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita de alunos da Rede Pública de Florianópolis, uma vez que conseguimos analisar o comportamento dessa variação no cruzamento de fatores importantes, peculiares da realidade social – econômica e cultural – dos alunos e dos professores de Língua Portuguesa – formação e condições de trabalho. Essa escolha metodológica propiciou uma “lente de aumento” às variáveis linguísticas e sociais, tradicionais à sociolinguística variacionista – corroborando para um olhar mais apurado e fidedigno desse fenômeno linguístico em sua interface com as questões do ensino.

Acreditamos que este trabalho apresentou algumas limitações quanto à observação da realidade escolar dos alunos-informantes e à observação da prática docente no tocante ao tratamento dispensado ao ensino da variação linguística em uma situação real de aprendizagem, assim como em relação à avaliação da produção escrita dos alunos. Para futuras pesquisas, pensamos que um período de observação nas turmas

investigadas seria essencial para capturar elementos a respeito do ensino e aprendizagem dos alunos, nas minúcias do cotidiano escolar, assim como realizar uma análise acurada sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento dos professores e os materiais pedagógicos por eles utilizados. Com isso, seria possível deslindar estratégias mais contundentes para o exercício democrático da Língua Portuguesa, auxiliando na empreitada contra o preconceito linguístico em sala de aula e lidando com uma das funções da escola, qual seja, ensinar a norma culta valorizando o vernáculo do aluno (erro x inadequação).

Por fim, acreditamos que a presente pesquisa traz contribuições significativas aos estudos sociolinguísticos de descrição e análise do fenômeno da concordância verbal de P4, assim como pela análise mais refinada do perfil social dos alunos e professores selecionados e da avaliação dirigida aos professores dessas turmas. Ainda, esta pesquisa revela importância significativa no tocante às reflexões sobre o cenário da educação na sociedade brasileira, quando percebemos um avanço nos documentos oficiais quanto à concepção de língua como interação e à variação linguística em sala de aula. Mais ainda, quando percebemos que essas teorias são de conhecimento dos professores de Língua Portuguesa e que, em grande medida, já estão sendo colocadas em prática nas aulas e na avaliação por parte desses profissionais. Esperamos, mesmo que minimamente, ter contribuído com sugestões para as aulas de Língua Portuguesa quanto ao tratamento da variação linguística e, mais que isso, inspirar outros pesquisadores a desbravar os caminhos ainda desconhecidos da interface entre a sociolinguística e o ensino, na busca por uma educação mais democrática e menos preconceituosa.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. R. N.. *A variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural na escrita de alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2013.
- AMARAL, L.I.C. *A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais*. Porto Alegre, 2003. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ASSIS, R. M. *Variações Linguísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolinguística. Ilha do Desterro – Sociolinguística*. Florianópolis, UFSC, n. 20, p. 59-81, 1988.
- BAGNO, M. *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, M. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 11. ed. São Paulo: Contexto: 2001.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
- BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 25 de março de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2015, 302 p. (a sair)

BORGES, P. R. S. *A gramaticalização de a gente no Português Brasileiro: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2004.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. (2006a). *Nós chegemu na escola, e agora?* 2.ed. Parábola Editorial, 2006 [2005].

BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers. A sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

BRUSTOLIN, A. K. *Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2009.

CAMACHO, R. G. *Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português falado*. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v.37, p. 101-16, 1993.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1971.

CASTILHO, A. T. de. O Português do Brasil. In: ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo, Ática, p. 237-285, 1992.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M. *Variação linguística e ensino de gramática*. Working Papers em Linguística, v. 10, p. 73-91, 2009.

COELHO, I. L. *et al. Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COELHO, I. L. *et al. Norma Linguística do Português do Brasil*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2014.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M. A variação no uso dos pronomes *tu e você em Santa Catarina*. In: *COUTO, L. R.; LOPES, C. (Orgs.) Formas de tratamento em Português e Espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2011, p. 267-292.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; NUNES DE SOUZA, C. M.; MAY, G.; *Para Conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*. London and NY: Routledge, 2006.

Dicionário Etimológico, Origem das Palavras. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em 6 de maio de 2015.

DUARTE, M. E. L. *Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no Português do Brasil*. In: Ian Roberts, Mary A. Kato (orgs.). *Português Brasileiro – Uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n.41, p.87-100, 2012.

FARACO, C. A. *Norma culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, L. L. *Heranças – educação no Brasil colônia*. *Revista da Anpoll 8*. São Paulo: Humanitas, 2000. p.87-102

FIGUEROA, E. *Sociolinguistic metatheory*. Pergamon, 1994.

FREIRE, P. *Ideologia e Educação: reflexões sobre a não-neutralidade da educação*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987 [2005].

FREITAG, R. M. K; GÖRSKI, E. O papel da Sociolinguística na formação de professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M. A. TAVARES, M. A.; (orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa*. Natal, RN: EDUFRN, 2013, v. 5, p. 11-51.

FREITAG, R. M. K. (Org.). *Metodologia de coleta em manipulação de dados em sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2014.

GRACIOSA, D. M. D. 1991. *Concordância verbal na fala culta carioca*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ.

GUMPERZ, J. *Introduction to part IV*. In: GUMPERZ, J. John; LEVINSON, C. Stephen (eds.), 1996. p. 359-73.

GUMPERZ, J.; LEVINSON, C. S. *Introduction: Linguistic relativity reexamined*. In: GUMPERZ, J. John; LEVINSON, C. Stephen (eds.), 1996. p. 1-18.

_____ (eds.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GUY, G. R. *A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões de variação linguística*. Organon, Porto Alegre, v.14, n. 28/29, p.17-32, 2001.

GUY, G. R. & ZILLES, A. M. S. (2008) *Endangered Language Varieties: Vernacular Speech and Linguistic Standardization in Brazilian Portuguese*. In: KING, K. A. Washington DC: Georgetown University Press.

GUY, G. R. Introdução à análise quantitativa da variação linguística. In: GUY, G. R.; ZILLES, A. M. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007. p.19-46.

- HUDSON, R. A. *Sociolinguistics*. 2nd edn. Cambridge textbooks in linguistics, 1996.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford University Press, 1998.
- LABOV, W. and WALETZKY, J. 1967. *Narrative analysis*. Essays on the Verbal and Visual Arts, ed. J. Helm, 12-44. Seattle: U. of Washington Press. Reprinted in *Journal of Narrative and Life History* 7:3-38, 1997.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell, 1994.
- LABOV, W. 2001. *Uncovering the event structure of narrative*. Georgetown University Round Table 2001.
- LABOV, W. 2004. Ordinary Events. In *Sociolinguistic Variation: Critical Reflections*. ed. C. Fought, 31-43. Oxford: Oxford University Press.
- LABOV, W. 2006. *Narrative preconstruction*. *Narrative Inquiry* 16:37-45. A fuller development of this topic.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. De M. Bagno; M.M.P. Scherre; C.R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LEMLE, M. & A. J. NARO. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Mobral, 1977.
- LOPES, C. R. dos S. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil*. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Letras), Faculdade de Letras, UFRJ, 1993.
- LOPES, C. R. *A inserção de “a gente” no quadro pronominal do português: percurso histórico*. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, UFRJ, 1999.
- LOPES, C. R. *A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos*. Florianópolis: Fórum Linguístico, v.4, n.1 (47-80), 2004.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. da A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUCCHESI, D. A teoria da variação: um balanço crítico. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 41 (2): p. 793-805, maio-ago 2012

MACHADO, M. dos S. *Sujeitos pronominais “nós” e “a gente”: variação em dialetos populares do Norte fluminense*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, 1995.

MARTINS, M. A. TAVARES, M. A.; (orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa*. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

MILROY, J. Probing under the tip of the iceberg: phonological ‘normalization’ and the shape of speech communities. In: ROMAINE (ed.), 1982

MONGUILHOTT, I. O. S. 2001. *Variação na concordância verbal de terceira pessoa do plural na fala dos florianopolitanos*. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, UFSC.

MONGUILHOTT, I. O. S. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. Tese apresentada ao curso de pós-graduação em Linguística. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MONGUILHOTT, I.O.S. & I. L. Coelho. 2002. Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis. In: V. Paulino (org.) *Variação e mudança no português falado da região sul*. Pelotas: Educat. 189-216.

MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à linguística* (VOL.1). São Paulo: Cortez, 2001.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. Variação e mudança linguística: fluxos e contra-fluxos na comunidade de fala. In: SILVA, G. M. de O. e; TARALLO, F. (Org.). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 20, p. 9-16, 1991.

NARO, A. J; GORSKI, E. M.; & FERNANDES, E. (1999) *Change without Change*. Language Variation and Change. V. 11, n. 2, New York, 1999, p. 197-211.

OLIVEIRA, R. P. de. et al. *Construindo gramáticas na escola*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2013.

OMENA & BRAGA, M. L. “A gente está se gramaticalizando?”. In: MACEDO, A. T.; RONCARATI, C. & MOLLICA, M. C. (Org). *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: OLIVEIRA E SILVA, G.M; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.) *Padrões Sociolinguísticos: estudos de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998, 2ª ed. P. 185-215.

OMENA, N. P. *A referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança?* In: PAIVA, M. C. & DUARTE, M. E. L. (Orgs.) *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2003: 63-80.

PAGOTTO, E. G. *Variação é identidade*. 2001. 454. f. Tese (Doutorado em Letras- Linguística) –IEL/Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PAGOTTO, E. G. *Variação e (‘) identidade*. Maceió: edUFAL ; EDUFBA, 2004.

PAGOTTO, E. G. Sociolinguística. In: José Horta Nunes, e Claudia Pfeiffer (Orgs.): *Introdução às Ciências das Linguagem: Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas, Pontes, 2006, p. 49-72.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Linguística Histórica. In: José Horta Nunes, e Claudia Pfeiffer (Orgs.): *Introdução às Ciências das Linguagem: Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas, Pontes, 2006, p. 11-48.

PATRICK, P. L. The Speech Community. In.: CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N. (eds). 2004 [2002], p. 573-597.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PINTZUK, S. (1998) VARBRUL Programs. (mimeo)

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2000.

RODRIGUES, A. C. S. *Língua e contexto sociolinguístico: concordância verbal no português popular de São Paulo*. Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara, n. 2, p. 153-171, 1992.

ROMAINE, S. *Socio-historical linguistics: its status and methodology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e no português europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. [1916]. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo paes, Izidoro Blikstein. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, & A. J. Naro. 1997. A concordância de número no português do Brasil: Um caso típico de variação inerente. In: D. Hora (org.) *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia. 93-115.

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

SCLIAR-CABRAL, L. *Guia prático de alfabetização: baseado em sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SEVERO, C. G. *A comunidade de fala na sociolinguística laboviana: algumas reflexões*. Revista Voz das Letras. Concórdia, Santa Catarina, número 9, janeiro a junho de 2008. Disponível em: [http:// www.Nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/9/92.pdf](http://www.Nead.uncnet.br/2007/revistas/letras/9/92.pdf).

SILVA, I. da. (2004). *De quem nós/ a gente está (mos) falando afinal?: uma investigação sincrônica da variação entre nós e a gente como estratégias de designação referencial*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado em Linguística, 2004.

SPESSATTO, M. B. *Formas linguísticas inovadoras não conhecem fronteiras: nós/a gente na fala da população da Costa da Lagoa*. *Work. pap. linguíst.*, n.esp.: 82-93, Florianópolis, 2011.

TARALLO, F. L. *A pesquisa sociolinguística*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2012 [2007].

VIANA, S. de A. *Por uma interface sociolinguística no livro didático de língua portuguesa: análises e contribuições*. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística, área de concentração em sociolinguística. Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2005.

VIANNA, J.B.S & LOPES, C. R. *Nós e a gente na sincronia: correlação entre os traços formais e os semânticos-discursivos*. Curitiba: Anais do 5º Encontro do Celsul, (671-676), 2003.

VIANNA, J. B. S. *Nós e a gente sob um novo olhar: estratégias de concordância de gênero e número*. Ao Pé da Letra, Recife, 2003.

VIANNA, J. B. S. *A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2006.

VIANNA, J. B. S. *Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2011.

VIEIRA, S. R. e BRANDÃO, S. F. *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p.9-10.

VIEIRA, S. R. *Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística*. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A.(orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística*

Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa. Natal, RN: EDUFRN, 2013.

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

WHITNEY, W.D. ([1892]) 2006). *The life and Growth of Language: Na Outline of Linguistic Science*. New York: D. Appleton na Co, 1892.

ZILLES, A. M. S.; MAYA, L. Z.; SILVA, K. Q. da. *A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre, RS*. In: Organon, n 28,29. Estudos da Língua Falada. UFRGS, 2000. P.195-219.

ZILLES, A. M. S; BATISTA, Hires Héglan Rodrigues Borges. *A concordância verbal de primeira pessoa do plural na fala culta de Porto Alegre*. In: Vandresen, Paulino (org.). *Variação, mudança e contato linguístico no Português da região sul*. Pelotas: Educat, 2006. p. 99-124.

ZILLES, A. M. S. *O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente*. Letras de Hoje. v. 42. n. 2. Porto Alegre: junho, 2007. p. 27-44.

APÊNDICE 1: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – ALUNOS

Nome/pseudônimo: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Série: _____ Turma: _____

Idade: _____

Imagine que você e outra (s) pessoa (s), como parentes, vizinhos ou amigos são personagens e escreva uma história sobre um acontecimento alegre, triste, emocionante e/ou divertido que vivenciaram juntos. Não se esqueça de colocar um título.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	

APÊNDICE 2: TEXTO SELECIONADO PARA DISCUSSÃO

Relato Pessoal

Leia este relato pessoal

Ao passo dos cavalos levamos quarenta minutos para chegar ao rio Espriadinho, destino final do passeio. Era um riacho estreito e raso, com peixinhos que passavam velozes por baixo da pequena ponte da estrada. As águas chegavam no máximo à cintura gente, exceto por um pequeno poço onde não dava pé, ideal para se aprender a nadar, porque as margens eram cobertas com arbustos que se debruçavam sobre o rio, aos quais podíamos nos agarrar em caso de cansaço ou aflição da água entrando pelo nariz. Nesse poço [...] consegui dar as primeiras braçadas de nado cachorrinho, com a cabeça prudentemente acima da superfície, batendo os pés e movendo as mãos como fazem os cães com as patas quando nadam. [...] Com as mãos enrugadas de tanto tempo no rio, montamos nos cavalos e pegamos a estrada de volta. No caminho, o Antônio Carlos contou a história de Shane, o herói do filme *Os brutos também amam*, a que ele havia assistido no cine *Glamour*, em Osasco, onde os pais tinham uma *bonbonniere*. Descreveu com detalhes a briga do final e depois assobiou a música do filme, tão triste e tão bonita. Senti saudade do meu pai e da minha irmã. A tranquilidade foi quebrada quando nos aproximamos da sede da fazenda: ao ver a porteira ao longe, os cavalos dispararam, loucos para chegar. Puxei as rédeas de Xavante com força para detê-la, porque, além de ter medo de cair, fiquei preocupado com Fernando, meu irmão pequeno, que vinha montado na garupa do Faísca, agarrado às costas do Décio. Foi preocupação à-toa. Primeiro, porque os dois, que vinham no final da fila, passaram por mim gritando de excitação, perfeitamente equilibrados em cima do cavalo. Depois, porque Xavante, alheio aos meus temores, esticou o pescoço para diante e saiu no galope, atrás dos outros. Como resistir a um galope daqueles, com o vento e a poeira levantada pelos cavalos da frente entrando em meus olhos? A solução que encontrei foi a pior possível: tentar descer do cavalo em movimento! Mantive o pé esquerdo no estribo, soltei o direito, saí da sela e fiquei pendurado do lado esquerdo de Xavante com os cotovelos apoiados em seu lombo, com a intenção de tocar o chão com o pé direito. Assim que senti o pé resvalar no areão, saltei do estribo e tentei correr, agarrado ao cavalo. Evidentemente, minhas pernas foram curtas e lentas para a velocidade que a operação exigia, e chafurdei de peito na

estrada por dois metros, antes de parar. Sorte que o areão era macio. Meus primos, assustados ao ver Xavante passar por eles sem ninguém na sela, voltaram para me socorrer e me encontraram já em pé, com o peito e os braços escoriados, e a camisa tingida de terra, sem os botões, todos eles arrancados no atrito contra o chão. Chegando em casa, fomos guardar os arreios no quartinho. Para que os tios não me vissem naquele estado, dei a volta por fora, pulei a janela do nosso quarto, fechei a porta e esperei os primos trazerem uma toalha e água quente para limpar os machucados. Depois, vesti uma camisa de manga comprida e fomos almoçar. Deu certo! Ninguém percebeu que eu tinha caído do cavalo. O pacto existente entre nós desde a viagem, de esconder dos adultos os acidentes causados por nossa imprudência infantil, havia sido respeitado mais uma vez, em nome de nossa liberdade de ir e vir sem a vigilância habitual dos pais.

(Drauzio Varella. De braços para o alto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 30-3)

areão: grande areal, trecho de terreno onde predomina a areia. bonbonnière: loja onde se vendem bombons, balas, etc

APÊNDICE 3: QUESTIONÁRIO SOCIAL – ALUNOS

Sua participação é muito importante nesta pesquisa. Não se preocupe, suas opiniões e informações serão respeitadas e mantidas em sigilo. A veracidade dos dados contribuirá muito para meu trabalho.

Nome/pseudônimo: _____

Série: _____

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro _____

Idade: _____

Escola: _____

Escolas nas quais você estudou:

a) () públicas. Tempo: _____ b) () particulares.

Tempo: _____

Você está há quanto tempo nesta escola? _____

Orientação: Assinale com um “x” a alternativa que melhor se enquadra em seu perfil e responda as questões dissertativas, quando for o caso.

1-Quantas pessoas moram com você? (incluindo irmãos, parentes e amigos).

a) () Uma a três

b) () Quatro a sete

c) () Oito a dez

d) () Mais de dez

2- A casa onde você mora é?

- a) Própria
- b) Alugada
- c) Cedida

3- Sua casa está localizada em?

- a) Região Central de Florianópolis. Qual bairro? _____
- b) Sul da ilha. Qual bairro? _____
- c) Norte da ilha. Qual bairro? _____
- d) Outro município. Qual? _____

4- Qual é o nível de escolaridade do seu pai ou responsável por você do sexo masculino?

- a) Ensino Fundamental
- b) Ensino Médio
- c) Ensino Superior Curso: _____
- d) Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).
Curso: _____
- e) Não estudou
- f) Não sei

5- Qual é a profissão do seu pai ou responsável por você do sexo masculino?

6- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe ou responsável por você do sexo feminino?

- a) Ensino Fundamental
- b) Ensino Médio
- c) Ensino Superior Curso: _____
- d) Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado).
Curso: _____
- e) Não estudou
- f) Não sei

7- Qual é a profissão da sua mãe ou responsável por você do sexo feminino?

8- Você já reprovou alguma vez?

- a) Não, nunca
- b) Sim, uma vez
- c) Sim, duas vezes

9- Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

- a) Sim
- b) Não

Justifique: _____

10- Como é o deslocamento de sua casa até a escola?

- a) Carro
- b) Ônibus
- c) Transporte escolar
- d) Outros. _____

11- O que você acha das aulas de língua portuguesa?**12- Nas suas aulas de língua portuguesa há mais:**

- a) gramática
- b) leitura
- c) compreensão e interpretação de textos
- d) produção textual
- e) outros _____

13- Você já teve preocupação em falar ou escrever algo considerado um erro gramatical e, por isso, deixou de se expressar em sala de aula?

- a) nunca
- b) raramente
- c) frequentemente
- d) diversas vezes

14- Você considera importante estudar língua portuguesa? Por quê?

15- O que você acha que poderia ser diferente nas aulas de língua portuguesa?

16- O que você gosta de fazer em seu tempo livre?

17- Você já sabe qual profissão gostaria de exercer?

a) Não

b) Sim

Qual? _____

18 – Você acha que precisará de estudo para chegar nesta profissão? Por quê?

19 - Numere, em ordem de preferência – a contar do um (1), para o tema do seu maior interesse – os temas a seguir relacionados:

Seleção para o IFSC

Esporte

Música

Religião

Violência

Festa

Sexualidade

Namoro

Família

Internet

Cinema

Moda

Redes Sociais

Outros. Especifique _____

20-Você tem acesso à Internet com frequência?

a) Sim

b) Não

21-Em caso afirmativo, quais os locais de acesso mais frequentes?

a) Em sua própria casa

b) Casa de amigos

c) *Lan houses*

d) Escola

e) Celular

22- Numere, por ordem crescente de importância, dentre as opções a seguir, aquelas que correspondem ao uso que faz da internet:

E-mail

MSN

Twitter

Blogs

Facebook

Portais de notícias

Sites de esportes

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO SOCIAL – PROFESSORES

Nome/pseudônimo: _____ **I**
dade: _____

Sexo: () masculino () feminino **Cidade onde nasceu:** _____

Orientações: O preenchimento deste questionário é voluntário. Responda as questões da forma mais sincera possível, em questões abertas responda no espaço determinado ou no verso da folha.

1-Qual sua formação acadêmica?

() Magistério

Graduação

() Graduação completa. Ano em que concluiu: _____

() Graduação incompleta

Curso: _____

Instituição: _____

Pós-graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

2- Quanto tempo você tem de docência?

- superior a 2 anos
- superior a 5 anos
- superior a 10 anos
- outros. Especifique: _____

3- Quanto a sua experiência em sala de aula como professor:

- escola particular. Tempo: _____
- escola pública. Tempo: _____
- outros: _____ Tempo: _____

4- Você estudou a disciplina de Sociolinguística durante sua formação acadêmica?

- Sim
- Não

5- Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

- 20 horas semanais
- 30 horas semanais
- 40 horas semanais

6- Quanto tempo tem disponível para preparar suas aulas por semana?

- 2 horas
- 3 horas

- 5 horas
- 10 horas
- mais de 10 horas
- não tenho tempo disponível

7- Qual o número de turmas em que você leciona?

- menos de 5 turmas
- 5 turmas
- mais de 5 turmas
- 10 turmas
- mais de 10 turmas

8- Quantos alunos há em média por turma?

9 – Há a presença de um profissional para o acompanhamento e apoio sistemático da sua prática educativa?

- Sim
- Não

10- Você trabalha em mais de uma escola?

- Sim Quantas? _____
- Não

11- A escola em que trabalha tem recursos didáticos de qualidade à disposição do professor?

- Sim Quais? _____
- Não

12- A escola em que trabalha oferece reuniões de estudo?

- Sim
- Não

13- A escola em que trabalha oferece cursos de formação continuada regularmente?

- Sim
- Não

14- Você utiliza algum material de apoio e/ ou livro didático que condiciona o planejamento de suas aulas? Em caso afirmativo, quais?

15- Qual abordagem teórica que orienta a elaboração e execução de suas aulas?

16- Você acredita que a formação teórica do professor é determinante na sua prática?

17- Como você costuma ensinar leitura e escrita em suas aulas?

18- Como você define gramática?

19- A partir da sua definição, como você costuma ensinar gramática em suas aulas?

20- Quais suas maiores dificuldades ao ensinar gramática, de acordo com a sua concepção?

21- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos alunos para aprender gramática da forma como você ensina?

22- Você considera que há variedade linguística nas turmas em que atua? Se sim, como se manifesta/percebe? Se não, quais as razões/motivos para a ausência?

23- Você acha necessário trabalhar com o aluno sobre a existência de mais do que uma variedade linguística?

a) () Sim

b) () Não

c) () outra resposta: _____

Justifique: _____

24- Quanto ao ensino da língua portuguesa e o tratamento à variação linguística, o que você acha que precisa ser mudado?

- a) () Formação de professores
- b) () Livros didáticos
- c) () Currículos escolares
- d) () Outros: _____

25- Em sua avaliação, existe erro de português? Em caso afirmativo, o que seria considerado um erro para você? Assinale mais de uma alternativa se achar necessário.

- a) () Falta de concordância (verbal/nominal) na fala
- b) () Falta de concordância (verbal/nominal) na escrita
- c) () Ortografia
- d) () Acentuação
- e) Outros.Quais? _____

f) () Não existe erro de português

Justifique: _____

26 – Em sua opinião, a variedade empregada pelo aluno na fala influencia, em alguma medida, a sua escrita?

- a) () Sim
- b) () Não

ANEXO 1: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 1)

Professora, muito obrigada pela sua participação. Suas opiniões e conceitos serão respeitados e serão de suma importância para esta pesquisa.

1. Leia o texto elaborado por um aluno do 9º ano de uma escola da Rede Pública de Florianópolis e faça sua análise e avaliação sobre a modalidade escrita formal de Língua Portuguesa em forma de comentários e sugestões.

Eu e meu amigo

Quando eu era pequena eu tinha um amigo que se chamava Aaron, quase todo dia ela ia lá em casa para a gente brincar de pirata. Nós cavavamos buracos e colocava folhas em cima para fazer uma armadilha como a gente viamos nos desenhos e esperavamos alguém cair na nossa armadilha. Certo dia, meu amigo foi lá em casa mas começou a chover e nós tivemos que entrar. Mas a gente não sabíamos o que fazer, então começamo a procurar algo para a gente brincar. Nós fomo no porão, mas não deu muito certo porque era meio úmido e então nós fomo para os quartos não utilizados da casa, mas era muito chato, pois não tinha nada de interessante. Então finalmente fomos para o sótão e encontramos várias coisa estranha que eu nunca tinha visto antes, algumas antiguidades e coisas dos meus pais. Ai quando finalmente encontramos algo para fazer ele teve que ir embora.

Parece que quem elaborou o texto não costuma revisá-lo, pois tem uns erros nele que não são comuns – em se tratando de estudantes do 9º ano que têm compromisso com a vida escolar.

Outro detalhe a ser ressaltado, é que parece tratar-se de um estudante que não costuma ler e que, talvez, não tenha levado a sério o estudo de gêneros textuais da ordem do narrar; por exemplo: o conto, pois, em se tratando do uso de verbos nos pretéritos, eu, em particular, ao trabalhar com o conto, enfatizo o uso do pretérito.

Para concluir, arrisco-me a dizer que pode tratar-se de um estudante com algum tipo de diagnóstico que interfira no cognitivo; eu, por exemplo, tenho estudantes no 9º ano que têm diagnóstico e que, por mais que eu explique e peça para refazer a partir da minha revisão, em um próximo, é comum de os mesmos erros aparecerem.

Para concluir, sugiro que seja enfatizada a importância da leitura para o aprimoramento da escrita e que se insista na necessidade de ler e de revisar o que se escreve.

2. Atribua uma nota (de zero a cinco) ao texto analisado, de acordo com os critérios explicitados na legenda abaixo acerca da modalidade escrita formal de Língua Portuguesa. Não se esqueça de justificar a nota escolhida indicando os casos apresentados pelo aluno e sua gravidade.

Nota 0:	Nenhum domínio da modalidade escrita
Nota 1:	Pouco domínio da modalidade escrita
Nota 2:	Permite a compreensão, mas está abaixo do esperado.
Nota 3:	Domínio esperado para o grau de escolaridade
Nota 4:	Bom domínio da modalidade escrita
Nota 5:	Excelente domínio da modalidade escrita

Nota: **3,0**

Justificativa: *Atribuí a nota 3,0, já que é para ser de zero a cinco, tendo como referência os estudantes do 9º ano com os quais trabalho e que, na maioria, não comete os erros, principalmente de concordância e de pontuação, que esse “estudante” apresenta.*

Quero salientar que não daria a nota no primeiro momento de minha revisão; eu devolveria o texto para o/a estudante refazer, tendo por base minhas considerações.

-
-
2. Atribua uma nota (de zero a cinco) ao texto analisado, de acordo com os critérios explicitados na legenda abaixo acerca da modalidade escrita formal de Língua Portuguesa. Não se esqueça de justificar a nota escolhida indicando os casos apresentados pelo aluno e sua gravidade.

Nota 0:	Nenhum domínio da modalidade escrita
Nota 1:	Pouco domínio da modalidade escrita
Nota 2:	Permite a compreensão, mas está abaixo do esperado.
Nota 3:	Domínio esperado para o grau de escolaridade
Nota 4:	Bom domínio da modalidade escrita
Nota 5:	Excelente domínio da modalidade escrita

Nota: **02**

Justificativa:

O texto apresentou alguns problemas como:

O verbo não concordava com o sujeito, a conjugação do verbo estava incorreta, uso repetitivo de um termo na mesma frase, plural de substantivo e adjetivo, falta de pontuação quando necessário e acentuação gráfica.

ANEXO 3: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 3)

Professora, muito obrigada pela sua participação. Suas opiniões e conceitos serão respeitados e serão de suma importância para esta pesquisa.

1. Leia o texto elaborado por um aluno do 9º ano de uma escola da Rede Pública de Florianópolis e faça sua análise e avaliação sobre a modalidade escrita formal de Língua Portuguesa em forma de comentários e sugestões.

Eu e meu amigo

Quando eu era pequena eu tinha um amigo que se chamava Aaron, quase todo dia ela ia lá em casa para a gente brincar de pirata. Nós cavávamos buracos e colocava folhas em cima para fazer uma armadilha como a gente viamos nos desenhos e esperávamos alguém cair na nossa armadilha. Certo dia, meu amigo foi lá em casa mas começou a chover e nós tivemos que entrar. Mas a gente não sabíamos o que fazer, então começamos a procurar algo para a gente brincar. Nós fomos no porão, mas não deu muito certo porque era meio úmido e então nós fomos para os quartos não utilizados da casa, mas era muito chato, pois não tinha nada de interessante. Então finalmente fomos para o sótão e encontramos várias coisa estranha que eu nunca tinha visto antes, algumas antiguidades e coisas dos meus pais. Ai quando finalmente encontramos algo para fazer ele teve que ir embora.

Ao ler a proposta que me foi apresentada, algumas questões me ocorreram:

- ⇒ ***Que proposta foi feita aos alunos ?***
- ⇒ ***Em que condições eles trabalharam, incluindo tempo, principalmente?***
- ⇒ ***Foi colocado para o aluno a necessidade dele fazer revisões com auxílio de dicionário e gramáticas, se necessário, para adequar a sua produção escrita à variedade padrão?***
- ⇒ ***Esse texto já se tratava da reescritura, após a revisão final ?***
- ⇒ ***Esse aluno estava iniciando o 9º ano, cursando, há alguns meses, ou finalizando ?***

Desse modo, tendo em vista as questões anteriores e outras, considero o texto escrito no gênero depoimento pessoal como uma boa produção linguística, que apresenta possibilidades de acréscimos e ampliações, de forma a explorar o imaginário do aluno, não só na interrupção das ações ao final do último parágrafo, como também, em cada momento referente aos locais escolhidos e que não foram bons para brincar. Por outro lado, as palavras do depoimento, denotam um certo monitoramento próprio da escrita percebido pela distância com a fala de um jovem do 9º ano, como por exemplo, o substantivo antiguidades e as formas verbais Nós cavavamo, ao invés de Nós cavava – ao lado de a gente víamos, começou a chover/ começo a chuve, nós tivemos, no lugar de nós teve, com destaque para a última frase do texto: Aí quando finalmente encontramos algo para fazer ele teve que ir embora. Registramos também a presença de expressões e locuções verbais, usos de formas temporais que denotam a apreensão, por parte do autor, de formas mais trabalhadas que costumam estar presentes no texto escrito: “começou a chover e nós tivemos que entrar. (...) então começamo a procurar algo para a gente brincar. (...) Nós fomo no porão,(...) e então nós fomo para os quartos não utilizados da casa, (...) Então finalmente fomos para o sótão e encontramos várias coisa estranha que eu nunca tinha visto antes, (...) Ai quando finalmente encontramos algo para fazer ele teve que ir embora.”

2. Atribua uma nota (de zero a cinco) ao texto analisado, de acordo com os critérios explicitados na legenda abaixo acerca da modalidade escrita formal de Língua Portuguesa. Não se esqueça de justificar a nota escolhida indicando os casos apresentados pelo aluno e sua gravidade.

Nota 0:	Nenhum domínio da modalidade escrita
Nota 1:	Pouco domínio da modalidade escrita
Nota 2:	Permite a compreensão, mas está abaixo do esperado.
Nota 3:	Domínio esperado para o grau de escolaridade
Nota 4:	Bom domínio da modalidade escrita

Nota 5:	Excelente domínio da modalidade escrita
----------------	---

Nota: *Boa produção escrita.*

Justificativa: *Em poucas palavras, posso dizer que considero o depoimento - Eu e meu amigo - como uma boa produção escrita a denotar da parte do autor – um processo de apreensão da modalidade escrita mais monitorada ainda não conquistado. Existe organização, coesão e coerência no texto citado, o que garante a compreensão por parte do leitor. No entanto, esse, a meu ver, fica numa expectativa, por não poder saber muita coisa a respeito da inadequação de cada local escolhido, uma vez que faltou um certo desenvolvimento e ampliação de informações acerca das impossibilidades apontadas às brincadeiras.*

ANEXO 4: ANÁLISE DE UM TEXTO DO 9º ANO (PROFESSOR 4)

Professora, muito obrigada pela sua participação. Suas opiniões e conceitos serão respeitados e serão de suma importância para esta pesquisa.

1. Leia o texto elaborado por um aluno do 9º ano de uma escola da Rede Pública de Florianópolis e faça sua análise e avaliação sobre a modalidade escrita formal de Língua Portuguesa em forma de comentários e sugestões.

Eu e meu amigo *[Que tal dar um suspense a esse título?
Certamente o leitor do seu texto ficará mais curioso]*

Quando eu era pequena *[use vírgula]* eu *[evite a repetição]* tinha um amigo que se chamava Aaron, *[que tal trocar a vírgula por um "e"?)* quase todo dia *[ela/ou ele?]* ia lá em casa para *[a gente brincar]* *[cuidado com essa expressão, pois "a gente" usamos para a língua falada, já na língua escrita prefira a expressão "brincarmos" de pirata. Nós cavavamos {acentuação, confira no dicionário ou aproveite o corretor do seu editor de textos}]* buracos e colocava *[assim como você utilizou o " cavácamos", faça a concordância também com esse verbo]]* folhas em cima para fazer uma armadilha *[use vírgula]* tal como *[a gente viamos]* *[o mesmo caso de "a gente brincar", mas agora você já conjugou o verbo, falta apenas o acento gráfico]* nos desenhos e *[esperavamo]* *[faltou acento e o "s" do plural]* alguém cair na nossa armadilha. *[Use parágrafo]* Certo dia *[Se no início do texto você escreveu que "quase todo dia" seu amigo ia na sua casa para brincar, melhor repensar essa expressão " certo dia"]*, meu amigo foi lá em casa *[use vírgula]* mas começou a chover e nós *[tivemo/s]* que entrar. *[Mas]* *[repetição]* *[a gente]* não *[sabíamos]* *[acentuação]* o que fazer, então começamos a procurar algo para *[a gente brincar]*. Nós fomos *[no]* *[na língua oral é muito comum usarmos "no", mas em situações formais da língua escrita usamos "ao"]* porão, mas não deu muito certo porque era meio úmido e então nós fomos para os quartos *[e]* não utilizados da casa, mas era muito chato, pois não tinha nada de interessante. Então, finalmente, fomos para o sótão e encontramos várias coisas estranhas que eu nunca tinha visto antes, algumas antiguidades e coisas dos meus

pais. *[Aqui caberia a descrição de algumas dessas antiguidades, suas características, utilidades e, quem sabe até algumas curiosidades que os deixaram ansiosos por uma exploração mais detalhada]*
Ai*[acentuação e vírgula]* quando finalmente encontramos algo para fazer*[vírgula]* ele teve que ir embora. *[Que tal: foram surpreendidos pelo pai de Aaaron, gritando para lembrar das suas tarefas em casa, ou algo assim.]*

Bilhete ao estudante, autor do texto, meu suposto aluno:

Querida fulana de tal.

Observe atentamente as sugestões que fiz no seu texto e reescreva-o agora refletindo sobre as diferenças entre o português falado e a língua escrita em situação mais formal. Use a sua melhor caligrafia, pois teremos leitores vários na III Mostra Cultural da nossa escola, onde faremos Varal das Memórias da Infância dos Nonos Anos. Caso você queira ilustrar o seu texto com brinquedos e demais lembranças daquele tempo, fique à vontade. Não esqueça de assinar e datar ao final de tudo para entregar na data combinada.

Eu não costumo escrever uma nota numérica na primeira versão, apenas registro em meu diário para que eu saiba em que situação estava o texto nesse estágio da produção.

2. Atribua uma nota (de zero a cinco) ao texto analisado, de acordo com os critérios explicitados na legenda abaixo acerca da modalidade escrita formal de Língua Portuguesa. Não se esqueça de justificar a nota escolhida indicando os casos apresentados pelo aluno e sua gravidade.

Nota 0:	Nenhum domínio da modalidade escrita
Nota 1:	Pouco domínio da modalidade escrita
Nota 2:	Permite a compreensão, mas está abaixo do esperado.
Nota 3:	Domínio esperado para o grau de escolaridade
Nota 4:	Bom domínio da modalidade escrita
Nota 5:	Excelente domínio da modalidade escrita

Nota: ___3___, para a primeira escrita, sem intervenção do professor. uma vez que os estudantes foram induzidos à oralidade, via proposta da professora.

Justificativa: *Claro que estou inserida na pesquisa, mas já não lembro com exatidão o que foi solicitado, pois a norma culta é apenas um dos elementos a serem analisados e é muito necessário saber para quem o estudante se dirigia na escrita do texto (público leitor provável), com que objetivos o fazia, para circular entre quais pessoas e espaços, em que suporte, tec. Quero deixar claro que sou contra a avaliação de qualquer texto se ANTES não foram esclarecidos, ao produtor dele, os elementos mínimos para as condições de produção, sejam elas linguísticas, cognitivas e sociais para que o mesmo possa ter clareza do que vai escrever. Como a situação de pesquisa foi bastante artificial, mesmo que os estudantes tenham compreendido bem a proposta de escrever, após terem narrado um fato curioso de sua infância, o interlocutor ficou bastante "solto", podendo ser os seus próprios colegas, com os quais mantém uma relação muito próxima, transferindo para a escrita a própria maneira de falar. Se não construirmos uma proposta muito clara, onde os estudantes tenham total compreensão dos elementos envolvidos, que o façam por adesão e não por tarefa escolar avaliativa apenas, nessa idade ainda é muito comum não "cuidarem com o registro formal da língua escrita. Quero chamar a atenção sobre essa possibilidade de estarem tão cômodos entre si, contando fatos do passado, que "dispensem" o tal zelo linguístico com o qual deveriam ser escritos os textos. Portanto, fica muito complicado emitir um conceito numérico, sem considerar esses elementos todos.*

Não considero graves os pontos linguísticos demonstrados no texto da aluna, se for considerada como a primeira versão. Há a necessidade de o professor fazer um trabalho linguístico mostrando as diferentes situações de uso da língua, tanto na modalidade oral, quanto na escrita para publicação e tal. Os estudantes precisam saber dessas diferenças de registro e o trabalho do professor é justamente esse. Essa estudante já demonstra oscilação no uso das variedades linguísticas e está muito fácil explicar quando usar uma variante e outra.

Senti falta dos comandos dados aos estudantes e também do próprio texto manuscrito para minha análise, pois há sutilezas que podemos perceber se estamos com o original) ainda que escaneado) para analisar. Eu, pelo menos, sinto isso.