

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Mestrado



Dissertação de Mestrado

**A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR.**

Autor: José Edson de Barros Correia

Pelotas-RS

2015

JOSÉ EDSON DE BARROS CORREIA

**A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Estudos da Linguagem do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Orientador: Prof. Doutor Luis Isaias Centeno do Amaral

Coorientador: Prof. Paulo Ricardo Silveira Borges

Pelotas-RS

2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C824i Correia, José Edson de Barros

A identidade de meninos e sua relação com a variação linguística e o sucesso escolar / José Edson de Barros Correia ; Luis Isaias Centeno do Amaral, orientador ; Paulo Ricardo Silveira Borges, coorientador. — Pelotas, 2015.

118 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2015.

1. Ensino fundamental. 2. Marcadores linguísticos. 3. Desempenho escolar. 4. Ambiente escolar. I. Amaral, Luis Isaias Centeno do, orient. II. Borges, Paulo Ricardo Silveira, coorient. III. Título.

CDD : 410.7

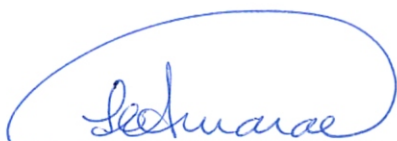
José Edson de Barros Correia

**O PROCESSO DE VARIAÇÃO DE MARCADORES LINGÜÍSTICOS DE
GÊNERO E SUA RELAÇÃO COM ADESÃO, CONTINUIDADE E
DESEMPENHO ESCOLAR DE MENINOS E PRÉ-ADOLESCENTES**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

19 de junho de 2015

Banca examinadora:



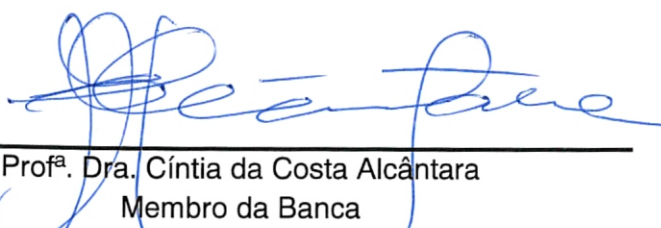
Prof. Dr. Luís Isaías Centeno do Amaral
Orientador/Presidente da Banca
Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof. Dr. Paulo Ricardo Silveira Borges
Co-Orientador/Membro da Banca
Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Profª. Dra. Liliane da Silva Prestes Rodrigues
Membro da Banca
Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas



Profª. Dra. Cíntia da Costa Alcântara
Membro da Banca
Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

José Edson de Barros Correia

DEDICATÓRIA

Dedico esta minha Dissertação de Mestrado a todos que contribuíram para a realização de um sonho, nada seria possível sem a presença constante de tantos que me incentivaram a prosseguir, apesar dos obstáculos dessa jornada.

“Só vejo o devir. Não vos deixeis enganar! É à vossa vista curta e não a essência das coisas que se deve o fato de julgardes encontrar terra firme no mar de devir e da evanescência. Usais os nomes das coisas como se tivessem uma duração fixa; mas até o próprio rio, no qual entraís pela segunda vez, já não é o mesmo que era da primeira vez”.

(Heráclito de Éfeso)

José Edson de Barros Correia

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Aos Coordenadores do Centro de Letras e Comunicação, juntamente com todos os funcionários, pelo empenho e dedicação no decorrer do curso.

Ao Professor Doutor Luis Isaias Centeno do Amaral, pela orientação competente, pela transmissão de conhecimento, pelos conselhos e críticas construtivas, pela paciência e presença nas horas necessárias.

As colegas Marina, Inês e Luciana, pelo constante incentivo e sugestões, pela companhia.

Ao amigo Fábio, pelo constante incentivo.

Aos professores que ministraram as disciplinas do programa do mestrado.

À Direção do Curso de Letras e à Coordenação do Mestrado.

À direção e coordenação da escola pública estadual do ensino fundamental da periferia de Pelotas, juntamente com os seus professores e alunos, local de pesquisa e investigação deste trabalho.

Um agradecimento especial ao meu filho Bruno, pelo apoio incansável e incondicional no decorrer dessa jornada.

À minha esposa Ivany e minha filha Clarissa pelos incentivos constantes.

RESUMO

CORREIA, José Edson de Barros. **A Identidade de Meninos e sua relação com a Variação Linguística de P4 e o Sucesso Escolar.** 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015

Examina-se criticamente o desempenho escolar de adolescentes ocorridos num espaço cronológico predefinido. A pesquisa serviu-se de indivíduos de ambos os gêneros, oriundos de todas as séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da periferia de Pelotas-RS. Detectou-se que a aprovação, reprovação, transferências e evasão escolar podem estar relacionadas ao uso de marcadores linguísticos entre os gêneros, determinados pela linguagem, cultura e identidade. Estes são fatores sociolinguísticos apontados como possíveis causas de que o desempenho escolar de meninos seja pior do que o de meninas. O procedimento metodológico utilizado foi o método quantitativo correlacionado com os estudos sociolinguísticos labovianos. Os dados foram colhidos através de um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE e por um estudo complementar da língua escrita, baseado em redações de alunos em sala de aula. A análise tomou como parâmetro as contribuições de especialistas sociolinguistas, como Labov (2008), entre outros. Os principais resultados auferidos destacam que a escola desenvolve um modelo pedagógico que privilegia uma língua padrão que favorece o gênero feminino, isto está demonstrado pelo baixo desempenho escolar dos adolescentes do gênero masculino; as meninas têm melhor índice de desempenho escolar na faixa etária entre dez e onze anos e os meninos pré-adolescentes nesta mesma faixa etária têm seu desempenho escolar prejudicado, porque não se adaptam ao ambiente escolar; a linguagem, cultura e identidade, podem influenciar nas altas taxas de reprovação; os meninos e pré-adolescentes perdem o interesse pelo estudo, têm dificuldade de acompanhar os conteúdos do currículo escolar, têm baixa estima.

Palavras chave: ensino fundamental, marcadores linguísticos, desempenho escolar, ambiente escolar.

ABSTRACT

CORREIA, Edson José de Barros. **The Boys of identity and its relationship with the P4 Linguistic Variation and School Success.** 2015. 118f. Dissertation (Master of Arts) - Graduate Program in Literature, Language and Communication Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2015

It examines critically the academic performance of teenagers occurred in a predefined chronological space. Research poured individuals of both genders, coming from all elementary school grades of a public school in the outskirts of Pelotas-RS. Detector if that approval, disapproval, transfers and truancy can be related to the use of linguistic markers between genders, determined by language, culture and identity. These are sociolinguistic factors mentioned as possible causes that academic performance of boys is worse than that of girls. The methodological procedure used was the quantitative method correlated with the studies sociolinguistic Labovianos. Data were collected through a School Demographics Database - BDDE and a complementary study of the written language, based on essays of students in the classroom. The analysis took as a parameter the contributions of Sociolinguists experts, as Labov (2008), among others. The main results highlight that the school develops an educational model that favors a standard language that favors females, this is demonstrated by the low academic performance of male adolescents; girls have better school performance index in the age group between ten and eleven and pre-teen boys in this age group have their poor school performance, why not adapt to the school environment; language, culture and identity, can influence the high failure rates; boys and pre teens lose interest in the study, have difficulty in following the school curriculum content, have low esteem.

Key words: elementary school , linguistic markers, school performance, school environment.

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – Índices de desempenho escolar do Ensino Fundamental dos alunos em Escola Pública da periferia de Pelotas nos anos de 1992, 2002 e 2012 (em ocorrências e percentuais).	80
TABELA 2 - Índices de desempenho escolar do Ensino Fundamental dos alunos em Escola Pública da periferia de Pelotas nos anos de 1992, 2002 e 2012 por gênero (em ocorrências).	81
TABELA 3 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 5ª série (por gênero e ano de coleta).	83
TABELA 4 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 6ª série (por gênero e ano de coleta).	84
TABELA 5 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 7ª série (por gênero e ano de coleta).	84
TABELA 6 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 8ª série (por gênero e ano de coleta).	85
TABELA 7 – situação escolar de alunos por gênero	90
TABELA 8 – desempenho escolar de alunos por gênero	93
TABELA 9 – desempenho escolar de alunos por série	94
TABELA 10 – desempenho escolar de alunos por nota na disciplina de língua portuguesa	98
TABELA 11 – Taxas de utilização de P4, por gênero e variedade (em ocorrências e percentuais)	104
TABELA 12 – Desinências variantes de ‘nós’ com pronome sujeito explícito (em ocorrências e percentuais)	106
TABELA 13 – Desinências variantes de ‘a gente’ com forma de tratamento sujeito explícita (em ocorrências e percentuais)	107
TABELA 14 – Desinências variantes de ‘nós’ com pronome sujeito oculto (em ocorrências e percentuais)	107

José Edson de Barros Correia

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentuais desempenho estudantes (por ano de coleta de dados)	81
Gráfico 2 – Percentuais de desempenho de estudantes (por gênero e ano de coleta).	82
Gráfico 3 – Percentuais de reprovação por Gênero, Série e Ano de Coleta.	86
Gráfico 4 - Notas médias de aprovação em Língua Portuguesa dos alunos (por Gênero, Série e Ano de Coleta).	88
Gráfico 5 - Notas médias de reprovação em Língua Portuguesa dos alunos (por Gênero, Série e Ano de Coleta).	89
GRÁFICO 6 – total de alunos x gênero x categorias	92
GRÁFICO 7 - relação taxas de ocorrências x média anualizada da disciplina de língua portuguesa x linhas de tendência dos gêneros masculino e feminino.	102

José Edson de Barros Correia

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Formulário de cadastro de alunos - BDDE	75
Figura 2 – Cadastro de variações	78

José Edson de Barros Correia

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE TABELAS.....	05
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	06
ÍNDICE DE FIGURAS.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
2. O REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1 Linguagem e pensamento – Um moto-contínuo	22
2.2 O devir na “filosofia” de Heráclito e na “linguagem” de Nietzsche	23
2.3 A Virada Linguística – um novo olhar sobre a linguagem	27
2.4 A língua em movimento e a variação	29
2.5 A teoria da variação e mudança linguística	31
2.6 A pesquisa variacionista	38
2.6.1 A pesquisa em Martha’s Vineyard	39
2.6.2 A pesquisa em Nova Iorque	43
2.6.3 A variação estilística	48
2.6.4 A atitude do falante	50
2.6.5 Considerações sobre a análise estatística	52
2.7 A formação dos pronomes	53
2.8 Classe Social ou Classe Sociocultural	55
2.9 A identidade como fenômeno sociocultural	65
3. METODOLOGIA	73
3.1 A construção do corpus	74
3.2 Características do Banco de Dados	74
3.2.1 Dados da escola: turma, série e ano	75
3.2.2 Dados do aluno	76
3.3 Pesquisa para coleta de dados da língua escrita	76
4. A ANÁLISE	79
4.1 Análise preliminar BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar	79
4.2 Análise Estatística BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar	90
4.3 A análise complementar da língua escrita (redações)	103
CONCLUSÃO.....	108
POST SCRIPTUM.....	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

José Edson de Barros Correia

**A IDENTIDADE DE MENINOS E SUA RELAÇÃO COM A VARIAÇÃO
LINGUÍSTICA DE P4 E O SUCESSO ESCOLAR**

1. INTRODUÇÃO

"Tudo flui e nada permanece; tudo se afasta e nada fica parado... Você não consegue se banhar duas vezes no mesmo rio, pois outras águas e ainda outras sempre vão fluindo...É na mudança que as coisas acham repouso..." (Fragmento dos escritos de Heráclito de Éfeso).

Este trabalho objetiva analisar o processo de variação e mudança linguística na língua portuguesa, com ênfase no uso da concordância verbal em língua escrita de alunos de uma escola pública da região de Pelotas. Por essa razão foi utilizado para análise, um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE, juntamente com dados complementares da língua escrita com foco na 1ª pessoa do plural (doravante denominado P4) e em sua relação com a dimensão ‘gênero’.

Espera-se poder encontrar no processo de variação das línguas naturais, muitas possibilidades de revelar situações que aprimorem o conhecimento da língua. Desse modo, entende-se que em qualquer estudo voltado para a linguagem, em qualquer das vertentes teóricas da ciência linguística, sobretudo na sociolinguística, não se deve desprezar o fenômeno da variação como parte do processo edificador desse sistema semiótico na complexa trama do tecido social. Tudo nessa trama é movimento. Nela, tudo é construído pelas histórias contadas que constituem as narrativas - como se fossem fios condutores da multiplicidade de identidades sociais, moto-contínuo, processo de mudança - através dos quais, como diz o filósofo Heráclito, “Tudo flui e nada permanece(...) É na mudança que as coisas acham repouso...”. É na linguagem onde tudo se constroi.

Embora qualquer vertente teórica da ciência linguística possa abordar o estudo da linguagem, ainda é possível ampliar conceitos utilizando outros caminhos que criem novas perspectivas sobre o tema. Assim é importante considerar a variação como fundamental para um estudo linguístico desta natureza. Mesmo trabalhando com outras teorias e dialogando com outros autores, analisar a situação linguística de sala de aula sem considerar a variação como premissa, talvez torne este estudo inviável. Desse modo é importante ter uma interpretação de linguagem que reconheça os conceitos da teoria sociolinguística como muito eficazes e elucidativas para a análise da língua no uso que dela se faz.

Também, não se trata aqui de considerar teorias superadas ou mais corretas que outras. Isso seria demasiado pretensioso. O ser humano produz e sempre produzirá coisas novas em função de algo já dito, talvez mesmo, coisas mais adequadas ou aproximadas de uma verdade, embora se saiba que não há verdades absolutas.

Não existe, portanto, garantia nenhuma de uma teoria que seja “a verdade absoluta ou ideal”. As propostas teóricas, mesmo superadas, podem ainda ter forças para iluminar novas perspectivas. “Convivemos com tendências de fusão dos opostos e dos complementares, em que as disciplinas unem-se ou reúnem-se em tendências inter-multi- e transdisciplinares. (Cunha, Oliveira e Martelotta, 2003, p.125).

Portanto, este trabalho pretende analisar concomitantemente o processo discursivo exercido pela língua e o trabalho da cultura na sociedade.

As teorias linguísticas abordadas nesta dissertação são perspectivas teóricas de autores que têm estreita relação com a sociolinguística, dentre eles, os teóricos variacionistas Weinreich, Labov, e Herzog, (1968)¹; o teórico da interação verbal Bakhtin, (1997)², *entre outros*. Além desses autores supracitados, ainda serão abordados alguns conceitos filosóficos relacionados com as ideias de Aristóteles sobre o caráter social do homem, Heráclito de Éfeso sobre o “Devir” e suas repercussões no filosofar de Nietzsche sobre o mesmo tema, os quais servem de base para sustentar as ideias sobre “Virada Linguística e Virada Cultural”, uma vez que esses conceitos estão estreitamente relacionados com a linguagem e têm papel fundamental na construção das identidades, as quais, por sua vez, participam ativamente dos processos discursivos que constroem a cultura. Portanto, Cultura e Linguagem estão intimamente relacionadas num processo de constante movimento. Daí a relação existente entre a teoria variacionista e os estudos da linguagem e da cultura.

Entre os autores comprometidos com os estudos culturais serão utilizados Du Gay, (1994)³; Hall (1976)⁴; Larrosa (2002)⁵; Sommer (2007)⁶; Le Page (1980)⁷; Bagno (2002)⁸

¹ WEINREICH, U.; LABOV, W e HERZOG, M. *Empirical foundations for a theory of language change*. (1968)

² BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal* (1997)

³ Du Gay, P. (1984) *Some course themes*, não publicado, Milton Keynes, The Open University.

⁴ Hall, Stuart. *Revista Educação & Realidade – A Centralidade da Cultura - v. 1, nº 1* (1976)

Adiante serão expostos alguns dos principais conceitos desses autores, sobretudo aqueles relativos à teoria variacionista, a qual, se baseia na ideia de que a língua sofre variações em função do papel social que a linguagem exerce sobre os indivíduos, do condicionamento linguístico da sociedade e do condicionamento social da língua.

Assim, é pertinente observar a concordância verbal com ênfase na redução da desinência em P4, tendo como hipótese central que a variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes dos gêneros masculino e feminino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão, repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa. Suspeita-se que este conflito identitário é originado pelo conjunto de avaliações, orientações e atitudes desses indivíduos, quando interagem em situações diversas no ambiente escolar, bem como nos seus ambientes familiar e social.

Sobre este assunto supracitado considera-se oportuno citar o trabalho de Amaral (2003), de como acontece à concordância verbal de P2, P4 e P6 com ênfase na redução de proparoxítonas em paroxítonas.

O primeiro objetivo a atingir é revelar a existência ou não de um padrão seguido pelas classes sociais envolvidas para a variação em destaque ou mesmo para a fixação de marcadores linguísticos de identidade linguística. Pretende-se também analisar os resultados obtidos: se são indicadores de prestígio ou de estigma e se estes estão associados aos fenômenos estudados em relação ao conjunto de indivíduos que os empregam.

Perante esses estudos e se examinando os fatos constatados na análise dos dados colhidos nesta dissertação de mestrado é possível antever a existência de uma variante linguística que Labov (1972) denominou de prestígio encoberto⁹ de

⁵ LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 19, (2002)

⁶ Sommer, Luís Henrique. A ordem do discurso Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, (2007)

⁷ LE PAGE, Robert. Projection, focusing and diffusion. *York Papers in Linguistics*, vol. 9, University of York, 1980.

⁸ Bagno, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino* (Parábola Ed., 2002).

⁹ Uso de determinadas estruturas de uma variante linguística, decorrente da necessidade que os indivíduos têm de se solidarizar ao grupo social a que pertencem, como forma de garantir a sua integração a este grupo. Geralmente são formas pertencentes a variantes estigmatizadas pela classe dominante.

marcas linguísticas diferenciadoras de gênero que tende a afetar negativamente o desempenho escolar de pré-adolescentes dos gêneros masculino e feminino de classe popular.

Supõe-se também que uma parcela dos obstáculos enfrentados por sujeitos em processo de socialização situa-se fora da escola, os quais são empecilhos originados nos valores e atitudes introduzidos no ambiente familiar, nos grupos sociais de referência e na forma de como esses pré-adolescentes reagem às pressões.

Entendendo que Identidade Linguística é um produto do construto social dos indivíduos quando interagem na sociedade, preservando ou alterando memórias e construindo cultura através da linguagem.

Este trabalho, também se apoia nas ideias dos seguintes pensadores: Larrosa (2002), ao afirmar que as coisas estão inseridas no mundo real, como algo concreto, particular, individual, tal como se mostra na realidade, entretanto, não podem ser descritas fora da linguagem (assim, tudo é socio-culturalmente construído e se implicam no discurso, o qual constitui a identidade); Hall (1976), ao opinar sobre as práticas sociais, assegura que são discursivas, formadoras e criadoras de mudanças sociais desempenhando papel fundamental na formação das identidades; Le Page (1980), para quem reações e atitudes linguísticas do indivíduo e identidade social têm procedências comuns de influência e mútua dependência; Bourdieu (1996), quando considera que não se pode descartar o instrumento de poder do Estado quando legitima uma língua padrão, através de instituições que lhe dão sustentação (dessas instituições utilizadas, a escola é uma das principais, a qual, não só exerce a função de comunicação ou de conhecimento, mas de instrumento de poder instaurador de identidades).

Somadas a perspectiva teórica proposta inicialmente por William Labov, estão as concepções de estrutura e mobilidade de classe social de Chambers (1995); as noções de Bourdieu (1996), sobre o papel desempenhado pelo acesso a bens culturais sobre a linguagem; e a abordagem linguística sociocultural de Mary Bucholtz and Kira Hall (2005). Este trabalho ainda pressupõe as seguintes hipóteses secundárias: (A) A possibilidade de que a ocorrência pura e simples da continuidade do indivíduo na escola – independente do tipo de instituição (pública ou particular),

ou de ensino de língua materna e do nível de desempenho escolar – oferece condições para o conhecimento e utilização de variedades cultuadas de fala; (B) há indícios de que os homens (ou os grupos de referência masculinos) de classe social baixa em Pelotas associam as variantes utilizadas pela escola à fala feminina; (C) o gênero feminino tem melhor índice de desempenho escolar na faixa etária compreendida entre dez e onze anos.

Reconheça-se, também, uma concepção de identidade que vai além da perspectiva comumente usada pela Sociolinguística Laboviana (SLL), exatamente por agregar a noção de construção entre sujeitos no próprio contexto de interação. Uma perspectiva linguística sociocultural geral mais interagente com a *identidade*, com foco no processo discursivo exercido pela língua e o trabalho da cultura na sociedade.

Também deve ser reconhecido que a sociolinguística está intrinsecamente amparada no fenômeno humano da linguagem; em função do contexto das interações humanas em sociedade. Todavia, imaginar que a linguagem humana seja apenas um fenômeno social, implicaria em deixar de fora importantes fenômenos que necessariamente estão inseridos em outras fronteiras que não sociais, pois são de ordem psicológica, fisiológica, neurológica, entre outras, as quais são foco de estudo para diversas outras ciências.

Porém, é inegável a existência de uma relação estreitíssima entre língua e sociedade, pois a língua não é por si só um simples instrumento de transmissão e recepção de informações: mais que isso, é um dos meios mais importantes para a construção de relacionamentos entre os indivíduos de qualquer sociedade. Portanto, estabelecer interações sociais sem o instrumento da língua seria tarefa impossível.

Para se compreender este fenômeno é necessário entender que a língua é um sistema profundamente ligado à sociedade, de tal forma que ela acompanha de perto a evolução desta, refletindo, portanto, os padrões de comportamento (atitudes, identidades, culturas) em um movimento contínuo que perpassa constantemente o espaço e o tempo.

Assim, é possível explicar os fenômenos da diversidade e da mudança linguística, o que engloba todo o esforço do pensamento de Labov (1972) em responder a questões inerentes as atitudes sociais e as manifestações do pensamento, seja pela possibilidade de que o sistema linguístico pode influenciar o pensar dos indivíduos, seja pela certeza de que o sistema linguístico é condicionado

pelos padrões sociais numa determinada comunidade de fala.

Portanto, é baseado nesses conceitos que foi escolhida uma comunidade de fala que apresentasse as características de ser de classe pobre e falar um dialeto não padrão distanciado da norma culta ou língua-padrão, uma escola pública do ensino fundamental da periferia da cidade de Pelotas.

Entretanto, para além dos conceitos relacionados à questões sociolinguísticas é preciso interagir com outras áreas de estudo para entender a relação existente entre linguagem, cultura e pensamento. Assim, buscar conhecimento na filosofia, sobretudo, no filosofar de Heráclito de Éfeso (1973), Nietzsche (1978) e Larrosa (2002), a fim de fundamentar a ideia de que tudo é movimento, incluindo o fenômeno das línguas naturais.

O pensamento filosófico é por excelência dedutivo e tem como base de raciocínio a contemplação da natureza na intenção de inferir verdades lógicas. O método dedutivo, portanto, pode ser um modo eficaz para raciocinar sobre linguagem, pensamento e cultura. De outro modo, partindo da experiência sensível, onde o raciocínio está baseado em considerações analíticas de casos particulares observados na natureza, ou seja, a utilização de métodos empíricos para a análise de casos que buscam a conclusão de uma verdade geral - o método indutivo - também pode ser base fundamental para explicar linguagem, pensamento e cultura. Haja vista, no caso da sociolinguística, que interage constantemente com outras disciplinas sociais, para explicar os fenômenos da língua.

Dentre as várias possibilidades de comunicação, a língua distingue-se na linguagem como o meio mais eficaz de interação social, com flexibilidade suficiente para determinar variações linguísticas importantes. Por conseguinte, as mudanças linguísticas verificadas em uma comunidade de fala também se adaptam e são atualizadas constantemente, em função da variação observada nos padrões de comportamento dessa comunidade. Seguem, portanto, o padrão estabelecido pelo axioma de Heráclito de Éfeso (1973), já mencionado neste texto.

Labov (1972) ao raciocinar sobre as mudanças linguísticas, fenômeno que acontece no âmago de uma sociedade estruturada através das pressões sociais exercidas na língua, afirma que as variações linguísticas podem ser mensuradas por observação sincrônica que utiliza método empírico para coleta de dados. Estes dados podem ser analisados em programas estatísticos, resultando daí, a sua tão propalada "Teoria da Variação". O que, por conseguinte, não é uma teoria de fala,

nem uma análise do uso da língua no sentido de descrevê-la, mas, sim, uma análise do uso da língua que intenciona detectar a variação que pode ser sistematicamente explicável. Para detectar e entender como se desenvolve a variação e mudança linguística é necessário estudar o contexto da vida social da comunidade, já que as pressões sociais exercidas sobre ela, também agem continuamente sobre a linguagem.

Labov (1972) utilizou um método indutivo por excelência, o que lhe proporcionou uma coleta de dados precisa e, capaz de explicar padrões linguísticos variáveis que poderiam ser relacionados com as diferenças encontradas na estrutura social. Os estudos que realizou em lojas da cidade de Nova Iorque são um exemplo: investigou variáveis fonológicas e constatou uma forte correlação entre os usos linguísticos diferenciados dos falantes e a sua posição social, esclarecendo o quanto linguagem, pensamento e cultura estão interligados e enraizados na realidade social.

Em vista disso, é possível afirmar que fatores históricos, geográficos, sociais, culturais e contextuais influenciam e determinam processos de variação dialetal nas línguas. Nesse contexto, podem ser amalgamados numa dimensão sociocultural que aborde a identidade como um importante conceito, capaz de explicar as gradações encontradas no processo da mudança linguística.

De acordo com este conceito, para que se entenda como a variação linguística se processa nas línguas é necessário perceber como os indivíduos interagem e se avaliam na sua comunidade de fala; como se orientam e produzem características identitárias e, como estas os induzem a tomar atitudes que revelam as suas múltiplas identidades socioculturais. É esse processo que permite considerar uma comunidade qualquer, como constituída por leis e regras heterogêneas e plurais. O sistema linguístico que a ela serve, por conseguinte, é também heterogêneo e plural para que possa desempenhar as suas funções em plenitude.

Labov (1972), ao realizar a sua pesquisa na ilha de Martha's Vineyard, demonstra como o inglês falado na ilha refletia o comportamento linguístico dos ilhéus que desejavam se reafirmar como nativos, reagindo a pressões sociais advindas da cultura dos visitantes e veranistas que invadiam a ilha todos os anos. O uso da variante padrão destes "invasores" gerava, por parte dos nativos, sentimento de insatisfação, tanto pela vontade dos jovens de abandonar a ilha, quanto pela

vontade de que ela evoluísse e se assemelhasse a outras cidades americanas. Para Labov (1972), esse comportamento, essa variante estigmatizada dos nativos se caracterizava como um comportamento linguístico marcador de identidade social e mostrava claramente o modo como às mudanças linguísticas ocorriam sob o efeito de pressões sociais.

A pesquisa realizada em Martha's Vineyard serviu como importante base de sustentação para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. Existe a possibilidade de que alunos do gênero masculino da periferia de Pelotas utilizem um marcador de identidade social, o uso não padrão do pronome de primeira pessoa do plural do caso reto (P4). Esse marcador socio-identitário pode ser um modo de assinalar a masculinidade em contraponto ao ensino da linguagem padrão ensinada na escola, que tende a ser uma norma culta mais utilizada pelo gênero feminino.

Portanto, supor que a variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes de classe baixa é uma possibilidade e, pode contribuir para o aumento das taxas de evasão, - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

Como todo ato discursivo é um ato de identidade, Le Page (1980), também, é pela linguagem que se determinam as escolhas linguísticas marcadoras de identidades, por isso a linguagem se constitui no principal indicador de construção identitária, permitindo ao usuário de uma língua construir identidades sociais, a partir dos muitos papéis sociais que assume numa comunidade de fala¹⁰. É na situação real de comunicação que o usuário determina sua escolha identitária e, por conseguinte, também a escolha da variedade linguística de prestígio, ou não, dessa determinada comunidade.

Assumindo uma escola do Ensino Fundamental da periferia de Pelotas representando uma comunidade de fala, foi possível demonstrar através de um banco de dados escolar que os alunos adolescentes do gênero masculino, mais do que no feminino, têm um baixo desempenho escolar na disciplina de língua portuguesa devido ao uso inconsciente de um dialeto não padrão, ou seja,

¹⁰ Qualquer grupo de indivíduos exercendo múltiplas relações (escola, trabalho, comércio, família, amigos), formando redes sociais em *continuum* histórico-social-linguístico, dependente de fatores geográficos, sociais, de mobilidade, contato, frequência de uso. Falante que faz uso de seu repertório de fala e controla seus usos.

desprestigiado, falado por eles, que é conflitante com o dialeto padrão oficializado na escola.

É certo que uma variedade linguística de prestígio depende de fatores sociais, econômicos e políticos e, normalmente se impõe àquela variedade falada pela classe social mais abastada, comumente chamada de variedade-padrão, imposta a todos e ensinada nas escolas. Depois de ser escolhida como língua-padrão, essa variedade assume status social elevado e passa a exercer dominação sobre as outras variedades, que serão consideradas inferiores, Bagno, Stubbs e Gagné (2002). É preciso evidenciar que os autores se referem como padrão, o que normalmente é considerado norma culta, posto que padrão no Brasil esteja mais associado à língua escrita. Daí o preconceito perpetuado por regras gramaticais da língua escrita, legitimando a língua padrão como única.

Enfatizar este processo descrito acima é muito importante para este trabalho, pois, uma das partes envolvidas é justamente a escola, onde a língua padrão se confronta com alunos que se utilizam de dialetos populares desprestigiados.

Portanto, parte daí a possibilidade de que a variedade circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

Do mesmo modo, se a língua determina variações linguísticas geradoras de conflitos na escola, ela também é instrumento de linguagem eficaz para efetivar o processo de interação social, visto que esta tem papel primordial na efetivação das mudanças sociais e culturais. Por isso, ao se estudar a variação e mudança linguística, deve-se levar em conta a estrutura de classes sociais.

Quando um indivíduo toma atitudes que caracterizam um posicionamento dentro de um grupo com o qual se identifica, ou seja, um posicionamento identitário em relação aos bens comuns deste grupo, este sofre influências e consequências estabelecendo uma divisão de classes em relação à sociedade como um todo. Essas escolhas restringem ou não, o acesso aos bens culturais da sociedade e influencia na escolaridade dos pais/ ou filhos, no ambiente de trabalho, no contato com o público, etc. Le Page e Tabouret-Keller (1985).

Tomando-se uma escola pública como laboratório para analisar aspectos relacionados à divisão de classes sociais, pode-se inferir que todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar estão imbricados nesse processo, alunos e

professores se relacionam cotidianamente influenciados por esses posicionamentos identitários.

Trazendo-se este conceito para o ambiente escolar da periferia de Pelotas, onde a maior parte dos alunos é de classe baixa, vê-se estabelecido um processo interativo singular, que se utiliza de um contexto sociocultural próprio, o qual tem muito a ver com os conflitos gerados pelo antagonismo do que é ensinado como variação padrão em relação à variação utilizada por estes mesmos alunos. Entre esses conflitos, é evidente a relação de poder estabelecida entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, Ezpeleta e Rockwell (1986) desenvolvem estudo que enfatiza a movimentação dos sujeitos dentro das estruturas sociais e analisam a escola como uma instituição que administra interesses conflitantes: de um lado, uma organização oficial, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos – professores e alunos, que interagem ativamente numa relação de poder conflitante, juntamente com os funcionários, num movimento contínuo que faz da escola um ambiente de construção social permanente. Esse ambiente, portanto, é propício ao entrelaçamento e confronto das forças constitutivas do trinômio linguagem, cultura e identidade que faz da escola um espaço sociocultural por excelência.

Por esse prisma é possível mensurar as variáveis sociolinguísticas, da mesma maneira que fez Labov (1966) e, segundo Guy (1987), metodologicamente facilita o desenvolvimento de medidas objetivas quantificáveis de classes sociais. No caso aqui específico, as quantificações referentes ao corpo discente da escola em estudo, se reportam a um grupo pertencente a uma classe bem definida, ou seja, a classe baixa.

Diante desses argumentos citados acima por Guy (1987) e Labov (1966), é possível entender algumas questões relacionadas à fala dos alunos da periferia de Pelotas, cuja variação é notoriamente de classe baixa. Os alunos do gênero masculino se sentem desconfortáveis quando confrontados com a norma padrão - acham que é uma variação linguística característica do gênero feminino, nesse gênero, diferentemente do masculino, os alunos se adaptam com mais facilidade ao padrão estabelecido na escola. Há indícios de que os adolescentes masculinos dessa comunidade de fala se utilizam de uma variação não padrão,

inconscientemente, a fim de marcar seu território e manter laços de identidade apreendidos no seu ambiente familiar. A análise da concordância verbal em P4 (como em “compremo, compramo ; na redução da desinência verbal, em “nós vai, nós fica, nós faz”.) ou na supressão de “íamos”, em compraríamos, demonstram evidências dessa variação dialetal. Essas informações fazem parte de um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE, especificamente desenvolvido para coleta de dados de alunos, com o intuito de buscar respostas que satisfaçam os objetivos descritos nesta dissertação, como também, de um estudo complementar da língua escrita realizado através de análise de redações de alunos em salas de aula da escola.

Como o grupo familiar dos alunos é da periferia da cidade de Pelotas, e sua fala coincide com a variação utilizada na classe social baixa, é provável que os alunos, também reproduzam na escola, o mesmo dialeto familiar que prestigiam.

Esse texto está lidando com adolescentes de ambos os gêneros oriundos de comunidade de fala de classe baixa, cujos pais são provavelmente, de baixa escolaridade. Supondo a linguagem como fator de construção das identidades é possível que esses pais acabem influenciando seus filhos homens a estabelecer um vínculo identitário que associa o dialeto produzido no seio familiar, principalmente do pai e de outros membros de gênero masculino, com questões de “marcação de território”, no sentido de definir uma identidade que associe a língua ao “ser macho”, em outras palavras, a influência se exerce na tentativa de abominar marcadores que de algum modo, fira a masculinidade, como exemplo, a marcação da desinência “íamos” (como em “jogaríamos”).

Segundo Moita Lopes (2002), é através do discurso (como prática social) que se constroem as identidades sociais (gênero, classe, etc.). É, portanto, convincente a prática dessas atitudes inconscientes dos pré-adolescentes.

Crawford (1989) afirma que gênero é o resultado de uma negociação social e não uma característica intrínseca do sujeito. Gênero, portanto, são diferenças naturais resultantes de construções identitárias da interação social.

Assim, é de se esperar que as atitudes de “marcação de território masculino” dentro de uma comunidade de fala sejam fruto de um processo sócio-discursivo apoiado na relação existente entre linguagem e cultura.

Partindo do princípio de que existem forças atuando no sujeito (aluno), agindo para fixar um padrão dialetal decorrente dos processos de formação cultural-

identitário no seu ambiente familiar, também existem forças na escola que atuam no sentido de fixar outro padrão dialetal (oficializado).

Assim, fica estabelecido um dilema: ou o indivíduo reage no sentido de utilizar a língua falada da sua comunidade de fala, na intenção de marcar a sua identidade de gênero, ou, se optar pelo uso do dialeto padrão, entrar em conflito identitário em relação a essa identidade de gênero. Eis uma escolha muitíssimo difícil, se optar pelo uso do dialeto familiar ou da sua comunidade de fala, sofrerá preconceito linguístico que dificultará o seu acesso ao convívio com outras classes sociais; se aceitar o dialeto padrão, atrairá para si os preconceitos provenientes de uma cultura “machista” enraizada no seu ambiente familiar ou na sua comunidade de fala.

2. O REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

Os princípios formulados por Labov (1972) que serviram de suporte para a criação da sociolinguística representou as condições para que se pudessem estudar minuciosamente os fatores sociais com ênfase nas variáveis atuantes no uso da língua. A diversidade linguística não é mais considerada como um problema, pois língua e variação são inseparáveis. A variedade na língua é característica fundamental que identifica a sociedade.

Assim, os comportamentos linguísticos são marcadores identitários dos indivíduos e a variação linguística decorrente é a maneira com que esses indivíduos se adaptam a situação de comunicação.

Esse processo de construção intersubjetiva exercido pela língua, também é parte do trabalho da cultura na sociedade. Trata-se, portanto, de um processo que é exercido pela linguagem, o qual sugere uma discussão centrada em uma dimensão sociocultural. Como a dimensão cultural somente se exerce a partir da linguagem, vale salientar alguns conceitos clássicos que tratam da linguagem e do pensamento.

2.1 LINGUAGEM E PENSAMENTO – UM MOTO-CONTÍNUO

Aristóteles dizia que o homem é um ser eminentemente social, um animal racional e político, de tal modo constituído, que somente pode viver com outros em sociedade politicamente estruturada. Em outras palavras, “o homem é um ser eminentemente socio-cultural”. É parte de uma determinada comunidade e cultura, sendo capaz de criar, transformar e influenciar o ambiente à sua volta para atender as suas necessidades e concretizar-se como indivíduo. Deste modo, além da base biológica, existe nesse indivíduo um componente social inerente, que origina e sequencia seus atos resultando daí o seu comportamento. O indivíduo, por excelência, somente pode ser devidamente compreendido quando interage no meio social onde está inserido, e nessa circunstância, simultaneamente se orienta e se limita. O homem é, portanto, constantemente estimulado pela linguagem em movimento, tornando-se um “animal social”. Assim, “a natureza social do homem se manifesta na linguagem, no dizer, no logos (...) O homem é o único animal que fala, e o falar é função social” (Ferreira, 1998). “Assim em sociedade, o homem poderá realizar a sua potência mais elevada, a vida política.”.

Dada essa circunstância, pode-se inferir que toda interatividade da comunicação humana é procedente da linguagem e este processo interativo é o responsável pela construção do sistema semiótico do tecido social. Tudo nessa complexa estrutura de signos é movimento, nela, tudo é construído pelas histórias contadas que constituem as narrativas geradoras da multiplicidade de identidades sociais, moto-perpétuo, processo de mudança, onde, como diz o filósofo Heráclito, “Tudo flui e nada permanece; (...) É na mudança que as coisas acham repouso...”. Heráclito (1973). É na linguagem onde tudo se constroi.

Nesta perspectiva é primordial destacar a relação estreitíssima existente entre a linguagem, o pensamento e a cultura, uma vez que a única forma de expressar ou acessar pensamentos está na linguagem (“Virada Linguística”) e o quanto ela está imbricada com o conceito de que as coisas somente adquirem um significado, quando expostas à prática social, determinando um sentido sociocultural (“Virada Cultural”), visto que tais concepções são essencialmente filosóficas.

Assim, nada melhor para discorrer sobre o assunto apresentando as ideias de Nietzsche sobre a visão da atuação da linguagem em relação ao metafísico que construiu um modelo de representação da realidade apoiado em inverdades.

Destaque também deve ser dado a Heráclito de Éfeso pela contribuição filosófica fundamental sobre o “devir”, (noção de que tudo que existe está em constante movimento) e a Aristóteles pela compreensão que teve do homem como um ser social.

Enfim, examinar atentamente a linguagem, como força que tudo constroi.

2.2 O DEVIR NA “FILOSOFIA” DE HERÁCLITO E NA “LINGUAGEM” DE NIETZSCHE

Nietzsche em muitos dos seus discursos filosóficos, entre eles “A filosofia na época trágica dos gregos”, “O nascimento da tragédia” e “Assim falou Zaratustra” traduz perfeitamente esse novo olhar sobre a linguagem, quando cita os filósofos Pré-Socráticos, particularmente Heráclito de Éfeso. O filósofo alemão discorre sobre as ideias de Heráclito a respeito do “devir”, o qual via nessa concepção “o princípio de tudo” e baseado nisso fazia críticas contundentes às ideias de Parmênides e Anaxágoras sobre os conceitos da metafísica grega, com maior ênfase no conceito sobre o Ser imutável e eterno, perfeito, inteligível, como fundamento de todo o

existente, que procura esclarecer a essência original das coisas. Esses filósofos pregavam a negação do caráter efêmero do tempo, da história, das mudanças do mundo, do “devir”, considerando, inclusive, essas ideias como erros ou falsidades, que não deviam ser nem pensadas. Heráclito critica esses filósofos metafísicos, como se pode ler neste fragmento de sua autoria:

“Só vejo o devir. Não vos deixeis enganar! É à vossa vista curta e não à essência das coisas que se deve o fato de julgardes encontrar terra firme no mar do devir e da evanescência. Usais os nomes das coisas como se tivessem uma duração fixa; mas até o próprio rio, no qual entráis pela segunda vez, já não é o mesmo que era da primeira vez”. (Heráclito de Éfeso)

Nietzsche, assim como Heráclito, também critica esse objetivo metafísico dos filósofos do “Ser” que é desvendar a essência da realidade como se tudo fosse imutável e inacessível aos sentidos. Segundo citação em artigo do professor Miguel Angel de Barrenechea (2011, CN, edição nº 31), que trata justamente das relações de Nietzsche com a linguagem, explica como o filósofo via esses metafísicos:

“Tais sentidos, segundo ele, nos colocariam perante falsas imagens, perante *mentiras*, aparências e enganos. De acordo com o filósofo, os metafísicos não compreendem, em suas teorias, a vida, o devir. Tudo aquilo que provém do vir-a-ser vital, do processo de mudança característico das vicissitudes corporais, é deixado de lado, pois a metafísica quer encontrar algo que não mude, que não se transforme, que permaneça para além de toda mudança, de toda transformação. De acordo com Nietzsche, os metafísicos:

(...) eles acreditam todos, mesmo com desespero, no Ser. No entanto, visto que não conseguem se apoderar deste, eles buscam os fundamentos pelos quais ele se lhes oculta.

É preciso que uma aparência, que um “engano” aí se imiscua, para que nós venhamos a perceber o ser: onde está aquele que nos engana?

(...) Ser filósofo, ser múmia, apresentar o monotonoteísmo através de uma mímica de coveiros! E antes de tudo para fora com o *corpo*, esta *idée fixe* dos sentidos, digna de comparecimento! Este corpo acometido por todas as falhas da lógica, refutado, até mesmo impossível, apesar de ser suficientemente para se portar como se fosse efetivo!” (GD/CI, A “Razão” na filosofia § 1, KSA 6.74 Apud Barrenechea, 2011, p.190, CN Nº 28).

O professor Miguel Barrenechea (2011) faz em seguida uma interpretação sobre os comentários de Nietzsche sobre a linguagem:

Na passagem citada, Nietzsche adota um tom profundamente crítico e irônico ao aludir aos pensadores do Ser; eles, na sua ótica, são filósofos-*múmias*, são *coveiros* que *empalham* tudo aquilo que é vivo, corporal,

terrestre. Eles instauram o *monotonoteísmo*, a monotonia feita religião, isto é, a mesmice em forma de fé, de convicção teológica. Em *Crepúsculo dos ídolos*, principalmente nos capítulos “Como o mundo verdadeiro se tornou uma fábula”, “A ‘Razão’ na filosofia” e “Os quatro grandes erros”, podemos observar ainda mais claramente o questionamento de Nietzsche acerca da linguagem empregada por essa tradição. O filósofo questiona o arsenal conceitual da metafísica, cujas noções partem da crença, como vimos, em um mundo estável, fixo, permanente. Na sua ótica, noções como substância, coisa, ente, sujeito, eu etc., indicam uma suposta estabilidade do real, negam a mudança, o devir, o fluxo. Tais noções, porém, não são senão abstrações antropomórficas que pretendem fixar o que é mutável, cristalizar aquilo que é móvel. Diante da tradição metafísica, que sustenta a estabilidade do fundamento, a permanência daquilo que é essencial, ele retoma a intuição heraclíteia ao afirmar que tudo o que existe é devir, mudança, impermanência. Nietzsche se utiliza da metáfora da teia de aranha para afirmar que a razão cria uma rede conceitual para dominar esse universo de incessante transformação, para torná-lo previsível, inteligível. Nessa teia de aranha ficamos presos, nada enxergamos além dessa aparelhagem conceitual: “Estamos em nossa teia, nós, aranhas, e o que quer que nela apanhemos, não podemos apanhar senão justamente o que se deixa apanhar em *nossa teia*” (M/A § 117, KSA 3.110). Para Nietzsche, contudo, o devir foge à tentativa de conceitualização, a dinâmica das forças vitais excede as categorias conceituais.

Ao afirmar que tudo o que existe é devir, mudança, impermanência, Nietzsche retoma as ideias de Heráclito traçando um paralelo sobre a linguagem, a metafísica e a teologia. Revela que a abordagem tradicional da linguagem o incomodava por saber que continuava sendo metafísico, ou seja, tendo uma visão dualista do mundo, onde tudo essencialmente se cristalizava. Desse modo sentia a necessidade de elevar a sua linguagem a outro patamar, de maneira a poder transmitir as suas ideias, tendo no vir-a-ser (devir) sua referência. Novamente o professor Miguel Barrenechea interpreta Nietzsche:

O filósofo, aos poucos, percebe que, para criticar a tradição filosófica, ainda depende da mesma modalidade argumentativa dessa tradição. Para apresentar uma nova visão do universo entendido como vir-a-ser, como fluxo de forças, seria necessário uma outra forma de expressão, uma outra modalidade de linguagem, ou uma *torção* no próprio dizer, isto é, o filósofo deveria propor um uso diferenciado da linguagem. Uma crítica radical da metafísica requer que se coloque em questão não só os seus conteúdos, mas a própria expressão dos mesmos. É imprescindível questionar a tradição filosófica no seu estilo, no seu dizer, no seu instrumental expressivo.

Nietzsche, além de fazer uma crítica veemente à linguagem dualista, portanto metafísica, cristalizada no Ser, propõe uma nova maneira de expressão que empregue outro direcionamento aos termos e palavras. A linguagem que atribui identidade e situação gramatical do sujeito ou do objeto, em qualquer que sejam os

enunciados, demonstra que esses itens gramaticais já contêm em si mesmos características metafísicas. Assim é percebida uma relação bem estreita entre linguagem e metafísica, Barrenechea (2011) explica esses motivos:

(...) todos os termos apontam para uma compreensão substancial, estável e causal do real. Toda expressão linguística, em cada um dos seus enunciados, em cada uma de suas proposições se mostra presa a categorias metafísicas. A relação entre um sujeito e um predicado, própria da estrutura de enunciados predicativos, aponta para uma interpretação substancial e causal do mundo. Em outros termos, quando relacionamos, em qualquer expressão linguística, o sujeito com um verbo, já estão implícitas as noções de substância e causa. O sujeito opera como suporte e responsável da ação: substância e causa de todos os eventos.

Para Nietzsche, a ideia de sujeito, “eu ou razão”, são proposições que têm o mesmo valor de verdade quando entendidas como entidades substanciais, ou seja, é a origem pela qual se busca a interpretação para todas as outras entidades do mundo externo. É como um suposto modelo que prescrevesse uma *substância-subjetiva* que estabelecesse uma *substância-objetiva* para indicar a existência de um mundo cristalizado, onde o subjetivo e o objetivo se imbricam gerando causas e efeitos. Todo este modelo indica uma direção certa, “à direção de um Ser estável, fundamento de tudo o que é, isto é, Deus”. “Substância absoluta entendida como sendo o suporte de todas as substâncias, causa de todas as causas.” (Barrenechea, p. 194). Nietzsche se opõe a esta compreensão metafísica de forma categórica, como afirma Barrenechea:

Nietzsche, em *Crepúsculo dos Ídolos*, questionará as noções substanciais, destacando que todas elas se mostram imbricadas em uma visão metafísica, que nada mais é do que uma compreensão *fetichista* do real. A crítica de Nietzsche se dirige, assim, a essa noção de Eu-substancial a partir da qual se construiu a ficção da coisa, da substância externa: No que concerne ao preconceito da razão é nossa *linguagem*. Segundo seu aparecimento, a linguagem pertence ao tempo da forma rudimentar da psicologia. Inserimo-nos em um fetichismo grosseiro quando trazemos à consciência os pressupostos fundamentais da linguagem metafísica: ou, em alemão, da *razão*. Esse fetichismo vê por toda parte agentes e ações; ele crê no “Eu”, no Eu enquanto Ser, no Eu enquanto substância, e projeta essa crença no Eu-substância para todas as coisas. – “Só a partir daí a consciência cria o conceito “coisa” (GD/CI, A “razão” na filosofia, § 5, KSA 6.77).

Nietzsche extrai uma conclusão radical sobre o estatuto das noções empregadas pela tradição: a linguagem, tal como a conhecemos e empregamos, está vinculada essencialmente à metafísica, à teologia. Todo e qualquer enunciado aponta para uma visão estática, fixa do real, postulando que tudo teria um fundamento, uma base, um suporte essencial. Isso significa dizer que sempre que falamos, sempre que usamos palavras, acreditamos no Ser, na metafísica e, além disso, acreditamos em Deus.

Nietzsche trata da linguagem desta maneira porque tem como verdade a ideia de que, quando se fala ou se expressa, o homem se mantém ligado a uma visão de mundo que pressupõem as coisas estáveis, imóveis e, por conseguinte, jamais expressa o movimento, o “devir”. Assim quando se argumenta, elabora ou analisa teorias, o ser humano está se utilizando da linguagem tradicional e, portanto, está atrelado à metafísica. Para o filósofo alemão, quando o homem se utiliza de palavras, ainda acredita em Deus, isto é, ainda sustenta uma visão teológica, pois acredita em Deus como origem e causa de toda a realidade:

“A razão na linguagem, oh que velha matrona enganadora! Eu temo que não venhamos a nos ver livres de Deus porque ainda acreditamos na gramática” (GD/CI, A “razão” na filosofia, § 5, KSA 6.77).

A partir de toda essa crítica feita sobre a linguagem tradicional, Nietzsche percebe que se quiser expressar o movimento, a mudança, isto é, o “devir” necessita desenvolver todo um modo diferente de lidar com a linguagem. Ele mesmo, expressa essa ideia dizendo que é necessário retomar a função artística e reconheceu na sua obra, “Tentativa de Autocrítica” de 1886, que é indispensável “cantar”, a fim de recuperar o aspecto expressivo e musical da linguagem. Mais uma vez Barrenechea expressa às palavras do filósofo:

(...) Nietzsche, no *Zaratustra*, empreende a tentativa mais incisiva de traduzir numa linguagem pessoal a sua singular visão do mundo como devir, como fluxo, como vir-a-ser, (...). Nietzsche pretende exprimir o não substancial, aquilo que não se fixa e que não se cristaliza em formas estáticas: o jogo de forças, o marulhar incessante de um mundo que nunca se estabelece, que se faz e se desfaz permanentemente.

2.3 A VIRADA LINGUÍSTICA – UM NOVO OLHAR SOBRE A LINGUAGEM

A respeito da última frase supracitada podemos fundamentá-la expondo o conceito de “Virada Linguística” que supõe um novo olhar sobre a linguagem, este, segundo Du Gay, 1994, citado por Stuart Hall em “A Centralidade da Cultura”, é uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas, aqui entendido como signo linguístico. Jorge Larrosa traduz muito bem a ideia de que tudo o que

fazemos é fruto de experiência e linguagem, sobretudo no sistema das línguas naturais:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido e o sem sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (Larrosa, 2002, p.21)

As coisas em si mesmas são parte da realidade, mas a sua existência não pode ser descrita fora da linguagem. É preciso dar sentido às coisas, e significado também, e isto pressupõe que tudo é socialmente construído, culturalmente construído através da linguagem em movimento. Esses pressupostos estão intimamente ligados, criam e se implicam no discurso, nas narrativas e nas histórias contadas que constituem as nossas identidades. Nesse prisma descontextualizam a forma tradicional de buscarmos a essência das coisas, pois a linguagem e a cultura implicadas, são parte de um processo infinito que constroi e destrói aquilo que chamamos de realidade, retirando dela o caráter de ser essencialmente natural.

Do mesmo modo de como se buscou mostrar nesses pressupostos teóricos supracitados fundamentos sobre o que vem a ser a “Virada Linguística”, podemos também fundamentar o conceito de “Virada Cultural”. Uma vez que este está intimamente relacionado com a linguagem conceituada como construtora da realidade. Assim como a linguagem se baseia na organização de diferentes sistemas de classificação e diferentes formas discursivas, também a cultura assim se fundamenta. É no discurso, nas narrativas e nas histórias contadas onde a cultura se constroi como processo em eterno movimento. Stuart Hall em sua obra “A Centralidade da Cultura” afirma que:

O próprio discurso refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio (narrativas, histórias contadas), que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo de como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.” (HALL, p. 29).

Não se quer dizer que, se a cultura é construída em um processo discursivo realizado em práticas sociais, significa dizer que tudo é cultura. Segundo Hall,

“toda prática social depende e tem relação com o significado, conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural.” “As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam “dentro do discurso”, “são discursivas”.” (HALL, p.33-34)

As práticas sociais são discursivas por se tratarem de um processo criador, formador de mudanças sociais que, de um lado, constroi a cultura e desempenha papel fundamental na formação das identidades, e por outro lado, as identidades constituídas pelas narrativas e histórias contadas, agindo num processo inverso, constituindo cultura.

Um dos reflexos mais contundentes observados na prática social, onde linguagem, cultura e identidade estão intrinsecamente ligadas, é a língua. São várias as teorias que estudam este fenômeno, aqui pretende-se estudar à Teoria Variacionista proposta por Weinreich, Labov e Herzog (1968).

Antes de aprofundar a análise sobre as propostas de Weinreich, Labov e Herzog (1968), muitos linguistas já consideravam a ideia de que a língua é um produto da criação humana, portanto sujeita às contingências próprias dos processos racionais da singularidade do homem em suas circunstâncias sociais. Portanto, é pertinente examinar alguns estudos relacionados à interação do indivíduo na sociedade, os quais podem lançar luz acerca do processo de variação e mudança linguística. Assim, analisar as forças que geram as mudanças sociais e a sua influência na linguagem pode elucidar os elementos capazes de pôr a língua em movimento e variação.

2.4 A LÍNGUA EM MOVIMENTO E A VARIAÇÃO

Muitos estudiosos se debruçaram sobre este assunto, dentre eles, Bakhtin (1979), que fez reflexões altamente elucidativas sobre o uso da língua. Afirma que qualquer mudança social, por menor que seja, influencia no discurso e em consequência no léxico, na gramática e na estilística.

Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, assim reflete sobre a gramática e a estilística:

A gramática (e o léxico) se distingue radicalmente da estilística (alguns chegam a opô-las), e, ao mesmo tempo, não há um único estudo de gramática (ainda mais a gramática normativa) que não incorpore a estilística. Em toda uma série de casos, a fronteira entre a gramática e a estilística parece apagar-se totalmente. Há fenômenos que, para uns, estão relacionados com a gramática, para outros, com a estilística. É o caso do sintagma, por exemplo. Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico. Bakhtin (1979:281)

Ainda refletindo sobre a natureza dos gêneros dos estilos da língua e os gêneros do discurso nas esferas de atividade humana, em relação ao aspecto socio-histórico:

(...) Tal estado de coisas resulta de uma incompreensão da natureza dos gêneros dos estilos da língua e de uma ausência de classificação dos gêneros do discurso por esferas de atividade humana, assim como de uma ausência de diferenciação entre os gêneros primários e os secundários. A separação entre o estilo e o gênero repercute de um modo muitíssimo nefasto sobre a elaboração de toda uma série de problemas históricos. As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança. É a um sistema ainda mais complexo, e que obedece a outros princípios, que pertence à língua literária, cujos componentes incluem também os estilos da língua não escrita. Para deslindar a complexa dinâmica histórica desses sistemas, para passar da simples (e em geral superficial) descrição dos estilos que se sucedem, e chegar à explicação histórica dessas mudanças, é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso (e não só dos gêneros secundários, mas também dos gêneros primários) que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social. Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal (...). Bakhtin (1979:285-86)

A clareza e precisão do raciocínio de Bakhtin não deixam dúvidas quando fala dos gêneros primários, sobretudo quando trata dos diálogos orais, os quais obedecem à dinâmica da mudança e variação e estão intimamente ligados ao processo de construção da cultura e formação das identidades. Se, como afirma Bakhtin, os gêneros primários refletem de forma imediata, sensível e ágil a menor mudança na vida social, também, estes mesmos gêneros influenciam a construção da cultura e conseqüentemente das identidades, através da linguagem. Do mesmo modo, o processo inverso é verdadeiro: quando se estabelece a mudança sobre os gêneros primários, estes passam a influenciar o processo de mudança social. Isto fica claro quando se observa o complexo processo formador das classes sociais.

Em sua obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010), Bakhtin se posicionou contra as afirmações de Saussure (1973), de que a língua é produto de convenção social, homogênea, coletiva, imutável e pré-existente ao falante. Bakhtin afirma que a língua não é homogênea e muda com o passar das gerações, refletindo as mudanças sociais. Labov (1972) foi mais além, afirmando que a língua falada não é um *caos linguístico* impossível de ser sistematizado, pelo contrário, é por natureza heterogênea e por trás desta heterogeneidade da língua falada existe um sistema organizado e estruturado. Essas afirmações constituem a base para o estudo da Teoria Variacionista, que tem como seu principal expoente, William Labov.

2.5 A TEORIA DA VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA

Esta teoria, também chamada de Sociolinguística quantitativa ou Laboviana foi fundamentada por William Labov, tendo como objeto de estudo os fenômenos decorrentes da variação e mudança da língua, em função do contexto social em que a mesma é empregada numa comunidade de fala.

Os pressupostos teóricos do pensamento Laboviano foram inicialmente baseados na análise de um fenômeno de mudança fonética observada em dados de fala dos habitantes da ilha de Martha's Vineyard. Esse trabalho permitiu à Labov elaborar o que veio a ser o clássico da sociolinguística Laboviana e desenvolver muitos outros estudos que ampliaram e estruturaram ao que vinha a ser a teoria da variação linguística, esses, serviram de base para outros estudos semelhantes realizados em muitos países, inclusive no Brasil.

Em meados da década de 60, do século XX, Labov iniciou estudos para entender se era verdadeiro o que se dizia a respeito de que o fracasso do ensino escolar aplicado às crianças negras do Harlem, era devido ao dialeto falado por eles. A pesquisa, que teve a colaboração de Paul Cohen, John Lewis e Clarence Robins, chegou à conclusão de que havia importantes diferenças entre o padrão de fala do inglês praticado pelos negros em relação ao dos brancos, no entanto, o que causava as dificuldades no aprendizado da leitura e escrita era o desprezo do vernáculo dos negros, simbolicamente representado pelo racismo arraigado e institucionalizado da sociedade americana. Diante dessa constatação, Labov escreveu um artigo intitulado “The Logic of Nonstandard English” (1969) que foi publicado muitas vezes insistindo no fato de que a linguagem praticada pelos negros era completamente apropriada para a expressão do raciocínio lógico e para o processo de aprendizagem. Aliás, esta pesquisa serviu de motivação para elaboração desta dissertação de mestrado, a qual levanta a hipótese de que a variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão, - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

Labov continuou seus estudos sobre fenômenos de mudança fonética e, juntamente com Sankoff, Kroch e Prince consolidou a ideia de fazer da ciência linguística, uma ciência empírica, aparelhada suficientemente de um robusto método objetivo e preciso.

Assim, com a publicação do livro “Padrões Sociolinguísticos” (1972) dá seguimento a seus estudos e, já no início do texto, faz uma crítica ao termo Sociolinguística dizendo que esse, implica na possibilidade de haver uma teoria ou prática linguística que não seja social. Qualquer estudo intersubjetivo na linguística só pode ser encontrado na fala, e o fenômeno da fala somente pode ser realizado na interação social.

Labov (1972), já com ideias bem estruturadas afirma que no início de seus estudos na linguística tinha a intenção de coletar dados de fala do cotidiano de ambientes sociais comuns, pois queria se afastar dos ambientes acadêmicos que se apegavam apenas ao caráter racional da língua e não davam lugar aos estudos empíricos, por não acreditarem que poderiam ter lugar na linguística. As barreiras ideológicas no meio acadêmico impossibilitavam estudos da língua na vida diária. Sobre essas ideologias menciona o enunciado de Saussure de que os sistemas

estruturais sincrônicos e as mudanças diacrônicas da língua só poderiam ser estudadas separadamente (1949:124); as críticas de Martinet (1955) e outros estudiosos que detectaram estrutura nas mudanças passadas, mas pouco se detectou sobre as mudanças nas estruturas presentes.

Outra barreira que dificultava o estudo empírico da mudança linguística era a afirmativa do postulado básico da linguística Bloomfield (1933:364) e Hockett (1958:457), de que a mudança sonora não podia ser observada diretamente, esse conceito eliminava a possibilidade de um estudo empírico da mudança linguística. Além do mais, nesse mesmo postulado, Bloomfield (1933:76) afirmava que a variação livre não podia ser condicionada, isto é, não teria como ser examinada diretamente, pois os enunciados estavam variando livremente. Em outras palavras, era pouco produtivo estudar a variação livre em um momento específico que destacasse a estrutura interna da variação como fator importante para um estudo linguístico e, como consequência, realizar o estudo da mudança em progresso.

Assim posto, era pouco provável considerar a avaliação social das variantes linguísticas, pois se tinha como verdade que os sentimentos da língua eram inacessíveis e estavam fora dos objetivos do linguista (Bloch & Trager 1942). Essa era a alegação para não se utilizar dados fora do contexto linguísticos com o intuito de explicar a mudança linguística.

Foi esta a motivação que levou Uriel Weinreich a propor a Labov e a Marvin Herzog pesquisar fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística que pudesse apontar novas perspectivas sobre o estudo da variação. O próprio Weinreich propôs na introdução deste ensaio uma visão geral da natureza da linguagem e a relação desta com a sociedade dizendo que a chave para uma concepção racional da mudança linguística e da própria língua é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade.

A teoria da variação e mudança linguística, como postulada por Labov, tem como um dos princípios fundamentais a ideia de que a língua é um fenômeno variável por ser produto da criação humana. Posteriormente, ampliou este princípio em seus trabalhos de sociolinguística ao afirmar que os vínculos e a interação entre os elementos do sistema linguístico não se apresentam somente em contextos conclusivos, mas também em contextos de variação. O estudo sociolinguístico não só analisa e demarca os objetos linguísticos, mas também está profundamente inserido na realidade social, pois necessita analisar diversos fatores históricos,

geográficos, sociais, culturais e contextuais, que influenciam e determinam processos de variação dialetal nas línguas. Portanto, ocupa-se de analisar os fenômenos da língua no contexto social de uma comunidade de fala.

Para o sociolinguista a língua é um sistema heterogêneo estabelecido por leis e regras variáveis que possibilitam o entendimento da mudança linguística considerando os seguintes conceitos fundamentais: se uma comunidade qualquer é constituída por leis e regras heterogêneas e plurais, o sistema linguístico que a ela serve, por conseguinte, é também heterogêneo e plural para que possa desempenhar as suas funções em plenitude, ou seja, é um sistema heterogêneo e sistemático. Assim, as mudanças linguísticas verificadas em uma comunidade de fala são atualizadas constantemente, em função da variação observada nos padrões de comportamento dessa comunidade. Isto quer dizer que as mudanças linguísticas ocorrem sob o efeito de pressões sociais, mas os padrões sociais não são influenciados pela variação do comportamento linguístico. É o que explica Labov (1968):

“A variação no comportamento linguística em si mesma não exerce uma decisiva influência no desenvolvimento social nem afeta as oportunidades de vida do indivíduo. De modo oposto, a forma de comportamento linguístico muda rapidamente quando muda a posição social do falante.”

Desse modo, a ideia de que a língua é constituída por normas invariantes compartilhadas por todos os indivíduos da comunidade linguística é refutada. É o que indica Labov:

“Os procedimentos da linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade de linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos.” (Labov, 1968:241).

Labov (1968), ainda é mais enfático quando afirma que faz parte da competência linguística dos indivíduos o domínio de estruturas heterogêneas. Dizer que a heterogeneidade não faz parte da língua é declará-la disfuncional. A língua é social, portanto não pode ser considerada propriedade do indivíduo, mas sim, da comunidade de fala.

A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado num conjunto de normas estabelecidas quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo pela participação num conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de modelos abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis de uso (Labov, 1968: 120-1)

Assim, para aqueles que conferem à língua a homogeneidade como algo necessário ao estudo linguístico, desprezando a heterogeneidade, considerando a fala como algo caótico, Labov contra-argumenta com uma nova maneira de se estudar linguística, analisar empiricamente as comunidades de fala.

Obviamente não é tarefa fácil definir comunidade de fala, como também definir a cobertura do conceito de comunidade, pois é muito difícil estabelecer fronteiras geográficas ou abrangências sociais de uma comunidade, existem divergências importantes entre linguistas para definir critérios de demarcação. Por isso, é necessário conceituar esse termo, pois a análise dos processos de mudança linguística ocorridos em uma comunidade de fala é fundamental para o estudo sociolinguístico.

Segundo critérios do próprio Labov, “comunidade de fala” não é entendida como um grupo de indivíduos que fala exatamente igual, mas sim, um grupo que compartilha traços linguísticos distintos de outros, a comunicação entre os indivíduos do grupo é mais entre si, do que com outros indivíduos de outro grupo e, compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem (Labov, 1972).

Observando por este prisma, toda comunidade de fala apresentará com grande frequência formas linguísticas em variação, sejam elas coocorrentes, quando duas formas são usadas concomitantemente, sejam elas concorrentes, quando duas formas concorrem entre si. É por isso que a Sociolinguística Variacionista é também chamada de Teoria da Variação.

Como a comunidade de fala é tratada como uma heterogeneidade estruturada e sistemática, todo estudo sociolinguístico realizado dentro dela é orientado para a análise das variações sistemáticas. Assim, o que “a priori” é concebido como um caos linguístico é na verdade um sistema organizado por trás da heterogeneidade da língua falada, que pode ser perfeitamente mensurável e analisável.

Quando, num conteúdo informativo existem duas ou mais formas distintas para transmitir uma informação, diz-se que aí existe uma “variável linguística”, essa é constituída de formas alternantes em variação que expressam coisas similares

num mesmo contexto e são denominadas de “variantes linguísticas”. Tarallo (1986, p. 08) afirma que: “variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”. As variáveis linguísticas se subdividem em variáveis dependentes e independentes. A variável dependente é o fenômeno que é observado internamente à língua, como por exemplo, a presença ou a ausência da concordância pronominal em P4, pronome do caso reto da primeira pessoa do plural (nós vamos, nós vai, a gente vamos, etc.), as variantes são essas formas em competição, no caso aqui a presença ou ausência da concordância pronominal. Quando fatores linguísticos estruturais ou sociais (extralinguísticos) influenciam o uso de uma ou outra variante, diz-se que tais fatores são denominados de variáveis explanatórias ou independentes. É por isso que a Teoria da Variação considera o caráter sociocultural da língua como um fator preponderante para análise, pois parte da explicação da heterogeneidade dos usos linguísticos é encontrada não só nos fatores internos, mas também nos fatores externos ao sistema linguístico.

Nesse sentido, um estudo sociolinguístico bem elaborado tem como foco a descrição estatística fundamentada de um fenômeno de variação, no intuito de analisar sistematicamente as variantes linguísticas utilizadas por uma comunidade de fala. Para aferição, calcula-se o quanto é influente os fatores internos ou externos ao sistema linguístico. Assim, na posse desses dados, a sociolinguística tem condições de examinar a relação entre o processo de variação que se observa na língua em determinado momento com os processos de mudança que estão acontecendo na estrutura da língua ao longo do tempo, isto é, possibilita a análise sincrônica e diacrônica da língua.

Para Labov a mudança linguística envolve três problemas distintos: a origem das variações linguísticas; a difusão e a propagação dessas mudanças e a sua regularidade na fala dos indivíduos, quando pronunciam com variações uma ou mais palavras dentro da comunidade. Essas variações podem ser induzidas por variados processos, como a assimilação ou dissimilação, a analogia, o empréstimo, a fusão, a contaminação ou qualquer variação que interaja com características fisiológicas ou psicológicas do indivíduo.

Outra opinião de Labov é a de que nem todas as mudanças linguísticas são altamente estruturadas, e de que nenhuma mudança acontece em um vácuo social, até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar

específicos, o que exige uma explicação. Assim posto, para que se possa entender o desenvolvimento de uma mudança linguística é necessário se levar em conta a vida social da comunidade em estudo, ou seja, somente há mudança através das pressões sociais exercidas na língua, e isto é mensurado por observação sincrônica.

Mas, para mensurar sincronicamente essas mudanças, é preciso ter em mente que a análise de dados através de programas estatísticos é primordial para um bom estudo sociolinguístico. A teoria variacionista não é uma teoria da fala, nem mesmo uma análise do uso da língua no sentido de descrevê-la. Para estudos labovianos o que importa mesmo é a análise do uso da língua na intenção de averiguar o que esta revela da estrutura linguística, ou seja, detectar a variação que pode ser sistematicamente explicável.

Entretanto, para detectar e entender como se desenvolve a variação e mudança linguística, é preciso se inserir no contexto da vida social da comunidade, já que as pressões sociais agem continuamente sobre a linguagem. Eis, portanto o motivo por que Labov propôs nos seus trabalhos clássicos, relacionar os padrões linguísticos variáveis com as diferenças encontradas na estrutura social da comunidade de fala, haja vista os seus estudos realizados em lojas da cidade de Nova Iorque, quando investigou variáveis fonológicas e constatou uma forte correlação entre os usos linguísticos diferenciados dos falantes e a sua posição social (estratificação).

Labov (1972) amplia sua pesquisa sobre regras variáveis, explicando que, para se dar contribuições significantes em relação ao funcionamento da língua, é imprescindível aprofundar estudos no contexto social para além da fonologia. Em estudos posteriores, Weiner e Labov (1977) testaram fatores externos como estilo de fala, sexo, idade, escolaridade, profissão, classe social, etnia.

O estilo de fala, segundo Chaica (1982), representa um sistema de comunicação controlador da interação social, indicando assim como os falantes devem produzir ou interpretar uma mensagem.

No modelo de pesquisa estabelecido por Labov (1972: 79-80) a perspectiva de dimensão social e linguística, este aponta os seguintes tipos de estilo:

Estilo casual (fala cotidiana em situações informais);

Discurso cuidado (aquele que ocorre quando o falante responde às perguntas que são reconhecidas formalmente como parte da entrevista);

Estilo de leitura (aquele que pede ao informante que leia dois textos em que a variável a ser estudada apareça com bastante frequência).

A variável sexo: Labov (1966) indica que as mulheres empregam variantes estigmatizadas em menor frequência que os homens, parecendo ser mais sensíveis aos valores sociais condicionantes da língua.

A faixa etária: existem diferenças linguísticas percebidas conforme a idade do falante, como exemplo, entre idosos e adolescentes, porém, se essa variação não ocorrer na comunidade como um todo, não caracteriza uma mudança linguística, trata-se de uma variável estável.

A classe social: o modo de falar dos indivíduos recebe importantes influências da classe social a que pertencem e este fenômeno pode ser objeto de estudo empírico que detecte variação linguística.

A etnia: Labov (1972) afirma que a identidade étnica desempenha papel relevante, até mais importante e decisivo do que o desempenhado pela classe socioeconômica.

Portanto, para que se entenda o funcionamento da língua em um determinado contexto social é necessário perceber como acontece o comportamento do indivíduo na comunidade, com ênfase na observação da fala. Deve-se analisar também, as características sociais que este indivíduo apresenta. Tais análises produzirão dados que irão constituir material fundamental para confirmação ou não das hipóteses.

2.6 A PESQUISA VARIACIONISTA

A sociolinguística laboviana parte do pressuposto de que a heterogeneidade da fala pode ser analisada de forma sistemática e os dados de pesquisa mensuráveis podem ser obtidos de modo empírico, uma vez que dependem do comportamento do homem. Segundo Labov (1972:69):

“(...) as observações rápidas e anônimas constituem o método experimental mais importante num programa linguístico que tome como principal objeto a linguagem utilizada pelas pessoas comuns em seus assuntos cotidianos.”(...)

Entretanto, para levar a cabo uma pesquisa linguística empírica devem-se observar certos princípios para que se obtenham os dados a contento. Sobre essas

regras, Bell (1978) indica algumas condições consideradas relevantes que devem ser observadas:

O princípio vernacular – É o principal foco de investigação em sociolinguística e deve ser criteriosamente observada a naturalidade da fala ou mínima atenção prestada ao uso da língua pelo falante;

O princípio da uniformidade – nega a rígida oposição entre linguística sincrônica e diacrônica, a fim de se criar um modelo dinâmico de língua em uso;

O princípio da mudança de estilo – indica que o investigador deve estar atento aos problemas decorrentes da situação de entrevista que possam interferir no grau de espontaneidade da fala;

O princípio da formalidade – insiste em que o linguista deve ter o maior cuidado ao deparar-se com alguns problemas durante a coleta de dados numa entrevista, pois o informante, nessa ocasião, usa a língua com mais atenção.

Além do mais, devem ser observados questionamentos práticos antes de se iniciar a pesquisa: averiguar qual é o tipo de comunidade de fala que deve ser pesquisado, que dialeto deve ser observado, quais os limites da comunidade de fala, características dessa comunidade (se é rural, urbana ou industrial), quantidade de informantes necessários para a amostra e como entrar em contato com os informantes.

Para que se realize uma pesquisa sociolinguística é necessário obter dados de registro de fala. Assim, o pesquisador deve pensar de que forma gravará esses registros e como deve planejar entrevistas direcionadas ao seu objeto de estudo.

2.6.1 A PESQUISA EM MARTHA'S VINEYARD

Labov, ao realizar a sua pesquisa na ilha de Martha's Vineyard, mostra um bom exemplo de coleta de dados. Essa localidade foi escolhida como laboratório, por ter a vantagem de ser uma unidade independente, separada do continente e, ser social e geograficamente complexa o bastante para oferecer diferenciações linguísticas. Martha's Vineyard é dividida em duas partes, ilha alta e ilha baixa, onde vivem a maior parte da população e, pelos dados do censo de 1960 era habitada por 5.563 habitantes, entre eles, várias etnias: ingleses, portugueses e indígenas, além de uma população sazonal de 42.000 veranistas que invadem a ilha todos os anos.

Labov precisava obter dados dos ditongos (ay) e (aw) e teve que se planejar e executar certos procedimentos que incluíram: um questionário léxico dando conta de palavras que apresentavam os ditongos a serem estudados, uma série de perguntas relacionadas a juízos de valor, construídas de tal maneira que as respostas induzissem a ocorrência de (ay) e (aw) e uma leitura programada de duzentas palavras, com o intuito de ser utilizada para as medidas espectrográficas, isto é, análises das características físicas e acústicas presentes nos fonemas.

Labov iniciou o trabalho sobre o inglês falado em Martha's Vineyard, (1963), relacionando elementos como idade, sexo, ocupação, origem étnica e atitudes ao comportamento linguístico dos ilhéus, seu interesse de estudo, como já mencionado, estava voltado para a pronúncia dos ditongos (ay) e (aw), percebendo a ocorrência da centralização das vogais. O uso centralizado dos referidos ditongos por determinados moradores da ilha, era o modo de como esses desejavam se reafirmar como nativos, reagindo a pressões sociais advindas da cultura dos visitantes e veranistas que invadiam a ilha todos os anos. O uso da variante padrão destes "invasores" gerava, por parte dos nativos, um sentimento de insatisfação, tanto pela vontade dos jovens de abandonar a ilha, ou pela vontade de que ela evoluísse e se assemelhasse a outras cidades americanas. Para Labov, essa variante estigmatizada dos nativos se caracterizava como um comportamento linguístico marcador de identidade social.

O objetivo de Labov foi observar diretamente a mudança sonora no cotidiano da comunidade dando ênfase à posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/. Seu método consistia em estudar a frequência e distribuição dessas variantes fonéticas de /ay/ e /aw/ nas diversas regiões da ilha, observando a faixa etária dos falantes, os grupos profissionais e étnicos, a fim de reconstruir a história recente dessas mudanças sonoras. De posse desses dados, cruzaria o padrão linguístico observado com a estrutura social para isolar os fatores sociais que influenciariam essas mudanças sonoras.

A variável selecionada para os estudos de Labov foi centrada na observação de que existia uma forma peculiar na fala dos nativos em relação a diferenças de altura do primeiro elemento dos ditongos /ay/ e /aw/ centralizados no aparelho fonador bucal, diferente do padrão comum observado no sudeste de New England, e se tratava de uma variação inconsciente dos habitantes nativos.

Utilizando gravadores e um roteiro de entrevistas que fornecessem muitos exemplos de /ay/ e /aw/ em discursos direcionados para serem emocionalmente influenciados, cuidando também os estilos leitura, Labov iniciou sua investigação. Na intenção de aumentar a concentração das ocorrências dos ditongos a serem observados, construiu um questionário lexical que dava ênfase em palavras que continham esses ditongos e uma numa leitura especial com alunos do segundo grau, como um teste de habilidade para se ler uma história com naturalidade, que fornecesse dados de pronúncia desses ditongos. Para investigar dados sociais desses informantes foram feitas perguntas sobre julgamento de valores.

Quando relacionou fatores socioeconômicos, como sexo, idade, grupo étnico, ocupação e localização geográfica dos falantes em toda a ilha com a centralização desses ditongos, chegou as seguintes conclusões: “é evidente que o significado imediato dessa característica fonética é próprio dos falantes de Vineyard. Quando um homem pronuncia uma determinada variante fonética ele está inconscientemente afirmando o fato de que pertence à ilha, que ele é um dos nativos a quem a ilha pertence.”

Labov constatou nas suas investigações que a centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ era mais forte entre os jovens, porém variava de acordo com o sexo, a idade e o grupo étnico, (os descendentes de ingleses, de ex-colônias portuguesas, indígenas, etc.) e a localização geográfica dos falantes na ilha. Diante dessas constatações chegou à conclusão de que essas mudanças sonoras estavam sendo evidenciadas como uma forma de reivindicação simbólica aos privilégios e direitos sobre a ilha, frente à invasão e ocupação desta pelos veranistas que estavam comprando e habitando terras, obrigando com isto, a saída dos nativos para os montes e depressões do interior.

Para o autor, não restava dúvidas de que os dados recolhidos em sua pesquisa indicavam que a alta centralização de /ay/ e /aw/ estava intimamente relacionada como evidência de forte resistência às incursões dos veranistas e a grande especulação imobiliária. Estava claro que quanto mais evidentes eram as reivindicações, mais exacerbada era a mudança dos sons dos ditongos. Sobre a evidência de que as mais intensas variações eram exercidas pelos jovens estava relacionada à forma de como os grupos nativos reagiam em função da manutenção do seu status de nativos, pois havia acentuada pressão econômica e social em andamento.

O grupo de ascendência inglesa, por exemplo, estava se submetendo às pressões do poder econômico dos veranistas, a fim de manterem posições sociais; o grupo de ascendência lusitana queria afirmar sua identidade como nativo, já que havia evidências de crescimento de suas posições sociais conceituadas crescia e não precisavam mais minimizar os efeitos de sua origem; o grupo indígena gostaria de ter maior participação na vida social da ilha e por isso haviam adotado valores dos habitantes de descendência inglesa da região de Chilmark (região dos pescadores), os quais eram os mais unidos da ilha e também os que mais se opunham a ocupação dos veranistas, foram eles que deram início a disseminação dos ditongos centralizados. Os jovens do grupo de ascendência inglesa consideravam os habitantes da parte alta da ilha, um grupo de referência que trazia em si a marca de que a ilha os pertencia, por isso, este grupo influenciava os jovens.

Labov também observou que os ditongos centralizados não eram empregados conscientemente pelos falantes e, se eram inconscientes, de que forma as estruturas sociais se relacionariam com as estruturas linguísticas? Ora, se assim fossem, dificilmente esses elementos exerceriam influência social. Para responder esta questão propôs a seguinte explicação: segundo constatou, existia quatorze variantes fonológicas, além das formas estudadas (/ay/ e /aw/), essas variantes eram mais produtivas nas partes baixas da ilha, onde os falantes eram influenciados pelos habitantes do continente, por serem formas mais abertas do que as formas das terras altas mais constrictas, não eram percebidas, portanto, era o estilo articulatório produzido com a boca mais fechada, o objeto de influência social.

Labov, depois de ter estudado exaustivamente os dados obtidos nas gravações de sua pesquisa apresentou o seguinte plano para resumir seus argumentos sobre a disseminação da variante dos ditongos centralizados entre os falantes de Martha's Vineyard:

- 1- Uma característica da língua usada por um grupo A é notável através do contraste com outro dialeto padrão.
- 2- O grupo A é adotado como um grupo referência pelo grupo B, e a característica é adotada e exagerada como um sinal de identidade social em reação às pressões sociais de forças externas.

- 3- Hipercorreção sob crescente pressão, combinada com a força da simetria estrutural, leva a uma generalização da característica em outras unidades linguísticas do grupo B.
- 4- Uma nova norma é estabelecida quando o processo de generalização se estabiliza.
- 5- A nova norma é adotada por grupos vizinhos e grupos sucessivos a quem o grupo B serve como referência.

Apesar de ter havido algumas falhas de cunho metodológico, é possível dizer que os resultados dão uma boa confirmação do tema principal do estudo.

As técnicas desenvolvidas em Martha's Vineyard foram mais tarde refinadas e aplicadas a uma situação bem mais complexa, no coração de Nova Iorque.

2.6.2 A PESQUISA EM NOVA IORQUE

A partir dos estudos feitos em Martha's Vineyard, Labov ampliou suas pesquisas aperfeiçoando as técnicas utilizadas em prol de uma nova pesquisa muito mais ampla na cidade de Nova Iorque (1966). Sua tese se baseava nos efeitos das diferenças de classes nos dialetos falados nesta cidade. Para tanto, introduziu novas técnicas para coleta de dados, como entrevistas e técnicas quantitativas para medir a mudança linguística, fazendo experimentos de campo para identificar os sons que serviam de raiz para fomentar o "auto-ódio" linguístico dos nova-iorquinos.

Labov (2008) afirma que qualquer pessoa que deseje estudar a língua em seu contexto social é confrontada com um clássico problema metodológico, pois os meios empregados para a coleta de dados interferem nos dados a serem coletados. Para minimizar essas interferências Labov introduziu o uso da fonética acústica ao estudo da língua falada no cotidiano, se utilizando de observações sistemáticas rápidas e anônimas da comunidade de fala. O próprio linguista argumenta que a partir desta nova técnica a linguística iniciou uma pequena mudança de uma ciência linguística qualitativa para uma linguística mais quantitativa.

Essa nova técnica de coleta de dados foi utilizada em muitas cidades de todo o mundo com ótimos resultados e demonstrou que a variação linguística que era considerada um caos, era na verdade sistemática e descritível. Portanto, a mudança do paradigma qualitativo para o quantitativo mudou o escopo da pesquisa

sociolinguística, saindo da dependência da língua padrão escrita para a observação direta da língua falada por indivíduos de uma comunidade de fala real.

Labov escolheu como base para o seu estudo a comunidade de fala do Lower East Side, porém, antes de iniciar o estudo sistemático fez 70 entrevistas individuais e uma grande quantidade de observações anônimas para captar variáveis fonológicas que eram do seu interesse, como a presença ou ausência da consoante (r) em posição pós-vocálica.

A análise desta variável revelou-se bastante sensível para a medição de estratificação social ou estilística, pois o (r) é um diferenciador social em todos os níveis de fala de Nova Iorque e eventos de fala rápidos e anônimos podem ser usados para um estudo sistemático da língua.

Labov escolheu três lojas de departamentos para aferição das suas hipóteses numa região da cidade onde poderia encontrar vários estratos sociais baseado no conceito de Bernard Barber, quando diz que a estratificação social é o produto da diferenciação social e da avaliação social (1957:1-3).

Assim, escolheu as lojas pelo prestígio que tinham na cidade sabendo que a avaliação social de seus empregados estavam na mesma ordem, portanto, a avaliação são os itens que devem ser buscados nas relações das três lojas com os seus empregados.

Pelas entrevistas preliminares Labov sugeriu a seguinte hipótese: se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estão dispostos numa escala de estratificação social, logo estarão dispostos na mesma ordem por seu uso diferenciado do (r).

Para que essa hipótese refletisse amplamente o uso diferenciado do (r) como marcador linguístico de classes sociais na cidade de Nova York Labov concluiu que era necessário construir um teste rigoroso que captasse diferenças sutis dentro de um mesmo grupo ocupacional, por isso escolheu vendedores de três grandes lojas de departamentos que servissem como parâmetros de medição para entender o processo de diferenciação de classe social através do uso do (r), relacionando o status das lojas e a hierarquia dos postos de trabalho semelhantes nas três lojas. Segundo Wrigth Mills, as vendedoras em grandes lojas de departamentos tendem a se apropriar do prestígio de seus clientes e, esta tendência se dá pelo comportamento linguístico. Justamente, Labov escolheu essas lojas sabendo que representavam estratos de classe social alta, média e baixa e,

segundo a sua hipótese, os empregados reagiriam, respectivamente, conforme o seguinte resultado: os da loja de status mais alto vão apresentar valores mais altos do uso do (r), os da loja de status médio, apresentarão valores intermediários e os de classe baixa, valores mais baixos. As lojas escolhidas foram a Sacks, a Macy's e a S. Kleins, localizadas em pontos estratégicos que refletiam claramente o status que a comunidade de falantes atribuía a cada uma delas. Assim, os preços dos produtos nas lojas são claramente estratificados, a Saks representa o melhor prestígio, a Macy's está em posição intermediária e a S. Kleins tem baixo prestígio.

Labov optou por utilizar um procedimento bastante simples para entrevistar o público alvo, ou seja, os vendedores das lojas. Levou em conta a generalidade do comportamento linguístico das pessoas coletando eventos de fala casuais e anônimos, também definindo a população (vendedores ou qualquer empregado da loja que tivesse contato direto com o cliente), nas três lojas específicas, em um período específico. O resultado esperado era o de como o papel da fala desempenharia na impressão social geral dos empregados sobre o cliente.

A aplicação do estudo de eventos de fala casuais e anônimos à situação de lojas de departamentos é bastante simples e consiste na aproximação do entrevistador a um empregado da loja, fazendo o papel de cliente, perguntando onde ficava um departamento específico. O departamento em questão ficava no quarto andar e obviamente o interlocutor respondia "Fourth floor" (quarto andar). Em seguida o entrevistador, fazendo-se de desentendido perguntava: "como?" Normalmente, obtinha outro enunciado "Fourth floor", pronunciado com estilo monitorado com acento enfatizado, ou seja, a pronúncia do (r).

Em seguida o entrevistador se afastava do empregado, até uma distância que não fosse percebido e anotava as variáveis independentes: a loja, o andar da loja, o sexo, a idade (estimada em unidades de cinco anos), cargo, raça, sotaque estrangeiro ou regional.

A variável dependente (r) era observada no uso em quatro ocorrências: posição pré-consonântica e final, em ambos os estilos de fala (casual ou enfático). Foram anotadas as ocorrências de presença ou ausência de (r), objeto principal do estudo.

Por este método foram realizadas 68 entrevistas na Saks, 125 na Macy's e 71 na Kleins, em um tempo estimado de entrevista com 264 falantes de aproximadamente 6 horas e meia. Essas 264 entrevistas foram realizadas numa

relação normal de vendedor-cliente, onde a língua e o uso da língua jamais entraram em questão na interação entre as partes confrontadas.

O entrevistador obviamente agiu de maneira sistemática e desejada, a fim de provocar o contexto, a ordem e o estilo desejado para validar seus estudos.

Os resultados obtidos mostraram com clareza e coerência a estratificação de (r) nas três lojas e os informantes fora classificados em três categorias: os que pronunciavam a presença total de (r - 1) e nenhum (r - 0); os que pronunciavam parcialmente a presença de (r - 1), ao menos uma vez, ou a sua ausência (r - 0) e aqueles que não pronunciavam nenhum (r - 1), somente (r - 0) obviamente levando em conta o uso casual e enfático já descritos anteriormente. Assim, verifica-se um total de 62% dos empregados da Saks, 51% da Macy's e 21% da Kleins usando (r - 1) total ou parcial. A estratificação ainda é mais pronunciada para as porcentagens de (r - 1) total. De acordo com a hipótese prevista, os grupos estão ordenados pelo uso diferenciado de (r - 1) na mesma ordem de sua estratificação por fatores extralinguísticos. A pronúncia enfática de (r - 1) é, portanto, a pronúncia mais apropriada para a fala enfática e é compartilhada por pelo menos alguns falantes nas três lojas e a alternância estilística extrema dos empregados da Macy's aparece em todo o padrão da cidade de Nova Iorque está associado demasiadamente às normas de um grupo de referência externo.

Outros fatores, além das lojas, podem explicar o padrão regular da pronúncia de (r). A raça, por exemplo, é um fator que permite verificar esta possibilidade. Na Loja Kleins existem muitos mais empregados negros do que na Macy's e muito menos na Saks e esses profissionais de raça negra pronunciam muito menos o uso enfático de (r - 1) em relação aos brancos. Outra evidência é a de que a porcentagem de vendedores negros é bem maior na Kleins, ou seja, na loja de menor prestígio e é coerente com o padrão geral de estratificação social que coloca o negro em empregos menos prestigiados. Assim, a contribuição dos falantes negros ao padrão geral é consistente com a hipótese.

A ocupação é também considerada como um outro fator, o tipo de ocupação dos empregados varia de acordo com a loja pesquisada: na Macy's os clientes têm acesso a chefes de seção, vendedores, caixas, repositores e ascensoristas. Já na Saks os clientes não têm contato direto com os caixas ou repositores, o trabalho da loja acontece nos bastidores, fora da vista dos clientes e na Kleins, todos os

empregados parecem trabalhar no mesmo nível: é difícil fazer distinção entre vendedores, chefes de seção ou reposidores.

Observou-se neste contexto que a estratificação de (r) é uma propriedade do subgrupo das vendedoras brancas naturais de Nova Iorque, um subgrupo homogêneo encontrado nas três lojas. Deixando de lado os empregados homens, todas as outras ocupações que não as de vendas, são compostas por negros, porto-riquenhos e outros que têm sotaque estrangeiro. Na Macy's, pode-se perceber que a estratificação de (r - 1) nos grupos ocupacionais é mais nítida e está coerente com a hipótese inicial.

A idade dos informantes foi estimada em intervalos de cinco anos, portanto não são dados confiáveis. Mesmo assim é possível apontar alguma direção da mudança. É sabido que (r - 1) é uma das principais características do novo padrão de prestígio que está se impondo sobre o padrão nativo de Nova Iorque, sendo assim seria esperado ver esta pronúncia de r entre os vendedores mais jovens, mas, na distribuição geral por idade não é possível comprovar esta mudança. Labov argumenta que sempre considerou esta discrepância um produto de várias fontes de erro inerentes a entrevistas rápidas e anônimas. Para explicar esses resultados que não convergem para a hipótese central nas lojas de departamentos, Labov recorreu a estudos feitos em Lower East Side baseado em informações de uma agência social que fez estudos demográficos da área, a qual fez entrevistas com indivíduos de faixas etárias diferentes. Nessas entrevistas, as falas eram cuidadas, diferentemente das falas da pesquisa feita nas lojas de departamento.

O que se concluiu foi que os dois estudos são complementares e representam a solução ideal para o paradoxo do observador: o objetivo deste estudo foi o modo de como as pessoas usam a língua quando não estão sendo observadas e na pesquisa do Lower East Side, as entrevistas foram monitoradas. Para Labov, quando se faz uma abordagem a partir de duas direções diferentes e obtém-se o mesmo resultado, pode-se dizer que foi vencido o paradoxo do observador no sentido de que a estrutura existe independentemente do analista, por outro lado ainda não havia sido isolado o padrão da hipercorreção da classe média baixa nem identificado o padrão cruzado, característica do padrão em progresso. Assim, a conclusão mais importante do estudo das lojas é que as entrevistas rápidas e anônimas podem ser fonte valiosa de informação sobre a estrutura sociolinguística de uma comunidade de fala.

2.6.3 A VARIAÇÃO ESTILÍSTICA

Labov analisa a problemática da variação estilística, uma vez que existe uma enorme gama de variação social e estilística dando a impressão geral de que qualquer um pode dizer qualquer coisa, o que, notoriamente, não é bem assim.

Ao analisar os dados quantitativos das ocorrências da variante fonológica (r) e sua correlação com a estratificação social nas lojas de departamento de Nova Iorque, Labov chegou à conclusão da necessidade de separar, na língua em uso, os aspectos formais da língua que mostravam formas de fala monitoradas e informais, a fala mais coloquial. Os resultados que encontrou mostraram a existência de uma clara e coerente variação de (r) em relação a sua estabilidade e instabilidade na fala dos indivíduos. Percebeu que os termos “estilo de fala e variação estilística”, na questão funcional da língua (comportamento linguístico) estão intimamente ligados à atenção que o falante quer dar ao seu próprio discurso, sempre de acordo com o contexto social, no qual se encontra. Para ele há mais estilos e aspectos estilísticos possíveis do que um linguista pode isolar na sua análise, porém, esses estilos e aspectos podem ser colocados em uma única dimensão e sua posição pode ser determinada pela maior ou menor atenção dada pelo falante no ato do seu discurso.

Na análise das entrevistas foram detectadas cinco variáveis fonológicas que pareciam exibir variação regular de estilos e contextos diferentes, as quais serão examinadas cuidadosamente segundo os seguintes critérios, já adotados nos estudos da ilha de Martha's Vineyard: estabelecer a abrangência dos contextos linguísticos em que elas ocorrem; definir tantas variantes fonéticas quantas for possível distinguir e estabelecer um índice quantitativo para medir valores das variáveis. Para que isto aconteça é necessário isolar a maior classe homogênea possível para que a investigação sociolinguística detecte coerentemente todos os casos em que o elemento relevante e variável ocorra nos contextos, tal como se tenha definido:

1ª variável (r): a presença ou ausência de constrictão consonantal no / r / pós-vocálico, final de palavra e pré-consonântico. Segundo esses dados, as variantes básicas de (r) são: a presença de constrictão consonantal fraca ou forte.

2ª variável (eh): a altura do núcleo da vogal no **a** breve tenso ou / æh /. É um fonema estabelecido na cidade de Nova Iorque por uma regra de alçamento e

abaixamento da vogal [e], como em português brasileiro em posição pretônica variante produzido na palavra **melhor** (/mêlhor/, /milhor/, /mélhor/).

3ª variável (oh): a vogal posterior correspondente a (oh) também sofre variante de alçamento e abaixamento, como em português brasileiro em posição pretônica produzido na palavra colégio (/côlégio/, /culégio/, cólégio/).

4ª e 5ª variáveis (th) e (dh): são duas variáveis de pronúncia de consoantes iniciais estereotipadas que não exibem nenhuma relação próxima com o sistema vocálico, mas são correlacionadas e não estão envolvidas com os processos de mudança estrutural das três primeiras variáveis. A forma de prestígio é a fricativa e a menos prestigiosa é a oclusiva.

Após a identificação dessas cinco variáveis fonológicas, Labov elabora estudos para investigar o uso do inglês na cidade de Nova Iorque, no sentido de identificar de que maneira são observadas as variações regulares nos estilos e contextos em que essas variáveis se apresentam. Ciente da necessidade de comparar o desempenho de um grande número de falantes que pudesse dar representatividade à comunidade de fala nova-iorquina, mas sabendo das dificuldades que essa tarefa impõe, decide realizar uma amostragem aleatória combinando entrevistas estruturadas e formais, isto é, “fala monitorada”, onde aparece apenas um estilo de fala, com estilos de fala menos monitorados, onde o indivíduo esteja prestando menos atenção à própria fala, ou seja, a “fala casual”.

Para viabilizar este processo Labov estruturou um método que consiste em separar os estilos contextuais:

Contexto B (situação da entrevista) - realização de entrevista com fala monitorada, “é o tipo de fala que normalmente ocorre quando a pessoa está respondendo perguntas que são formalmente reconhecidas como “parte da entrevista”. De um modo geral, uma entrevista que tem como objeto explícito a língua do falante alcançará um grau mais elevado na escala de formalidade do que a maioria das conversações.” Labov (2008, p.102);

Contexto C (estilo de leitura) - após a realização da entrevista, pedir ao informante que leia dois textos padronizados: “um deles com o objetivo de concentrar as principais variáveis fonológicas em parágrafos sucessivos e o outro justapondo pares mínimos num texto. Ambos redigidos em estilo coloquial para se obter uma fala o mais fluente possível” Labov (2008, p.103). Para Labov a leitura deve ser razoavelmente rápida, a fim de se preservar um fluxo de fala contínuo com

ligações entre palavras que mantenham as regras de alterações sonoras da prosódia sem prejuízo de percepção para o leitor e para o ouvinte.

Contexto D (lista de palavras) – outro caminho é “considerar a pronúncia de palavras isoladas” Labov (2008, p. 108) para ampliar a possibilidade de um contexto mais formal, com o intuito de observar a altura da vogal em pronúncia formal das formas tensas. Por fim, pedir ao informante para que “leia em voz alta uma lista de palavras que contenham pares mínimos obtidas do texto lido e em seguida perguntar se elas soam de modo idêntico ou diferente de como ela pronuncia.” Labov (2008, p. 109). Esses dados servirão para examinar os aspectos estruturais do sistema.

Na medida em que aprofunda seus estudos Labov (1972) sugere técnicas bastante simples e confiáveis para a coleta de dados, veja-se como exemplo a maneira de como ele elaborou e executou a investigação sobre a pronúncia de (r) em Nova Iorque. Partiu da hipótese de que o informante realizaria essa pronúncia de acordo com o ambiente socioeconômico, no qual se encontrava, ou seja, em lojas de departamentos do centro da cidade, onde, cada loja representava um local frequentado por clientes de uma classe social, exemplo já citado nesta dissertação.

Elaborar conceitos sobre variação estilística deu à Labov a possibilidade de obter dados que permitiram o estudo do emprego da variável (r), na cidade de Nova Iorque, em quatro realizações; na posição pré-consonântica (fourth) e final (floor) e nos estilos casual e enfático. Sobre este assunto veja-se o que Labov (1972) diz:

“É surpreendente constatar como um método tão simples e econômico pode produzir resultados tão coerentes e de grande regularidade, além de permitir testar a hipótese com um número variado de procedimentos cuidadosos.”

2.6.4 A ATITUDE DO FALANTE

A metodologia empregada por Labov não analisa apenas as estruturas linguísticas, essas, quando apresentam variação condicionada por determinada ordem social, podem também funcionar como marca de identidade na comunidade de fala. Podem ser estigmatizadas e produzem sentimentos de inferioridade nas classes pobres. Nas palavras do próprio Labov (1968):

“Tudo parece comprovar a hipótese de que os falantes da classe média baixa mantêm uma forte tendência ao sentimento de insegurança linguística e, em função disto, procuram as formas de prestígio utilizadas pelos membros mais jovens da classe alta. Essa insegurança se manifesta na grande amplitude de variação estilística da classe média baixa, na grande flutuação dentro de um dado contexto estilístico, em seu esforço consciente de correção e em suas atitudes fortemente negativas com referência aos padrões da língua que herdaram.”

Labov (1968) sugere um método para medir o grau de insegurança linguística: apresenta ao informante palavras previamente escolhidas que tenham variantes socialmente significantes em sua pronúncia, pedindo para que escolha a forma que considere mais correta e em seguida, a forma que utiliza normalmente. Assim, é possível calcular o índice de Insegurança Linguística que é o número total de variantes presentes na fala do informante em relação ao que o mesmo considera como mais corretas.

Para averiguar atitudes dos falantes com relação à linguagem, Labov (1972) indica alguns testes formais que possibilitem coleta de dados do informante:

- Extração Familiar: pedir a identificação de sua origem, raça e classe social;
- Reação subjetiva: pedir para que emita juízo sobre as personalidades de indivíduos, cuja fala acabou de ouvir;
- Auto-avaliação: diante de várias formas de falar sugeridas, perguntar ao informante qual a maneira de falar que mais se assemelha a dele;
- Correção escolar: propor ao falante a correção de frases com o objetivo de se detectar o nível de consciência que tem em relação a variantes estigmatizadas;
- Correção vernácula: solicitar a correção de formas de prestígio;
- Insegurança linguística: pedir que escolha a forma correta entre duas ou mais formas e depois solicitar que aponte a que realmente utiliza.

Esses testes sugeridos por Labov (1972), invariavelmente apontam respostas que o informante acredita ser forma de maior prestígio social ou a mais correta, apesar de não ser, na realidade, a forma que usam no seu cotidiano. Diante dessas constatações Labov (1972) identifica alguns princípios com relação às atitudes dos falantes: as atitudes sociais, no que se refere ao uso da língua são bastante uniformes numa mesma comunidade linguística; os julgamentos relacionados à linguagem não são acessíveis à consciência, porém se expressam em juízos de personalidade feitos aos falantes; é no início da adolescência que são adquiridas as normas de conduta do uso da linguagem; quando os falantes usam um traço de

linguagem estigmatizado, cuja produtividade é grande em seu discurso, têm uma tendência maior de estigmatizar os seus pares pelo uso dessa mesma forma.

2.6.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE ESTATÍSTICA

O procedimento utilizado por Labov para análise estatística das pesquisas clássicas realizadas em Martha's Vineyard e na cidade de Nova Iorque se atém a cálculos de frequência manifestados percentualmente. Porém, existem muitos agentes intervenientes na variação linguística que dificultam a construção de um modelo capaz de dar conta da significância ou não dos fatores envolvidos, como também do peso relativo de cada um em relação aos demais. Inicialmente, Labov (1968) propôs um modelo aditivo que se revelou inconsistente, o qual foi substituído por um modelo multiplicativo, que também se revelou incoerente. Uma década, mais tarde, em 1978, Pascale Rousseau e David Sankoff formataram o modelo logístico, resolvendo de modo eficiente os problemas apresentados pelos modelos anteriores. Este modelo descreve uma curva com o formato da letra S deitada.

Naro (1992, p. 17-25) se valeu de uma justificativa empírica para explicar de forma coerente o modelo logístico: “quando existem duas formas alternantes competindo e uma delas apresenta vantagem sobre a outra, resulta que essa variante leva vantagem durante o processo de mudança.” Em outras palavras, em qualquer momento do tempo, o uso da forma favorecida tem mais probabilidade de acontecer no futuro. Inicialmente, a variante favorecida tem baixa produtividade, pois a substituição é muito lenta, porém, com o tempo a velocidade aumenta e após recrudesce. Nos estágios finais da mudança, a forma desfavorecida cai em desuso. É por isso que se vê no gráfico a forma da letra S.

Utilizando o modelo logístico e na posse dos dados processados, as informações obtidas estão prontas para análise. As interpretações advindas deste processo podem, ou não, convergir para as hipóteses enunciadas, assim, cabe ao pesquisador analisar minuciosamente esses dados, levando em conta fatores como, a variável gênero (sexo), o estilo, a faixa etária, entre outros, de modo a se aproximar ao máximo de resultados que expressem a realidade.

Com o advento de computadores eficientes, aliado a hipóteses consistentes e uma criteriosa pesquisa de dados, juntamente com um arquivo de especificação de

fatores, este modelo teórico tem sido eficazmente validado em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Além de levar em conta as variáveis como sexo, estilo, faixa etária e classe social, o pesquisador também precisa entender como age a variável gramatical a ser analisada no contexto linguístico. Como nesta dissertação estão sendo analisados marcadores linguísticos de gênero, nesse texto, a análise se reportará ao comportamento da concordância verbal dos pronomes do caso reto utilizados na língua portuguesa. Portanto, se faz necessário fazer um breve histórico sobre a formação desses pronomes pessoais.

2.7 A FORMAÇÃO DOS PRONOMES

Segundo Bechara (1985), o pronome é uma categoria gramatical que tem como característica principal a possibilidade de substituir o nome. Existem várias classes de pronomes, entre elas os identificados como pronomes pessoais do caso reto e se referem a pessoa, animal e coisa. O pronome pessoal sempre reporta as pessoas que fazem parte do discurso e, em língua portuguesa, são classificados da seguinte maneira: a primeira pessoa é a que fala de si mesma, a segunda pessoa é aquela a quem se dirige a pessoa que fala e a terceira pessoa é a pessoa de quem se fala. Cada uma dessas pessoas pode ser classificada como singular ou plural.

O objeto a ser estudado nessa dissertação de mestrado é a primeira pessoa do plural, a qual, doravante será denominada de (P4), por se tratar do quarto pronome do caso reto.

Como em todas as línguas românicas, o sistema de pronomes pessoais em língua portuguesa tem origem no sistema casual da língua latina. Em latim, uma mesma palavra muda a sua função sintática de acordo com a mudança de desinência sufixal, assim, para cada forma distinta, a palavra desempenha a função de sujeito (nominativo), complemento direto (acusativo), complemento de um nome (genitivo), complemento indireto (dativo) e complemento circunstancial (ablativo). Por este motivo, herdaram-se do latim as seguintes variações em língua portuguesa: eu, me, mim, comigo; tu, te, ti, contigo; ele, ela, o, a, lhe; se, si, consigo; nós, nos, conosco; vós, vos, convosco; eles, elas, os, as, lhes.

No caso dos pronomes da primeira pessoa do plural (P4) existiam as seguintes formas:

- a) nos - para o nominativo, vocativo, acusativo;
- b) nostrum/nostri - para o genitivo (dando origem ao nosso possessivo);
- c) nobis – para o dativo e ablativo;
- d) nobiscum – ablativo de companhia.

Dessas formas acima foram derivadas as nossas do português: nós, nos e as formas nosco [nósku] do português arcaico e conosco [kunósku], derivada de com nosco.

Assim, se a característica principal dos pronomes pessoais é o traço de “pessoa”, eles compartilham esta característica com as formas verbais. É por isso que conjugamos um pronome como de primeira, segunda e terceira pessoa do singular ou de plural com a forma verbal correspondente. Podemos citar como exemplo o verbo jogar: eu jogo, tu jogas, ele joga, nós jogamos, vós jogais e eles jogam.

A língua é um fenômeno socialmente construído (Bakhtin 1979:285-86), em evolução e está continuamente influenciada por fatores que vão além das regras morfológicas e sintáticas. Detectamos em português brasileiro, por exemplo, que o pronome majoritariamente usado para a segunda pessoa do singular, “o você”, é conjugado com a forma verbal de terceira pessoa do singular (você joga), pois deriva do sintagma “Vossa mercê” do português arcaico, este, como pronome de tratamento, precisava da terceira pessoa do verbo. O mesmo acontece com o pronome de segunda pessoa do plural, “vocês”, o qual é conjugado com a forma de terceira pessoa do plural (vocês jogam).

No português brasileiro, já está totalmente assimilado o termo “a gente”, como observado na tese de Borges (2004) que mostrou a utilização do pronome “a gente” nas diferentes classes sociais, faixas etárias e gêneros, derivado da primeira pessoa do plural, para se referir a “nós”, com a vantagem de poder aparecer em várias funções sintáticas na oração sem precisar variar a sua forma, tornando-se bastante produtivo em termos linguísticos. É por isso que essa forma está se impondo sobre as formas pronominais mais elaboradas. Juntem-se a este fenômeno as variantes da conjugação verbal que convergem para a terceira pessoa do singular, que está se consolidando em substituição as outras formas verbais da língua oral, excetuando a primeira pessoa do singular, sem a marcação da concordância entre o sujeito e o

verbo. Borges (2004, p. 64) afirma que este fenômeno iniciado nas classes sociais de baixa escolaridade vai impregnando os níveis sociais mais altos, de mais alta escolaridade, se expandindo completamente. Expressões como em “nós jogou” ou “nós vai”, já são usos bem frequentes em indivíduos de baixa escolaridade e, vez por outra, já aparecem em indivíduos de escolaridade mais alta.

É justamente este fenômeno associado a outros, como os relacionados à linguagem, cultura e identidade que motivou este trabalho de dissertação de mestrado: a influência que as variantes do pronome de primeira pessoa do plural (P4), como “nós jogamos, jogamo, jogamu e nós joga; a gente jogamos, jogamo, jogamu e joga” exercem sobre o desempenho escolar de alunos de escolas do ensino fundamental.

Entender a influência que marcadores linguísticos exercem nas comunidades de fala, requer de um linguista uma análise ampla dos fenômenos sociais e culturais de qualquer sociedade.

2.8 CLASSE SOCIAL OU CLASSE SOCIOCULTURAL

Não existe sociedade organizada que não tenha na linguagem um bem comum determinando sua cultura, sua história e suas regras sociais. É pela linguagem que o homem revela a sua força para desenvolver-se socioculturalmente em sociedade. É pela linguagem também que se determinam escolhas linguísticas entre vários outros processos comunicativos e, conseqüentemente identitários, em função de valores sociais, econômicos, de gênero, de faixa etária, entre outros.

Dentre as várias possibilidades de comunicação, a língua distingue-se na linguagem como o meio mais eficaz de interação social, com flexibilidade suficiente para determinar variações linguísticas importantes.

Segundo Le Page (1980), todo ato discursivo é um ato de identidade. Por isso a linguagem se constitui no principal indicador de construção identitária, permitindo ao usuário de uma língua construir identidades sociais, a partir dos muitos papéis sociais que assume numa comunidade de fala. É na situação real de comunicação que o usuário determina sua escolha identitária e por conseguinte, também a escolha da variedade linguística de prestígio, ou não, de uma determinada comunidade de fala.

Atribuir prestígio a uma variedade linguística depende de fatores sociais, econômicos e políticos. Normalmente se impõe aquela variedade falada pela classe social mais abastada, comumente chamada de variedade-padrão, imposta a todos e ensinada nas escolas. Depois de ser escolhida como língua-padrão, essa variedade assume status social elevado e passa a exercer dominação sobre as outras variedades, que serão consideradas inferiores, Bagno (2002). Daí o preconceito perpetuado por regras gramaticais da língua escrita, legitimando a língua padrão como única.

Enfatizar este processo descrito acima é muito importante para este trabalho, porque uma das partes envolvidas é justamente a escola onde a língua padrão é ensinada, a qual conflita com o dialeto popular utilizado pelos alunos.

Portanto, parte daí a possibilidade de que a variedade circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

E se a língua detém flexibilidade suficiente para determinar variações linguísticas que influenciam e geram conflito na escola, ela, num processo mais ampliado, também é eficaz para efetivar o processo de interação social, por ser instrumento da linguagem. Visto que esta tem papel primordial na efetivação das mudanças sociais e culturais. Por isso, ao se estudar a variação e mudança linguística, deve-se levar em conta a estrutura de classes sociais.

A maior parte dos estudos variacionistas analisa dados linguísticos considerando as classes sociais estruturadas com base em proposições da ciência econômica. Assim pesquisou Labov (1966), quando estudou os aspectos mais significativos da “classe social” apoiado em critérios de renda/patrimônio, ocupação e escolaridade, fazendo uso de classes (média-alta, média-média, média-baixa; trabalhadora-alta, trabalhadora-média, trabalhadora-baixa e baixa).

Le Page e Tabouret-Keller (1985) ampliou esse conceito de divisão de classes relatando a necessidade de incluir características que envolvessem aspectos ligados ao processo interativo do sujeito em relação à atitude que se posiciona na escolha de um grupo, com o qual se identifica, ou seja, um posicionamento identitário em relação aos bens comuns da sociedade, aí incluídos os papéis sociais que assume diante do seu grupo, o acesso que tem a bens culturais e a influência que sofre em relação à escolaridade dos pais e/ ou filhos, no

seu ambiente de trabalho, no contato com o público, etc.

Se uma escola pública é tomada como laboratório para analisar aspectos relacionados à divisão de classes sociais, pode-se inferir que todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar estão imbricados nesse processo, alunos e professores se relacionam cotidianamente influenciados por esses posicionamentos identitários. Ora, sabendo que a linguagem tem papel fundamental na construção da cultura e da identidade, mais uma vez é possível demonstrar que o comportamento linguístico dos alunos, presente nos marcadores linguísticos de concordância verbal de P4, pode gerar conflitos de identidade em adolescentes de ambos os gêneros de classe baixa, o que vai ao encontro da hipótese central já mencionada neste texto.

Amaral (2015) cita Guy em um artigo publicado em 1987, no qual observava atentamente diversos fatores que associava a linguagem com a classe social, pondera que dentre as muitas funções da linguagem, uma delas é identificar o grupo do falante e sua identidade social como uma condição indispensável para estabelecer o discurso.

Embora Guy (1987) não mencione o aspecto cultural como um fator importante para a definição de classe social, é possível inferir de sua análise que uma definição abrangente possa ser elaborada. E a sociolinguística tem muito a contribuir para tal definição, uma vez que a linguagem é essencialmente um produto social e uma ferramenta social, e nosso entendimento de qualquer ferramenta será incomensuravelmente aumentado por um conhecimento de seus marcadores e usuários e usos. Se “classe” é uma das principais dimensões organizadas da sociedade, então este fato deverá estar refletido na evolução e utilização da linguagem (Guy, 1987, p. 38).

Utilizando-se este conceito para o ambiente escolar da periferia de Pelotas, onde a maior parte dos alunos é de classe baixa, ver-se estabelecido um processo interativo singular, que se utiliza de um contexto socio-cultural próprio, o qual tem muito a ver com os conflitos gerados pelo antagonismo do que é ensinado como variação padrão em relação à variação utilizada por estes mesmos alunos. Entre esses conflitos, é evidente a relação de poder estabelecida entre professores e alunos.

Nessa perspectiva, EZPELETA e ROCKWELL (1986, p. 58)¹¹ desenvolvem um estudo que enfatiza a movimentação dos sujeitos dentro das estruturas sociais e analisam a escola como uma instituição que administra interesses conflitantes: de um lado, uma organização oficial, que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais”; de outro, os sujeitos – professores e alunos, que interagem ativamente numa relação de poder conflitante, juntamente com os funcionários, num movimento contínuo que faz da escola um ambiente de construção social permanente.

Esse ambiente, portanto, é propício ao entrelaçamento e confronto das forças constitutivas do trinômio linguagem, cultura e identidade que faz da escola um espaço sociocultural por excelência.

Para análise deste espaço sociocultural será utilizada a visão socioeconomicista¹², que divide a sociedade em várias classes, seguindo critérios baseados no *status* social de cada uma delas. Nesta visão, as classes estão organizadas em uma escala contínua que pode utilizar-se de apenas um ou de mais critérios como renda, bens, local de moradia, ocupação, escolaridade, etc. Nesta perspectiva, não há conflitos, pois as pessoas são incentivadas a agir individualmente. Não existe enfrentamento entre classes, mas competição entre indivíduos (AMARAL, 2015, apud Guy, 1987).

Por esse prisma citado acima, é possível mensurar as variáveis sociolinguísticas da mesma maneira que fez Labov (1966), pois, segundo Guy, metodologicamente facilita o desenvolvimento de medidas objetivas quantificáveis de classes sociais. No caso aqui específico, as quantificações referentes ao corpo discente da escola em estudo, pois é sabido que este grupo pertence a uma classe bem definida, ou seja, a classe baixa.

Amaral (2015) também relata um tópico importante no texto de Guy referente à relação entre uso da língua e classe social: “O estudo da variação sociolinguística é essencialmente a descrição de uso diferenciado de linguagem por grupos sociais diferentes – particularmente classes sociais.” (1987, p. 51) Essas classes compõem

¹¹ EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie - *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

¹² São comuns na imprensa referências à classe média, classe baixa, classe alta, classe abaixo da linha de pobreza. Também são comuns referências a essas classes como A, B, C, D, E.

a comunidade de fala, a unidade básica que é objeto de estudo da linguagem em contexto social. Importante para a definição de comunidade de fala é a *densidade de comunicação*¹³ e o *compartilhamento de normas*¹⁴. Esses dois aspectos permitem que “cada um saiba quais são os traços que os tornam diferentes dos de fora da comunidade.” (1987, p. 51). Por essas razões, surgiram as noções de *prestígio aberto* e *prestígio encoberto* (Labov, 1972, p. 249). O *prestígio aberto* é manifesto de forma geral e pública e corresponde à boa reputação de que gozam algumas variedades de fala, acentos ou traços linguísticos; o *prestígio encoberto*, em contrapartida, corresponde a uma valorização inconsciente de formas linguísticas não necessariamente da língua padrão, como por exemplo, as variações de concordância verbal em P4.

Diante desses argumentos citados acima por Guy e Labov, é possível entender algumas questões relacionadas à fala dos alunos da periferia de Pelotas, em especial, do gênero masculino, cuja variação é notoriamente de classe baixa. Esses alunos se sentem desconfortáveis quando confrontados com a norma padrão - acham que é “fala de mulher”- diferentemente dos alunos do gênero feminino, que se adaptam com mais facilidade ao padrão estabelecido na escola. Os adolescentes masculinos dessa comunidade de fala tendem a manter sua variação, inconscientemente, a fim de marcar seu território e manter laços de identidade apreendidos no seu ambiente familiar.

Para este entendimento ter consistência, a análise da concordância verbal em P4, como em “compremo, compramo ou compramos”; ou na redução da desinência verbal, em “nós vai, nós fica, nós faz”, por exemplo, talvez forneça evidências preciosas, no sentido de corroborar as hipóteses aventadas neste texto. Essas informações são parte dos dados obtidos de um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE construído especialmente para esta dissertação de mestrado, e de um estudo complementar da língua escrita realizado em sala de aula da escola, também elaborado para este fim. É importante entender que esse estudo foi realizado tendo como foco os adolescentes da comunidade de fala categorizada como de classe baixa, cuja oralidade é similar ao encontrado nos alunos da escola pesquisada.

¹³ Quando os indivíduos de uma comunidade de fala conversam mais entre si do que com indivíduos de fora da comunidade a densidade é alta.

¹⁴ Conjunto de avaliações feitas pela comunidade do que é considerado bom ou mau e o que é apropriado para cada tipo de ocasião.

Identificar essas comunidades de fala entendendo que são similares às do grupo familiar dos alunos tem grande importância, pois os integrantes dessa unidade de fala são influenciados por elas. Assim, quando este possui ampla margem de coincidência com a variação prestigiada na comunidade, é de se esperar que os membros que vão nascendo nesse meio familiar passem a reproduzir tal variedade. Altenhofen (1998, p. 21).

Ora, é de se esperar também que os alunos do gênero masculino dessa comunidade reproduzam este modo de fala na escola, e isto contribua efetivamente para a evasão escolar e a baixa aprovação destes, quando confrontados com o dialeto padrão instituído. A ocorrência dessa possibilidade pode estar relacionada à escolaridade dos pais, dos filhos ou da família. A favor disto, pode-se citar como exemplo, a influência da linguagem como fator de construção das identidades, pois, dependendo da escolaridade dos pais, essas identidades formadas a partir da linguagem podem influenciar positiva ou negativamente as taxas de evasão ou reprovação escolar.

Com relação à influência da fala de filhos sobre a de seus pais, (AMARAL, 2015, apud Labov, 1996, p. 56) demonstra que a linguagem de cada indivíduo pode mudar ao longo da vida. Amaral (2015) acredita que provavelmente um dos motivos desse tipo de mudança ocorra quando, por exemplo, filhos com escolaridade alta continuam a conviver com pais semi-escolarizados e, por conseguinte, influenciem-lhes as falas. Como os adolescentes analisados nesse texto são oriundos de comunidade de fala de classe baixa, cujos pais são também de baixa escolaridade, provavelmente, influenciem os filhos no sentido de cristalizar um vínculo identitário que associa o dialeto produzido no seio familiar, principalmente do pai e de outros membros de gênero masculino, com questões de “marcação de território”, no sentido de definir uma identidade que associe a língua ao “ser macho”, em outras palavras, a influência se exerce na tentativa de abominar marcadores que, de algum modo, firam a masculinidade, como por exemplo, a marcação da desinência “íamos” (como em “jogaríamos”).

Segundo Moita Lopes (2002), é através do discurso (como prática social) que se constroem as identidades sociais (gênero, classe, etc.). É, portanto, convincente a prática dessas atitudes inconscientes dos adolescentes.

Crawford (1989), também afirma que gênero é o resultado de uma negociação social e não uma característica intrínseca do sujeito, isto é, gênero se

apresenta como sendo diferenças naturais, mas são apenas construções identitárias como resultado da interação social.

Assim, é de se esperar que as atitudes de “marcação de território masculino” dentro de uma comunidade de fala seja produto de uma construção sócio- discursiva apoiada pela relação existente entre linguagem e cultura.

Ora, se há entendimento de que existem fenômenos linguísticos atuando no indivíduo, de modo a fixar um padrão dialetal decorrente dos processos de formação cultural-identitário no seu ambiente familiar, também há de se compreender que esses fenômenos, também atuam na escola, no sentido de fixar outro padrão dialetal (oficializado).

Assim posto, mais uma vez fica estabelecida a hipótese levantada por este trabalho, a de que o indivíduo de gênero masculino sinta-se pouco à vontade na escola e a veja como um ambiente hostil e, isso, pode contribuir para o aumento das taxas de evasão e reprovação escolar.

Preconceito linguístico é um tema pesquisado amplamente por muitos linguistas. Neste texto estão narrados três fatos que comprovam como a linguagem atua na cultura contribuindo efetivamente para construção de identidades. Um deles é parte de uma pesquisa de cunho etnográfico sobre a construção discursiva da sexualidade na escola:

Meus resultados apontam que as histórias relatadas sobre um menino, Paul, por seus colegas de turma, o constroem de forma destrutiva (que inclui seu modo de falar, andar, habilidades sociais, etc.) como homoerótico. Isso ocorre sem que aqueles situados em posição hegemônica, notadamente, a professora, saiba como agir para alterar as histórias em que Paul está sendo construído ou as histórias em que Paul é personagem, de modo que ele possa modificar os enredos engendrados discursivamente por seus pares. A professora se recusa a tratar da questão de Paul por achar problemático lidar com sexualidade, como me informou. Enquanto isso, porém, Paul vê seu sentido de ser social se esfacelar nas práticas discursivas em que é personagem ou interlocutor. (Moita Lopes, 2002)

O interesse em citar essa narrativa é demonstrar como as identidades são construídas em sala de aula. Basta citar uma das características do personagem Paul para mostrar como o preconceito linguístico, entre outros, também construídos culturalmente no uso da linguagem, se manifesta entre seus pares: o modo de falar diferenciado, aí incluído, não somente o tom de fala, mas também características possíveis de que esta fala seja similar à fala de meninas, ou seja, com tendência ao uso de diminutivos e o uso de marcadores linguísticos que se aproximam aos do

padrão da língua. É evidente que os colegas de Paul tentam construir nele, uma identidade negativa, no intuito de estabelecer fronteiras que demarquem seu “território masculino”.

Outro fato está relacionado à história de vida do autor desta dissertação: nasceu em Pernambuco, portanto com características identitárias do povo nordestino. Veio morar em Pelotas, trazendo consigo a família, mulher (gaúcha) e dois filhos, ambos adolescentes. Estes, como ele, utilizando uma variação linguística característica do nordeste do Brasil, que aqui no sul é considerada de pouco prestígio. Esta característica, sem a menor dúvida, contribuiu para que sofressem preconceitos, ele, no ambiente profissional, eles, na escola. Vale salientar as reclamações dos seus filhos: lembra que muitas vezes comentavam em casa que seus colegas os chamavam de “Paraíba, Pau-de-arara”, somente porque detinham uma musicalidade dialetal diferente da deles. Vivenciou, juntamente com a esposa (pedagoga), desânimo e dificuldade no aprendizado dos filhos e em consequência disso, notas baixas e falta de vontade de ir à escola. Como os pais eram escolarizados, não deixaram que essas evidências atrapalhassem os filhos no desenvolvimento escolar.

Porém, não é assim que acontece nas famílias de pais semi-escolarizados. Nelas, o indivíduo tem poucas chances de se superar e se as chances são mínimas, está fadado ao abandono, conseqüentemente poderá fazer parte das estatísticas de evasão e reprovação na escola.

Um terceiro fato que chama a atenção foi o depoimento de uma colega de faculdade do autor deste texto que, também por ser nordestina e morar aqui em Pelotas, perdeu uma vaga de secretária em uma clínica médica porque lhe disseram que a clínica iria perder clientes por força do seu sotaque.

Estes fatos citados acima têm a pretensão de mostrar que o preconceito linguístico é fator preponderante na construção de identidades: no primeiro caso, o do menino Paul, é um caso típico, em que o meio escolar determina identidades estereotipadas sem municiar o indivíduo com meios para se defender; no segundo caso, o dos filhos do autor deste texto, que tiveram que se adaptar ao modo de falar gaúcho para poderem estabelecer convívio social e, no terceiro caso, o da colega de faculdade, ainda hoje sofre preconceitos, mesmo tentando mudar a musicalidade de sua variação linguística materna para se adaptar à variação falada na região de Pelotas.

Diante das histórias acima contadas, mesmo utilizando raciocínio empírico, ou seja, de difícil mensuração, mas não de todo destituído de caráter científico, tem-se a tendência de acreditar que os preconceitos linguísticos são fatores fundamentais no construto de identidades.

Como todo preconceito linguístico está impregnado de marcadores linguísticos, eles também impõem barreiras à comunicação e têm importante papel na construção de classes sociais, as quais se utilizam desses marcadores, para marcar também outras classes sociais.

Para Chambers (1995), estes marcadores de classe, quando linguísticos, são formas características de determinada classe: por exemplo, '*cantemo*' no português popular brasileiro. Amaral (2015) considera que esses "marcadores de classe" desempenham um papel semelhante ao da *Identidade* em relação aos grupos sociais.

Dessa maneira, novamente se estabelece o dilema já referido neste texto: a escolha do indivíduo em optar por falar a variação da sua comunidade de fala ou a língua padrão oferecida pela escola.

Segundo Amaral (2015), isso leva a pensar que o indivíduo de classe baixa avalia sua forma de falar como pior do que a forma dos outros de posição social mais alta. Isso pode ser um indício de que os indivíduos dessas classes estão impregnados pelos históricos e permanentes discursos do 'falar *certo* ou *errado*', de que o modo de falar dos mais afortunados é melhor do que o seu próprio modo. O que pode ser, também, um valioso indício de que um fenômeno linguístico tem prestígio na comunidade de fala. E se este fenômeno linguístico estiver relacionado à identidade de gênero, mais ainda se estabelecerá o conflito no indivíduo, no sentido de ele ter que optar por utilizar a língua padrão ou permanecer no uso da língua materna. (grifo do autor)

Mas, por que este sujeito necessita optar pela utilização da língua padrão? Isso ocorre provavelmente porque, ao associar língua a código, à norma legitimada pelo Estado, acaba por atribuir *status* de lei à língua oficial. Em virtude disso, são colocados na marginalidade aqueles que não adotam essa norma. Logo, a exclusão social está intimamente ligada à aplicação das regras para a imposição da variedade legitimada pelo Estado e valorizada pela escola.

Entretanto, é preciso extrapolar os limites da língua-padrão e considerar a língua em uso como um ato discursivo socio-histórico-cultural intermediado pela

linguagem, formando um conjunto de ações convergentes que possibilitem a construção das identidades sociais.

Segundo Bourdieu (1996), a língua é mais do que um ato linguístico, é um ato de comunicação que pressupõe a existência de um 'código' pleno de símbolos. A ela estão associados aspectos sociais, culturais e conjunturais. Os usos sociais da competência linguística se organizam em sistemas de diferenças que reproduzem o sistema das diferenças sociais na ordem simbólica. Assim, todo ato de fala caracteriza-se como a apropriação de um ou outro estilo já constituído pelo uso e que corresponde a uma posição na hierarquia social (cf. Amaral, 2002). Portanto, o estilo adotado marca (linguística, cultural e socialmente) aquele que dele se apropriou.

Logo, a variação linguística, mais do que efeito das diferenças sociais, da hierarquia social, é efeito, também, dos padrões de identidade adotados pelos indivíduos e pelas sociedades.

Por maior que seja a parcela de funcionamento da língua infensa à variação, existe um conjunto de diferenças significativamente associadas a diferenças sociais. Embora negligenciáveis aos olhos do linguista, tais diferenças se revelam pertinentes do ponto de vista do sociólogo porque fazem parte de um sistema de oposições linguísticas que é a *retradução* de um sistema de diferenças sociais. (Bourdieu, 1996, p. 41).

As condições socioculturais são, na quase totalidade das vezes, desfavoráveis aos que têm menos 'capital'. Daí resultou a preocupação de reabilitar as variedades populares, uma vez que os usos populares e eruditos atuam no palco das relações de dominação entre classes (cf. Labov, 1972a). Nesse contexto, é no espaço social que se estabelece variados conflitos sociais, conflitos que não se resolvem por consentimento entre as partes, pois são eles que constroem e transformam as diferenças, inclusive linguísticas, entre as classes sociais estabelecendo "marcadores de identidade sociocultural". Esses marcadores são elementos linguísticos facilmente identificados nos confrontos sociais, políticos ou simbólicos. Nesse sentido, "não é o espaço que define a língua, mas a língua que define seu espaço" (Bourdieu, 1996, p. 31).

O ato comunicativo de um indivíduo é também uma atitude cultural, porque acontece em um contexto histórico e lugar bem definidos, também está associado a um contexto discursivo e a um conjunto de circunstâncias predefinidas. Além disso, as condições socioculturais de produção de um discurso num ato comunicativo

sofrem interferências mútuas de imposições, intimidações, considerações, orientações, atitudes, experiências e visão de mundo entre as partes de um discurso. É nesse contexto que se estabelecem os fundamentos construtores da *Identidade*: uma identidade culturalmente construída que vai além do social. Assim, pode-se dizer então, que o ato comunicativo é também, por excelência, um ato cultural.

2.9 A IDENTIDADE COMO FENÔMENO SOCIOCULTURAL

Reconhecendo que a noção de *identidade* é estabelecida no comportamento linguístico que cada indivíduo exerce um sobre um outro, como também reconhecendo que a *identidade* é estudada em outras pesquisas linguísticas atuais, incluindo as perspectivas da análise do discurso, da antropologia linguística e da psicologia social, ainda não é notável abordagens teóricas sobre o tema como um campo de estudo com objetivos bem definidos. Na verdade o que é notado é um fenômeno sociocultural circulante no contexto discursivo dos indivíduos, localizado no consciente individual ou em categorias sociais fixas: classe, gênero, geração ou etnia.

Não se deseja nesse texto aproximar abordagens metodológicas sobre o tema *identidade*: a sua aproximação não é tarefa fácil, haja vista a tamanha diversidade de abordagens e interesses específicos de cada campo de estudos sobre esse fenômeno. O que se pretende neste texto é a busca de uma definição relacionada à *identidade*, numa perspectiva linguística sociocultural geral, isto é, um panorama que concentre ao mesmo tempo o papel da língua e o trabalho da cultura na sociedade. Nessa perspectiva está relacionado abaixo alguns estudos sobre o tema em questão:

Altenhoffen (1998), com base em dados do Atlas Linguístico do Estado do Rio Grande do Sul – ALERS demonstrou a existência de cidades em regiões do estado que, por serem polos econômicos e culturais importantes, também são polos de irradiação linguística - é comum habitantes de cidades menores, sob influência desses polos, tenderem a se orientar pelo falar da cidade grande. Do mesmo modo, também é comum em áreas localizadas que o contato de vários grupos sociais produzam situações em que indivíduos de um grupo se sintam mais identificados com outro grupo social do que com o dele mesmo: a esse fenômeno Le Page &

Tabouret-Keller (1985, p. 18) chamaram ‘grupo de referência’. Nessa mesma linha de compreensão, Le Page & Tabouret-Keller (1985, p. 240) consideram fundamental que se tenha em conta que o padrão de fala dos indivíduos é determinado pela fidelidade que esses indivíduos têm ao grupo. Para os autores, tal fidelidade é considerada como um “ato de identidade” ao grupo.

Milroy, L. (1980) considerou que o padrão de fala de cada indivíduo é estabelecido conforme se intensificam as relações pessoais que produzem, bem como a valorização que indivíduos de um grupo adquirem entre seus pares. Assim, na sua Teoria das Redes Sociais, defende que quanto maiores forem as situações de interação entre os indivíduos, maiores serão as influências linguísticas entre eles.

Quando Labov (1996) estudou a produção de /r/ em final de sílaba em três lojas de departamentos de Nova Iorque que atendem a públicos de classes sociais distintas¹⁵, concluiu que os locais de convivência social poderiam ser relacionados às diversas camadas sociais. Assim, é possível entender por que locais como teatros, certas lojas de luxo, cinemas, restaurantes finos, etc. são ambientes construídos para uma parte da população, que inclui as de classe sociais mais altas. Esses ambientes não são frequentados por indivíduos de classe sociais baixas, provavelmente por não possuírem hábitos compatíveis com esses ambientes e, por este motivo, se sintam pouco à vontade em frequentá-los. Do mesmo modo, no sentido inverso, é possível entender a existência de locais construídos e frequentados pelas classes mais baixas (botequins, bailões, praias populares, mercadinhos de bairros, geral dos estádios de futebol), que são muito pouco frequentados pelos integrantes das classes mais altas. (Amaral 2003, conclusão)

Grande parte dos trabalhos sobre identidade linguística aponta para a interconexão ‘renda-patrimônio-hábitos de consumo’ e ‘classe social’. Assim, a classe média-alta compra alimentos em supermercados sofisticados muitas vezes distantes de suas residências e roupas em *shopping centers*, cujas lojas têm apelo visual e *marketing* voltados a parcelas da população com poder aquisitivo mais elevado; comprar alimentos no minimercado ou no armazém próximo a sua residência é um comportamento típico de classe popular. Os resultados de Amaral (2003) apontam para a existência de hábitos de consumo distintos por classes. E isso está em consonância com o que Labov (1972, p. 225) postulou sobre a

¹⁵ Classe média-baixa (Macy’s), classe baixa (S. Klein (1963) e May’s (1986) e classe média-alta (Saks).

existência de gostos, hábitos e ambientes mais adequados a cada classe. Então, é de se esperar que pessoas de uma classe se sintam ‘desconfortáveis’ em relação à outra, quando estão diante de situações sociais para as quais não estão preparadas. Essas diferenças entre gostos, hábitos e ambientes sugerem que pode haver um desejo intrínseco de os indivíduos de diferentes classes sociais delimitarem espaços próprios, sejam reais ou virtuais e o espaço da linguagem pode ser um deles. Essa condição não é outra coisa senão uma atitude social motivada por identidade sociocultural.

Amaral (2015) confirmou um fenômeno que Labov chamou de “solidariedade local”. Para isso elaborou uma pesquisa com indivíduos de classe baixa, perguntando se ‘As pessoas do bairro são legais?’. O resultado revelou que existia altos índices de avaliação positiva, sugerindo grande integração desses indivíduos com a comunidade em que viviam. As taxas também revelaram que quanto mais pobres, mais solidárias são as relações desses indivíduos com seus vizinhos, demonstrando à posição de Guy (1987), quando afirma sobre o fato de que a *inovação* linguística está relacionada à *solidariedade ao grupo* e à *identidade local*.

A mesma pesquisa foi realizada com indivíduos de classe média e esse índice de avaliação positiva não se confirmou. Essas pessoas têm uma visão mais negativa dos indivíduos da classe a que pertencem. Talvez, esse fato se deva ao nível de expectativa da classe média-alta ser maior, em função da escolaridade dos informantes. É possível também que esses indivíduos de classe mais abastada queiram se distanciar dos mais pobres, cujas atitudes sofrem influências do contexto em que vivem, tornando-os mais solícitos dentro da comunidade em que vivem, de acordo com as afirmativas de Kroch (1976) e Le Page & Tabouret-Keller (1985) sobre grupo de referência.

Amaral (2015), também demonstrou que quanto mais baixa for a classe social, pior é a avaliação da fala dos pelotenses. Quando a classe baixa avalia o modo de falar dos pelotenses (ou do seu próprio falar), é notado que os indivíduos pertencentes a essa classe têm dificuldade para emitir julgamentos relacionados à fala e, quando comparam tais falas, normalmente relatam, somente, valores negativos. Isso parece indicar que quanto mais baixa for a classe social, mais dificuldade tem o indivíduo de fazer comparações. No entanto, quando a comparação é feita, a avaliação que esse indivíduo tem é de que a sua forma de falar é pior do que a forma dos indivíduos de classes mais altas. É possível que esse

fenômeno observado nessas classes sociais esteja ligado ao discurso histórico e permanente do ‘falar *certo* ou *errado*’, dando a entender que a maneira de falar dos mais abastados é melhor do que a maneira de como falam. Além disso, como os indivíduos, sejam esses de qualquer classe social, associam língua a código e, portanto, à norma legitimada pelo Estado, acabam por atribuir *status* de lei à língua oficial. Assim, são colocados na marginalidade aqueles que não adotam essa norma. Logo, fica estabelecida uma das formas de exclusão social - a imposição da variedade legitimada pelo Estado e valorizada pela escola. É nesse sentido que a competência linguística está associada às condições sociais de sua produção. É importante lembrar que essa língua oficial – que é cobrada na escola – define, entre outras, a concordância de primeira pessoa do plural P4 como uma regra categórica com marcas. Dentre essas marcas destacam-se os seguintes sintagmas: “nós vai”, “nós joguemo”, “a gente fomos”. É raro encontrar indivíduos da classe média-alta que produzam tais sintagmas, quando o fazem, é bem provável que as suas origens estejam estreitamente vinculadas à classe baixa.

Quando se observa uma comunidade de fala, seja ela de qualquer classe social, é possível distinguir grupos com interesses sociais, econômicos diferentes, e com manifestações culturais e linguísticas igualmente diferentes. Como consequência disso, esses grupos manifestam visões da realidade e do modo de resolver seus problemas, diferentemente, um dos outros. Esses fenômenos provocam conflitos e segregações de toda espécie; os de caráter religioso, sexual e étnico, são os mais evidentes e refletem opções identitárias. Ora, essas diferenças exercem influências nas classes mais pobres e as impulsionam a valorizar, com mais constância, a cultura letrada e outros bens ofertados pela escola, dando a entender que a educação e o acesso à informação são os melhores meios para se obter melhores padrões de vida. Esse talvez seja o principal foco da escola pública ao pretender exercer o seu papel. Por outro lado, para o indivíduo desfavorecido pelo contexto social, esse é o local onde vê pela primeira vez confrontado seu modo de apreensão do mundo, sua base cultural e linguística. Assim, como mencionado por Amaral (2003 e 2015) é nesse espaço que os conflitos e segregações sociais se acirram entre as classes e acabam por criar espaços (reais¹⁶ ou virtuais¹⁷) onde os indivíduos de uma classe se sintam bem, mas são ‘desconfortáveis’ aos de outras

¹⁶ Uma lanchonete, um clube, uma boate, um bar noturno, uma loja, um *shopping center*.

¹⁷ Um tipo de esporte, um tipo de música, um tipo de filme, uma variedade de fala.

classes. Como observa bem a hipótese central deste texto, ao afirmar que a escola está desenhada para meninas, tornando-se desconfortável para meninos. Esses espaços (sala de aula, etc.), cita Amaral (2015) são “cheios de portas-trancadas cujas chaves são dadas somente aos iguais (mesma identidade e mesmas atitudes). São espaços onde os conflitos, mais do que motivados por diferenças sociais, são motivados por diferenças culturais. E o uso da linguagem, seguramente, contribui para a construção desses espaços.”

Assim, reconceituar as ideias sobre dimensões sociais habitualmente exploradas pela sociolinguística laboviana é condição primordial para entender outras possibilidades do fenômeno linguístico, é preciso estudar este processo no viés das dimensões culturais ampliando conceitos e metodologia para se tentar produzir explicações.

Quando foi contextualizado no referencial teórico desta dissertação alguns conceitos filosóficos, como os de Heráclito sobre o “Devir”, culminando com as ideias de Nietzsche sobre a não essencialidade das coisas, foi porque se quis tomar como conceito a ideia de um mundo construído pela linguagem e que, por isso mesmo, nunca se estabelece. Assim, o que se quer evidenciar são novas possibilidades de estudar questões pertinentes à linguística sem estabelecer ideias rígidas, sobretudo, quando se trata de relacionar conceitos sobre dimensões sociais e culturais.

Para começar, talvez seja necessário não tratar como essencial aquilo que tem sido tratado exclusivamente como “dimensões sociais” (faixa etária, sexo, raça, etc). É preciso reconhecer a existência de um viés muito importante que pouco tem sido tratado pelos estudos sociolinguísticos mais tradicionais. Segundo Amaral (2015, p. 57), essas *dimensões sociais* estão de alguma forma entrelaçadas pelas *dimensões culturais*, assim, em vez de apenas estabelecer o essencial para a dimensão “faixas etárias”, poderia se ampliar o conceito para “fases etárias”; assim, como para a dimensão “sexo”, o conceito poderia ser ampliado para “gênero”; do mesmo modo, para além de “raça”, poderia se considerar a “etnia”; como também, para além de “grupo social”, entender o papel dos “grupos de referência”; para além de “classe sócioeconômica”, talvez se devesse considerar a facilidade de “acesso a bens culturais simbólicos de bem-estar”. Então, mais do que dimensões sociais ou culturais, é importante entender que essas dimensões têm muito mais consistência para um estudo aprofundado, quando tratadas como um todo, ou seja, não defini-las em separado, mas aglutinando-as em um único parâmetro, o de dimensões socioculturais.

Portanto, se um estudo sociolinguístico deseja priorizar *dimensões socioculturais* é necessário que priorize o estudo da *identidade* como um princípio teórico fundamental entendendo de que maneira a *avaliação* do próprio lugar na comunidade conduz à acomodação¹⁸ identitária, de como a *orientação* dos indivíduos produz características identitárias e de como as *atitudes* dos indivíduos refletem suas múltiplas identidades socioculturais. Estes conceitos avaliados conjuntamente – *avaliação-orientação-identidade-atitude* – são a chave para o entendimento de como a variação linguística com os seus fenômenos linguísticos inerentemente variáveis pode ser afetada por eles. Le Page & Tabouret-Keller (1985) em *Acts of Identity*, Eckert (1989) e Haeri (1995) forneceram ótimas ideias que possibilitaram focalizar as dimensões socioculturais.

Eckert (1989) e Haeri (1995) priorizaram a noção de ‘gênero’ (categoria sociocultural) em detrimento de “sexo” (categoria biológica), pois “gênero” é a dimensão que realmente interessa a análises linguísticas, uma vez que são os papéis sociais e a identidade de gênero que fazem com que haja um padrão dialetal, seja feminino ou masculino. É necessário entender também que categoria biológica ‘sexo’ não é uma variável gradual, já que somente admite ‘macho’ e ‘fêmea’. Gênero, portanto, como categoria sociocultural, permite estudar aspectos identitários, para além do estereótipo de masculino (o macho), graduando com mais precisão: o masculino, o masculino-feminino, o feminino até chegar ao estereótipo de feminino (fêmea); sem que isso, contudo, esteja necessariamente associado às categorias biológicas tradicionalmente definidas como homem e mulher.

Para melhor exemplificar as ideias descritas acima observe-se a literatura¹⁹ ao referir-se que as mulheres preferem usar formas de prestígio. Quando se observa o cruzamento entre “gênero” e “classe social”, se percebe que são as mulheres de nível social mais alto as que mais utilizam essas formas prestigiadas. Elas resistem mais ao processo de apagamento da marca de concordância. O que pode indicar que as mulheres tendem a ser mais conservadoras (linguisticamente pelo menos) do

¹⁸ “The essence of the theory of accommodation suggests that an individual can induce another to evaluate him more favourably by reducing dissimilarities between them.” [This principle reflects] “an individual’s desire for social approval”

Minha tradução para o texto: “A essência da teoria da acomodação sugere que um indivíduo pode induzir outro para avaliá-lo de forma mais favorável, reduzindo diferenças entre eles.” [Este princípio reflete] “desejo de um indivíduo de aprovação social”. GILLES, H. & POWESLAND, P. (1997) *Accommodation Theory*. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. ***Sociolinguistics: a reader and coursebook***. Nova Iorque: St. Martin’s Press.

¹⁹ Horvath, 1985, p. 101; Chambers, 1995, p. 128; Haeri, 1995, p. 109

que os homens.

Em *Acts of Identity*, Le Page & Tabouret-Keller (1985, p. 18) perceberam que grupos sociais que têm contato com outros grupos sociais tendem a criar situações em que alguns indivíduos de qualquer dos grupos se sintam mais identificados com outro grupo social, que não o dele. Eles consideram fundamental (p. 240) que o padrão de fala dos indivíduos seja determinado pela fidelidade ao grupo e visto como um “ato de identidade” ao grupo.

Labov (1963), quando estudou a influência externa sobre alguns indivíduos da ilha de Martha's Vineyard e, em 1972, quando estudou indivíduos pertencentes a grupos sociais que atuam como satélites de outros, apontou a necessidade de não se produzirem generalizações sobre o comportamento de grupos sociais sem que se tenha informações relativas ao grau de satisfação do informante com seu(s) grupo(s), seus vizinhos, sua comunidade, enfim.

Quando uma das variantes de um fenômeno linguístico variável é visto como algo digno de prestígio dentro de uma comunidade de fala, entram em jogo concepções de mundo e de comunidade, as quais podem acarretar inovação e conservação. Sobre essas questões, Kroch (1976), cita que é bem maior a resistência a mudanças de padrões linguísticos na classe alta, levando os indivíduos desses grupos a permanecerem com a variante conservadora; enquanto nas classes baixas, o comportamento dos indivíduos é bem mais inovador, porque a influência cultural dessa classe é mais limitada que na classe mais alta.

Kroch (1976) ainda alega que os motivos de classes mais altas serem mais conservadoras, parecem ser o de definir-se como diferentes dos indivíduos de classes mais baixas. Assim, parece que os falantes da classe média-alta adotam uma postura conservadora, porque têm motivações ligadas à história social da própria comunidade. Provavelmente seja por isso que os indivíduos de classe média-alta não estigmatizam a variante inovadora, utilizam a variante conservadora que tem *prestígio*, mas sabem também que a sua não-utilização não sofre *estigma*.

Nesse sentido, Amaral (2003) cita uma posição de Guy (1987, p. 56), de que mudanças não acontecem de cima para baixo; o que existe é uma resistência a mudanças, quando esta acontece por perdas de marcas. Para Guy fica evidente que a mudança linguística implica em variação social; “isso significa que em um instante bem definido, no qual está envolvido uma mudança linguística no ambiente de uma

comunidade de fala, sempre haverá indivíduos dessa comunidade usando a forma nova e outros utilizando a forma velha” Guy (1987, p. 56).

É comum se imaginar que uma das classes que mais origina inovações seja a da classe alta devido à pretensão elitista de afastar-se ao máximo das classes desfavorecidas (por uma opção identitária), ou seja, os indivíduos de classe mais baixas tenderiam a copiar as mudanças linguísticas provocadas pelos indivíduos de classe alta, fazendo com que tais inovações entrassem na língua, para em seguida ficarem à disposição de outras classes. Guy afirma que acontece exatamente o contrário: a mudança não é consequência do empréstimo de um dialeto social mais alto, ela provém de um desenvolvimento interno gerado na classe trabalhadora. A esse tipo de mudança Labov chamou de “*mudança abaixo do nível de consciência atenta*”²⁰. É a classe trabalhadora que está motivada para a mudança, pois é socialmente capacitada para inovar devido à solidariedade de grupo e à identidade local. Para Kroch (1976), ao contrário dessa, é a classe conservadora que resiste à mudança, uma vez que esta é uma condição natural da linguagem. Guy (1987), afirma que ambas as citações se complementam, pois podem ser aplicadas em situações diferenciadas.

Em se tratando do conceito de etnia, o qual pode ser considerado como um conceito contido em um outro mais abrangente, o de raça, também será tratado como um conceito amplo e podem envolver questões como conflitos de interesse; esses podem ser de natureza ideológica entre a classe mais pobre da sociedade e a classe mais abastada, entre religiões ou seitas, entre gêneros, entre brancos e não brancos, entre preceitos morais conservadores e inovadores. Todos esses conflitos são diferentes do de etnia, porém, podem ser causa de conflitos de natureza étnica. Como esses conflitos são influenciados por fenômenos socioculturais construídos a partir da linguagem, questões linguísticas associadas à etnia podem ser consideradas como bastante importantes para o estudo linguístico.

²⁰ Tradução para “*change from below the level of conscious awareness*”.

3. METODOLOGIA

A descrição dos procedimentos deste trabalho de pesquisa refere-se à análise das relações existentes entre variáveis sociais e culturais. Essa análise foi realizada a partir de dados de pesquisa colhidos em uma escola pública de ensino fundamental da periferia da cidade de Pelotas-RS, cujas características estão explicitadas adiante. A escolha dessa instituição foi orientada no sentido de verificar e comparar o dialeto padrão com dialetos locais em função do bairro onde reside a maior parte dos alunos. Além de focalizar dimensões sociais, tais como faixa etária, sexo, etc., analisadas segundo o modelo Laboviano, também trata de recolher dados que enfoquem traços sociolinguísticos não tradicionais que sejam baseados em dimensões culturais, pois, tanto essas, como as dimensões sociais estabelecem correspondências muito próximas entre si. Isso possibilita ampliar os conceitos de dimensões sociais e/ou culturais para dimensões socioculturais.

A partir deste ponto de vista sociocultural foi dada continuidade ao processo da busca de informações necessárias para viabilizar a construção do corpus deste trabalho de dissertação.

A localidade escolhida para a realização deste trabalho é uma escola do ensino fundamental da rede pública estadual da zona norte de Pelotas, município localizado na região sul, do estado do Rio Grande do Sul. Esse município ocupa uma área de 1.608,77 Km² e conta atualmente, com uma população de 345.181 habitantes que vive em sua maioria na área urbana IBGE (2007). A zona norte de Pelotas é uma área que abriga um dos bairros mais populosos da cidade (Três Vendas), o qual está subdividido em sua grande maioria por sub-bairros compostos de núcleos residenciais populares (Pestano, Getúlio Vargas, Santa Terezinha, Cohab Tablada, Py Crespo, Sítio Floresta, Cohab Lindóia, Arco-Íris e Cohapel). Os habitantes desses núcleos residenciais falam variedades dialetais não padrão da língua portuguesa e são essas mesmas variedades que são faladas na escola.

Assim, a escolha da localidade para o estudo desta dissertação foi realizada em função de aferir dados que comparassem a língua padrão ensinada com as variedades dialetais locais faladas pelos alunos dessa escola.

A referida instituição de ensino foi inaugurada em meados da década de 80, do século passado e está situada em um dos sub-bairros, fronteiro com a zona rural do município. Comporta em suas edificações, 16 salas de aula com capacidade

média para 30 alunos, cada. Atualmente estudam em suas dependências, uma média de 800 alunos distribuídos em 22 turmas, no turno da manhã e da tarde e atende todas as séries do ensino fundamental.

A escolha desse local ofereceu todas as condições para que se estruturasse um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE, que forneceu subsídios ao projeto em curso. Este banco de dados, certamente pode ser complementado pelo VARX (banco de dados sociolinguísticos variáveis por classe social), o qual é parte de todo um processo metodológico já elaborado e bem descrito nas teses de doutorado de Amaral (2003) e Borges (2004).

3.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

A elaboração dos documentos que servem de base para a construção deste texto foi realizada a partir da estruturação de um Banco de Dados de Demografia Escolar – BDDE. Esse banco de dados foi desenvolvido pelo autor desta dissertação e nele estão reunidas informações fundamentais sobre dados escolares do corpo discente da escola pública do ensino fundamental escolhida. Esse banco também reúne informações sobre características da escola, características dos alunos e média anualizada da disciplina de língua portuguesa.

3.2 CARACTERÍSTICAS DO BANCO DE DADOS

O BDDE foi desenvolvido no MS ACCESS 2007, um dos aplicativos do MS OFFICE 2007. Esse aplicativo possui uma ferramenta de linguagem de programação integrada para aplicações, também denominada VISUAL BASIC APPLICATIONS (VBA), onde foi elaborada toda a lógica de cadastro e relacionamento do banco. Assim, através de consultas baseadas nas características existentes entre a escola e seus alunos, foram estabelecidas relações necessárias para a obtenção dos quantitativos desejados, que serviram de base para as conclusões deste trabalho.

De acordo com os parâmetros utilizados para estruturação do BDDE, foi possível estudar com profundidade indicadores de parte do corpo discente da escola em relação ao desempenho em Língua Portuguesa, à evasão e à repetência. Neste banco constam dados da turma (ano, escola e série) e dados de cada aluno (nome, data de matrícula, data de nascimento, situação escolar do aluno, data de

ocorrência da situação, frequência e nota final da disciplina de português do respectivo ano letivo). De posse desses dados, é possível relacioná-los de forma a obter quantitativos por turma, analisando categorias de gênero, fase etária e situação escolar do aluno [aprovado, reprovado, (por nota ou por frequência) evadido, transferido, matrícula cancelada, falecido, etc.].

3.2.1 DADOS DA ESCOLA: TURMA, SÉRIE E ANO

No item escola, a ideia foi coletar dados que oferecessem condições para aferição e comparação de características da língua padrão com variedades dialetais locais faladas pelos alunos. A coleta de dados foi realizada em âmbito geral, escola, turma, série e ano.

Em relação à turma, foi mantida a mesma divisão em grupos feita pela escola e em relação à série, o intuito do trabalho manteve o contexto geral do grupo de alunos no mesmo nível escolar.

No item “ano” foram escolhidos os anos letivos de 1992 (Em função da lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, onde, no seu capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, nos artigos 54, 55, 56 e seus incisos dispõem a obrigatoriedade conjunta da escola, pais e conselho tutelar ao acesso da criança a escola e dá outras providências.) e em sequência, 2002 e 2012, no intuito de comparar dados em intervalos de 10 anos, ou seja, esses períodos de tempo (alcance de 20 anos) possibilitam uma análise consistente de dados que forneçam subsídios suficientes para suprir os objetivos do projeto. A figura a seguir mostra uma tela de entrada para cadastramento de dados do BDDE:

The screenshot shows a web form titled 'CADASTRAR TURMA'. At the top, there are four dropdown menus for 'Ano' (1992), 'Escola' (1), 'Turma' (12), and 'Série' (1). Below these is a table with 8 rows of student data. To the right of the table are four buttons: 'Incluir', 'Atualizar', 'Excluir', and 'Fechar'. At the bottom right, it says 'Número de Alunos: 30'.

Seq Est	Aluno	Gênero	Dt Matric	Dt Nasc	Situação	Dt Ocorr	Nota
1	Leandro Augusto Saldey Siqueira	MASCULINO			APROVADO		
2	Luise Kanda Noll	FEMININO			APROVADO		
3	Ediane Barreto Soares	FEMININO			APROVADO		
4	Marcelo Montelli Campelo	MASCULINO			TRANSFERIDO		
5	Marcelo Sierens Braga	MASCULINO			TRANSFERIDO		
6	Marcos Vinícius Macedo	MASCULINO			REPROVADO		
7	Miguel Roberto Bittar	MASCULINO			REPROVADO		
8	Rafael Aires Vaz	MASCULINO			APROVADO		

Figura 1 – Formulário de cadastro de alunos.

3.2.2 DADOS DO ALUNO

Nos dados dos alunos serão analisadas as variáveis de faixa etária (através da data de nascimento de cada aluno); de gênero (sexos: masculino e feminino); da situação escolar do aluno (aprovado, reprovado, evadido, transferido, entre outras) e da média anual da nota de português de cada aluno (a disciplina de língua portuguesa foi escolhida para análise, por ser a que melhor se integra ao estudo da linguagem).

Com esses dados é possível relacionar variáveis da turma, como ano e série em função de variáveis dos alunos, como gênero, etc. Também é possível fazer relacionamentos entre variáveis correspondentes aos alunos, como, por exemplo, gênero *versus* média geral, gênero *versus* situação escolar, etc.

As tabelas serão relacionadas por um número identificador chamado sequência e cada aluno terá o seu próprio número identificador, na sua respectiva turma.

3.3 PESQUISA PARA COLETA DE DADOS DA LÍNGUA ESCRITA

Para realizar este levantamento complementar na língua escrita foi escolhida a mesma escola da periferia que serviu como base para a criação do BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar, respeitando os mesmos parâmetros de gênero, faixa etária e série do ensino fundamental. Assim, foi pedido aos professores dos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos que propusessem aos seus alunos uma redação com tema livre para que se pudesse analisar a produção do P4 e suas variáveis. Eis, portanto, os parâmetros para a análise:

Tomou-se como critério as seguintes variações que o pronome “Nós”, (quarto pronome do caso reto) exerce sobre os verbos:

P4 (nós)

nós+amos (a utilização do pronome “nós” + desinência verbal padrão, como em “nós chegamos”);

nós+emo (a utilização do pronome “nós” + desinência parcial não padrão, como em “nós chegemo”);

nós+amoŃ (a utilização do pronome “nós” + desinência parcial não padrão, como em “nós chegamo”);

nós+Ø (a utilização do pronome “nós” + ausência da desinência, também não padrão, como em “nós chega”, “nós ia”).

P4b (a gente)

A gente+mos (a utilização do pronome “a gente” + desinência verbal padrão, como em “a gente chegamos”), o que, obviamente caracteriza, segundo a norma padrão, como um pronome não padrão;

A gente+emo (a utilização do pronome “a gente” + desinência parcial não padrão, como em “a gente chegemo”);

A gente+amo (a utilização do pronome “a gente” + desinência verbal não padrão, como em “a gente chegamo”);

A gente+Ø (a utilização do pronome “a gente” + ausência da desinência, também não padrão, como em “a gente chega”).

P4c - Ø

Ø+mos (a não utilização do pronome “nós” + desinência verbal padrão, como em “chegamos”);

Ø+emo (a não utilização do pronome “nós” + a utilização da desinência parcial não padrão, como em “cheguemo”);

Ø+amo (a não utilização do pronome “nós” + a utilização da desinência parcial não padrão, como em “chegamo”);

Ø+a gente (a não utilização do pronome “nós”, nem a utilização da desinência padrão, “Ø a gente Ø”, como em “chega”).

Seguindo os parâmetros da pesquisa realizada no BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar, o banco de dados desta pesquisa, também foi desenvolvido no ACCESS 2007, aplicativo do OFFICE 2007. Desse modo, toda a lógica de cadastro e relacionamento do banco tem o intuito de extrair resultados analíticos baseados nas tabelas série, alunos e gênero. Portanto, são nessas tabelas que serão realizadas as relações necessárias para a obtenção dos quantitativos desejados para complementação da pesquisa, como já descritas anteriormente.

Na figura 2 (quadro) abaixo estão agrupadas duas tabelas, uma à esquerda, caracterizando a entrada de dados e outra à direita, a saída dos dados processados.

Figura 2 – Cadastro de variações.

No quadro de cadastro de variações são mostradas 5 entradas de dados:

Alunos - a regra é a simples numeração sequencial alunos (1,2,3,...);

Série – estágio em que o aluno se encontra, segundo regras do Ensino Fundamental;

Gênero – se é masculino ou feminino;

Variações – produtividade das variações encontradas em P4, nas redações dos alunos (P4a, P4b e P4c);

Status – Se o evento encontrado em P4 se enquadra ou não na norma padrão.

No quadro **consultas – variação** estão agrupados os quantitativos gerais de alunos, status, variação e série da escola pesquisada, bem como as relações existentes entre série x status e série x variação.

4. A ANÁLISE

Este capítulo está dividido em três partes, a primeira desenvolve uma análise preliminar do BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar, com a intenção de colher indícios necessários à validação das hipóteses levantadas neste texto; a segunda faz uma análise criteriosa do BDDE, com base em análise estatística no intuito de comprovar a hipótese central deste texto e a terceira analisa os dados da língua escrita baseados em redações de alunos em sala de aula, no sentido de complementar a pesquisa desta dissertação.

4.1 ANÁLISE PRELIMINAR DO BDDE – BANCO DE DADOS DE DEMOGRAFIA ESCOLAR

Este trabalho de pesquisa, como já foi dito anteriormente, levantou dados do corpo discente de uma escola pública da periferia de Pelotas em três períodos diferentes, 1992, 2002 e 2012. A partir deste levantamento foram realizados cruzamentos de dados que contribuiriam para validar as respostas consideradas na hipótese central.

Foram levantadas as informações de 3.123 alunos das séries do Ensino Fundamental, assim distribuídos: 1.078 alunos em 1992, desses, 566 são do gênero masculino e 512 do feminino; 1.159 alunos em 2002, onde 574 são do gênero masculino e 585 do feminino; 886 alunos em 2012, dos quais, 440 são do gênero masculino e 446 do feminino.

Esses dados demonstram que entre os anos de 2002 e 2012 houve um decréscimo importante na taxa de matriculados, (2002 = 1159 alunos e 2012 = 886 alunos), queda em torno de 30%. Talvez, isso se deva a queda da taxa de natalidade no Brasil, que vem caindo nos últimos anos. A diretora da escola confirmou que as turmas diminuíram: antes eram de 42 alunos por série, em média, hoje são em torno de 25 alunos por série, cf. Tabela 1 abaixo:

TABELA 1 – Índices de desempenho escolar do Ensino Fundamental dos alunos em Escola Pública da periferia de Pelotas nos anos de 1992, 2002 e 2012 (em ocorrências e percentuais).

<i>Ano</i>	1992		2002		2012		Total
	ocorrência	%	ocorrência	%	ocorrência	%	
<i>Aprovado</i>	837	77,6	749	64,6	674	76,1	2260
<i>Reprovado</i>	96	8,9	286	24,7	141	15,9	523
<i>Evadido</i>	41	3,8	23	2,0	1	0,1	65
<i>Cancelado/Falecido</i>	22	2,0	10	0,9	1	0,1	33
<i>Transferido</i>	82	7,6	91	7,9	67	7,6	240
	1078		1159		886		3123

A **tabela 1** mostra os percentuais relativos ao desempenho escolar dos alunos nos anos de 1992, 2002 e 2012, de acordo com os dados retirados do BDDE. Observando-se os totais de alunos matriculados, vê-se que o total de matriculados sofreu pouca variação no ano de 1992 para o ano de 2002 e uma diminuição na taxa de matriculados, (2002 = 1159 alunos e 2012 = 886 alunos), queda em torno de 30%. Com relação às taxas de aprovação, no ano de 2002, houve uma queda significativa da taxa de aprovados (64,6%), quando comparada com os anos de 1992 e 2012 respectivamente (77,6% e 76,1%) Essa variação acentuada no ano de 2002 pode ser explicada pelas políticas governamentais implementadas no Brasil, a partir da Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes para a Educação Básica, etc. Isto também explica as taxas de reprovação, que em 2002 foi mais elevada que nos outros anos pesquisados, em torno de 24,7 %. Do mesmo modo, a taxa de transferidos pode ser consequência dessas políticas educacionais.

O **gráfico 1**, abaixo, demonstra com mais clareza a descrição analítica feita acima, com relação aos percentuais de desempenho escolar em função dos anos de 1992 (azul), 2002 (rosa) e 2012 (verde).

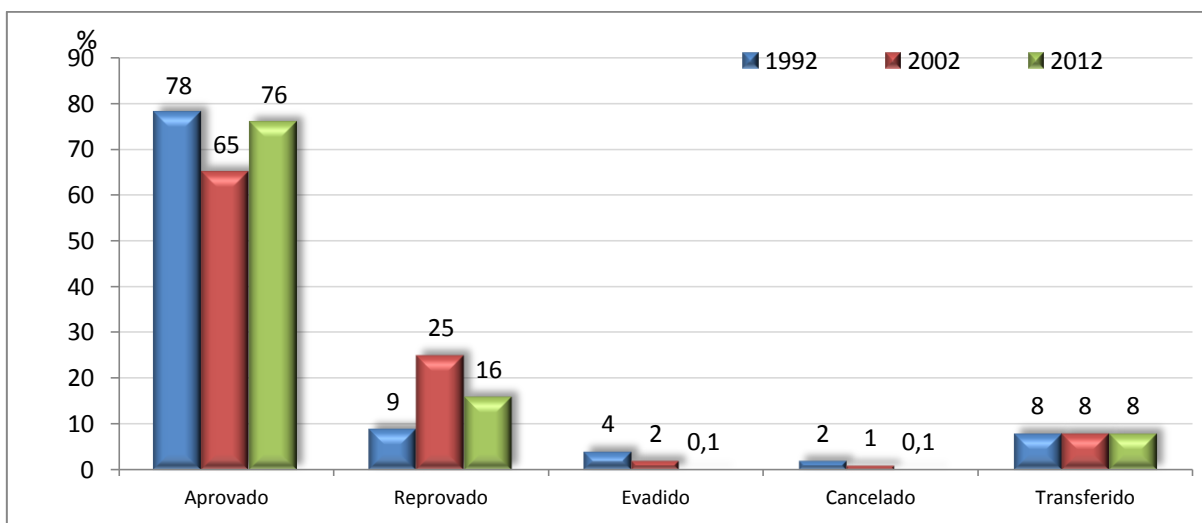


Gráfico 1 – Percentuais de desempenho de estudantes (por ano de coleta de dados)

Quando se relaciona às taxas de aprovação no gráfico 1, nota-se que o percentual de alunos aprovados no ano de 1992 foi de 78%, no ano de 2002 foi de 65% e no ano de 2012 foi de 76%. Note-se que não houve queda significativa nas taxas de aprovados, com relação aos anos de 1992 e 2012, respectivamente (78% e 76%), porém, no ano de 2002 houve um decréscimo acentuado na aprovação de alunos. Esse decréscimo pode ser explicado pelos mesmos motivos expostos na análise que foi feita na tabela 1 referida acima.

Contudo, o que é importante enfatizar é a taxa de aprovados e reprovados no período que engloba os três anos (1992, 2002, 2012) pesquisados dentro da abrangência de 20 anos. O desempenho escolar dos meninos é pior do que o das meninas, cf. **Tabela 2**, abaixo:

TABELA 2 - Índices de desempenho escolar do Ensino Fundamental dos alunos em Escola Pública da periferia de Pelotas nos anos de 1992, 2002 e 2012 por gênero (em ocorrências).

	1992		2002		2012		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F
Aprovado	416	421	348	401	320	354	1084	1176
Reprovado	70	26	157	129	78	63	305	218
Evadido	25	16	15	8	0	1	40	25
Cancelado/Falecido	11	11	4	6	3	0	18	17
Transferido	44	38	50	41	39	28	133	107
Total	566	512	574	585	440	446	1580	1543

O **gráfico 2** abaixo mostra o comportamento do desempenho escolar dos alunos:

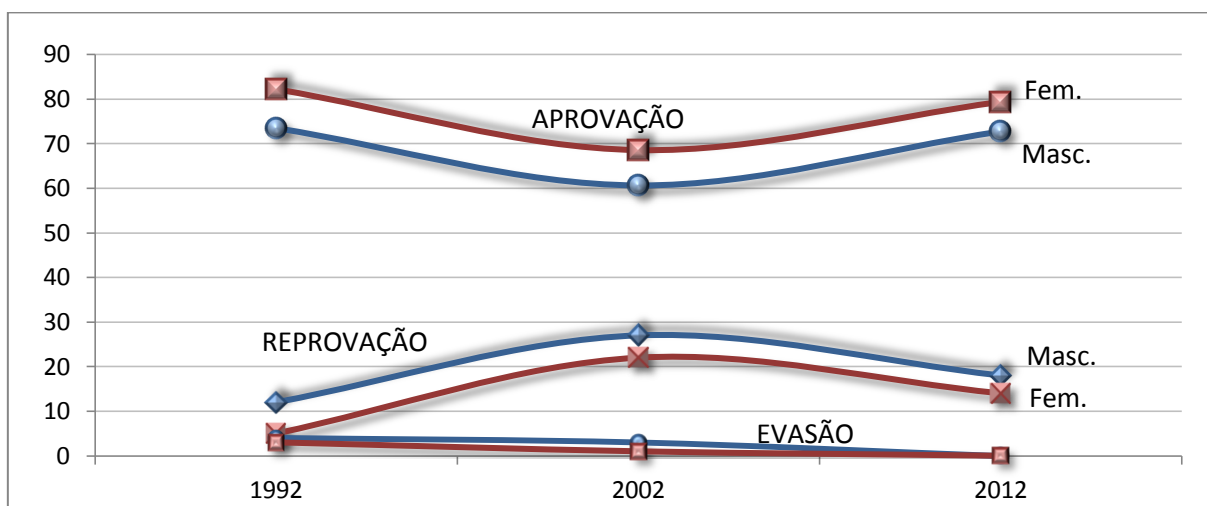


Gráfico 2 – Percentuais de desempenho de estudantes (por gênero e ano de coleta).

O **gráfico 2** demonstra em linhas paralelas que o gênero feminino alcança índices de aprovação maiores que os do gênero masculino. Observe-se que as meninas têm uma taxa de aprovação aproximada de 80%, enquanto os meninos tendem a se aproximar de uma taxa de 70%. Com relação à reprovação, acontece exatamente o contrário, o gênero masculino se aproxima de taxas acima de 20%, enquanto o gênero feminino tem taxas inferiores a este índice. Também é possível ver nesse gráfico 2, do mesmo modo que no gráfico 1, uma queda acentuada dos níveis de desempenho escolar no ano de 2002.

No BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar (à disposição para consulta em anexo a esta dissertação), é possível enfatizar ainda mais o que está demonstrado acima:

No ano de 1992 foram aprovados 416 alunos do gênero masculino, número menor do que os aprovados do gênero feminino, que foi de 421 alunos. Quando se analisa à reprovação, os números são ainda mais acentuados, foram reprovados 70 alunos do gênero masculino contra apenas 26 do gênero feminino.

No ano de 2002 foram aprovados 348 alunos do gênero masculino e 401 alunos do gênero feminino. No caso da reprovação, os dados mostram que foram reprovados 157 alunos do gênero masculino contra a reprovação de 129 alunos do gênero feminino.

No ano de 2012 houve aprovação de 320 alunos do gênero masculino e 354 do gênero feminino. Quanto a reprovação, foram reprovados 78 meninos e 63 meninas.

Esses números demonstram que o desempenho escolar das meninas é melhor que o dos meninos em todos os anos pesquisados.

Com relação a esses números, é possível inferir que há indícios importantes de que a escola seja um ambiente mais confortável a meninas do que a meninos de classe baixa. Entretanto, é fundamental o aprofundamento dessa análise para que as afirmações supracitadas tenham consistência, de fato.

Assim, seguem várias tabelas que permitirão uma análise mais detalhada sobre as evidências encontradas na escola, as quais estão em conformidade com a hipótese central, já referida neste texto.

Selecionou-se 04 tabelas que relacionam os seguintes itens: série x gênero, situação escolar, se aprovado (A) ou reprovado (R), de acordo com os anos pesquisados. As séries escolhidas para análise são 5^a, 6^a, 7^a e 8^a, justamente àquelas que correspondem a faixa etária de alunos meninos e pré-adolescentes, foco deste estudo. Os dados nelas contidos são percentualizados e correspondem a taxa de aprovados e reprovados por ano analisado:

TABELA 3 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 5^a série (por gênero e ano de coleta).

5 ^a SÉRIE					
GÊNERO	SITUAÇÃO	1992	2002	2012	TOTAL (média)
MASCULINO	Aprovados	88,51%	46,75%	83,67%	72,98%
	Reprovados	11,49%	53,25%	16,33%	27,02%
FEMININO	Aprovadas	90,57%	60,87%	88,23%	79,89%
	Reprovadas	9,43%	39,13%	11,77%	20,11%

Observe-se que, na **tabela 3**, em todos os anos pesquisados, as taxas de aprovação no gênero feminino são maiores que as taxas no gênero masculino. Do mesmo modo, as taxas de reprovação no gênero masculino, são maiores que no feminino. É interessante também perceber que a média total de aprovados, no período que engloba os anos pesquisados, o percentual de aprovação do gênero

feminino se mantém maior que no gênero masculino, assim como, as taxas de reprovação são maiores para o gênero masculino, o que evidencia a alta probabilidade de que essas taxas tenderam a se manter ao longo dos anos compreendidos entre 1992 e 2012, ou seja, no período de 20 anos.

TABELA 4 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 6ª série (por gênero e ano de coleta).

6ª SÉRIE					
GÊNERO	SITUAÇÃO	1992	2002	2012	TOTAL (Média)
MASCULINO	Aprovados	73,61%	58,03%	56,30%	62,65%
	Reprovados	26,39%	41,98%	43,70%	37,36%
FEMININO	Aprovadas	97,01%	65,96%	67,23%	76,73%
	Reprovadas	2,98%	34,04%	32,78%	23,27%

A **tabela 4** apresenta a mesma coerência verificada na tabela anterior, ou seja, em todos os anos pesquisados, incluindo a média que engloba o ano de 1992 até o ano de 2012, a taxa de aprovação do gênero feminino é sempre maior que no masculino e a taxa de reprovação do gênero masculino se mantém maior em todos os anos.

TABELA 5 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 7ª série (por gênero e ano de coleta).

7ª SÉRIE					
GÊNERO	SITUAÇÃO	1992	2002	2012	TOTAL (média)
MASCULINO	Aprovados	82,86%	80,39%	82,05% *	81,77%
	Reprovados	17,14%	19,61%	17,95% *	18,23%
FEMININO	Aprovadas	98,15%	88,06%	76,09% *	87,43%
	Reprovadas	1,90%	11,94%	23,91% *	12,58%

A **tabela 5** mostra que no ano de 2012, a taxa de aprovados do gênero feminino foi de 76,09%, menor que a taxa de aprovados do gênero masculino, que foi de 82,05%. Este resultado, a princípio, pode remeter a uma mudança de padrão, mas não é isto que ocorre, pois foram aprovadas 35 alunas contra a aprovação de

32 alunos. Além disso, o percentual foi calculado levando em consideração o número de matriculados, que no caso do gênero feminino é maior do que no gênero masculino (46 alunas e 39 alunos). Esta diferença de 07 indivíduos mascara o resultado, pois apresenta a mesma influência nos percentuais apresentados. Em relação ao percentual de reprovação, a linha de raciocínio é mesma, pois houve um maior percentual de reprovação do gênero feminino (23,91%), em relação ao gênero masculino (17,95%), o que também é mascarado, pois há uma diferença significativa de matriculados entre os dois gêneros (consultar BDDE anexo ao texto).

Mesmo diante desta constatação, na hipótese de poder ter havido uma mudança de padrão para esta escola, poderá, em outro momento, se ampliar essa pesquisa para outras escolas a fim de averiguar se há realmente uma mudança no padrão para esta série, o que não ocorreu nas outras. Além disto, as taxas de aprovação observadas na média total entre os anos de 1992 e 2012 mostram que a coerência dos dados até aqui relatados continua sendo mantida, isto é, as taxas de aprovação do gênero feminino são mais altas que as do gênero masculino e as taxas de reprovação do gênero masculino são mais altas que no gênero feminino.

TABELA 6 - Percentuais de aprovação e reprovação de alunos de 8ª série (por gênero e ano de coleta).

8ª SÉRIE					
GÊNERO	SITUAÇÃO	1992	2002	2012	TOTAL (média)
MASCULINO	Aprovados	100% *	60,35%	87,88%	82,74%
	Reprovados	0%	39,66%	12,10%	17,22%
FEMININO	Aprovadas	95,23% *	81,70%	92,50%	89,81%
	Reprovadas	4,76% *	18,31%	7,50%	10,19%

A **tabela 6** evidencia uma situação atípica no ano de 1992. Neste ano foram matriculados 39 alunos do gênero masculino e todos foram aprovados, ou seja, caracterizou-se uma taxa de 100% de aprovação; além de não ter havido reprovação, também 3 alunos foram transferidos. No caso do gênero feminino, foram matriculadas 46 alunas, 2 delas foram reprovadas e 4, transferidas, perfazendo uma taxa de aprovação de 95,23% e uma taxa de reprovação de 4,76%. Não se sabe

exatamente o que aconteceu nessa turma, no ano de 1992, talvez, fatores intrínsecos à turma, como por exemplo, a faixa etária das alunas entre 14 e 15 anos, faixa em que há uma grande incidência de gravidez prematura. Amazarray (1998) cita que adolescentes vinculadas a famílias de classe social de baixa renda e baixa escolaridade, são associadas a um maior risco de engravidar e mostraram-se sem interesse pelos estudos. Isto, certamente, influencia nas taxas aqui explicitadas.

Mesmo assim, apesar dessas taxas verificadas em 1992, quando se analisa os anos de 2002 e 2012 as taxas de aprovação e reprovação voltam a manter a mesma coerência já verificada em outras séries, ou seja, as taxas de aprovação do gênero feminino continuam mais altas que no gênero masculino e as taxas de reprovação do gênero masculino são mais altas que no feminino. Isto acontece, inclusive, na média total que abrange o período dos anos pesquisados, dando a entender que essas taxas tenderam a se manter constantes ao longo dos anos.

O **gráfico 3**, abaixo, mostra a relação de desempenho negativo (reprovação) entre gêneros:

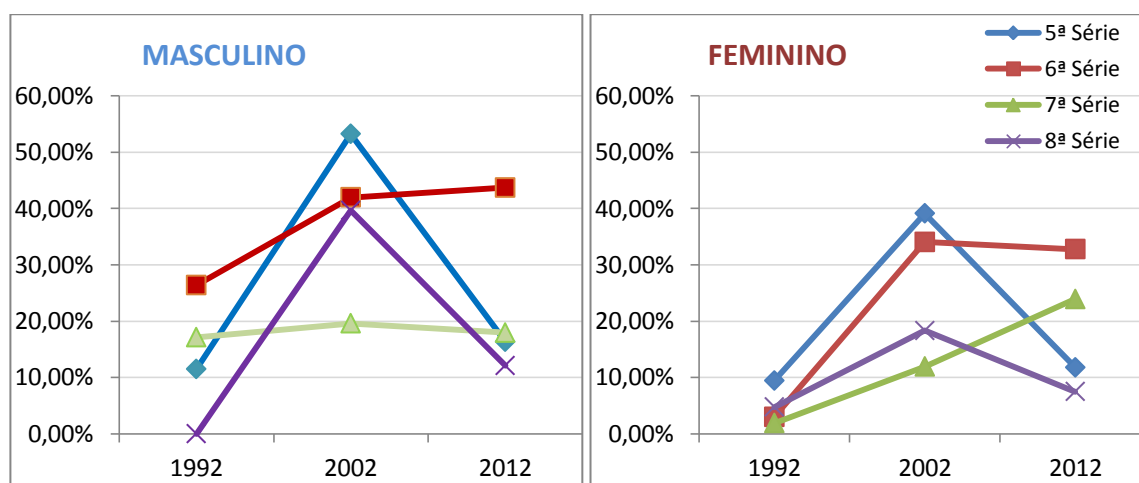


Gráfico 3 – Percentuais de reprovação por Gênero, Série e Ano de Coleta.

Observe-se a linha azul do grupo masculino (5ª série), onde foi constatada no ano de 1992 uma taxa 11,49%, atingindo um ápice de 53,25% em 2002, para depois cair para 16,33% em 2012. Do mesmo modo, na linha azul (5ª série) do grupo feminino, essas taxas são respectivamente, 9,43% em 1992, 39,13% em 2002 e 11,77% em 2012. Numa análise mais apurada fica evidente que as taxas de

reprovação das meninas ficam bem abaixo da dos meninos, como mostra o comparativo das curvas.

Para a 6ª série, (linha vermelha) as taxas encontradas para o grupo masculino são respectivamente, 26,39% em 1992, 41,98% em 2002 e 43,70% em 2012. Nessa mesma série, o grupo feminino apresenta as seguintes taxas, 2,98% para o ano de 1992, 34,04% para 2002 e 32,78% para 2012, o que fica evidenciado que as taxas encontradas no grupo dos meninos são maiores que na do grupo das meninas, como estão demonstradas nas curvas.

Na 7ª série, linha verde do gráfico, as taxas do grupo masculino evoluem da seguinte forma, 17,14% (1992), 19,61% (2002) e 17,95% (2012); Já para o grupo feminino nos anos de 1992 e 2002, é de, respectivamente, 1,9% e 11,94%, o que está de acordo com a tendência de que este gênero tem taxas de reprovação menores que as do grupo masculino. Porém, no ano de 2012, a taxa de reprovação (23,91%) das meninas supera a que foi verificada no mesmo ano para os meninos (17,95%), como demonstra a curva (verde). Essa discrepância de taxas está bem explicada na análise que foi feita na **tabela 5** deste texto.

Na 8ª série (linha roxa) verifica-se que as taxas do gênero masculino nos anos de 1992, 2002 e 2012, são, nessa mesma ordem, 0%, 40% e 12%, enquanto no gênero feminino é, do mesmo modo, 4,76%, 18,31% e 7,5%. Vê-se, portanto, que nesta série, a tendência verificada nas outras séries volta a ser observada. A curva (roxa) do gráfico 3 não deixa dúvidas e, confirma que o desempenho escolar das meninas é melhor que o dos meninos.

Foram observadas nesta análise quantitativa claras evidências de que alunos do gênero feminino obtiveram maior rendimento escolar do que os do gênero masculino. Contudo, se faz necessário aprofundar a pesquisa trazendo a tona outros dados considerados bastantes relevantes, trata-se das médias anualizadas do desempenho escolar da disciplina de língua portuguesa, disciplina que tem relação estreita com estudos linguísticos sobre a linguagem.

A explanação dessas médias seguiu os mesmos critérios adotados nas tabelas anteriores, ou seja, relacionaram-se os resultados por gênero, situação série e ano pesquisado. Enfim, eis os resultados de aprovação em língua portuguesa:

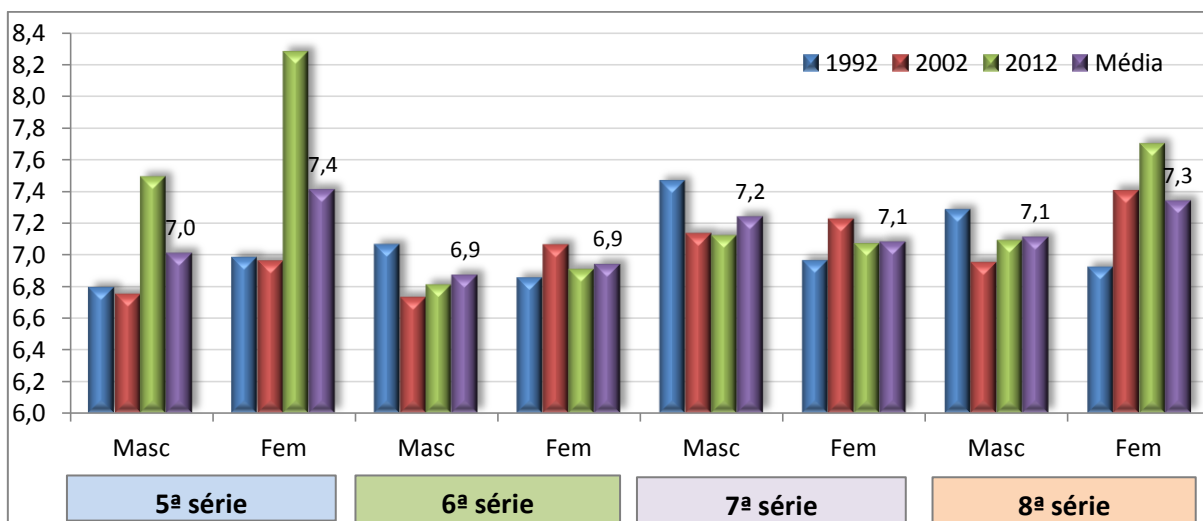


Gráfico 4 - Notas médias de aprovação em Língua Portuguesa dos alunos (por Gênero, Série e Ano de Coleta).

O **gráfico 4**, acima, apresenta o desempenho escolar em língua portuguesa dos alunos de todas as séries estudadas. Quando se relacionam as médias de alunos aprovados do gênero feminino com as do gênero masculino, percebe-se a mesma coerência já detectada na análise quantitativa das taxas de aprovados e reprovados, salvo alguns casos pontuais, como em 1992, onde, nas 7ª e 8ª séries, as taxas de desempenho escolar do gênero masculino são ligeiramente maiores que no feminino e no ano de 2012, as taxas do gênero masculino, também são um pouco maior na 6ª série e igual na 7ª série. No caso do ano de 2002, o gênero feminino tem taxas de desempenho sempre maiores que no gênero masculino. Também, é interessante observar, que a relação entre os totais das médias dos alunos aprovados, nos anos (1992, 2002 e 2012) apesar de serem pequenas, continua mantendo a coerência já detectada anteriormente, ou seja, o grupo de alunos do gênero feminino tem um melhor desempenho do que o grupo masculino.

Ainda com relação ao ano de 1992, mesmo se levando em conta que o grupo masculino tenha tido médias de desempenho escolar superiores ao feminino, vale salientar que o número de aprovados do gênero feminino nesse mesmo ano supera o de aprovados do masculino, o que evidencia a tendência de um melhor desempenho escolar do gênero feminino em relação ao masculino.

Assim, salvo os dados relativos ao ano de 1992, nas 6ª e 7ª séries e no ano de 2012, na 6ª série, que foram atípicos, nas demais séries desses anos (menos na 7ª série de 2012, onde os percentuais foram iguais) e no ano de 2002, o grupo de

alunos aprovados do gênero feminino detêm médias maiores que aquelas do masculino. Isso parece confirmar a tendência de que os alunos do gênero feminino têm maior aproveitamento escolar.

O **gráfico 5**, abaixo, demonstra a situação dos reprovados em língua portuguesa:

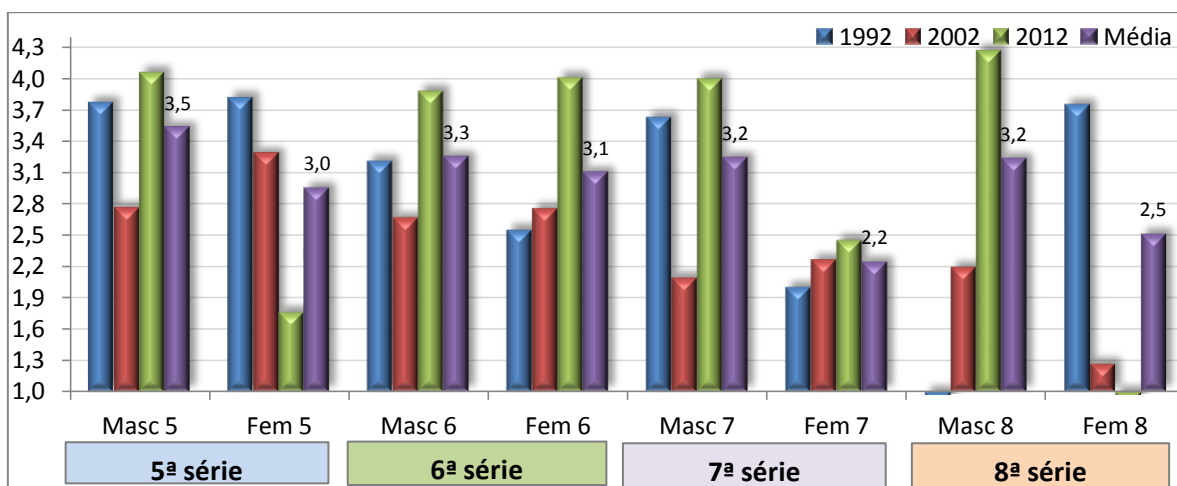


Gráfico 5 - Notas médias de reprovação em Língua Portuguesa dos alunos (por Gênero, Série e Ano de Coleta).

O **gráfico 5** mostra o desempenho negativo (reprovados em língua portuguesa). Nele, a média dos reprovados do gênero masculino, no ano de 1992, é igual à média dos reprovados na mesma série do grupo feminino. Na 6ª e 7ª séries, o contingente masculino tem média maior que o contingente feminino e na 8ª série, o grupo feminino tem média maior que o masculino.

No ano de 2002, os alunos do gênero feminino tiveram médias maiores nas 5ª, 6ª, e 7ª séries que no masculino, porém, na 8ª série, os meninos tiveram média maior que as meninas.

No ano de 2012, a média de língua portuguesa dos não aprovados no gênero masculino superou a média do gênero feminino.

O desempenho escolar dos alunos, observado no **gráfico 5**, pode também ser analisado nos dados do ano de 2012 obtidos no BDDE. Neles, é possível perceber que o número de matriculados para os dois gêneros na 5ª série foi de 56 alunos. Os números também indicam que foram transferidos 07 alunos do gênero masculino e 05 alunos do feminino, isso demonstra que efetivamente cursaram a 5ª

série um total de 49 alunos do gênero masculino, dos quais 08 foram reprovados e 51 alunos do feminino, dos quais 06 sofreram reprovação. Ora, se o quantitativo de alunos dos dois gêneros é praticamente igual e o de reprovados, idem, é possível afirmar que os dados recolhidos em relação às médias são desprezíveis. Portanto, se as médias da disciplina de língua portuguesa do gênero masculino na 5ª série, para o ano de 2012 foram maiores, talvez sejam ocorrências devidas a fatores indetectáveis, que provavelmente necessitem de estudo caso a caso para serem avaliados.

Os dados do BDDE que relacionam o desempenho dos reprovados do contingente masculino em relação ao feminino mostram haver um desempenho escolar ligeiramente melhor no grupo masculino nos anos de 1992 e 2012, mesmo assim, no ano de 2002 o desempenho escolar feminino foi maior que o do masculino. Todavia, vale salientar que o número de aprovados do gênero feminino no ano de 1992 a 2012 supera o de aprovados do gênero masculino, o que evidencia a tendência de um melhor desempenho escolar do gênero feminino em relação ao masculino.

4.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA DO BDDE – BANCO DE DADOS DE DEMOGRAFIA ESCOLAR

TABELA 7 – Situação escolar de alunos por gênero (na escola)

	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Aprovado	1084	48	1176	52	2260	72
Reprovado	305	58	218	42	523	17
Cancelado	17	50	17	50	34	1
Evasão	40	62	25	38	65	2
Transferência	133	55	107	45	240	8
Total	1579	51	1543	49	3122	100

A **tabela 7** mostra a situação escolar dos alunos da escola pesquisada. O levantamento de dados registrou a ocorrência de 3.122 alunos devidamente matriculados, dos quais 1.579 alunos são do gênero masculino e 1.543 alunos do gênero feminino. O percentual total de aprovação de alunos foi de 72%, ou seja,

2.260 alunos distribuídos da seguinte maneira: 1.084 alunos do gênero masculino e 1.176 alunos do gênero feminino.

Assim, considerando-se o universo de 2260 alunos, a taxa de aprovação por gênero foi de 48% para o masculino e 52% para o feminino. Esses percentuais de aprovação podem ser considerados próximos do normal, caracterizando um comportamento de grupo, provavelmente de cunho identitário. No entanto, parecem também confirmar uma proximidade com a hipótese central desta dissertação, quando aventa a possibilidade de que alunos do gênero masculino têm maior dificuldade de adaptação ao meio escolar com relação aos alunos de gênero feminino.

Também, de acordo com a **tabela 7**, a taxa de reprovação total é de 17%, ou seja, um total de 523 ocorrências. Deste total de reprovados, 305 são do gênero masculino e 218 do gênero feminino, isso equivale a uma taxa de reprovação de 58% para o gênero masculino e 42% para o feminino. Esses dados demonstram que a diferença entre os gêneros se acentua com relação à reprovação e revela a possibilidade que os alunos do gênero masculino podem ter problemas para atingir os percentuais mínimos de aprovação na escola, sobretudo, em língua portuguesa. Esses problemas podem estar ligados a imposição do ensino da língua padrão na escola em oposição ao dialeto não padrão utilizado pelos meninos.

A linha 03 da **tabela 7** responde pela parte de cancelamento. Este item participa com o percentual de 1% do total de alunos matriculados, são 17 ocorrências para o gênero masculino e 17 ocorrências para o gênero feminino, o que equivale a um percentual de 50% do total de alunos cancelados, para cada gênero. Como esses percentuais são muito baixos em relação ao universo pesquisado, é possível afirmar que esses dados não são relevantes ao estudo do caso.

A linha 04 evidencia a taxa de evasão escolar. Aqui, de acordo com os dados levantados, foi constatada uma taxa de evasão escolar de 2% em relação ao total de alunos matriculados, o que equivale a 65 ocorrências. Considerando esta categoria em relação a gênero, houve 62% de evasão escolar no universo masculino, ou seja, um total de 40 alunos e 38% de evasão escolar do universo feminino, ou seja, 25 alunas. Ora, mesmo considerando que a taxa de evasão escolar atinge um percentual baixo no total de alunos matriculados, é evidente que a taxa de evadidos do gênero masculino é percentualmente bem maior que a taxa de evasão do gênero feminino. Portanto, é razoável afirmar que, se alunos adolescentes do gênero

masculino têm dificuldades de adaptação escolar, por questões relacionadas ao tripé cultura-identidade-linguagem, tendam a abandonar à escola.

Sobre esta questão de abandono escolar, a linha 5 da tabela 1 mostra que existe uma taxa de transferência de 8%, ou seja, 240 alunos do total de matriculados. Destes alunos, 55% é o total de transferidos do gênero masculino, que equivale a 133 alunos e 45% é o total de transferidos do gênero feminino, equivalente a 107 ocorrências de alunas. Logo, também é razoável afirmar que essa maior taxa de transferidos do gênero masculino se refere a possível dificuldades que esses têm de se adaptar a realidade escolar.

O **gráfico 6** abaixo, baseado na **tabela 7**, representa o total de alunos da escola pesquisada comparando os gêneros masculino (azul) e feminino (rosa). No plano horizontal (x) estão as categorias que retratam a vida escolar dos alunos e no plano vertical (y), as taxas percentuais que relacionam os gêneros com as categorias. Observa-se que na categoria “aprovado”, a taxa de aprovados do gênero feminino é maior do que a do gênero masculino, o que pode estar dentro do padrão de normalidade, mesmo assim está demonstrado que existe uma tendência de que o gênero feminino tem melhor desempenho escolar do que o masculino, nas demais categorias, as taxas são notoriamente mais altas no gênero masculino, exceto a da categoria “cancelado” que é similar entre os gêneros. Essas taxas de “reprovação”, “evasão” e “transferência” parecem demonstrar que indivíduos do gênero masculino se sentem pouco confortáveis diante do modelo escolar que impõe um dialeto padrão, diferente daquele que usam cotidianamente.

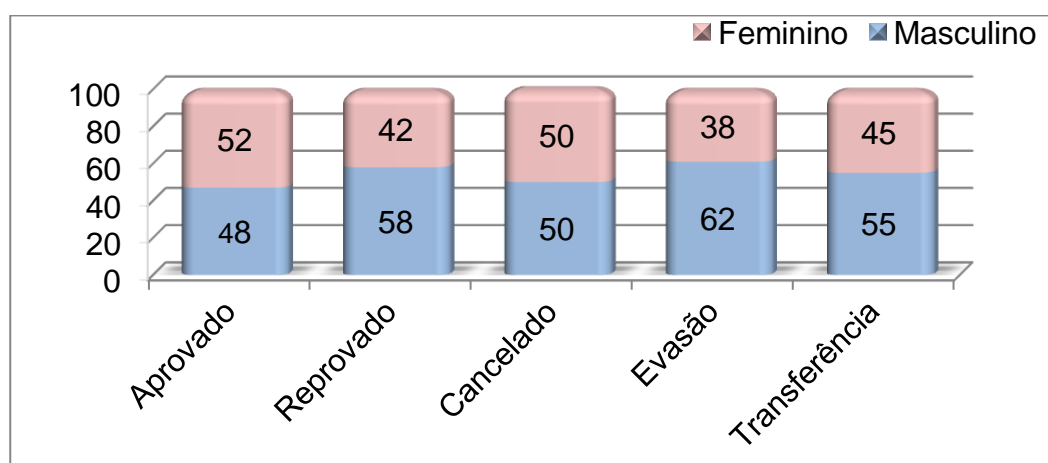


Gráfico 6 – total de alunos x gênero x categorias

Para dar maior consistência à ideia formulada na hipótese central deste texto, a de que variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa; expõe-se abaixo a tabela 2 que apresenta com maior riqueza de detalhes a situação de alunos reprovados/evadidos e aprovados.

TABELA 8 – Desempenho escolar de alunos por gênero

Situação Gênero	Reprovação/Evasão			Aprovação		Total	
	Oco	%	Peso	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Feminino	243	17	0,446	1176	82	1419	± 50
Masculino	345	24	0,553	1084	75	1429	± 50
Total	588	21		2260	79	2848	100

A **tabela 8** relaciona o desempenho escolar dos alunos por gênero em função das taxas de reprovação/evasão e aprovação. A primeira coluna apresenta a situação de alunos reprovados, juntamente com a de alunos evadidos, estes, provavelmente, podem ter abandonado a escola, entre outros motivos, por conflitos identitários gerados pela não aceitação da variedade linguística padrão instituída.

Assim, do total de 2.848 alunos devidamente matriculados e frequentando a escola, 1.429 são do gênero masculino (± 50%) e 1419 (± 50%), do gênero feminino, mostrando uma taxa percentual ligeiramente mais alta para o gênero masculino (50,18%) em relação ao feminino (49,82%). Desse total de discentes, 588 foram reprovados/evadidos, representando uma taxa de 21% do total de 2.848 alunos devidamente matriculados e frequentes. Desse percentual total de 21% de reprovados/evadidos, 345 ocorrências foram registradas no gênero masculino e 243 ocorrências no gênero feminino, o que representa respectivamente, taxas de aproximadamente 24% (24,14%) e 17% (17,12%), evidenciando um percentual significativamente maior de reprovação/evasão no contingente de alunos do gênero masculino com relação ao feminino. Quando se analisa o desempenho escolar dos alunos sob a ótica da reprovação/evasão focalizando o peso relativo entre os gêneros, observa-se que o universo masculino tem um peso de **0,553**, maior que o feminino, que é de de **0,446**, ou seja, existe uma maior possibilidade de haver taxas de reprovação mais acentuadas entre meninos do que entre meninas.

Em relação às taxas de aprovação, dos 2.848 alunos matriculados, 2.260 foram aprovados, ou seja, uma taxa de aprovação de 79%. Deste contingente, 1084 (75%) são indivíduos do gênero masculino e 1.176 (82%) são do gênero feminino. A **tabela 8** evidencia que a taxa de aprovação de meninas é significativamente maior do que a taxa de aprovação de meninos, o que corrobora a hipótese central deste texto.

A **tabela 9** aprofunda a análise, diagnosticando o desempenho escolar dos alunos por série. Como observado, o programa estatístico utilizou uma taxa de erro (significância) de 0,00%, ou seja, os dados aqui apresentados têm margem de erro de 0,00%, para uma tolerância de 0,05%.

Log likelihood = -1344,703 Significance = 0,000

TABELA 9 – Desempenho escolar de alunos por série

Série	Situação			Reprovação/Evasão		Aprovação		Total	
	Oco	%	Peso	Ocorrências	%	Ocorrências	%		
1	76	25	0,602	222	74	298	10		
2	30	9	0,318	285	90	315	11		
3	37	12	0,381	266	87	303	11		
4	24	6	0,243	331	93	355	12		
5	107	27	0,621	289	72	396	14		
6	207	35	0,710	374	64	581	20		
7	48	16	0,460	249	83	297	10		
8	45	15	0,456	238	84	283	10		
#	5	55	0,847	4	44	9	0		
\$	9	81	0,952	2	18	11	0		
Total	588	21		2260	79	2848	100		

Assim, no universo de 2.848 ocorrências constatou-se que na 1ª série foram matriculados 298 alunos ($\pm 10\%$). Desse total, 222 alunos foram aprovados e 76 foram em sua maioria reprovados, com uma pequena taxa de evadidos ($\pm 2\%$), ou seja, respectivamente, 74% e 25% do total de matriculados. Porém, o que é interessante verificar nesta tabela são as taxas de reprovação/evasão escolar.

Na 1ª série, o peso atribuído à reprovação/evasão é de 0,602, o que corresponde a uma taxa de reprovação acima da média, se tomar como ponto médio de equilíbrio 0,500.

Essa taxa de reprovação na primeira série, segundo Sérgio Costa Ribeiro em artigo elaborado em 1991²¹, mostra que as taxas de evasão escolar na 1ª série do Ensino Fundamental são muito baixas. Esse dado pode ser comprovado pela **tabela 7** deste texto, onde a pesquisa aponta uma taxa de evasão de 2%. Em relação a taxa de reprovação, a mesma tabela aponta uma taxa de 17%, o que constitui numa taxa bastante alta, contribuindo para a manutenção do ciclo perverso da repetência escolar.

Ribeiro (1991) ao analisar dados do Serviço de Estatística do Ministério da Educação com base no Censo Escolar e nas taxas do PROFLUXO (modelo estatístico do IBGE), afirma que o que impede a universalização da Educação Fundamental da população brasileira é a péssima qualidade da escola, que perpetua a repetência escolar. Para Ribeiro (1991):

“A mais importante discrepância observada diz respeito às taxas para a primeira série do 1º Grau.

Verificamos que a tão propalada evasão entre a 1ª e a 2ª séries é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula).

Esta discrepância é consequência, entre outras, da dupla contagem dos alunos nos censos escolares que, devido às altas taxas de repetência, mudam de escola sem, no entanto, saírem do sistema ou então são rematriculados na mesma escola, como alunos novos na série. Esta dificuldade, de natureza metodológica, é encontrada em quase todos os países subdesenvolvidos e não se caracteriza como um problema brasileiro. Nestas circunstâncias, a evasão indicada pela estatística oficial (25,5% entre a 1ª e a 2ª séries) é mais de dez vezes maior que a calculada pelo modelo PROFLUXO. Essa diferença produz, ainda, outras consequências. Como a criança sai da escola, mas não sai do sistema ao ser contada como nova e já ter frequentado anteriormente a série, a idade média de ingresso no sistema aumenta, causando a impressão de que há uma dificuldade de acesso ao sistema que não ocorre na realidade. Em 1982, pelo modelo PROFLUXO, antes de completar 18 anos de idade, mais de 70% das crianças que poderiam entrar no sistema já o tinham feito.

Essa dupla contagem provoca, ainda, outros erros perigosos. O número de alunos novos na 1ª série indicado pelos dados oficiais está muito acima das possibilidades demográficas do País. Esse número, que não pode ultrapassar uma geração (o número de indivíduos com uma idade determinada), é, nos dados oficiais, quase o dobro do possível, o que confunde a noção de acesso à escola.”

²¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>

Estud. av. vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991 – A Pedagogia da Repetência, texto de Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), vinculado ao CNPq.

Outra fonte que fornece explicações sobre este fenômeno é um documento do Instituto Paulo Freire²², que cita na página 11, o “Implemento de idade” (defasagem idade/série), como uma das principais causas da repetência escolar.

Segundo dados da **tabela 9**, os pesos relativos das 2ª, 3ª e 4ª séries apresentam queda acentuada nas respectivas taxas de reprovação, quando comparados com a taxa da 1ª série, considerando o ponto médio de equilíbrio 0,500. Entretanto, na transição da 4ª para a 5ª série, o peso relativo quase que triplica 0,621 e aumenta mais ainda, na transição da 5ª para a 6ª série, 0,710. Após, as taxas declinam para o patamar de 0,460 e 0,456 para as 7ª e 8ª séries, respectivamente. A pesquisa também computou dados de duas séries especiais mostradas na penúltima e última linhas desta tabela. Essas séries são constituídas por alunos em processo de recuperação escolar, que passaram por sucessivas reprovações. Eles constituem um pequeno número de alunos remanescentes do processo de aprendizado do Ensino Fundamental que não evadiram, portanto, os pesos relativos atribuídos a essas séries, apesar de serem altíssimos 0,847 e 0,952 não influenciam o contingente de alunos das séries regulares da escola.

Esses dados apresentados acima requerem uma análise mais apurada e suscitam questionamentos que merecem atenção especial: por que esse aumento abrupto de reprovação entre a 4ª e a 5ª série?

Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, autores do documento “A Evolução do Ensino Fundamental no Brasil” pertencente ao Instituto Paulo Freire, já mencionado neste texto, transcrevem à citação de Sérgio Costa Ribeiro (1991):

(...) a evasão é pequena nas primeiras séries, só aumenta entre a 4.ª e a 5.ª séries. Como a maioria das escolas são de 1.ª à 4.ª séries, as crianças precisam mudar de estabelecimento quando promovidas para a 5.ª série. Mesmo que fiquem na escola onde estavam, toda a pedagogia, toda a prática passa a ser outra, a começar pelo fato de, agora, serem vários os professores, quando antes tinham um só, o que provoca uma enorme confusão. Resultado: muitas crianças evadem ou repetem, porque se sentem velhas de mais ou porque acham que quatro anos de escola (o antigo primário) já é o suficiente.

O conteúdo desta citação de Ribeiro (1991) já sofreu mudanças significativas nas escolas municipais que passaram a oferecer o Ensino Fundamental Completo,

²² http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf
EVOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais, Texto de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão do Instituto Paulo Freire,

segundo os autores, as evasões e repetências diminuíram, porém não acabaram, pois muitos pais passaram a transferir seus filhos para escolas estaduais, em razão de essas escolas terem o ensino médio. De outro modo, também houve uma mudança de mentalidade com relação à ideia de que somente quatro anos de escola poderiam ser suficientes, generalizou-se o desejo da sociedade por mais anos de escolaridade com sucesso.

Pode-se corroborar com essas afirmativas dos autores acima citados, porém, como explicar o aumento da reprovação entre a 5ª e a 6ª séries, como demonstra o peso relativo de 0.710 na **tabela 9** deste texto?

As evidências apontam a existência de outras variáveis intervenientes baseadas no tripé Linguagem-Cultura-Identidade, já amplamente mencionadas neste texto, estas podem influenciar nas altas taxas de reprovação.

A hipótese central desta dissertação aponta a possibilidade de que meninos pré-adolescentes de classe baixa, justamente àqueles da faixa etária compreendida entre onze e treze anos, têm seu desempenho escolar prejudicado, porque não se adaptam ao ambiente escolar. Esse comportamento está condicionado a mudanças linguísticas originadas em fatores históricos e socioculturais adquiridas pela criança na fase de aquisição da linguagem. Explica Labov (1972, p. 138):

“As primeiras experiências linguísticas da criança, na fase dos dois a três anos de idade, se produzem principalmente pelo exemplo dos pais. Mas, a partir dos quatro anos até os treze anos aproximadamente, os padrões de fala passam a ser modelados pelo grupo de seus colegas de brincadeiras. Tudo leva a crer que nesse período é quando se sedimentam as formas automáticas de produção linguística: como regra, quaisquer hábitos adquiridos depois desta fase são mantidos por controles auditivos e articulatórios.”

Ora, se este trabalho toma como ponto de partida a hipótese de que meninos de classes desfavorecidas da periferia da cidade de Pelotas não se sentem à vontade no ambiente escolar; e que isso pode contribuir com o aumento das taxas de reprovação e evasão; é porque esses meninos em sua grande maioria usam para comunicação um dialeto não padrão distanciado da norma culta da língua.

Esse distanciamento é devido a diferenças de linguagem que dificultam a apreensão de conhecimentos em sala de aula.

Provavelmente, fatores socioeconômicos, históricos e culturais contribuam muito mais com o fraco desempenho escolar, do que essas diferenças de

linguagem. Tome-se como exemplo o estudo feito por Labov (1984) sobre o inglês dos negros americanos (Black English Vernacular), já mencionado neste texto.

Este chegou à conclusão de que a causa do fracasso escolar desses negros não era devido a diferenças linguísticas, mas ao racismo instituído na sociedade americana.

Não é especificamente o caso brasileiro, mas existem similaridades entre as duas comunidades de fala, falam dialetos não padrão, a maioria são de raça negra e moram na periferia das cidades.

A **tabela 10** abaixo, noutro nível de detalhamento aprofunda ainda mais a problemática do desempenho escolar dos alunos. Nela, a análise focaliza a relação existente entre as categorias gênero e avaliação (média anual = nota) da disciplina de língua portuguesa.

TABELA 10 – Desempenho escolar de alunos por nota na disciplina de língua portuguesa

Nota	Gênero	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
		Ocorrências	%	Ocorrências	%	Ocorrências	%
Dez		7	33	14	67	21	1
9		83	45	102	55	185	7
8		167	40	250	60	417	17
7		279	48	300	52	579	23
6		423	52	395	48	818	33
5		43	54	37	46	80	3
4		35	69	16	31	51	2
3		40	63	24	38	64	3
2		56	52	52	48	108	4
1		67	64	38	36	105	4
0		27	41	39	59	66	3
Total		1227	49	1267	51	2494	100

A **tabela 10** mostra as relações existentes entre médias anualizadas (0 a 10) da disciplina de língua portuguesa com os gêneros masculino e feminino. Foram pesquisados 2.494 alunos, sendo que 1.227 são do gênero masculino (49% do total) e 1267 são do gênero feminino (51% do total), ou seja, existe um equilíbrio entre gêneros, no universo pesquisado. Na primeira coluna, à esquerda, estão relacionadas as médias em ordem crescente na leitura de baixo para cima da tabela e, à esquerda, nas linhas, as ocorrências das médias por gênero e suas respectivas

taxas percentuais. Conforme os dados da **tabela 10**, assim ficaram distribuídas as médias anualizadas de língua portuguesa:

- a) Média 0 (zero) – o total de alunos que obtiveram nota (zero) foi de 66 indivíduos, aproximadamente 3% dos 2.494 alunos matriculados. Destes, 27 alunos são do gênero masculino e 39 alunos são do gênero feminino. Em termos percentuais, equivale a 41% de meninos e 59% de meninas, tendo em conta o total de 66 alunos com desempenho 0 (zero);
- b) Média 1 – 105 alunos (4%) do total de matriculados ficaram com média 1 (ou aproximadamente 1), desses, 67 indivíduos (ou 64% do total de matriculados) são do gênero masculino e 38 indivíduos (36% do total de matriculados) são do feminino, ou seja, para cada menina que alcançou nota 1, aproximadamente 2 meninos alcançaram a mesma nota;
- c) Média 2 – o percentual de alunos que tiveram média 2 é de 4%, ou seja, 108 alunos, do total de matriculados. Desses 108 indivíduos, 56 são do gênero masculino (52%) e 52 (48%) são do gênero feminino. Note-se que o percentual de meninos que obtiveram nota 2 ainda é maior do que o percentual de meninas.
- d) Média 3 – a quantidade de alunos que atingiu a média 3 foi de 64 indivíduos (3%), em relação aos 2.494 matriculados na escola pesquisada. 40 deles pertence ao gênero masculino e perfaz 63% do total apurado por esta média; no caso dos indivíduos pertencentes ao gênero feminino, o montante foi de 24 ocorrências, perfazendo uma taxa de 38% do mesmo total da média. Comparando-se as taxas entre gêneros, observa-se que o quantitativo de meninos com média 3 é praticamente o dobro do de meninas;
- e) Média 4 - do total de alunos matriculados, apenas 51 obtiveram média 4, o que equivale a 2% do montante pesquisado. Destes, 35 são do gênero masculino e 16, do feminino, isto é, em termos percentuais equivalem a

69% e 31%, respectivamente, evidenciando que meninos obtiveram mais que o dobro de média 4, em relação às meninas.

- f) Média 5 – Pelos dados da pesquisa, 80 alunos atingiram média 5, equivalente a 3% do total de matriculados. Desses, 43 indivíduos são do gênero masculino (54%) e 37 são do gênero feminino (46%). Observe que as taxas ainda demonstram que os meninos atingem percentual mais alto que as meninas para esta média analisada.
- g) Média 6 – como observado, 818 alunos, ou o equivalente a 33% do total de matriculados alcançaram a média 6, 423 alunos são do gênero masculino (52%) e 395 do gênero feminino (48%). Note-se que para esta média, o contingente de alunos que a atingiu foi bastante significativo, o equivalente a 1/3 dos alunos matriculados. Isto pode ser explicado porque a média 6 é o ponto limítrofe que decide se um aluno foi aprovado ou reprovado.
- h) Média 7 – 23% dos alunos matriculados atingiram este desempenho, ou seja, 579 alunos, dos quais, 279 são do gênero masculino (48%) e 300 são do gênero feminino (52%), conferindo a este gênero, um melhor desempenho escolar do que no caso masculino.
- i) Média 8 – do quantitativo de 2.494 alunos matriculados, 417 (17%) receberam a nota 8, desse montante, 167 (40%) são do gênero masculino e 250 (60%) são do feminino, configurando indícios de que as meninas tendem a ter melhor desempenho escolar que os meninos.
- j) Média 9 – 185 (7%) alunos, do total de matriculados alcançaram a média 9, sendo que 83 (45%) são do gênero masculino e 102 (55%) são do gênero feminino. Pela análise desses dados, tudo leva a crer na consolidação da tendência de que o desempenho escolar das meninas é melhor do que o desempenho dos meninos.

- k) Média 10 (dez) – apenas 1% dos alunos do universo pesquisado alcançaram o desempenho máximo, ou seja, 21 alunos. Desses, 7 (33%) alunos são do gênero masculino e 14 (67%) são do gênero feminino. Como o desempenho escolar das meninas é o dobro do desempenho dos meninos, parece que a tendência de que meninas têm melhor desempenho escolar que meninos, está confirmada.

Traçando um panorama geral sobre os dados da **tabela 10**, é possível extrair dela, valiosas informações. Note-se que a **tabela 10** recebeu as cores azul (masculino), rosa (feminino) e a cor verde para delimitar a média 6 (média limítrofe que avalia o critério de aprovação, ou seja, qualquer média acima de 6 ou reprovação de alunos, qualquer média abaixo de 6).

Quanto ao desempenho 0,00 (média zero), o grupo de alunos do gênero feminino foi destacado na tabela porque foi o grupo que obteve maior reprovação escolar com nota 0 (zero). Explicar este número de reprovação feminina com desempenho nulo, pontualmente maior que no grupo masculino, talvez pudesse ser feita, se esta pesquisa tivesse se debruçado sobre uma análise qualitativa realizada “in loco”, o que não foi objeto de estudo desta dissertação de mestrado. Assim, como o quantitativo de alunos com desempenho nulo representa apenas 3% (66 alunos) do universo pesquisado, torna-se irrelevante um estudo mais aprofundado sobre este aspecto.

Entretanto, quando se analisam os dados contidos no quadro azul da tabela 10 (ocorrências do gênero masculino), abaixo da linha verde (média 6) da mesma tabela, comparando-os com as ocorrências do gênero feminino, também abaixo da linha verde, fica claro que todos os quantitativos de ocorrências por nota do contingente masculino, no intervalo das médias de 1 a 5, são maiores do que os quantitativos do contingente feminino, demonstrando que os meninos têm taxas de reprovação maiores do que as meninas, ou seja, os alunos que obtiveram média 1, 64%; média 2, 52%; média 3, 63%; média 4, 69% e média 5, 54%, são meninos.

A linha representada na cor verde, contida na tabela 10, mostra os dados de ocorrências da média seis. Como já dito anteriormente, esta linha representa a média limítrofe que separa os alunos aprovados dos reprovados. Acima da linha verde (média 6), no intervalo entre as médias 7 a 10, da mesma tabela 10, acontece exatamente o contrário do que está abaixo da média 6. As meninas, aqui

representadas pelo quadro rosa, à direita da **tabela 10**, são as que obtêm o melhor desempenho escolar, com quantitativos de taxas de ocorrências mais elevadas, ou seja, os alunos que alcançaram média 7, 52%; média 8, 60%; média 9, 55% e média 10, 67%, são meninas.

O **gráfico 7** abaixo exemplifica com maior clareza os dados da **tabela 10 e 9**, mostrando a relação entre as taxas de ocorrências por média anualizada da disciplina de língua portuguesa com as linhas de tendência dos gêneros masculino (linha tracejada na cor azul) e feminino (linha tracejada na cor rosa):

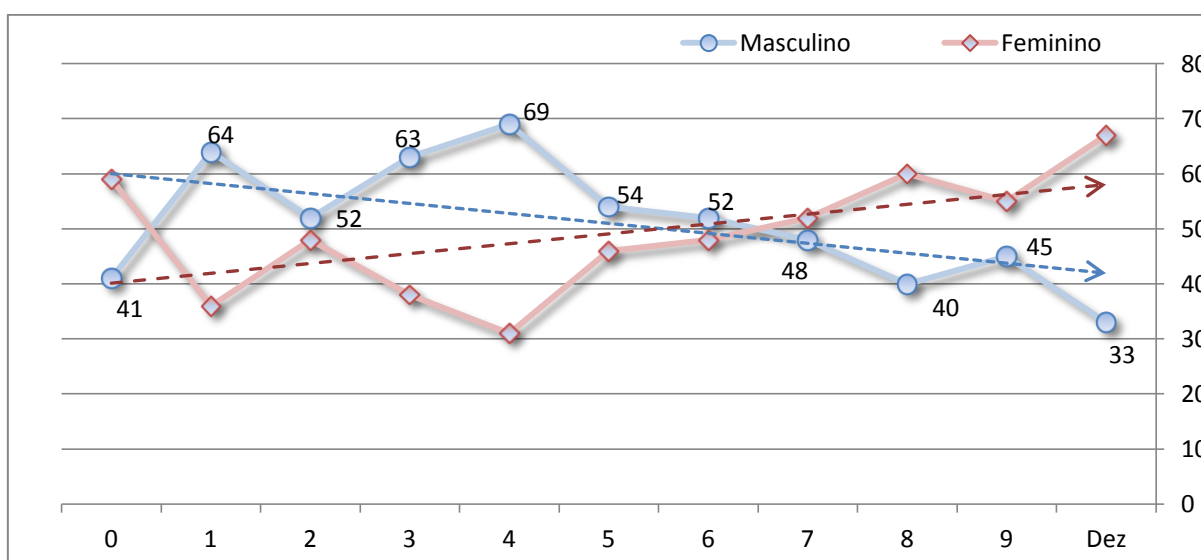


Gráfico 7 - relação taxas de ocorrências x média anualizada da disciplina de língua portuguesa x linhas de tendência dos gêneros masculino e feminino.

A linha cheia na cor azul (gênero masculino) representa as taxas de desempenho escolar dos alunos e a linha cheia na cor rosa (gênero feminino), as taxas de desempenho escolar das alunas. Se se tomar como ponto de partida para análise do **gráfico 7** a média 6, percebe-se que os maiores quantitativos de alunos reprovados, ou seja, que atingiram médias abaixo do ponto de corte, são do gênero masculino, enquanto que os maiores quantitativos de alunos aprovados, ou seja, que atingiram médias acima do ponto de corte, são do gênero feminino.

Com relação às duas linhas tracejadas, uma na cor azul (o grupo masculino) e a outra na cor rosa (o grupo feminino) é possível perceber a tendência do desempenho escolar entre gêneros. A linha tracejada em azul demonstra que o grupo masculino concentra um maior contingente de alunos nas médias abaixo do

ponto de corte (média 6), daí resultando numa maior taxa de reprovação. Observe-se que na medida em que as médias refletem melhores desempenhos e ultrapassam o ponto de corte (média 6), o contingente de alunos (grupo masculino) tende a diminuir, resultando daí, numa menor taxa de reprovação. Com o grupo feminino (linha tracejada em rosa) acontece exatamente o contrário, o contingente de meninas abaixo do ponto de corte (média 6) é menor e na medida em que as médias evoluem para melhores desempenhos e ultrapassam o ponto de corte (média 6), o quantitativo de meninas aumenta, resultando daí numa maior taxa de aprovação. Uma vez estabelecidas essas tendências, é possível entender com maior aprofundamento que existe na escola pública da periferia de Pelotas um fenômeno digno de ser estudado, o qual pode servir como base de abertura para novos caminhos de pesquisa, no caso aqui, serviu como base para entender por que meninos pré-adolescentes não se sentem à vontade no ambiente escolar, tema central desta dissertação.

4.3 A ANÁLISE COMPLEMENTAR DA LÍNGUA ESCRITA (REDAÇÕES)

Quando se analisou os dados da pesquisa do BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar na escola da periferia de Pelotas, se observou, entre outros aspectos interessantes, a existência de uma maior aprovação em língua portuguesa de alunos do gênero feminino. Diante desta evidência se decidiu que era oportuno entender por que essa taxa de aprovação escolar no gênero feminino tendia a ser maior que a taxa de aprovação no gênero masculino.

Assim, na certeza de que a linguagem influencia no desenvolvimento sociocultural e identitário do aluno, especialmente no ambiente escolar, tomou-se como meta explorar com mais profundidade a produção da língua escrita na sala de aula. Como a língua escrita é um sistema de linguagem mais monitorada, isto é, menos espontânea que a linguagem oral, é de se esperar que os fenômenos linguísticos variáveis que aparecem na língua escrita repliquem variantes presentes nos usos orais.

Ora, como esta dissertação tem como objetivo o estudo da produção de P4 (pronome da 1ª pessoa do plural) como potencial marca de identidade, é possível que se encontre evidências de produtividade na linguagem escrita que apareçam na oralidade com grande intensidade. Essas evidências são demonstradas claramente

no estudo feito com base nos dados do VarX por Borges (2004).

Conforme tabelas sucessivas, discriminadas abaixo, pode-se traçar um panorama geral da escola: foram recolhidas 169 redações do gênero feminino e 142 redações do gênero masculino, distribuídas nas 5^a, 6^a, 7^a, 8^a e 9^a séries do ensino fundamental. Na tabela a seguir são mostradas as taxas de utilização de P4 relacionando gênero e variedade:

TABELA 11 – Taxas de utilização de P4, por gênero e variedade (em ocorrências e percentuais)

Gênero Status	Masculino		Feminino		Total
	Ocorrência	%	Ocorrência	%	
Norma padrão	292	42	408	58	700
Norma não-Padrão	51	50	51	50	102

Confrontando o quantitativo dos 169 alunos do gênero feminino com a produção de 408 eventos classificados como de uso padrão da língua (conforme norma culta vigente), na **tabela 11** acima, e com o quantitativo de 142 alunos do gênero masculino, que obtiveram resultados de 292 eventos de uso padrão da língua, também da **tabela 11** acima, é possível se fazer interessantes análises, descritas a seguir:

Note-se que a produção de eventos padrão de P4 no gênero feminino (408) é significativamente maior que essas mesmas evidências no gênero masculino (292). É também sabido que o contingente de alunos do gênero feminino ultrapassou o masculino em 27 alunas. Ora, as alunas produziram 116 eventos a mais que os alunos. Se considerarmos, por hipótese, que esses 116 eventos foram produzidos pelas 27 alunas a mais, teríamos nesta relação um percentual de 4,3 eventos por aluna, uma hipótese que não tem muita consistência, haja vista que o percentual de eventos produzidos pelas 142 alunas restantes seriam de 2,1 eventos, praticamente a metade do que as 27 alunas teriam produzido. Isto significa que o quantitativo de 27 alunos do gênero feminino é pouco significativo, tendo em vista que a taxa, para estas, é o dobro da produção das restantes, resultado que não parece plausível afetar o todo. Sendo assim, essas 27 alunas a mais não comprometem as

afirmativas de que a produção de eventos padrão em P4 entre as alunas é significativamente maior que entre os alunos.

Por outro lado, a taxa de produtividade de alunas em relação a alunos (1,2 alunas para cada aluno) é menor que a taxa de produtividade das mesmas em relação aos alunos, aproximadamente 1,4 ocorrências de produtividade padrão para as alunas, para cada produtividade constatada por aluno. Isto significa que existe uma tendência maior das alunas em se expressar na linguagem padrão, pois o número de alunas em relação ao número de alunos não é tão significativo para proporcionar esta diferença.

Outra análise interessante é a constatação dos números entre os gêneros masculino e feminino, quando se observa as evidências não-padrão da língua escrita, em que o número de eventos constatados coincidiram, com a marca de 51 eventos para cada um dos gêneros. Nesta análise, fica evidente que o contingente feminino produz menos eventos não-padrão do que o contingente masculino, pois a taxa de produtividade dos eventos não-padrão dos alunos é de aproximadamente 35,9%, enquanto que a taxa para as alunas é de aproximadamente 30,2%, o que evidencia que mais alunos tendem a se expressar em linguagem não-padrão.

Ora, é bastante provável que esses alunos tendam a não se sentir à vontade no ambiente escolar, quando são expostos a confrontarem a variedade escolar mais próxima do padrão com a não-padrão que praticam nas situações cotidianas extraescolares.

Diante do que foi analisado até agora, parece haver indícios importantes de alinhamento com a hipótese central dessa dissertação: a de que a linguagem exerce algum tipo de influência na construção identitária dos indivíduos, especialmente a de meninos pré-adolescentes. O comportamento da concordância verbal e a prática da redução da desinência verbal de P4, variedade comum dos pré-adolescentes do gênero masculino de classe baixa em escolas da periferia de Pelotas, pode gerar conflito de identidade de gênero masculino (entre a valorizada pela escola e a esperada pelos homens adultos de sua classe social) e pode contribuir para taxas de evasão, repetência escolar e desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa, piores do que entre meninas.

Além disso, nunca é demais lembrar que o baixo desempenho escolar está respaldado em estudos realizados por vários pesquisadores, entre eles pode-se citar Bortoni-Ricardo (2005 p. 206), ao argumentar que as crianças com baixo poder

aquisitivo são discriminadas na escola por falarem uma variedade de língua não-padrão. Essas crianças são inseguras linguisticamente e reagem com indiferença e agressividade dentro da sala de aula. Logo, em consequência disso, vêm à tona os conflitos identitários que influenciam no rendimento escolar. Para Bortoni-Ricardo, essa situação de conflito pode ser contornada, pois é possível desenvolver em sala de aula uma metodologia de ensino que seja sensível às características socioculturais dos alunos. Ela ainda cita outros pesquisadores, sobretudo Dell Hymes (1972: xx, xxi) que observou:

“As crianças podem de fato ser “linguisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência natural não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os propósitos com que usam a língua e as formas como o fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência se sua competência normal é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de repressão”.

Para Hymes, o descompasso entre as práticas culturais das crianças, seja em seu lar, em seus laços sociais e na escola, é o que caracteriza o desajuste e o fracasso escolar delas. Nas tabelas a seguir é possível verificar a produção das variantes do pronome de primeira pessoa do plural (P4), em relação a gênero:

TABELA 12 – Desinências variantes de ‘nós’ com pronome sujeito explícito (em ocorrências e percentuais)

Gênero	Masc.		Fem.		Total	Exemplos
	Oco.	%	Oco.	%		
Nós-mos	147	40	221	60	368	Nós ficamos lá na rua catando os cartuchos das balas no chão. (aluno da 6ª série Turma T-74)
Nós-amo	1		0		1	Quando nós chegamo da escola o meu irmão começa a mecher comigo e eu não gosto... (aluno da 7ª série Turma B 81)
Nós-emo	6	67	3	33	9	Uma vez eu dormi na casa do meu primo nós acampemo e comemo e brinquemo (aluna da 6ª série Turma T – 74-9)
Nós-ø	24	53	21	47	45	Agente tem que cuidar do planeta terra por causa da poluição para nós cuidar do planeta agente tem que diminuir os carro, moto e caminhão... (aluno da 7ª série Turma 81.) Obs. Note-se que é um sujeito anteposto ao verbo, seria mais comum em um sujeito posposto ao verbo.
Total	178		245			

TABELA 13 – Desinências variantes de ‘a gente’ com forma de tratamento sujeito explícita (em ocorrências e percentuais)

Gênero	Masc.		Fem.		Total	Exemplos
	Oco	%	Oco	%		
A gente-mos	38	73	14	27	52	...quando a Marieli foi dormir lá na minha casa desde de sexta até domingo a gente ficamos até tarde acordadas! Bah foi muito bom, só tem uma parte ruim a gente gastamos muito dinheiro em bobagem KKKKK. (aluna da 6ª série Turma 74-9)
A gente-ø	12	40	18	47	60	Não maltratar os animais por que eles são que nem a gente... (aluna da 8ª série Turma 83.)
Total	50		32			

TABELA 14 – Desinências variantes de ‘nós’ com pronome sujeito oculto (em ocorrências e percentuais)

Gênero	Masc.		Fem.		Total	Exemplos
	Oco	%	Oco	%		
ø -mos	111	39	175	61	286	Temos que preservar mais nossa natureza, plantando mais árvores e não devemos matar os animais. (aluno da 8ª série Turma 83.)
ø -emo	2		0		2	...segunda-feira joguemo bola no campo... (aluno 6ª série da Turma 62.)
Total	113		175			

Para uma análise mais crítica, é necessário um estudo mais avançado das ocorrências de variação, não sendo este o foco desta dissertação. Mas, já fica evidente algumas informações interessantes:

A variante não-padrão Nós - emo é mais produtiva no gênero masculino (6 eventos) em comparação à mesma variação no gênero feminino (3 eventos);

A variante não padrão Nós - Ø, também é mais produtiva no gênero masculino (24 eventos) em relação a mesma variação no gênero feminino (21 eventos);

A variante não padrão Ø - emo somente é encontrada no gênero masculino (2 eventos);

A variante não padrão A gente - mos é mais produtiva no gênero masculino (38 eventos) em relação à mesma variação no gênero feminino (14 eventos);

A variante não padrão A gente - Ø é mais produtiva no gênero feminino (18 eventos) em relação à mesma variação no gênero masculino (12 eventos).

Pela análise, verifica-se que os indivíduos do gênero masculino produzem mais variantes não padrão que os indivíduos do gênero feminino, o que vai ao encontro da tendência de que o gênero feminino produz mais eventos que se aproximam do padrão vigente da língua.

5. CONCLUSÃO

Assim posto, está bem documentado que este texto de dissertação de mestrado procurou “identificar” nos estudos de inúmeros cientistas dedicados à pesquisa linguística, o processo formador do tecido social, no que relaciona os fenômenos imbricados pelo sistema linguagem-cultura-identidade. Estes pensadores certamente contribuíram para desvendar vários fenômenos, nos quais a linguagem tem papel preponderante, seja utilizando métodos empíricos, como Labov, em *Padrões Sociolinguísticos* (1972); seja através de textos filosóficos, como o de Nietzsche, questionando a não essencialidade das coisas; seja no de cientistas linguistas como Bakhtin (1979), que fez importante reflexão sobre as forças geradoras das mudanças sociais e sua influência na linguagem; seja Le Page e Tabouret-Keller (1985), Stuart Hall (1979), sobre a importância que tem a linguagem na construção da cultura e da identidade, entre muitos outros aqui exemplificados. Contaram as suas experiências, fundamentaram ideias, explicaram importantes fenômenos inerentes ao tripé linguagem-cultura-identidade, com o intuito de explicar os meandros do tecido social.

Portanto, foi baseado nos estudos desses mestres que se aventou a hipótese de que meninos pré-adolescentes não se sentem à vontade na escola do ensino fundamental, justamente porque se defrontam com o ensino de um dialeto padrão que causa conflitos com o dialeto que utilizam na comunidade de fala em que vivem na periferia.

Sobre este assunto, está bem fundamentado que a língua como instrumento de linguagem é flexível o suficiente para motivar variações linguísticas influenciadoras e geradoras de conflito. Como bem observado por Labov em sua pesquisa feita na ilha de Martha’s Vineyard, referente ao uso de uma variante estigmatizada (centralização de ditongos) por nativos da ilha, a qual se caracteriza como um comportamento linguístico marcador de identidade social (p. 41 deste texto).

Do mesmo modo, se procurou buscar marcadores linguísticos na escola, como aqueles relacionados com o pronome de 1ª pessoa do plural (P4), que foram tomados como objeto de estudo motivador desta pesquisa e, notadamente, serviram de base para fortalecer a hipótese central dessa dissertação - A variedade de fala circulante na escola gera conflito de identidade em pré-adolescentes do gênero

masculino de classe baixa e pode contribuir para o aumento das taxas de evasão - repetência escolar e/ou desempenho escolar abaixo da média na disciplina de Língua Portuguesa.

Na análise estatística do BDDE – Banco de Dados de Demografia Escolar fica clara essa evidência, e isto está demonstrado pelo baixo desempenho escolar dos adolescentes do gênero masculino, especialmente no que tange à disciplina de língua portuguesa. Com referência a esta evidência (p.96-103 deste texto), está demonstrada estatisticamente na tabela 9 e 10 a tendência verificada em relação ao desempenho escolar: os maiores quantitativos de alunos reprovados, ou seja, que atingiram médias abaixo do ponto de corte (média 6), são do gênero masculino, enquanto que os maiores quantitativos de alunos aprovados, ou seja, que atingiram médias acima do ponto de corte, são do gênero feminino. Assim, é possível perceber a tendência do desempenho escolar entre gêneros. O gráfico 7 (p. 105) demonstra que o grupo masculino concentra um maior contingente de alunos com médias abaixo do ponto de corte (média 6), daí resultando numa maior taxa de reprovação. O grupo feminino, por sua vez, concentra um maior contingente de alunos com médias acima do ponto de corte (média 6), resultando daí numa maior taxa de aprovação. Uma vez estabelecidas essas tendências, não há dúvidas de que existe na escola pública da periferia de Pelotas um fenômeno digno de ser estudado, esse aponta novos caminhos de pesquisa.

Ainda sobre a análise do BDDE, é possível verificar que as hipóteses secundárias referidas nas páginas 13 e 14 deste texto puderam ser respondidas:

A hipótese secundária (A), página 13, afirmando que a permanência do indivíduo na escola ajuda na aquisição de conhecimento e utilização de variedades cultuadas de fala pode ser respondida com base em estudos de Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, autores do documento “A Evolução do Ensino Fundamental no Brasil” pertencente ao Instituto Paulo Freire, citado nas páginas 97-98 deste texto, apontando uma mudança de paradigma da sociedade sobre uma maior permanência de alunos na escola. Criticam o conteúdo de uma opinião de Ribeiro (1991) “(...) muitas crianças evadem ou repetem, porque se sentem velhas demais ou porque acham que quatro anos de escola (o antigo primário) já é o suficiente.” dizendo que essa mentalidade já sofreu mudanças significativas nas escolas, pois essas passaram a oferecer o Ensino Fundamental completo, segundo os autores, também houve uma mudança de mentalidade com relação à ideia de que somente quatro anos de escola

poderiam ser suficientes, generalizou-se o desejo da sociedade por mais anos de escolaridade com sucesso.

Essa mudança de postura parece refletir no desempenho escolar, a tabela 10 da página 101 deste texto, que se refere às médias em língua portuguesa, mostra uma aproximação dos percentuais de desempenho entre gêneros, acima do ponto de corte (média 6), ou seja, a média de língua portuguesa tende a se aproximar entre os alunos que estão há mais tempo na escola, ainda que as médias do gênero feminino continuem se mantendo maiores que no masculino. Se essas médias tendem a se aproximar em função de uma maior maturidade dos alunos, pode estabelecer indícios de que um maior tempo do indivíduo na escola aumenta as chances de aprendizado e utilização de variedades cultas de fala.

Ainda nas páginas 14, 101, 102 e 103 desse texto, é possível responder a hipótese secundária (B), quando cita indícios de que os homens (ou os grupos de referência masculinos, página 14 desse texto) de classe baixa em Pelotas associam as variedades utilizadas pela escola à fala feminina, como também a hipótese secundária (C) mostrando que o gênero feminino tem melhor índice de desempenho escolar na faixa etária compreendida entre dez e onze anos, onde há aumento da reprovação entre a 5ª e a 6ª séries, como demonstra o peso relativo de 0.710 na tabela 10 da página 101 deste texto.

As evidências apontam que a interação da linguagem, cultura e identidade, já amplamente mencionadas neste texto, podem influenciar nas altas taxas de reprovação. A hipótese central desta dissertação aponta a possibilidade de que meninos pré-adolescentes de classe baixa, justamente àqueles da faixa etária compreendida entre onze e treze anos, têm seu desempenho escolar prejudicado, porque não se adaptam ao ambiente escolar. Esse comportamento está condicionado a mudanças linguísticas originadas em fatores históricos e socioculturais adquiridos pela criança na fase de aquisição da linguagem, com explica Labov (1972, p. 138), nas páginas 99 e 100 deste texto.

Assim, a hipótese de que meninos de classes desfavorecidas da periferia da cidade de Pelotas não se sentem à vontade no ambiente escolar, e que isso pode contribuir com o aumento das taxas de reprovação e evasão pode ser explicada porque a grande maioria dos meninos se utiliza, para comunicação, de um dialeto não padrão distanciado da norma culta da língua. Esse distanciamento dificulta a apreensão de conhecimentos em sala de aula. Fatores socioeconômicos, históricos

e culturais também podem contribuir para um fraco desempenho escolar, até mais que essas diferenças de linguagem, porém, não se pode negar a contribuição desta no processo de construção de aprendizado.

Assim, apoiado pelos dados coletados no BDDE, nas médias anuais do desempenho escolar em língua portuguesa e no estudo complementar da língua escrita, são feitas as seguintes considerações:

Foi constatada a existência de uma tendência que estabelece um padrão comportamental em meninos pré-adolescentes na comunidade de fala da periferia de Pelotas, o qual parece estar intimamente relacionado com a interação existente entre linguagem, cultura e identidade. Esse padrão não é algo imutável, nem poderia sê-lo, pois é apenas um recorte de um momento pré-estabelecido. Desse modo, é percebida a necessidade de aprofundar este estudo para entender se este padrão de comportamento tende a se universalizar. É aconselhável, portanto, ampliar a pesquisa em outras escolas de periferia e do centro da cidade, incluindo, também escolas particulares de elite e escolas federais.

Portanto, se for levado adiante estudos que incluam pesquisas qualitativas envolvendo entrevistas com alunos, seus familiares, professores e dirigentes de escolas, será possível desvendar com maior precisão, se este padrão é de fato, um fenômeno estabelecido. É aconselhável, também ampliar essa pesquisa para outras cidades, ou mesmo em outro estado da federação, a fim de se observar este processo em outro dialeto.

POST SCRIPTUM

Na banca de mestrado que avaliou esta dissertação foram questionados os dados relativos ao ano de 2002, no que se refere a uma diminuição do número de alunos aprovados e o consequente e significativo aumento do número de alunos reprovados, quando confrontados com os dados obtidos nos outros anos pesquisados (1992 e 2012).

Na tabela 1, página 82 deste texto, é mostrado o desempenho escolar dos alunos nos anos de 1992, 2002 e 2012, conforme os dados colhidos no BDDE. Quando são analisados os números totais de alunos matriculados é percebido que não houve variações relevantes nos quantitativos do ano de 1992 com relação ao ano de 2002, porém, quando são confrontados os números de matriculados do ano de 2002 com o ano de 2012 é percebida uma diminuição acentuada de matrículas no ano de 2012, queda em torno de 30%. Este percentual pode ser explicado pela diminuição da taxa de natalidade brasileira, como já mencionado neste texto.

No ano de 2002, entretanto, houve uma queda significativa da taxa de alunos aprovados (64,6%), quando comparada com as taxas de aprovação dos anos de 1992 e 2012 (respectivamente 77,6% e 76,1%). Do mesmo modo, também foi verificado um acentuado crescimento na taxa de reprovação, a qual atingiu o percentual de 24,7% do total de 1.159 alunos matriculados no ano de 2002, ou seja, 289 alunos foram reprovados naquele ano. Ainda, quando se compara o ano de 2002 com o ano de 1992 e 2012, observa-se que o número de reprovados foi significativamente menor para esses anos, (96 alunos em 1992 e 141 alunos em 2012).

A variação acentuada do desempenho escolar no ano de 2002, como bem demonstra o gráfico 2 na página 84 dessa dissertação, suscitou dos avaliadores da banca a imprescindível averiguação dos motivos provocadores desse fenômeno.

Assim, diante da necessidade de prestar informações sobre essas variações de desempenho acentuado no ano de 2002, procurou-se fornecer subsídios que elucidassem, ou mesmo aproximassem respostas o mais perto possível da verdade.

Entre as explicações aventadas se identificou algumas razões que tinham a ver com aspectos internos da escola, como gestão escolar ou atitudes de ensino proveniente do corpo docente; e outras decorrentes de fatores externos, com preponderância para as políticas governamentais implementadas pelo Ministério da

Educação, entre elas, a Lei nº 8.069/90, que versa sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; as Diretrizes para a Educação Básica e a implantação do primeiro plano nacional de educação com força de lei aprovada no Brasil no ano de 2001, o PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001).

Assim, fêz-se necessário um retorno à instituição para averiguar se essas possíveis causas resultaram em taxas de aprovação e reprovação diferentes em 2002, com relação aos outros anos pesquisados.

Em meados do mês de agosto de 2015, através de contato realizado com a direção da escola foi convocada uma reunião sobre o assunto. Nessa reunião foram expostos os resultados desta dissertação e se deu ênfase a questão das discrepâncias existentes sobre o desempenho escolar dos alunos no ano de 2002. Essa reunião contou com a presença da diretora, da secretária e de uma professora de língua portuguesa, todas com tempo na instituição anteriores ao ano de 2002.

O grupo concordou que uma das possíveis causas do acentuado número de reprovados se referia a fatores internos à instituição, pois alguns professores que lecionaram na época eram muito rígidos nas avaliações dos estudantes. A própria diretora enfatizou que nessa mesma época estava em implantação na escola, mais uma imposição do MEC, o PNE – 2001-20010 (Lei nº 10.172/2001). Em seu depoimento argumentou que no ano de 2002 iniciou-se a implantação de mais uma política de governo, algo que sempre acontece de “cima para baixo” sem levar em consideração os aspectos internos da escola. Disse ainda, que uma das diretrizes acatadas se referia à qualidade e a avaliação dos alunos e, isso impactou na questão do desempenho escolar. Para ela, os professores entenderam que deveriam ser mais criteriosos na avaliação de seus alunos.

Tanto a secretária, quanto a professora de língua portuguesa da escola concordaram com o que foi dito pela diretora e ainda enfatizaram que o MEC sempre impôs diretrizes à escola sem levar em conta a realidade da mesma.

Assim, parece existir o consenso de que a imposição de políticas de governo desconectadas com a realidade escolar, provavelmente impõem consequências negativas ao processo de ensino e, pode ser uma possível explicação para essa queda nos níveis de desempenho escolar no ano de 2002.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, C. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil: o exemplo do hunsruckisch no Rio Grande do Sul. In: Cadernos do Instituto de Letras, Porto Alegre, n. 18, 1998.
- AMARAL, L. A importância de variáveis estilístico-discursivas para as análises de fenômenos linguísticos variáveis. In: VANDRESEN, Paulino (Org.). **Variação e mudança no português falado da região sul**. Pelotas: Educat, 2002.
- AMARAL, L. A concordância verbal de segunda pessoa do singular em Pelotas e suas implicações linguísticas e sociais. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras) Instituto de Letras, UFRGS, 2003.
- AMARAL, L. Marcadores linguísticos de identidade de gênero e sua relação com a adesão escolar de meninos impúberes. In: SAVEDRA, M.; MARTINS, M.; DA HORA, D. (ORG) Identidade social e contato linguístico no português brasileiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015. P.37 a 71
- AMAZARRAY, M. R. et al. A experiência de assumir a gestação na adolescência: um estudo fenomenológico. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 16 set. 2014.
- ANAXIMANDRO, PARMÊNIDES, HERÁCLITO. In: Os pensadores originários. Tradução e Introdução de Emannuel Carneiro. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- BAGNO. M., STUBBS, M., E GAGNÉ, G.. Língua Materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 14ª ed. Trad. Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARRENECHEA, Miguel Angel. Revista Cadernos Nietzsche, (2011, CN, edição nº 28 - 31).
<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEYQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.cadernosnietzsche.unifesp.br%2Fpt%2Fhome%2Fitem%2Fdownload%2F154&ei=TZTOVOa8KciOsQTn1oHoDw&usq=AFQjCNGlv-Mr7Kc7PdT2sMyA7Ahtd-L3cg&bvm=bv.85076809,d.cWc>
- BARBER, B. (1957). Social Stratification. New York: Harcourt Brace.
- BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. 19. Ed. São Paulo, Ática, 1985.
- BELL, Roger T. (1978). Sociolinguistics – Goals, Approaches and Problems. London: B. T. Batsford. 252 p.
- BLOOMFIELD, L. (1933) Language. New York: Holt, Rinehart and Winstons.
- BLOCH, B. and TRAGER, G. L. (1942). Outline of Linguistics; Baltimore: Linguistic Society of America.
- BORGES, P. A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico-social-linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas. Porto Alegre, Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, UFRGS, 2004.
- BORTONI – RICARDO, S. M. Nós chegemu na escola, e agora: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação/Pierre Bourdieu; Tradução: Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas: o que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1996.
- BUCHOLTZ, Mary & HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic

- approach. *Discourse Studies*, v.7. SAGE, 2005, p. 585.
<http://dis.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/4-5/585>.
- CHAIKA, Elaine. (1982). *Language – The Social Mirror*: Rowley: Newbury House Publ. 260 p.
- CHAMBERS, J. *Sociolinguistic Theory: linguistic variation and its social significance*. Cambridge: Blackwell, 1995.
- CRAWFORD, M. The hole woman: sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change*, Cambridge, n.1, p. 245-67, 1989.
- CUNHA, M.A.F.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA, M.E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/ Faperj, 2003.
- DU GAY, P. *Some course themes* (1994), não publicado, Milton Keynes, The open University.
- ECKERT, P. Adolescent social structure and the spread of linguistic change. *Language in society*, n. 17, 1988. p. 183-207.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie - *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRA, Roberto Leal. ARISTÓTELES, A Política, in: *Clássicos. Tradução – 2.ed.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *EVOLUÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL – Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais*. Acervo do Instituto Paulo Freire.
http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3389/FPF_PTPF_01_0412.pdf
- GILLES, H. & POWESLAND, P. Accommodation theory. In: COUPLAND, N. & JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. New York: St. Martin's Press, 1997.
- GUY, G. Language and social class. *Linguistics: The Cambridge survey*, v. 4, p. 37-63, 1987.
- HAERI, N. "Why do women do this?" Sex and gender differences in speech. In: GUY, G. et al (eds) *Towards a Social Science of Language*. v.1. Philadelphia : John Benjamins, 1995.
- HALL, Stuart. *Revista Educação & Realidade – A Centralidade da Cultura - v. 1, nº 1*, 1976.
- HERÁCLITO DE ÉFESO. *Os Pré-Socráticos: Heráclito*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- HYMES, D. H. (1972). On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. & Holmes, Jane (ed.). *Sociolinguistics*. Great Britain: Penguin Books, p. 269-93.
- HOCKETT, C. F. (1958) *A course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Company.
- HORVATH, B. *Variation in Australian English: the sociolects of Sydney*. Cambridge : Cambridge University Press, 1985.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo. Edit. Objetiva, 2014.
- IBGE. *Formações Estatísticas*. Pelotas-RS. (2007). Disponível em:
 <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- KROCH, A. Toward a theory of social dialect variation. *Language in Society*, Cambridge, n.7, p.17-36,1976.
- LABOV, William. The Social motivation of a sound change. *Word*, n. 19, 1963.

- LABOV, William The Social Stratification of English in New York City. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.
- LABOV, William. The Reflecion of Social Processes in Linguistic Structures. In: FISHMAN, Joshua (ed). Readings in the Sociology of Language, n. 22, 1968.
- LABOV, William. Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]
- LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 19, 2002.
- LE PAGE, Robert. Projection, focusing and diffusion. York Papers in Linguistics, vol. 9, University of York, 1980.
- LE PAGE, R. B. & TABOURET KELLER, A. Acts of identity: creole-based approaches to language and ethnicity. Londres: Cambridge University Press, 1985.
- Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo IV, do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, artigos 54, 55, 56 e seus incisos.
- MARTINET, André. Économie des changements phonétiques – traité de phonologie diachronique. 1955, Francke, Berne.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- MILROY, L. Language and Social Network. Oxford : Basil Blackwell, 1980.
- NIETZSCHE, F. Werke. Kritische Studienausgabe (KSA). Organizada por Colli e Montinari. Berlin: Walter de Gruyter & Co, 1978, 15v.
- NARO, Anthony J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C. Introdução à sociolinguística variacionista. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.
- RIBEIRO, Sérgio Costa. C. Estud. av. vol.5 no.12 São Paulo May/Aug. 1991 – A Pedagogia da Repetência.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>
- SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riediliger. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola. São Paulo: Ática, 1989.
- SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso Escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, (2007)
- TARALLO. Fernando. A pesquisa sociolinguística. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986.
- VarX – Banco de dados sociolinguísticos variáveis por classe social. Pelotas: UFPEL, 2001.
- WEINER, J. & LABOV, W. Constraints on The Agentless Passive. In: Journal of Linguistic, 19, [1977]. 1983.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). "Empirical Foundations for Theory of Language Change". [*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]