

ANDRÉA BURGOS DE AZEVEDO MANGABEIRA

**VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL, PRÁTICA
SOCIAL E IDENTIDADE ENTRE JOVENS E ADULTOS DO
CENTRO DO TRABALHADOR (PORTO ALEGRE – RS)**

**PORTO ALEGRE
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL, PRÁTICA
SOCIAL E IDENTIDADE ENTRE JOVENS E ADULTOS DO
CENTRO DO TRABALHADOR (PORTO ALEGRE – RS)**

ANDRÉA BURGOS DE AZEVEDO MANGABEIRA

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). LUCIENE JULIANO SIMÕES

Tese de doutorado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor pelo Programa
de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

**PORTO ALEGRE
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL, PRÁTICA
SOCIAL E IDENTIDADE ENTRE JOVENS E ADULTOS
DO CENTRO DO TRABALHADOR (PORTO ALEGRE –
RS)**

ANDRÉA BURGOS DE AZEVEDO MANGABEIRA

ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). LUCIENE JULIANO SIMÕES

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Clara Dorneles
Universidade Federal do Pampa**

**Prof.(a) Dr.(a) Simone Soares
Universidade Federal de Santa Maria**

**Prof. Dr. Paulo Guedes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**PORTO ALEGRE
2016**

A todos aqueles a quem a escolarização foi negada
em algum ponto de sua trajetória como cidadão
brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, Fora Temer!

Ao fim deste trabalho, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Ao Centro do Trabalhador (professores, alunos e funcionários) por toda a aprendizagem que me proporcionaram. Na impossibilidade da perfeição, essa escola faz toda a diferença ao se comprometer tão seriamente com uma educação cidadã de fato.

À Cátia, por ter me acolhido tantas vezes em sua sala de aula e por ter dividido comigo sua rica experiência profissional.

Aos amigos da UFRGS por cada conversa, cada discussão, cada riso e cada ajuda que me deram, ao longo desses seis anos de pós-graduação. Obrigada principalmente por me manterem emocionalmente vinculada a esta empreitada.

Aos amigos de fora da UFRGS, por terem permitido que eu vivesse tantos momentos de desabafo e alívio, em que um mundo sem doutorado era possível.

Ao meu irmão Rodrigo e à minha cunhada Clarissa, pela possibilidade constante de uma palavra de estímulo e conforto.

Às minhas seis mães: Maria (vó), Lígia, Yara, Simone, Rozana (tias) e Helena (mãe biológica e de alma), agradeço pelo exemplo constante e positivo de como ser mulher em um mundo de homens, e por todo o apoio emocional e material que me deram ao longo de toda a minha vida.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRGS, por toda a aprendizagem e diálogo acadêmico.

À colega Livia Oushiro, pela disponibilidade e vontade de compartilhar seu enorme conhecimento intelectual.

À professora Elisa Battisti, por ter me acolhido academicamente com carinho, atenção e respeito, me conduzindo por um caminho de interesse e curiosidade pela área da Linguística teórica.

À minha querida orientadora e amiga, Luciene Simões, por ter compartilhado comigo seis anos de muita aprendizagem, sobre a vida, sobre os

livros e, acima de tudo, sobre nós mesmas. Que o fim da minha trajetória acadêmica seja apenas um ponto de continuidade na nossa história de identificação nas semelhanças e respeito nas diferenças.

À banca avaliadora pela disposição em ler o trabalho em um prazo tão curto.

Ao departamento de Linguística da New York University (professores, funcionários e colegas), por terem me recebido para uma temporada de muita aprendizagem.

À CAPES e Fundação FULBRIGHT, pelo financiamento concedido.

*“Que ninguém ouse nunca mais
duvidar da classe trabalhadora
deste país.”*
*(Discurso de posse do ex-presidente
Lula em seu primeiro mandato)*

RESUMO

Com base no conceito de identidades de participação em comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998) e dos pressupostos teórico-metodológicos da terceira onda nos estudos de variação, foi realizada nesta tese uma análise que conjugou métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa para compreender como o uso variável da concordância nominal de número se relaciona com as identidades locais de Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador em Porto Alegre. A pesquisa relatada nesta tese teve como objetivo aprofundar em dois sentidos os resultados encontrados na pesquisa de mestrado apresentada em Mangabeira (2012). Nesse trabalho, as categorias sociais de Jovens e Adultos (baseadas, mas não determinadas pela idade dos participantes) emergiram como modos de afiliação a comunidades de prática locais no Centro do Trabalhador (escola municipal de Educação de Jovens e Adultos em Porto Alegre - RS), por meio da análise de dados de cunho etnográfico; além disso, as frequências brutas de aplicação da concordância nominal na fala dos participantes apontaram para uma possível correlação dessas categorias locais com a concordância como recurso simbólico, e com identidades de gênero. Partindo dessas categorias (tomadas aqui como comunidades de práticas escolares), esta pesquisa analisou entrevistas com 16 participantes, para compreender melhor como os participantes da pesquisa constituem suas identidades discursivas (BAMBERG, DE FINA e SCHIFFRIN, 2011) em narrativas ocasionadas por entrevistas sociolinguísticas, especialmente em relação a suas identidades de gênero, associadas às categorias locais de Jovens e Adultos. Além disso, foi feita uma análise multivariada (atomística e não-atomística) da fala desses participantes, utilizando-se os *softwares* GOLDVARB e RBRUL, com vistas a estabelecer correlações estatísticas entre os resultados qualitativos da pesquisa e o uso variável da concordância nominal, bem como compreender melhor os contextos linguísticos que favorecem ou desfavorecem a aplicação da marca de plural. O resultado da análise qualitativa do conteúdo das narrativas mostrou que as identidades de gênero dos participantes são relevantes para a construção de suas identidades de Jovens e Adultos. Esse resultado também se confirmou do ponto de vista linguístico, uma vez que o uso variável da concordância nominal correlaciona-se estatisticamente, neste lugar, com essas categorias e com categorias de gênero: a aplicação da marca de plural é favorecida por mulheres e Adultos no Centro do Trabalhador. Os resultados mostraram também que, em relação aos contextos linguísticos, a aplicação da marca é favorecida pela saliência fônica, pela presença de marcas precedentes e pelas posições pré-nucleares do sintagma nominal, como apontaram estudos anteriores sobre essa variável no português brasileiro, como Scherre (1988). Por fim, a análise global dos resultados mostrou que o uso variável da concordância nominal é uma prática social (ECKERT, 2000a) no Centro do Trabalhador.

Palavras-Chave: Comunidades de prática; Variação como prática social; EJA; Concordância nominal de número

ABSTRACT

Based on the concept of participation identities in communities of practice (LAVE and WENGER, 1991; WENGER, 1998) and the theoretical and methodological postulates of the third wave in variation studies, an analysis was undertaken on this thesis, which conjugated quantitative and qualitative methods of research to understand how the variable use of number nominal agreement in the noun phrase correlates to the local identities of young and adults at Centro do Trabalhador in Porto Alegre. The research reported on this thesis aimed at deepening the results found on the master's research presented in Mangabeira (2012) in two directions. In this work, the social categories of young and adults (based on, but not determined by the age of the participants) have emerged as modes of affiliation to local communities of practice at Centro do Trabalhador (public school for young and adults, in Porto Alegre – RS), through ethnographic data analysis; furthermore, the high frequencies of application of nominal agreement in the participants' speech have pointed to a possible correlation of those local categories with nominal agreement as a symbolic resource, and to gender identities. Grounded on those categories (considered here as school communities of practice), this research has analyzed interviews with 16 participants, to better understand how the research participants constitute their discursive identities (BAMBERG, DE FINA and SCHIFFRIN, 2011) in narratives occasioned by sociolinguistic interviews, especially in relation to their gender identities, related to the local categories of young and adults. Besides, a multivariate analysis (atomistic and non-atomistic) of these participants' speech has been performed, using the software GOLDVARB and RBRUL, in order to establish statistical correlations between the qualitative results of the research and the variable use of nominal agreement, as well as to better understand the linguistic contexts that favor or disfavor the application of the plural mark. The outcome of the quantitative analysis of the narratives has evidenced that the participants' gender identities are relevant for the construction of their identities as young and adults. That result has also been confirmed from a linguistic point of view, once the variable use of nominal agreement correlates statistically, at Centro do Trabalhador, with those categories and gender categories: the application of the plural mark is favored by women and adults at Centro do Trabalhador. The results have also shown that, regarding the linguistic contexts, the application of the plural mark is favored by phonic salience, by the presence of precedent marks and by the pre-nuclear positions of the noun phrase, as previous studies had pointed out about this variable in Brazilian Portuguese, like Scherre (1988). The global analysis has also shown that the variable use of nominal agreement is a social practice (ECKERT, 2000a) at Centro do Trabalhador.

Keywords: Communities of practice; Linguistic variation as social practice; Adult education; Number nominal agreement.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	18
2.	LÍNGUA, VARIAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	25
2.1.	Historicidade X Eventicidade na perspectiva bakhtiniana de língua e linguagem	26
2.2.	Participação e Reificação: a construção de identidades de participação em comunidades de prática.	33
2.3.	Variação linguística como prática social: as três ondas na Sociolinguística.	48
3.	A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	68
3.1.	A CN na estrutura da Língua Portuguesa	68
3.2.	A CN como regra variável	71
3.3.	A CN como variável linguística na sociolinguística variacionista brasileira	72
3.3.1.	Trabalhos pioneiros envolvendo a CN no PB	73
3.3.2.	A relevância teórico-metodológica de Scherre (1988) para o estudo da variável	86
3.3.1.1.	Principais resultados da análise atomística	90
3.3.1.2.	Principais resultados da análise não-atomística de Scherre (1988)	96
3.3.1.3.	Principais resultados das variáveis sociais	102
3.3.3.	Os trabalhos posteriores	105
3.4.	Considerações Finais	130
4.	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DO CENTRO DO TRABALHADOR COMO UM OBJETO DE PESQUISA NO CAMPO APLICADO	131
4.1.	Por que esta é uma pesquisa de Linguística Aplicada?	131
4.2.	Um primeiro olhar sobre as categorias sociais de Jovens e Adultos	136
4.2.1.	O Centro do Trabalhador	139
4.2.2.	O que significa ser Jovem e ser Adulto no Centro do Trabalhador?	144
5.	AS NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DO TRABALHADOR	155
5.1.	A continuidade da pesquisa	156

5.2.	A volta ao campo de pesquisa	156
5.2.1.	Aspectos teórico-metodológicos da análise das narrativas	158
5.2.2.	A construção narrativa das identidades de Jovens e Adultos e de gênero no Centro do Trabalhador	164
5.2.2.1.	As narrativas dos Adultos no Centro do Trabalhador	166
5.2.2.1.1.	Os Homens Adultos no Centro do Trabalhador	171
5.2.2.1.2.	As Mulheres Adultas no Centro do Trabalhador	183
5.2.2.2.	As narrativas dos Jovens no Centro do Trabalhador	194
5.2.2.2.1.	Os Homens Jovens no Centro do Trabalhador	215
5.2.2.2.2.	As Mulheres Jovens no Centro do Trabalhador	226
5.3.	Considerações Finais	233
6.	A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO CENTRO DO TRABALHADOR	238
6.1.	Aspetos metodológicos relevantes	238
6.1.1.	A amostra de fala	238
6.1.2.	A variável dependente	241
6.1.3.	A escolha das variáveis independentes	242
6.1.4.	Tratamento e análise dos dados	253
6.2.	Resultados da análise	255
6.2.1.	A análise atomística com o Goldvarb	255
6.2.1.1.	Categoria Social	257
6.2.1.2.	Tópico 1 – associação à cultura de escrita	258
6.2.1.3.	Estilo laboviano	259
6.2.1.4.	Processos de formação morfofonológica do plural	262
6.2.1.5.	Classe Gramatical	264
6.2.1.6.	Animacidade dos substantivos	267
6.2.1.7.	Formalidade de substantivos e adjetivos	268
6.2.1.8.	Marcas precedentes e posição linear (variável única)	272
6.2.1.9.	Relação entre Classe e Posição (variável única)	277
6.2.2.	A análise atomística com o RBRUL	279

6.2.3. A análise não-atomística com o RBRUL	285
6.2.4. A relação das variáveis Categoria Social e Gênero nos níveis atomístico e não-atomístico de análise	289
6.2.5. A questão dos artigos seguidos de possessivos no CT	292
6.3. Considerações finais sobre a CN no Centro do Trabalhador	293
7. A CONCORDÂNCIA NOMINAL COMO PRÁTICA SOCIAL NO CENTRO DO TRABALHADOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA	296
7.1. Retomando as perguntas de pesquisa	296
7.1.1. Como as categorias sociais de Jovens e Adultos são construídas discursivamente nas narrativas dos participantes no Centro do Trabalhador?	296
7.1.2. Os participantes apresentam variação na fala em relação à concordância nominal de número?	299
7.1.3. Consideradas as respostas das perguntas acima, é possível afirmar que a variação na concordância nominal de número é uma prática social entre alunos de EJA?	302
7.2. A construção de práticas discursivas como uma prática social em comunidades de prática	302
7.3. As contribuições da pesquisa para a pedagogia da variação linguística	303
7.4. Limitações do trabalho e perspectivas futuras	304
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
ANEXOS	313
Anexo 1- Roteiro de entrevista	314
Anexo 2 – Questionário social	318

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Aplicação Geral da CN (Análise atomística)	256
Gráfico 2	Estilo laboviano X Categoria social	261
Gráfico 3	Classe Gramatical x Tópico 1	266
Gráfico 4	Formalidade de substantivos e adjetivos x Tópico 1 – Associação à cultura de escrita	270
Gráfico 5	Estilo laboviano x Formalidade	271
Gráfico 6	Gênero e Categoria Social como variável única (análise atomística no Goldvarb e Rbrul)	290
Gráfico 7	Gênero e Categoria Social como variável única (análise não-atomística no Rbrul)	291

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dinâmica Gêneros do Discurso e Enunciados	33
Figura 2	Dinâmica entre Participação e Reificação em Comunidades de Prática	48
Figura 3	As três ondas nos estudos de variação linguística	54
Figura 4	Variação linguística como prática social em esferas da atividade humana	62
Figura 5	Trabalhos anteriores e posteriores a Scherre (1988)	73
Figura 6	Trabalhos posteriores a Scherre (1988) por localização	107
Figura 7	O percurso de pesquisa percorrido	134
Figura 8	História da EJA no Brasil e do CT em Porto Alegre	143
Figura 9	Quadro sinóptico das identidades de Jovens e Adultos no CT	152
Figura 10	Escala de prestígio dos alunos perante o Centro do Trabalhador	299

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Participantes da pesquisa	158
Quadro 2	Eixos temáticos recorrentes nas narrativas de Jovens e Adultos	166
Quadro 3	Quadro sinóptico das narrativas dos Adultos em geral	170
Quadro 4	Quadro sinóptico das narrativas: Adultos em geral e homens Adultos	182
Quadro 5	Quadro sinóptico das narrativas de homens e mulheres Adultos	193
Quadro 6	Quadro sinóptico das opiniões dos participantes Jovens sobre a EJA e a Educação Regular	209
Quadro 7	Quadro sinóptico das narrativas: Adultos (homens e mulheres) e Jovens (geral)	213
Quadro 8	Quadro sinóptico dos discursos dos homens Jovens sobre ter amigos	217
Quadro 9	Quadro sinóptico das narrativas de homens Jovens sobre indisciplina (amigos e gurias)	222
Quadro 10	Quadro sinóptico das narrativas dos homens Jovens sobre sua mudança de comportamento em relação à escola	223
Quadro 11	Síntese das narrativas: Adultos (homens e mulheres), Jovens em geral e homens Jovens	225
Quadro 12	Relato de homens e mulheres Adultos sobre como conseguiram vaga na escola	235
Quadro 13	Quadro sinóptico com as principais conclusões do capítulo	236
Quadro 14	Desenho da Amostra de Fala (participantes e tempo de entrevista por célula)	239
Quadro 15	Tempo de entrevista e número de dados por célula	240
Quadro 16	Variáveis Sociais e Discursivas (análise atomística e não-atomística)	243
Quadro 17	Categoria Social x Trajetória Escolar	246
Quadro 18	Variáveis Linguísticas com fatores e exemplos (análise atomística)	248

Quadro 19	Variáveis Linguísticas (análise não-atomística)	252
Quadro 20	Variáveis analisadas no nível não-atomístico no Rbrul	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Variáveis Linguísticas e Sociais/Discursivas analisadas nos trabalhos pioneiros sobre CN no PB	74
Tabela 2	Informações sobre Braga e Scherre (1976)	75
Tabela 3	Informações sobre Braga (1977)	77
Tabela 4	Informações sobre Scherre (1978)	78
Tabela 5	Informações sobre Ponte (1979)	80
Tabela 6	Informações sobre Carvalho Nina (1980)	82
Tabela 7	Informações sobre Guy (1981)	84
Tabela 8	Informações sobre Scherre (1988)	88
Tabela 9	Variáveis analisadas em Scherre (1988)	89
Tabela 10	Configuração Sintagmática do SN (Scherre, 1988)	99
Tabela 11	Informações sobre Fernandes (1996)	108
Tabela 12	Informações sobre Lopes (2001)	112
Tabela 13	Informações sobre Andrade (2003)	114
Tabela 14	Variáveis analisadas por Oushiro (2015)	117
Tabela 15	Trabalhos posteriores a Scherre (1988) menos robustos – Variáveis Sociais	125
Tabela 16	Trabalhos posteriores a Scherre (1988) menos robustos – Variáveis Linguísticas	127
Tabela 17	CN x Categoria Social	258
Tabela 18	Tópico 1 x CN	258
Tabela 19	Estilo laboviano x CN	260
Tabela 20	Processos de formação do plural x CN	263
Tabela 21	Processos de formação do plural CT x Scherre (1988)	263
Tabela 22	Classe Gramatical x CN	265
Tabela 23	Animacidade x CN	267

Tabela 24	Animacidade no CT x Scherre (1988)	267
Tabela 25	Formalidade de substantivos e adjetivos no CT x Formalidade dos substantivos em Scherre (1988)	268
Tabela 26	Grau dos substantivos e adjetivos x CN	269
Tabela 27	Marcas e Posição no CT x Scherre (1988)	273
Tabela 28	Relação (variável única) no CT x Scherre (1988)	278
Tabela 29	Resultado da análise atomística no Rbrul	280
Tabela 30	Resultado da análise não-atomística no Rbrul.	286

1. INTRODUÇÃO

Minha relação com a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) iniciou-se, como pesquisadora, na graduação. Entretanto, essa relação de pesquisa foi motivada por uma relação pessoal que havia se iniciado muito antes, e que me levou a realizar meu estágio de docência na EJA, no qual gerei dados para a pesquisa de meu TCC, sobre produção textual e reescrita na EJA¹.

Desde criança, dizia que queria ser professora, talvez pela quantidade de professoras em minha família, talvez pelo interesse genuíno que tinha em “ser professora de escrever”, como me referia à minha futura profissão ao seis anos. Acima de tudo, queria ser professora de português como minha tia Lili, a irmã da minha mãe, com quem eu sempre me identifiquei profissionalmente. Lembro que achava emocionante ouvi-la contar as histórias diurnas na rede municipal de ensino de Camaçari na Bahia - pra onde ela viajava por uma hora todos os dias, desde que eu era bem pequena -, e também as histórias noturnas da rede municipal de ensino de Salvador, na qual ela desembarcava do ônibus municipal nesses mesmos dias.

Posso vê-la entrando na casa de minha vó, sempre cheia de envelopes e livros, sempre corrigindo provas e exercícios na mesa da sala. Eu me sentava com ela e cumpria meus deveres de casa de português, como que buscando um alinhamento com toda aquela dedicação. Dedicação é a palavra pra descrevê-la, chegando sempre atrasada nos eventos familiares, porque estava dando aula, perdendo as apresentações da escola dos sobrinhos e depois da filha, porque estava dando aula, e abdicando de muitos outros momentos conosco, porque estava dando aula, e precisava “guardar as faltas pra quando tiver uma emergência de verdade”, ou porque “se eu não for, os alunos ficam sem aula”, frases que repetia quando alguém da família insistia para que faltasse às aulas. Entretanto, sua relação com o ensino de português ia além do peso e cansaço que permeiam o dia a dia de qualquer professor

¹ Essa pesquisa foi realizada sob a orientação da Prof. Dr. Inês Signorini, no Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP), e foi publicada em Mangabeira (2009).

dedicado, ela me contava (e conta até hoje) inúmeras histórias sobre a maneira como seus alunos se relacionavam e usavam a linguagem, como quando uma de suas alunas perguntou a ela “Pró, porque todo mundo tem sotaque, menos a gente? Por que só a gente fala normal?”.

Hoje compreendo que as histórias dos alunos de minha tia me impressionavam muito, não somente pelo tom cômico que adquiriam quando ela as narrava, mas também porque revelavam a mim, criança de classe média e estudante de escola particular, o contraste social de uma sociedade absurdamente desigual, como a soteropolitana, na qual a classe média baixa é apenas um conceito sociológico despovoada, entre a classe média e a classe baixa.

Nessa época, a EJA ainda não existia (ou pelo menos não com esse nome), mas lembro que minha tia contava como era difícil trabalhar à noite, como chegava ao fim do dia exausta, mas sempre tinha energia, porque as aulas da noite eram as mais gratificantes, porque “dar aula pra adulto é outra vida, eles tão lá porque querem, agradecem todos os dias o nosso trabalho, prestam atenção no que a gente diz, admiram a gente”, palavras dela. As representações que eu criava dos alunos de minha tia, aos poucos, passavam a se misturar, alguns anos depois, com as que criava dos adultos com quem minha mãe trabalhava em um projeto de educação comunitária e ambiental no interior da Bahia. Minha mãe, sem nenhuma formação em educação, chegava à nossa casa sempre contando histórias de pessoas sem ou com pouca escolarização que, no entanto, eram grandes líderes comunitários. Pessoas pouco alfabetizadas, mas muito letradas, com grande poder comunicativo, e que colocavam suas comunidades e seus negócios pra frente, à sua maneira, com a ajuda da organização comunitária que o projeto que ela realizava lhes provia.

Lembro que a feição de minha mãe, no fim do dia, depois de viajar quilômetros e quilômetros, era muito similar à de minha tia: cansada, mas ao mesmo tempo contente e estupefata diante de tantas histórias que ouvia durante o dia e nos contava à noite. E esse dois exemplos seguiam alimentando o meu desejo de ser “professora de escrever”.

Entretanto, viajando em minhas lembranças de comoção em relação à educação de adultos, me lembrei de um evento da minha infância que estava esquecido, um acontecimento que se tornou uma anedota na minha família, motivo de risos das tias mais velhas quando lembravam. Enquanto criança, passava todas as minhas férias no interior da Bahia, em uma cidade chamada Ituaçu, na Chapada Diamantina, na qual nasceu minha avó materna. Ao primeiro dia das férias escolares, lá estávamos nós, eu, meu irmão e os primos, entre minha vó e suas cinco irmãs solteiras.

Uma dessas tias avós, tia Clélia, era também professora primária, uma senhora solteira, simpática e generosa. Um dia, acordei de manhã e, ao chegar à sala, encontrei-a na mesa, sentada com uma senhora negra bastante humilde que se chamava Santa. A imagem é bem viva em minha memória, porque, apesar de eu ter apenas sete anos na ocasião, o espanto não permitiu que eu a esquecesse. Eu, criança de apartamento na cidade, não conseguia entender porque aquela mulher adulta ditava coisas e minha tia escrevia, mais tarde me explicaram: ela não sabia escrever, e minha tia estava escrevendo uma carta que ela enviaria a sua irmã Lena, que morava em Salvador.

Pode parecer exagero, mas não. Para uma criança de sete anos, escolarizada, era impensável um adulto que não soubesse escrever, afinal a escola não era pra mim, até então, um lugar de adultos. Ao chegar a Salvador, contei a novidade pra minha mãe, que me explicou cheia de paciência que isso era bem comum no Brasil, infelizmente, e que mesmo Rose, minha babá, não sabia escrever. Assim, convenci minha avó a ensinar a Rose o alfabeto todos os dias à tarde, o empreendimento não sobreviveu nem mesmo uma semana, mas lembrar da história me fez lembrar o inconformismo que senti ali, o mesmo que fez meu peito apertar ao assistir ao filme Central do Brasil; e ao assistir o bombardeio de propagandas e reportagens que permeou a televisão brasileira na década de 90, a respeito de alfabetização e educação de adultos. Esse sentimento me acompanhou no ensino superior e na pós-graduação, em minha empreitada de me formar como 'professora de escrever', mas agora tendo a clareza que queria trabalhar com adultos, especialmente com a influência das professoras Inês Signorini, Ângela Kleiman e Sylvia Terzi em minha formação em Linguística Aplicada na UNICAMP.

Foi assim que nasceu meu questionamento genuíno sobre a EJA, onde estão os “excluídos dos excluídos”, como descreveu a coordenadora da escola em que gerei os dados do mestrado. Os anos de graduação me mostraram que o problema vai além da alfabetização, é uma questão que envolve centralmente o letramento escolar de jovens e adultos; a legitimação de sua participação escolar, por meio da valorização das práticas de letramento não escolar que já vivenciaram, com vistas a expandir esse conjunto de práticas para práticas sociais (orais e escritas) das quais participam marginalmente. O estudo dessas práticas reclama o estudo da variação linguística, principalmente no que concerne às variáveis mais estigmatizadas em nossa sociedade, como a concordância nominal de número, um recurso simbólico que pode ser transformado em instrumento de preconceito linguístico. No entanto, apenas aceitar as variantes não padrão do português brasileiro nos textos escolares seria ingênuo e irresponsável, dadas as condições sociais que vão além da escola. Como então legitimar as variantes não padrão da língua portuguesa, em práticas de sala de aula sensíveis à variação linguísticas, mas também efetivas do ponto de vista pedagógico, em relação ao ensino e aprendizagem de práticas sociais mais legitimadas na escola?

Foi em busca da resposta a essa pergunta que iniciei meu mestrado, em 2010, no Centro do Trabalhador. A pesquisa de campo na escola (relatada no primeiro capítulo desta tese) me mostrou que a EJA não é sinônimo de educação de adultos, mas de educação de pessoas marginalizada da educação regular. A EJA atende um grande público adolescente que, até chegar ao Centro do Trabalhador, possivelmente entendiam a escola da mesma maneira que eu, enquanto criança: como um lugar que não é para adultos, ou pelo menos não como alunos. Entretanto, minha pesquisa de mestrado, antes de responder ao questionamento acima, me mostrou que, para responde-los, para pensar em uma maneira de criar práticas pedagógicas significativas e efetivas para a EJA, era preciso antes entender a EJA de fato, como espaço social de construção de identidades.

Portanto, com vistas a compreender melhor a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, partindo do que vi no Centro do Trabalhador em Porto

Alegre, esta pesquisa desenvolveu-se em torno das seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como as categorias sociais de Jovens e Adultos são construídas discursivamente nas narrativas dos participantes no Centro do Trabalhador?

1.1. O que significa ser Jovem vs. ser Adulto no CT?

1.1.1. O que significa ser uma mulher Jovem vs. ser uma mulher Adulta no CT?

1.1.2. O que significa ser um homem Jovem vs. ser um homem Adulto no CT?

1.1.3. O que significa ser uma mulher Jovem vs. ser um homem Jovem no CT?

1.1.4. O que significa ser uma mulher Adulta vs. ser um homem Adulto no CT?

1.2. O que significa ser Homem vs. ser Mulher no CT?

1.3. Como a construção das categorias acima pode ser relacionada à trajetória escolar dos participantes da pesquisa?

2. Os participantes apresentam variação na fala em relação à concordância nominal de número?

Em caso afirmativo:

2.1. O pertencimento às categorias sociais Jovens e Adultos é uma variável independente externa estatisticamente significativa?

2.2. O pertencimento às categorias de gênero masculino e feminino é uma variável independente externa estatisticamente significativa?

2.3. A trajetória escolar dos participantes é uma variável independente externa estatisticamente significativa?

2.4. Que variáveis linguísticas são estatisticamente significativas?

- 2.4.1. Processos de formação morfofonológica do plural?
- 2.4.2. Tonicidade dos itens lexicais?
- 2.4.3. Posição Linear do Elemento no SN?
- 2.4.4. Classe Gramatical?
- 2.4.5. Contexto fonético/fonológico seguinte?
- 2.4.6. Grau dos substantivos e adjetivos?
- 2.4.7. Posição do elemento em relação ao núcleo do SN?
- 2.4.8. Animacidade dos substantivos
- 2.4.9. Marcas precedentes

2.5. Que variáveis discursivas são estatisticamente relevantes?

- 2.5.1. Tópico?
- 2.5.2. Alinhamento ao tópico?
- 2.5.3. Estilo?

3. Consideradas as respostas das perguntas acima, é possível afirmar que a variação na concordância nominal de número é uma prática social entre alunos de EJA?

Assim, em resposta às perguntas de pesquisa acima, esta tese organizou-se de uma maneira um pouco diferente da maneira tradicional como se organizam os trabalhos acadêmicos em geral (revisão teórica, metodologia e análise).

O texto se inicia com um capítulo que apresenta uma revisão dos conceitos teóricos mais relevantes para a face qualitativa do trabalho tais como a concepção bakhtiniana de língua e linguagem, o conceito de comunidades de prática e identidade e o conceito de variação como prática social.

No terceiro capítulo, é feita uma revisão da tradição de estudos sobre concordância nominal de número no português brasileiro, determinante para a escolha das variáveis linguísticas analisadas no capítulo de análise quantitativa.

No quarto capítulo é feita uma contextualização da pesquisa, em que se discute seu status como pesquisa em linguística aplicada, bem como pesquisa guiada por uma metodologia mista (qualitativa e quantitativa); e retoma os resultados de Mangabeira (2012), que são a base para as análises da tese.

No quinto capítulo, as narrativas de Jovens e Adultos têm seus conteúdos analisados, com base na narratologia (revisada teoricamente nesse mesmo capítulo), com vistas a aprofundar as análises acerca da construção das identidades de Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador, e suas relações com o gênero dos participantes, apresentadas no primeiro capítulo. Com base nesse capítulo, foram elaboradas e escolhidas as variáveis sociais e discursivas analisadas quantitativamente no capítulo seguinte.

No sexto capítulo, os procedimentos metodológicos quantitativos da pesquisa são discutidos primeiramente. Em seguida, são apresentados os resultados e discussão da análise multivariada, realizada nos *softwares* GOLDVARB e RBRUL, com vistas a compreender o funcionamento variável da concordância nominal no Centro do Trabalhador.

Por fim, no sétimo e último capítulo, os principais resultados são retomados para que se responda o questionamento acerca da variação linguística como prática social no Centro do Trabalhador, que norteou toda a pesquisa. Além disso, são discutidas as principais limitações da pesquisa, bem como perspectivas futuras de investigação que ela suscita.

2. LÍNGUA, VARIAÇÃO E PRÁTICA SOCIAL: OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os principais pressupostos teóricos nos quais essa pesquisa está ancorada. Nesse sentido, serão discutidas questões como a concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, por representar a maneira como língua e linguagem são compreendidas neste texto; a moldura teórica das comunidades de prática, por essas serem a unidade social de análise em questão; e a contextualização da terceira onda nos estudos de variação linguística, por ter fundamental importância para a relação entre questões qualitativas e quantitativas que se buscou estabelecer nos capítulos de análise, e por manter relações estreitas com a concepção de gênero como prática social, proveniente da corrente da diversidade.

Além de apresentar e discutir esses conceitos, o capítulo tem ainda o intuito de justificar por que eles aparecem juntos, constituindo a fundamentação teórica deste trabalho. Argumenta-se que todos os conceitos acima mencionados lançam sobre fenômenos sociais e linguísticos um olhar que busca compreender e explicar de que maneira as esferas macro e microsociais se relacionam, e como esses fenômenos se constituem não só na, mas pela interação entre esses dois níveis de análise social.

Nessa perspectiva, na primeira seção do capítulo, alguns pressupostos da filosofia da linguagem bakhtiniana serão discutidos, com vistas a explorar a concepção dialógica de língua e linguagem em uso, como produto da construção de enunciados singulares que, ao mesmo tempo que partem de gêneros do discurso relativamente estáveis, contribuem para a sua atualização a cada uso. Na segunda seção, apresenta-se a moldura teórica das comunidade de prática como o *lócus* da produção e manutenção de identidades e significados sociais. Argumenta-se que essa unidade social de análise é compatível com a visão bakhtiniana de língua em linguagem, na medida em que concebe a construção de identidades e significados sociais como produto da interação entre os processos de participação (eventos singulares) em práticas sociais e reificação, na qual os participantes de uma comunidade ao participarem de sua prática atualizam e reconstroem as

maneiras reificadas de participar naquele espaço social, por meio de repertórios compartilhados de artefatos simbólicos, nos quais está incluído o uso da língua e da linguagem (incluindo discursos reificados) e estereótipos sociais. Na terceira seção, a discussão de língua como prática social de Bourdieu e língua como fato social de Labov é retomada, com vistas a introduzir as três ondas no estudo da variação linguística, contextualizando o aparecimento da terceira onda, na qual se ancora o conceito de variação linguística como prática social; essa concepção assume que estilos de *persona* são construídos localmente, por meio da estilização da língua, processo no qual variáveis linguísticas são ressignificadas, atualizando e reconstruindo, a cada uso, os padrões sociolinguísticos macrossociais.

2.1. Historicidade X Eventicidade na perspectiva bakhtiniana de língua e linguagem:

Ainda que o foco desta seção seja a perspectiva bakhtiniana de linguagem e interação verbal, é importante iniciar a discussão apresentando a primeira obra do autor de que se tem conhecimento, o texto postumamente e incompletamente publicado *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993). Em 1972, foram encontrados manuscritos produzidos por Bakhtin, parte desses manuscritos foi publicada em 1990, sob o título de *Art and Answerability*, e o fragmento menor foi publicado em 1993, sob o título de *Para uma filosofia do ato*, sendo esse último datado em 1919-1921.

Esse texto apresenta uma discussão de caráter filosófico sobre a atividade humana bastante profunda e complexa, sendo que essa discussão será apenas tangenciada aqui, no que diz respeito à sua influência posterior na concepção de interação verbal que subjaz à obra do autor.

A principal ideia subjacente a esse texto é a de que todo ato/atividade humana é dotado de responsabilidade (*answerability*)². Esse termo foi escolhido pelos tradutores da obra, por abarcar tanto o caráter responsivo, quanto responsável do ato/atividade realizado pelo ser humano. Esse ato/atividade

² O termo *answerability* não possui tradução para o português. Assim, escolheu-se aqui traduzi-lo como responsabilidade para expressar o caráter responsivo e responsável do ato/atividade humana, enfatizado na discussão dos tradutores da obra do russo para o inglês.

impõe ao ser humano a condição de não-álibi na existência, a condição de responsabilidade e responsividade em relação ao ato/atividade realizado.

Esse ato/atividade em sua inteireza e completude só pode ser apreendido em seu processo de vir a ser, de ser completado. O autor, então, critica a posição do pensamento teórico discursivo, da descrição-exposição histórica e da intuição estética que promovem uma cisão entre o conteúdo ou sentido de um determinado ato/atividade, e sua realidade histórica, seu acontecimento real, como ato de vir a ser em comunhão com a unidade única do Ser em processo. Isso resulta em um confronto entre dois mundos que não mantêm nenhuma comunicação um com o outro, que são impenetráveis entre si: o mundo da cultura – onde os atos/atividades são objetivados, e perdem sua existência concreta – e o mundo da vida – onde os atos/atividade são originados e realizados uma e única vez. Essa ideia pode ser corroborada pelo seguinte trecho:

Um ato de nossa atividade, de nossa real experiência, é como um Jano bifronte. Ele olha em duas direções opostas: ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada. Mas não há um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade. É apenas o evento único do Ser no processo de realização que pode constituir essa unidade única; tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como um momento constituinte do evento único do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos. Um ato deve adquirir um plano unitário singular para ser capaz de refletir-se em ambas as direções – no seu sentido ou significado e em seu ser; ele deve adquirir a unidade de dupla responsabilidade – tanto pelo seu conteúdo (responsabilidade especial) como pelo seu ser (responsabilidade moral). E a responsabilidade especial, além disso, deve ser trazida (deve entrar) em comunhão com a responsabilidade moral única e unitária como um momento constituinte dela. Esse é o único meio pelo qual a perniciosa divisão e não-interpenetração entre cultura e vida poderia ser superada. (BAKHTIN, 1993, p.20)

Entende-se, portanto, que a tentativa de objetificar o ato/atividade único, isolando o conteúdo de sua realização concreta e completa, transforma esse conteúdo em uma abstração que só pode existir no mundo da cultura. Para que esse conteúdo ganhe vida e existência no mundo concreto – mundo da vida – é necessário que esteja em comunhão com o ato/atividade em acontecimento e processo de vir a ser, é necessário que seja atualizado em um ato/atividade respondível e real em sua concretude.

Essa discussão, ainda que tenha sido aqui abordada de maneira breve, é fundamental para o entendimento da relação dialética entre o conteúdo relativamente estável e historicamente recuperável dos atos de linguagem, e sua atualização em eventos únicos e irrepetíveis, que perpassa toda a filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLOSHINOV, 1973), a questão da filosofia da linguagem se põe como um desafio para a obra. O autor inicia a obra destacando a importância que a ideologia tem para a filosofia da linguagem, bem como a relação intrínseca que se estabelece entre o material semiótico (signo) e a ideologia. Para Voloshinov, não é possível falar em produto ideológico sem falar em significado, já que todo produto ideológico reflete e refrata uma realidade externa a ele, ou seja, todo produto ideológico é um signo. Por isso, não é possível falar em ideologia sem signos, bem como negar a natureza ideológica dos signos.

Qualquer objeto físico pode então ser convertido em um signo, sem deixar de fazer parte de uma realidade material, passa a refletir e refratar outra realidade:

Um signo não simplesmente existe como parte de uma realidade – ele reflete e refrata outra realidade. Portanto, ele pode distorcer essa realidade ou ser fiel a ela, ou pode percebê-la de um ponto de vista especial, e assim por diante. Todo signo está sujeito aos critérios da avaliação ideológica (por exemplo, se é verdadeiro, falso, correto, justo, bom, etc.). O domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos. Eles equalizam um ao outro. Onde quer que haja um signo, há ideologia também. *Tudo que é ideológico possui valor semiótico.* (VOLOSHINOV, 1973, p. 10)

A importância da palavra (*the word*), como o mais puro dos signos ideológicos, é destacada uma vez que, ao contrário dos signos de outras naturezas, não se limita a um único domínio ideológico, é um signo neutro, no sentido de que pode carregar funções ideológicas relacionadas a qualquer um dos domínios ideológicos. É a partir daí que a linguagem, e posteriormente a interação verbal, aparece como um dos aspectos mais importantes de um estudo ideológico:

As leis da refração ideológica da existência em signos e na consciência, suas formas e mecanismos, devem ser estudadas no material da palavra, antes de tudo. (VOLOSHINOV, 1973, p. 14)

Além de sua pureza como signo, a palavra tem ainda outra propriedade importante, sua ubiquidade social. O autor afirma que a palavra é o índice mais sensível das mudanças sociais, teria a capacidade de registrar todas as fases de uma mudança social. Sendo assim, pensar em uma filosofia da linguagem, ou mesmo em um estudo da natureza da linguagem e de seu funcionamento, sem pensar em seu caráter social e ideológico seria um grande erro.

A palavra deve ser então estudada e entendida nas relações sociais e ideológicas que estabelece, na interação e comunicação verbal. As relações sociais, em que essa interação verbal se estabelece, produzem não só formas de performances de linguagem, como também temas.

Para entender melhor a natureza do signo ideológico (incluindo o signo verbal) e de seu tema, é necessário reiterar que a forma de um signo ideológico é dada pela situação de interação social em que esse signo se estabelece, mas isso acontece também com seu conteúdo e com a acentuação valorativa que o acompanha, afinal somente aquilo que tem valor social pode entrar em um domínio ideológico.

Nessa discussão acerca do conteúdo do signo ideológico, o autor introduz a noção de tema do signo, que seria a entidade que viria a se tornar objeto do signo. Todo signo tem um tema, portanto, toda performance verbal tem também um tema. Essa performance verbal toma forma através de enunciados concretos que são as unidades da comunicação verbal e que, também, possuem um tema.

Para um falante nativo, as palavras não se apresentam como um item de vocabulário, mas como palavras que já foram usadas por outros falantes na construção de seus enunciados, com temas ideologicamente acentuados por esses falantes. Portanto, o falante não apreende palavras de sua língua, mas valores sociais que essas palavras carregam:

Na verdade, nós nunca falamos ou ouvimos palavras, nós falamos e ouvimos o que é verdadeiro ou falso, bom ou ruim, importante ou não-importante, agradável ou desagradável, e assim por diante. *Palavras são sempre preenchidas com conteúdo e significado provenientes de comportamento ou ideologia.* Essa é maneira como entendemos as palavras, e podemos responder somente a palavras que nos engajam comportamentalmente ou ideologicamente. (VOLOSHINOV, 1973, p. 70)

Sendo assim, é possível afirmar que o enunciado é um produto da interação social, sua estrutura é social, seu formato estilístico é social, e até mesmo a corrente verbal de enunciados, que é o que de fato define a linguagem, é uma corrente social. Por isso, um estudo efetivo da natureza da linguagem deve levar em conta, como sua estrutura primária, os enunciados, situados em seu contexto social específico, e não como uma abstração.

Uma vez destacadas a natureza e a importância do enunciado, bem como sua característica de unidade dos atos de linguagem que deve ser analisada e estudada situadamente, é necessário voltar ao tema do enunciado e sua relação com o seu significado, para que possam ser traçadas as duas relações que o enunciado estabelece com o título desta seção.

Um significado unitário e definido é uma propriedade de todo e qualquer enunciado como um todo, a esse significado o autor dá o nome de tema do enunciado. O tema, assim como o enunciado, é único e irreproduzível, é a expressão da situação concreta, histórica que engendra o enunciado. Dentro do tema do enunciado, encontra-se sua significação, que seria todos os aspectos do enunciado que são reproduzíveis e idênticos em todas as instâncias de repetição.

A significação seria então o que é recuperável no enunciado, a expressão de sua historicidade, ainda que abstrata, que se atualizaria na eventicidade, na unicidade do tema do enunciado único e irreproduzível. Voloshinov descreve da seguinte forma a dinâmica existente entre tema e significação do enunciado:

Tema é um sistema dinâmico, complexo de signos que tenta ser adequado a um dado instante de processo gerativo. Tema é uma reação da consciência em seu processo gerativo para o processo gerativo da existência. Significação é o aparato técnico para a implementação do tema. Claro, nenhum limite mecânico, em absoluto, pode ser desenhado entre o tema e a significação. Não há tema sem significação e significação sem tema. Além disso, é até mesmo impossível expressar a significação de uma determinada palavra (...) sem tê-la tornado um elemento do tema (...). Por outro lado, um tema precisa se basear em algum tipo de fixidez de significação; de outra forma, perde sua conexão com o que vem antes e com o que vem depois (...). (VOLOSHINOV, 1973, p.100)

No entanto, apesar de colocada essa dinâmica entre significação e tema, o autor deixa claro para o leitor a supremacia do tema em relação à significação. Afirma que somente o tema pode significar algo definitivamente, a significação em si não significa nada, tem apenas a potencialidade de significar, a possibilidade de adquirir um significado dentro de um tema.

Não há, assim, nenhuma possibilidade de afirmar o significado fixo e pertencente a uma palavra, essa palavra contém, em última instância, uma significação potencial, que depende, no entanto, de que essa palavra ganhe vida dentro de um enunciado, para que essa significação em potencial possa se atualizar e se transformar em significado concreto no tema do enunciado. Mas, no que concerne às palavras, sua significação exerce ainda outro papel importante. Toda palavra possui significação, tema e acento valorativo, sem esse último não seria um signo ideológico, como já foi discutido antes. É esse acento valorativo que contribui para a formação singular do tema da palavra, mas, uma vez que não tiramos as palavras do dicionário para formar nossos enunciados, mas sim de outros enunciados já avaliados por outros falantes, essa palavra está mergulhada em diversos acentos valorativos, que darão também o tom do tema do enunciado de que essa palavra fará parte. Esses acentos valorativos, provenientes da palavra do outro da qual nos apropriamos, chegam a nós através da significação da palavra.

Uma vez discutida a natureza do enunciado, seu caráter único e singular, bem como de seu tema, e a relação desse último com a significação que é recuperável e fixa, podemos passar à relação que os enunciados estabelecem uns com os outros, à maneira através da qual se organizam nas diferentes esferas sociais e ideológicas.

Os enunciados, ainda que singulares, únicos e irrepetíveis, agrupam-se a partir de suas características relativamente estáveis, e a esses grupos relativamente estáveis de enunciados Bakhtin dá o nome de gêneros do discurso:

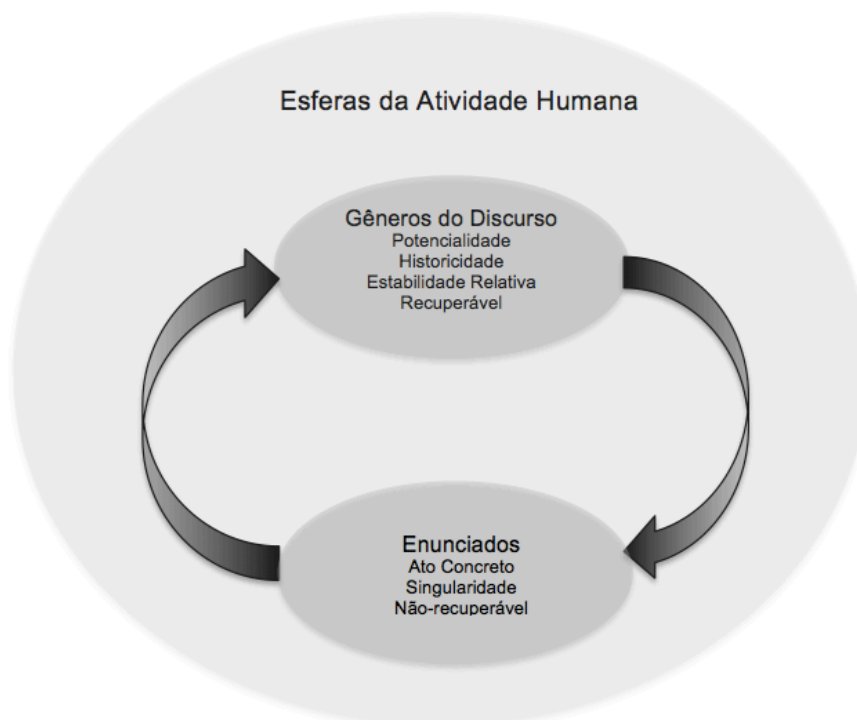
A linguagem é percebida na forma de enunciados individuais e concretos (orais e escritos) pelos participantes em diversas áreas da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas, e os objetivos de cada área, não só através de seu

conteúdo (temático) e estilo linguístico, isto é, a seleção de recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da linguagem, mas acima de tudo através de sua estrutura composicional. Todos esses três aspectos – conteúdo temático, estilo, e estrutura composicional – são inseparavelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela natureza específica de uma esfera da comunicação particular. Cada enunciado em particular é individual, é claro, mas cada esfera na qual a linguagem é usada desenvolve seus próprios *tipos de enunciados relativamente estáveis*. A esses chamamos de *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1986, p. 60)

A dinâmica através da qual os enunciados se relacionam com seus gêneros do discurso é, em certa medida, similar à dinâmica que acontece entre o tema e a significação, discutidos acima, e entre o conteúdo objetificado do ato/atividade da atividade humana e seu acontecimento real no mundo da vida, discutido no início dessa seção. Os enunciados são únicos, singulares e individuais, não podem ser reproduzidos, e acontecem uma vez só, no entanto, pertencem a grupos de enunciados que dividem características relativamente estáveis uns com os outros, características essas ligadas principalmente à esfera de atuação humana em que são produzidos, esferas essas que produzem seus gêneros do discurso particulares. Os gêneros do discurso são enunciados em potencial, que se atualizam na construção concreta de enunciados, em situações reais e peculiares de uso da linguagem, de interação verbal.

Buscou-se com essa discussão mostrar como a questão dos gêneros do discurso faz parte de uma discussão bem mais ampla e complexa, que não pode ser deixada de lado em um estudo profundo e completo da língua e dos significados sociais que se constroem por meio dela. Além disso, buscou-se mostrar também a recorrência da ideia de uma relação dialética entre aspectos recuperáveis, dotados de certa fixidez e estabilidade, e aspectos singulares, individuais e irrepetíveis que perpassa toda a filosofia da linguagem de Bakhtin e seu círculo. É essa relação dialética que se busca perseguir, ao longo deste capítulo, na discussão de fenômenos como reificação e participação em comunidades de prática e variação linguística como prática social.

Figura 1 – Dinâmica Gêneros do Discurso e Enunciados



2.2. Participação e Reificação: a construção de identidades de participação em comunidades de prática.

O conceito de comunidades de prática foi primeiramente discutido por Lave e Wenger (1991) em seu livro intitulado *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Nesta obra, o conceito de comunidades de prática aparece como o *lôcus* para uma teoria situada da aprendizagem. Assim, o foco dos autores não está em conceitualizar uma comunidade de prática, nem em detalhar por meio de que dinâmicas são construídas e mantidas por seus participantes, mas em conceitualizar o que é aprendizagem situada, mediante o desenvolvimento de participação periférica legitimada:

A atividade de aprendizagem situada foi transformada em participação periférica legitimada em comunidades de prática. A participação periférica legitimada se move em uma direção centrípeta, motivada por sua localização no campo de uma prática madura. É motivada pelo uso crescente da participação, e pelos desejos dos novos membros de se tornarem praticantes plenos. Comunidades de prática têm histórias e ciclos de desenvolvimento, e se reproduzem de tal forma que a transformação de novos membros em membros antigos se torna parte da prática de modo não destacado. (LAVE e WENGER, 1991, p.122)

Assim, a discussão se desenvolve na direção de que uma aprendizagem situada só acontece de fato em comunidades de prática, nas quais, para que a aprendizagem seja alcançada, é preciso conceder aos novos membros oportunidades de participações periféricas legitimadas nas práticas da comunidade. Essa participação periférica vai se movendo centripetamente, e aumentando em intensidade, à medida que o participante se apropria da prática da comunidade, alcançando uma participação mais plena. Dessa forma, a chegada e incorporação de novos membros à prática da comunidade, que posteriormente se transformarão em membros antigos, faz parte da prática da comunidade, bem como delinea seu ciclo de reprodução, que se completa quando uma nova geração de novos membros se transforma em membros antigos.

É necessário ressaltar que os autores discutem a escolha do termo pleno, ao invés de central ou completo, uma vez que querem enfatizar que a prática não tem um centro e uma periferia, ou que sua apropriação não é completa ou incompleta, mas:

Dada a natureza complexa e diferenciada das comunidades, parece importante não reduzir o ponto terminal da participação centrípeta em uma comunidade de prática a um “centro” uniforme ou unívoco, ou a uma noção linear de aquisição de habilidade. Não há um lugar em uma comunidade de prática designado “a periferia”, e, mais enfaticamente, não há um núcleo ou centro único. *Participação central* implicaria a existência de um centro (físico, político, ou metafórico) para uma comunidade em relação ao “lugar” de um indivíduo nela. *Participação completa* sugeriria um domínio fechado de conhecimento ou prática coletiva para o qual deve haver graus mensuráveis de “aquisição” por novos membros. Nós escolhemos chamar aquilo a que leva a participação periférica de *participação plena*. Participação plena tem o intuito de fazer justiça à diversidade de relações envolvida em diversas formas de afiliação a comunidades. (LAVE e WENGER, 1991, p. 36-37)

Assim, por meio da escolha do termo *participação plena*, se enfatiza a conotação positiva que a palavra *periférico* ganha na discussão. Periférico, nesse caso, diz respeito a um acesso gradual aos significados que subjazem as práticas da comunidade, que não só fazem do participante o que ele é em relação à comunidade e sua prática, como também fazem com que o participante, ainda que de maneira periférica, imprima marcas e delinieie a prática dessa comunidade. É esse acesso periférico e gradual, mas legitimado, concedido aos novos membros que garante que a prática esteja sempre em

movimento, e faz com que a aprendizagem seja constante mesmo para os participantes plenos, que precisam se apropriar constantemente das mudanças sofridas pela prática.

Tendo em vista esse caráter positivo que o termo *periférico* recebe nessa discussão, vale apontar sua relação com a legitimação ou não de participantes em uma comunidade de práticas. Para os autores, não existe participação periférica não legitimada; a própria noção de periferia desenvolvida no livro implica legitimação e acesso à prática da comunidade. Se a participação de um novo membro não é legitimada, ou seja, se não são concedidas a ele oportunidades de participação periférica, esse participante está sendo marginalizado da prática, ou seja, desenvolverá uma identidade de participação marginal à prática, na qual não tem acesso aos significados necessários para desenvolver aprendizagem na comunidade em questão.

Além disso, mesmo quando oportunidades de participação periférica são concedidas a um novo membro, existem relações de poder em jogo. Nessa medida, em uma situação em que o participante tem um movimento centrípeto que implica em um aumento na intensidade de sua participação, uma posição periférica ocupa uma posição de poder na comunidade. No entanto, se esse mesmo participante é impedido de participar mais plenamente da prática, ainda que seja legitimado, ele deixa de ocupar uma posição de poder na comunidade, uma vez que suas oportunidades de aprendizagem e participação se tornam mais limitadas.

Assim, a noção de comunidade de prática, tal como definida pelos autores, está diretamente relacionada à noção de participação, uma vez que, em um primeiro momento, Lave e Wenger (1991) propõem o seguinte:

A nosso ver, participação em múltiplos níveis requer afiliação em uma *comunidade de prática*. O termo comunidade não implica necessariamente copresença, um grupo identificável, bem definido, ou limites socialmente visíveis. Implica participação no sistema de uma atividade sobre a qual participantes compartilhem entendimentos no que concerne ao que estão fazendo e o que aquilo significa em suas vidas e para suas comunidades.

(...) Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividade, e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, porque provê o suporte interpretativo necessário para fazer sentido de sua herança. (LAVE e WENGER, 1991, p.98)

A definição acima aparece em um primeiro momento, porque o conceito aparece pela primeira vez em uma discussão em que o cerne está localizado em construir uma teoria situada de aprendizagem, que acaba gerando o conceito de participação periférica legitimada. Assim, a noção de comunidades de prática, nessa discussão, aparece como o *locus* desse conceito de aprendizagem e participação periférica. No entanto, os autores, nesse trabalho, não focalizam a discussão em conceitualizar o que é uma comunidade de prática, por que dimensões é integrada, que processos participam de sua formação e manutenção, e que tipos de relações se estabelecem entre seus participantes.

Wenger (1998), em seu livro intitulado *Communities of practice*, se compromete com o desenvolvimento dessa moldura teórica tangenciada na obra anteriormente citada. Assim, o autor, mantendo-se alinhado à noção de aprendizagem como prática social presente em seu livro anterior, e ainda discutindo a ideia de trajetórias de participação em comunidades de prática, se compromete, nesse livro, a desmembrar esse construto, discutindo mais detidamente que fenômenos, processos e relações o constituem.

O termo comunidade de prática deve ser entendido como uma unidade, assim, o que faz com que uma comunidade se mantenha coesa se constitui por três dimensões que serão discutidas a seguir: *empreendimento comum, engajamento mútuo e repertório compartilhado*.

A dinâmica que se estabelece entre essas três dimensões de uma prática é o que define e delimita uma comunidade de prática. Assim, para que ela exista é necessário que seus participantes compartilhem um empreendimento comum, um entendimento mútuo do significado de sua prática, e do que almejam com ela. Isso não implica, no entanto, que a interação entre os participantes seja sempre harmônica, uma vez que suas visões de mundo podem ser distintas e até mesmo conflitantes. É necessário apenas que esses participantes compartilhem o entendimento da natureza da prática de sua comunidade. O empreendimento é comum não porque todos concordam e acreditam nas mesmas coisas, mas porque é negociado mutuamente na prática.

Esse empreendimento comum, no entanto, não é pré-definido, determinado por uma convenção; os participantes o negociam à medida que constroem a própria prática. Assim, o empreendimento comum da comunidade vai se definindo e sendo constituído, na medida em que os participantes se engajam mutuamente na prática em construção, estando sempre aberto para (re)negociação.

Portanto, não basta que esses participantes possuam um empreendimento comum, uma prática idealizada, isso porque “uma prática não existe no abstrato. Existe porque pessoas estão engajadas em ações cujos significados negociam uns com os outros.” (WENGER, 1998, p.73). Para que a comunidade de fato se estabeleça, é necessário que seus participantes, de fato, se engajem mutuamente na busca desse empreendimento, dando forma à prática da comunidade. Afiliação em comunidades de prática é uma questão de engajamento mútuo, e é isso que define uma comunidade de prática.

Nesse engajamento mútuo, os participantes de uma comunidade constroem identidades singulares, em razão dos lugares também singulares que ocupam na comunidade. Essas identidades e lugares, no entanto, são dinâmicos, uma vez que estão sempre sendo (re)definidos no engajamento mútuo na prática da comunidade. Essas identidades se tornam imbricadas e articuladas umas às outras, mas não se fundem; ao contrário, à medida que interagem, se tornam mais diferentes entre si, o que faz de uma comunidade de prática um espaço mais propício à diversidade do que à homogeneização.

Na busca e definição/negociação de um empreendimento comum, os participantes de uma comunidade de prática, mutuamente engajados, desenvolvem um repertório compartilhado de recursos para continuar negociando significados em sua prática. Esse repertório é o que forma a terceira dimensão de uma comunidade de prática, seu repertório compartilhado.

Vale ressaltar que o repertório compartilhado de uma comunidade de prática é formado tanto por aspectos ligados a processos de reificação, como de participação. Os participantes de uma comunidade compartilham não só objetos e artefatos reificados, como também maneiras de interpretá-los e incorporá-los em sua prática. O uso da palavra repertório, no entanto, “ênfatiza

tanto seu caráter ensaiado quanto sua disponibilidade para engajamentos posteriores na prática.” (WENGER, 1998, p.83). Assim, essas maneiras de interpretar e incorporar objetos e artefatos reificados refletem uma história de engajamento mútuo, mas também se mantêm ambíguas para novas interpretações, ou seja, “criam pontos de referência compartilhados, mas não impõem significado.” (WENGER, 1998, p. 83)

O autor afirma que, ainda que o nome dado ao fenômeno seja novo, comunidades de prática existem desde sempre, ao se referir ao caráter emergente e onipresente dessas na existência humana. Para Wenger, a aprendizagem é intrínseca à existência humana, e acontece em comunidades de prática, por meio da participação social:

(...) o foco primário desta teoria é na aprendizagem como participação social. Participação aqui se refere não apenas a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser um participante ativo nas *práticas* de comunidades sociais e construir *identidades* em relação a essas comunidades. (...) Essa participação molda não só o que fazemos, mas também quem somos e como interpretamos o que fazemos. (WENGER, 1998, p. 4)

Assim, nota-se que os conceitos de participação e identidade emergem como o centro da discussão que envolve comunidades de prática. Visto que a discussão concernente à construção de identidades será feita mais detalhadamente na seguir, ressalta-se o papel que a participação, e outros processos a ela associados, especialmente a reificação, desempenha em comunidades de prática, aqui redefinidas como:

Estar vivo, como ser humano, significa que estamos constantemente engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos, desde garantir nossa sobrevivência física até buscar os maiores prazeres. À medida que definimos esses empreendimentos e nos engajamos em sua busca junto com os outros, nós interagimos uns com os outros e com o mundo, e nós sintonizamos nossas relações uns com os outros e, de acordo com essas, com o mundo. Em outras palavras, nós aprendemos.

Ao longo do tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca por nossos empreendimentos, quanto as relações sociais que acompanham essa busca. Essas práticas são, assim, propriedade de um tipo de comunidade criada, ao longo do tempo, pela busca sustentada por um empreendimento comum. Faz sentido, então, chamar esse tipo de comunidade de *comunidades de prática*. (WENGER, 1998, p. 45)

A definição de prática adotada pelo autor faz com que o termo prática social se torne quase redundante, porque, uma vez que ele define prática como algo que se faz em um determinado contexto cultural e social que estruturam e dão significado a essa prática, essa será sempre social. Além disso, é importante apontar que o conhecimento não está no indivíduo ou no mundo, mas na existência de indivíduos no mundo, por meio de sua afiliação em diferentes comunidades de prática. Assim, o conhecimento reside na prática, tanto o conhecimento explícito quanto o conhecimento tácito, afinal é através das práticas que o que o conhecimento pode ser sustentado em comum, uma vez que é na prática de comunidades que ele é compartilhado por seus participantes.

Como já dito antes, o fato de uma comunidade de prática sustentar a busca de uma meta comum por meio de um engajamento mútuo na prática, não implica dizer que as visões de mundo dos participantes são compartilhadas, mas que o entendimento da prática pela qual desenvolvem, negociam e compartilham essas visões de mundo – harmônicas ou conflituosas – é compartilhado pelos membros de uma dada comunidade:

Nosso engajamento na prática pode ter padrões, mas é a produção constante desses padrões que dá lugar à experiência de significado. (...) Nesse sentido, viver é um processo constante de *negociação de significados*.(...)

O engajamento humano no mundo é, antes de tudo, um processo de negociação de significados. (...)

Eu pretendo que o termo *negociação* expresse um sabor de interação contínua, de alcance gradual, e de dar e receber. Vivendo no mundo, nós não inventamos significados independentemente do mundo, mas o mundo também não nos impõe significados. A negociação de significados é um processo produtivo, mas significados não são construídos a partir do zero. O significado não tem uma pré-existência, mas também não é simplesmente inventado. Significado negociado é, ao mesmo tempo, histórico e dinâmico, contextual e singular. (WENGER, 1998, p. 52-54)

É na convergência entre participação e reificação que a negociação de significados acontece em uma comunidade de prática. Assim, esses significados não são simplesmente históricos e reproduzidos entre os participantes por meio de artefatos que reificam esses significados, nem produzidos partindo do zero a cada participação na comunidade, os significados são constantemente (re)produzidos na dinâmica desses dois processos.

Assim, dada a centralidade dos conceitos de *participação* e *reificação* para o entendimento da dinâmica de construção e manutenção de significados em uma comunidade de prática, eles, bem como a maneira pela qual interagem, serão discutidos mais detidamente.

Participação, como entendido nesta discussão, é um dos constituintes da identidade. Isso, porque, ao participar de comunidades diversas, não só o participante constrói uma trajetória dinâmica de participação, mutuamente reconhecida na comunidade, como também imprime marcas e mudanças na prática dessa comunidade, desenvolvendo assim o que Wenger (1998) chama de *identidades de participação*.

Nesse sentido, ainda que a participação de um indivíduo se dê por meio do engajamento nas práticas de suas comunidades, ela vai além desse engajamento, ela constitui sua identidade, à medida que situa a negociação de significados em maneiras de ser um participante, de se afiliar a diversas comunidades:

Neste livro, usarei o termo participação para descrever a experiência social de viver no mundo em termos de afiliação em comunidades sociais e envolvimento ativo em empreendimentos sociais. Participação, nesse sentido, é tanto pessoal quanto social. É um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve a pessoa como um todo, incluindo nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais. (WENGER, 1998, p. 55-56)

Por meio da participação, os indivíduos se constituem no reconhecimento mútuo em comunidades de práticas, negociando e compartilhando significados que tomam forma em identidades de participação. Esses significados, por sua vez, são projetados no mundo, e passam a ser percebidos pelos indivíduos como se tivessem uma existência própria, por meio de artefatos vistos como objetos-no-mundo.

Essa projeção dos significados mutuamente constituídos por meio da participação em comunidades de práticas é o que Wenger (1998) chama de reificação. Portanto, enquanto pela participação os indivíduos se reconhecem uns nos outros, na reificação, eles se projetam no mundo, e, por não terem que se reconhecer nessas projeções, atribuem aos significados projetados uma existência própria e independente. Assim, o processo de reificação em comunidades de prática é definido da seguinte maneira:

Usarei o conceito de reificação de maneira bem genérica para me referir ao processo de dar forma à nossa experiência pela produção de objetos que solidificam essa experiência em “coisificação”. Fazendo isso, criamos pontos de foco, em volta dos quais a negociação de significados se torna organizada. (...)

Eu diria que o processo de reificação assim construído é central para toda prática. Qualquer comunidade de prática produz abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam algo daquela prática de uma maneira sólida. (WENGER, 1998, p. 58-59)

Os objetos de reificação não ganham significado apenas material, por sua forma, mas também pelas maneiras por meio das quais são incorporados às práticas de uma comunidade. Reificações são reflexos das práticas, símbolos dos significados produzidos. Vale ressaltar a importância que a incorporação de um objeto de reificação por uma prática tem em sua significação, visto que, na conotação que o termo recebe aqui, uma reificação ganha existência própria, potencialmente desconectável de seu contexto de produção, fazendo com que seu significado seja potencialmente expandido e perdido, ao mesmo tempo. Isso faz com que a reificação, como um constituinte do significado, seja sempre “incompleta, contínua, potencialmente enriquecedora, e potencialmente duvidosa.” (WENGER, 1998, p. 62)

Apesar de ter separado a discussão dos conceitos de reificação e participação anteriormente, é preciso ressaltar que, ainda que sejam fenômenos distintos, os dois formam uma unidade. Os significados negociados em uma comunidade de prática emergem de diferentes combinações e articulações entre participação e reificação que “não podem ser considerados isoladamente: formam um par. Formam uma unidade em sua dualidade.” (WENGER, 1998, p.62). O potencial comunicativo de artefatos depende de como a negociação de significados é distribuída entre reificação e participação. Assim, a complementariedade e interdependência dos dois fenômenos na negociação de significados em uma comunidade de prática são inegáveis e indispensáveis:

Participação e reificação requerem e possibilitam um ao outro. Por um lado, é necessária a nossa participação para produzir, interpretar e usar a reificação; portanto, não há reificação sem participação. Por outro lado, nossa participação requer interação e assim gera atalhos para significados coordenados que refletem nossos empreendimentos, e nossas marcas no mundo; portanto, não há participação sem reificação. (WENGER, 1998, p.66)

Assim, participar nunca é simplesmente corporificar significados prontos em ações em uma comunidade, mas renegociá-los na constituição de trajetórias de participação. Bem como reificar não é simplesmente imprimir significados prontos e imutáveis em artefatos a serem interpretados como se constituíram, mas projetar nesses artefatos significados mutuamente negociados, que serão renegociados e reconstituídos posteriormente.

Uma discussão centrada nos conceitos de prática, comunidade e negociação de significados inclui questões de identidade, à medida que um indivíduo define quem é, constrói e reconstrói sua identidade, por meio de afiliação em diversas comunidades de prática. Assim, na discussão aqui proposta, identidades são definidas a partir de participações e não participações em comunidades de prática, por meio tanto de inclusão em algumas comunidades quanto exclusão em outras, isso porque “Nossa identidade inclui nossa habilidade e falta de habilidade em moldar os significados de nossas comunidades e nossas formas de pertencimento.” (WENGER, 1998, p.145).

Falar em práticas que se desenvolvem em comunidades, requer falar em indivíduos que se engajam mutuamente, na busca de um empreendimento comum, recorrendo a um repertório compartilhado. No entanto, ao se engajarem em práticas diversas, os indivíduos não só constroem essas práticas, como também vão construindo quem são mutuamente, ou seja, constroem identidades em relação a práticas de comunidades, logo, em relação aos outros membros que também constituem essas práticas.

Nessa direção, criar uma dicotomia entre indivíduo e comunidades, bem como entre identidades individuais e sociais, seguindo essa concepção de identidade, é um engano, visto que as identidades não devem ser vistas em uma dimensão abstrata, como meramente sociais, ou em uma dimensão altamente restritiva, como individuais. As identidades são únicas e singulares, mas o entendimento de quem somos, bem como a maneira como as pessoas à nossa volta nos definem são perpassados pelas relações sociais que se estabelecem nas práticas das comunidades das quais fazemos parte. Assim, Wenger (1998) define identidade como:

(...) mais do que uma trajetória única; ao invés, deveria ser vista como um nexos de multifiliação. Como tal nexos, identidade não é uma unidade, mas também não é simplesmente fragmentada. (...) Práticas diferentes podem fazer exigências que competem entre si, e que são difíceis de serem combinadas em uma experiência que corresponde a uma única identidade. (...) Reconciliar esses aspectos da competência exige mais do que aprender as regras do que fazer e quando. Exige a construção de uma identidade que pode incluir esses significados e formas de participação diferentes, em um nexos. (WENGER, 1998, p.159-160)

Portanto, a formação de uma comunidade de prática implica a negociação de identidades. Em razão disso, compreender comunidades de prática exige um nível de análise que compreenda prática e identidade como espelhos uma da outra na construção e manutenção de uma comunidade. Nesse sentido, os conceitos que embasam o entendimento de uma comunidade de prática serão agora discutidos em relação à negociação de identidades que acontece quando uma comunidade de prática se forma.

Como discutido na sessão anterior, os processos de participação e reificação têm papel central na constituição de uma prática, uma vez que é na articulação dos dois processos que os significados que subjazem a essa prática são negociados. Esses processos, no entanto, dada sua centralidade em comunidades de prática e a relação especular que nessas se estabelece entre prática e identidade, também são de fundamental importância para o entendimento de como identidades se constituem em comunidades de prática. Isso porque, ao nos engajarmos em práticas diversas, ganhamos experiências de participação nessas práticas, e o que se torna relevante a nosso respeito em nossas comunidades é o que nos reifica enquanto participantes. Assim, ao assumir certas funções em uma comunidade de prática, um participante não só incorpora essa função à sua identidade, por meio da participação que exerce na comunidade, como também imprime nessa função certas marcas pessoais, tendo em vista que sua participação se dá por meio de um engajamento mútuo na prática. Um indivíduo que se torna um aluno em uma comunidade de prática que emerge em uma escola não só reifica sua participação enquanto aluno, como também molda os significados que envolvem ser “aluno” na comunidade em questão.

As identidades são definidas nas ações diárias em comunidades de prática. Sendo assim, o que define identidades não são as palavras através

das quais nos definimos, ou somos definidos por outros, ainda que esses discursos, enquanto reificações, façam parte da construção de nossas identidades. No entanto, não é possível definir identidades por meio de autodescrições, ou mesmo pelas descrições que fazemos dos outros e que esses fazem de nós, assim como não é possível defini-las simplesmente pelo enquadramento de indivíduos em categorias.

O que define identidades na prática, bem como o que define os significados dessa prática, é a articulação entre participação e reificação. Por meio de participações diversas em comunidades, constituímos experiências que incorporam e significam essas reificações em relação à prática da comunidade e aos outros participantes com os quais nos engajamos mutuamente. Nesse sentido, é possível afirmar que:

(...)identidade, então, é uma sobreposição de eventos de participação e reificação, por meio dos quais nossas experiências e suas interpretações sociais informam uma à outra. À medida que encontramos nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, essas camadas se constroem umas sobre as outras para produzir nossa identidade como um entrelaçado muito complexo de experiências participativas e projeções reificativas. (...) É na interação gradual entre participação e reificação que nossa experiência de vida se torna uma experiência de identidade, e, mais ainda, de existência humana e consciência. (WENGER, 1998, p. 151)

Dessa forma, identidade por afiliação em comunidades se define por maneiras de se apropriar e moldar as práticas em questão, tanto por meio do que é reificado por essas práticas, quanto pela maneira como essas reificações são significadas pela participação. Nesse sentido, a identidade não pode ser vista como um objeto, ela está sempre em construção, à medida que indivíduos se engajam mutuamente nas práticas de suas comunidades, em busca de um empreendimento comum, por meio de um repertório de artefatos compartilhados.

Assim, identidades, na prática, se definem como identidades de participação, bem como de não participação, na medida em que nossas não afiliações moldam quem somos por meio do confronto com o não familiar, ou seja, “Na prática, sabemos quem somos pelo que é familiar, compreensível, utilizável, negociável; sabemos quem não somos pelo que é estranho, opaco, incômodo, improdutivo.” (WENGER, 1998, p. 153).

A construção de identidades em comunidades de prática, portanto, não pode ser objetificada, não é estanque. Ao contrário, precisa ser vista em termos de construção de trajetórias, que se constituem dentro e através de comunidades de prática. Essas trajetórias envolvem a construção de identidades de participação, ao mesmo tempo em que se constituem como trajetórias de aprendizagem, nas quais o que é aprendido é a própria prática da comunidade. Assim, um participante periférico, na medida em que constitui uma trajetória de participação rumo à participação plena, se torna gradualmente um membro mais competente em relação às dimensões da prática à qual se afilia, ainda que esse movimento em direção à participação plena não seja o único tipo de trajetória possível em uma comunidade de prática.

As trajetórias de participação em uma comunidade de prática são, portanto, uma maneira de unir o passado ao futuro, por meio da negociação do presente. Isso, porque, muitas vezes, as trajetórias de participação traçadas por um indivíduo simultaneamente são conflituosas, e é justamente no trabalho de reconciliar essas trajetórias em um único nexos que os indivíduos aprendem e constroem suas identidades mutuamente. Nesse sentido, é importante falar do encontro de gerações em comunidades de práticas como momentos em que essa reconciliação se torna um trabalho mais evidente. Os novos membros de uma comunidade de prática veem nos membros antigos a personificação de uma gama de possibilidades de novas trajetórias de participação a serem incorporadas aos nexos que formam suas identidades. Os membros antigos, por sua vez, veem nos novos membros, e nas trajetórias de participação que eles constroem, novas possibilidades de participação a serem reconciliadas com as antigas na formação e renovação da prática da comunidade.

Nas comunidades de prática, o engajamento mútuo dos participantes é um aspecto imprescindível de sua formação e manutenção. O engajamento dos participantes nas comunidades a que pertencem é, portanto, essencial para a constituição das práticas em torno das quais essas comunidades se formam.

No entanto, o engajamento mútuo não é a única maneira de pertencer a uma comunidade de prática, logo, não se engajar não implica o não

pertencimento a determinadas comunidades de prática. Segundo Wenger (1998), o engajamento em práticas é central para a formação de identidades, mas não podem ser desconsideradas outras formas de pertencimento, pelas quais os participantes constroem suas identidades como nexos de multiafiliação, e não só de múltiplos engajamentos.

Assim, para compreender identidade como um nexo de multiafiliações, é preciso levar em consideração, como formas de pertencimentos a comunidades de práticas, os três processos descritos a seguir:

- 1) *engajamento* – envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados
- 2) *imaginação* – criação de imagens do mundo e visão de conexões através do tempo e do espaço, extrapolando sua experiência própria
- 3) *alinhamento* – coordenação de energias e atividades com o intuito de se encaixar em estruturas mais amplas, e de contribuir para empreendimentos mais amplos. (WENGER, 1998, p. 173-174)

A construção de identidades envolve não só um engajamento direto em práticas de comunidades, mas também certo alinhamento de suas atividades e interpretações de eventos com estruturas, forças, e propósitos que vão além dos limites dessas comunidades. Além disso, esse processo é ainda moldado pela interpretação que os participantes criam continuamente dos papéis que desenvolvem em suas comunidades, é essa interpretação que faz com que possam se sentir parte de processos e configurações sociais mais amplos do que a prática da comunidade.

Esses modos de pertencimento, no entanto, ainda que independentes são complementares, uma vez que cada um tem seus pontos fortes e fracos, e os participantes lançam mão de um ou outro a depender das demandas de suas trajetórias de participação.

O engajamento, por exemplo, à parte de todas as contribuições que traz para as práticas de uma comunidade, sendo, na verdade, vital para essas práticas, tem um ponto fraco que é exatamente o que vem a ser compensado pelo alinhamento e pela imaginação dos participantes como formas de pertencimento. O engajamento dos participantes em práticas tem a limitação de ser uma forma de pertencimento bastante local, e, portanto, torna a prática da comunidade insular, isolada de outras práticas e de outras comunidades,

criando uma descontinuidade que pode comprometer os processos que aprendizagem que permeiam a construção das identidades de seus participantes.

Na busca por superar essa limitação imposta pelo engajamento como forma de pertencimento, os participantes de comunidades, na constituição de suas trajetórias de participação, lançam mão da imaginação, definida por Wenger como:

Um processo de expansão de nós mesmos, por meio da transcendência do nosso tempo e do nosso espaço, e da criação de novas imagens do mundo e de nós mesmos.
(...) Chamar esse processo de imaginação não é, portanto, sugerir que ele produz aspectos de nossas identidades que são menos “reais” ou “significantes” do que o engajamento mútuo. Ao contrário, sugere que a imaginação envolve um diferente tipo de trabalho em volta de nós mesmos – um que concerne à produção de imagens de nós mesmos, e imagens do mundo que transcendem o engajamento.
(WENGER, 1998, p. 176-177)

No entanto, assim como o engajamento, a imaginação possui um ponto fraco que, na verdade, é basicamente o oposto do engajamento, uma vez que pode ser desconexa e ineficaz. Pode acabar sendo baseada em estereótipos que basicamente projetam no mundo suposições acerca de práticas específicas, sendo tão abstratas de formas vivas de afiliação, que, na constituição de identidades, deixa os indivíduos desarraigados. Dessa forma, a imaginação como uma forma de pertencimento é um ato de identidade altamente delicado.

Esses pontos fracos da imaginação e do engajamento, tão opostos entre si, acabam sendo balanceados pelo alinhamento como uma terceira forma de participação. Isso porque é por meio do alinhamento que é possível se tornar parte de um empreendimento mais amplo, porque é feito o que é necessário para que as ações de um indivíduo em diversas comunidades estejam coordenadas com empreendimentos maiores, mais globais, do que os empreendimentos individuais de cada comunidade.

Ao nos conectar e, portanto, ampliar os efeitos de nossas ações, o alinhamento é um importante aspecto do pertencimento. Por exemplo, instituições governamentais, métodos científicos, gêneros artísticos, crenças religiosas, modas, movimentos políticos e sociais, padrões educacionais, e empreendimentos de negócios propõem sistemas mais amplos de estilos e discursos, por meio dos quais podemos pertencer pelo alinhamento, para certos propósitos, de

nossa habilidade de direcionar nossa energia e afetar o mundo.
(WENGER, 1998, p. 180)

O alinhamento, no entanto, dá margem à construção de uma forma de pertencimento que, se não coordenada ao engajamento mútuo e à imaginação, pode ser altamente prescritiva, sem que os participantes da prática tenham muitas oportunidades de significar a maneira pela qual constroem e são constituídos por essa prática. O alinhamento, mais do que as outras formas de pertencimento, abre espaço para a coerção, a obediência cega, e a participação marginal, ou seja, deslegitimada.

O engajamento mútuo, a imaginação e o alinhamento, enquanto modos de pertencimento em comunidades de prática, ainda que independentes, não se excluem mutuamente. Uma comunidade pode ser constituída pelas três formas de pertencimento, são justamente as diferentes combinações desses três processos que darão origem a diferentes comunidades de prática.

Figura 2 – Dinâmica entre Participação e Reificação em Comunidades de Prática



2.3. Variação linguística como prática social: as três ondas na Sociolinguística.

Na concepção adotada nesta tese, a linguagem e a língua, não são fixas, ou meras convenções, são fluidas e funcionam como recursos simbólicos

na construção de práticas sociais cotidianas, que, por sua vez, unem indivíduos em comunidades de prática, como discutido nas seções anteriores deste capítulo.

Como discutido na seção anterior, as comunidades de práticas se formam em torno de um empreendimento comum, um engajamento mútuo e um repertório compartilhado de artefatos que tornam possíveis as negociações imprescindíveis à construção e manutenção da comunidade, tendo em vista que ter um empreendimento comum não implica ter pontos de vista comuns, mas ter entendimentos comuns da prática na qual se engajam. A língua e a linguagem funcionam como recursos simbólicos que estão disponíveis para os participantes de uma comunidade, uma vez que possuem um significado histórico em potencial, mas só podem ser de fato significadas ao serem incorporadas às práticas sociais construídas por indivíduos mutuamente engajados em torno de um empreendimento comum, tornando-se, assim, parte do repertório de artefatos que passam a construir e compartilhar, nesse processo. Comunidades de prática são, assim, o local onde a língua e a linguagem ganham significado social local, à medida que constituem e são constituídas pelas práticas sociais que emergem nessas comunidades.

A variação linguística, como um fenômeno inerente a qualquer língua, como será discutido adiante, é parte integrante desse processo de constituição mútua, uma vez que as variáveis linguísticas – em uma concepção de variação como prática social – são constituídas por um campo de significados em potencial, ideologicamente interligados, que podem ser ativados, qualquer um deles, localmente pelos falantes de uma língua, na construção de estilos e identidades que são negociados em interações locais (ECKERT, 2008).

Será discutido aqui o conceito de variação linguística como prática social (ECKERT, 2000a), bem como as implicações dessa abordagem para a construção de identidades em comunidades de prática. Este trabalho se orienta fortemente para o conceito de variação como prática social, uma vez que a variável aqui escolhida é a concordância nominal de número. Essa variável, no português brasileiro, tem um significado macro-histórico e social bastante relacionado ao preconceito linguístico e ao estigma social, o que, muitas vezes, pode deslegitimar os falantes que recorrem às variantes não padrão, como

participantes plenos de determinadas práticas sociais, principalmente aquelas que se cruzam com práticas institucionais, como a prática escolar, que é o foco da análise que será desenvolvida aqui.

Entretanto, uma compreensão plena do conceito de variação linguística como prática social exige que a terceira onda nos estudos de variação linguística (na qual emerge esse conceito) seja contextualizada em relação às duas ondas precedentes nos estudos concernentes à sociolinguística quantitativa.

Entretanto, é preciso destacar que a classificação de pesquisas na área em três ondas representa uma relação de continuidade e não de ruptura entre uma onda e outra. Para as três ondas, o centro do questionamento é a variação linguística, e uma investigação fundamentada no paradigma quantitativo (WEINREICH et al., 1968), que recorre à análise de regra variável (GUY e ZILLES, 2007; TAGLIAMONTE, 2006) para descrever e explicar fenômenos linguísticos de variação e mudança, bem como sua relação com o contexto social em que esses acontecem.

A separação entre os trabalhos concernentes às três ondas se dá justamente com base na maneira como a dimensão social da variação linguística é tratada em cada uma das ondas. Em primeira instância, existe a diferenciação entre a dimensão que é dada ao contexto social nas duas primeiras ondas; e, em segunda instância, o papel que os fatores sociais ganham nos estudos de terceira onda: que deixam de vê-los como contexto para a compreensão da variação e passam a compreendê-los como constitutivo desse fenômeno. Essa diferença de pontos de vista sobre os fatores sociais, implica em mais duas diferenciações: a unidade social de análise, comunidades de fala (GUMPERZ, 1971) nos estudos de primeira e segunda onda e comunidades de prática nos estudos de terceira onda; e a concepção de estilo adotada, visto como monitoramento da fala nos estudos de primeira e segunda onda e como estilo de *persona* nos estudos de terceira onda. Além disso, a própria concepção de língua subjacente às três ondas sofre alterações: enquanto, nos estudos de primeira e segunda onda, a língua

é concebida como fato social (LABOV, 1972b)³; nos estudos de terceira onda, ela mantém alguns pressupostos dessa concepção, abarcando, no entanto, muitas das questões formuladas por Bourdieu (1977; 1996), em sua concepção de prática social.

O objetivo principal desta seção, portanto, é situar esta pesquisa no quadro teórico subjacente aos estudos de variação linguística, propondo uma contextualização da abordagem para a qual o desenho desta pesquisa se orientou – variação como prática social – nos estudos da sociolinguística variacionista/quantitativa, proposta pelos estudos labovianos (LABOV, 1963; 1966; 1973), e adotada por estudos posteriores afiliados ao que será chamado aqui de primeira e segunda vertentes nos estudos de variação (ECKERT, 2000b; 2005). É importante notar que essas duas vertentes dizem respeito à metodologia que foi largamente adotada nos estudos de variação linguística envolvendo o português brasileiro e, mais especificamente, a Concordância Nominal de Número como variável linguística, como será discutido com mais ênfase no capítulo de revisão da concordância no português brasileiro.

De acordo com a linguista norte-americana Penelope Eckert (2005), os estudos de variação linguística, na sociolinguística como um todo, podem ser relacionados, metodologicamente e analiticamente, a três vertentes de estudos que, ainda que diferentes entre si, não se opõem umas às outras, mas, ao contrário, se complementam, tendo em vista que cada uma delas parte dos avanços alcançados pela anterior para se constituir:

Essas vertentes não são historicamente ordenadas estritamente, e nenhuma delas se sobrepõe à anterior, ao contrário, as três vertentes são parte de um todo. No entanto, eu as compreendo como vertentes, porque cada uma representa uma maneira de pensar a respeito da variação, e uma prática metodológica e analítica que surgiu a partir das descobertas da vertente anterior.

A vertente que chamo de primeira vertente dos estudos de variação, criada pelo estudo de William Labov na cidade de Nova Iorque (LABOV, 1966), colocou uma sólida base para o estudo da variação por meio do estabelecimento de correlações mais amplas entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias de classe socioeconômica, sexo e idade. Estes padrões apontaram para questões sobre o que subjaz às categorias sociais primárias, dando origem a uma segunda vertente, caracterizada por estudos etnográficos de populações mais localmente definidas. Nos últimos

³ Para uma discussão mais aprofundada do conceito de língua como fato social, bem como do papel de Labov nessa discussão, ver SILVA e MILANI, 2013.

anos, no que eu chamarei de “terceira vertente”, houve um foco emergente na variação não como um reflexo de determinado lugar social, mas como um recurso para construção de significado social. (ECKERT, 2005, p. 1)

Assim, como a autora argumenta, ainda que o estudo feito por Labov na cidade de Nova Iorque (LABOV, 1966) seja cronologicamente posterior ao estudo do mesmo autor realizado na ilha de Martha’s Vyneard (LABOV, 1963), aquele é considerado o estudo que fundou a primeira vertente nos estudos de variação, por ser um estudo altamente baseado em questionários de larga escala, que permitiram que fosse estabelecida uma correlação entre variação linguística, classe socioeconômica, sexo e idade. Além disso, o estudo em questão enfatizou ainda uma correlação entre monitoramento linguístico e o uso de variantes padrão e não padrão do inglês, apontando uma relação direta entre o aumento do monitoramento linguístico e a aproximação à extremidade padrão do contínuo padrão x não padrão. Assim, as principais qualidades dos estudos de larga escala pertencentes à primeira vertente dos estudos de variação são seu alcance e sua replicabilidade. No entanto, esses mesmos estudos apontaram para exceções instigantes nos padrões que estabeleceram. Foram essas exceções que motivaram o surgimento da vertente seguinte.

O estudo realizado pelo mesmo autor na ilha de Martha’s Vyneard, embora seja cronologicamente anterior, foi considerado como pertencente à segunda vertente nos estudos de variação, uma vez que a população escolhida para a coleta das amostras dos dados de variação, bem como as categorias sociais em que os participantes da pesquisa foram estratificados, foram encontradas a partir de uma pesquisa etnográfica realizada na ilha, o que apontou para o significado social da variação linguística, mostrando que os falantes utilizam as variáveis linguísticas como recurso para negociar suas identidades sociais. Outro ponto importante desta abordagem é o seu caráter local, uma vez que defende a ideia de que os lugares sociais são negociados pelos falantes, bem como de que a relação estabelecida entre monitoramento linguístico e uso de variantes padrão ou não padrão é localmente determinada por questões de prestígio e estigma que só podem ser entendidas a partir do estudo das relações sociais que perpassam a comunidade. Outro trabalho seminal do autor que constitui os trabalhos de segunda onda é Labov (1972a),

no qual Labov relata sua pesquisa acerca do inglês vernacular dos negros norte-americanos (*Black English Vernacular*).

Entretanto, estudos posteriores (ECKERT, 1989; 2000a) começaram a apontar algumas mudanças no entendimento do significado social da variação linguística. Ao estudar um grupo de adolescentes em uma escola pública de ensino médio, Eckert (1989) notou a emergência de categorias sociais locais – Jocks e Burnouts –, construídas pelos adolescentes em oposição uma à outra, tendo as classes média e operária como a base para constituição dos valores associados a cada categoria. Assim, a pesquisadora mostrou que as categorias macrossociais – neste caso, classe socioeconômica – podem orientar a construção de categorias locais, ainda que estas não sejam apenas uma reprodução da ordem macrossocial que as cerca:

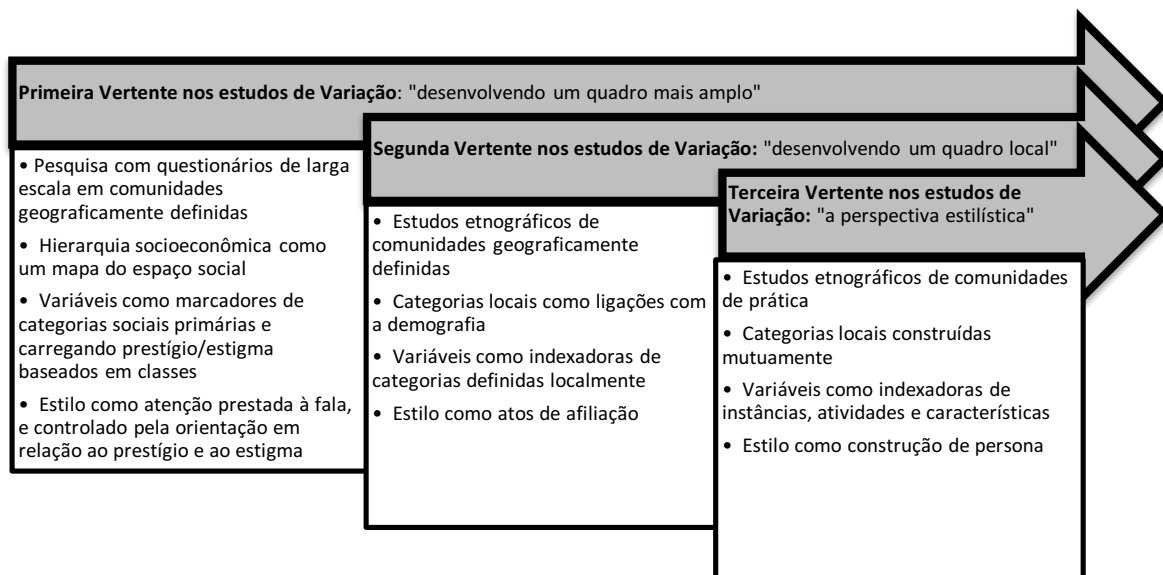
Eu embarquei em uma etnografia, em uma escola de ensino médio, e descobri que a classe é mediada no ensino médio por categorias que redimensionam a classe no contexto escolar imediato. Essas categorias se baseiam fortemente no estilo. De fato, estilo – no vestuário, no comportamento, na escolha de atividades, bem como nas escolhas linguísticas – é central para a construção de categorias e significados sociais. (ECKERT, 2003, p.5)

Para a autora, na pesquisa em questão, os adolescentes mostraram em seus estilos pessoais, que envolvem roupas, gestos, acessórios, hábitos, gosto musical e uso de variáveis linguísticas – mais atentamente analisadas em Eckert (2000a) –, uma interpretação própria de suas comunidades de prática da ordem social que os cercava, sendo essa interpretação, portanto, local e acessível apenas por meio de estudos etnográficos e interpretativos que permitem ao pesquisador entender a maneira como os indivíduos constroem localmente e conjuntamente uma ordem social própria, e negociam, neste processo, os lugares que ocupam nessa ordem social. Ou seja, a variação linguística deixa de ser apenas associada a categorias identitárias locais, para passar a constituí-las, como um recurso simbólico (BOURDIEU, 1996), mas também estilístico disponível para a negociação de identidades em comunidades de prática.

Assim, a principal diferença entre os estudos propostos pela terceira vertente e aqueles propostos pelas vertentes anteriores é a compreensão de que variáveis linguísticas não refletem categorias sociais, mas são utilizadas

como recurso simbólico para a construção e reprodução dessas categorias, bem como a visão do estilo como construção de *persona*, envolvendo, assim, um conjunto de recursos simbólicos de diversas naturezas, sendo as variáveis linguísticas uma parte integrante deste conjunto que precisa ser entendido como um todo.

Figura 3 – As três ondas nos estudos de variação linguística



FONTE: Adaptado de MANGABEIRA, 2012, p.43

A segunda e terceira vertentes, portanto, foram pioneiras em associar métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa para analisar as relações entre variação linguística e ordem social, tendo os pesquisadores recorrido a métodos etnográficos de pesquisa para o entendimento de ordens sociais locais, e métodos quantitativos e estatísticos para a análise dos dados de variação coletados a partir de categorias sociais locais:

Estudos etnográficos se focam em comunidades menores por períodos de tempo relativamente longos e almejam descobrir, ao invés de pressupor, categorias sociais localmente salientes. Essas categorias podem ser instâncias de categorias primárias locais que guiam os estudos de larga escala, elas podem ser categorias diferentes – mas, mais importante, as categorias são descobertas em virtude de seu lugar na prática social. Consequentemente, os estudos etnográficos trouxeram a nós uma visão mais clara de como maneiras de falar são embebidas em significado social.

Isto ficou bastante claro no primeiro estudo etnográfico quantitativo de variação – o estudo de William Labov em Martha's Vineyard (LABOV, 1963). E aí está a prova de que essas vertentes não são puramente

cronológicas, porque esse estudo pré-data a primeira vertente – na verdade, é o estudo de referência que estabeleceu que a segunda vertente poderia acontecer. (ECKERT, 2005, p.5)

Ainda que, assim como a segunda vertente, a terceira vertente nos estudos de variação se baseie fortemente nos métodos etnográficos para uma compreensão melhor do significado social da variação linguística, as duas vertentes se diferenciam em alguns pontos cruciais para este trabalho, por isso, serão discutidos agora esses pontos em que a terceira vertente se diferencia.

O movimento em direção à terceira vertente nos estudos da variação foi marcado principalmente pelo entendimento da variação linguística como recurso estilístico para a construção e manutenção de identidades em comunidades de prática, e não apenas como recurso simbólico para afiliação a categorias preexistentes, como nos estudos da segunda vertente. Nesse sentido, a relação entre variáveis linguísticas e categorias sociais deixa de ser entendida como uma relação direta, e passa a ser entendida como uma relação mediada por significados sociais:

A terceira vertente, foco deste trabalho, ainda se encontra em um estágio inicial. Enquanto as duas primeiras vertentes relacionaram o significado das variáveis diretamente às categorias sociais com as quais se correlacionavam, essa vertente de estudos vê as variáveis linguísticas como possuidoras de significados mais básicos que se combinam estilisticamente para construir os tipos de *persona* que habitam categorias sociais. Isso não impede o exame de relações entre variação e estrutura social, mas persegue as relações de poder que constituem a economia política em direção às suas realizações nas dinâmicas locais cotidianas de construção de significado. Essa abordagem inverte a perspectiva da variação como um reflexo de lugar social, para a variação como um recurso para a construção de significado social. (ECKERT, 2000b, p. 2)

Essa relação indireta entre variáveis sociais e categorias locais emerge nos estudos da variação linguística como uma contribuição do campo da antropologia linguística, mais especificamente das teorias da ordem indexical (SILVERSTEIN, 2003), originadas neste campo de estudo, como afirma Woolard (2008), ao discutir as contribuições que os estudos da antropologia têm a oferecer para o campo da sociolinguística, enfatizando a importância do estudo *in vivo* do significado pragmático das relações humanas como algo dinâmico, que está em processo contínuo de construção, e que, portanto, não pode ser tomado aprioristicamente pelos estudiosos da área.

Woolard (2008) afirma que o trabalho realizado por Eckert (1989; 2000a) representa um trabalho de vanguarda, e, como tal, deve ser tomado como um avanço na direção de trazer a antropologia linguística de volta ao quadro dos estudos da variação.

Pensar, entretanto, nas escolhas que as duas autoras acima citadas fazem ao utilizar as palavras “ruptura” e “trazer de volta” traz à tona a ideia de que, se houve uma ruptura entre as duas áreas, é porque um dia elas estiveram sob o mesmo domínio, ou, ao menos, caminhando na mesma direção e que, portanto, podem se realinhar em seus percursos.

Nesse sentido, Gumperz e Cook-Gumperz (2008) propõem uma discussão das duas áreas, buscando compreender seu passado comum, a ruptura que houve entre elas e um possível realinhamento contemporâneo que estaria acontecendo entre as duas áreas. Os autores afirmam que, ainda que existam divisões acadêmicas, as pesquisas sociolinguística e antropológica estiveram, por muito tempo, intimamente relacionadas, uma vez que compartilham uma visão teórica do uso local da linguagem, e estão metodologicamente comprometidas com a pesquisa de campo como a melhor maneira de se alcançar esse uso. No entanto, com a emergência da sociolinguística variacionista como uma força hegemônica na sociolinguística americana, em decorrência principalmente dos estudos de Labov na cidade de Nova Iorque, os estudos quantitativos e a preocupação com questões sociais mais concernentes às sociedades ocidentais no período pós-guerra afastaram as duas correntes, como afirmam Gumperz e Cook-Gumperz (2008):

(...) é possível afirmar que a sociolinguística se tornou separada da antropologia não pela falta de uma teoria social, mas por causa de seu engajamento prematuro com problemas específicos das sociedades ocidentais industrializadas, em um momento em que os antropólogos ainda tendiam a focar suas preocupações em grupos de pequena escala em sociedades não ocidentais. A sociolinguística se apropriou de teorias sociológicas no intuito de aplicar análises linguísticas à solução de problemas sociais contemporâneos (...). Enquanto os métodos da sociolinguística eram inovadores, as suposições sócio-teóricas da sociologia se mantiveram largamente não desafiadas em trabalhos sociolinguísticos que tomaram teorias sociais estabelecidas e suas categorizações como dadas aprioristicamente. (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 2008, p. 538)

Esses autores, entretanto, insistem na supremacia da base comum entre as duas áreas, em detrimento dos pontos que, em determinado momento da pesquisa sociolinguística, as separaram. Além disso, eles lançam mão de

estudos como os de Eckert para argumentar na direção de que muitos linguistas que outrora estiveram afiliados à sociolinguística variacionista, em estudos contemporâneos, têm se reaproximado da antropologia linguística ao perceberem que a complexidade dos problemas das sociedades pós-modernas não podem ser explicados por estudos de larga escala apenas (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 2008, p. 538-539).

Assim, é importante reconhecer a contribuição que os estudos macrossociolinguísticos têm a dar para a discussão que será desenvolvida aqui, uma vez que fornecem um mapeamento dos padrões macrossociais relacionados às variáveis linguísticas. Esse mapeamento fornece ao analista acesso aos usos reificados das variáveis mais macrossocialmente, usos esses recuperados por falantes em usos locais, que atualizam a constelação de significados sociais associados às variáveis linguísticas:

Sem os estudos de larga escala, nós perdemos a estrutura maior, e sem os estudos de categorias locais nós perdemos a conexão entre o local e o macrossociológico. A terceira vertente nos move para longe do macrossociológico à medida que olha para a negociação de identidades das pessoas, momento a momento, como uma dinâmica pessoal e individual. Ao mesmo tempo, entretanto, está intrinsecamente ligada à ordem social mais ampla, à medida que nossos prazeres e nossos desgostos são modelados por sermos ricos ou pobres, homens ou mulheres, brancos ou afro-americanos, novos ou velhos. Eu estou propondo, em outras palavras, não uma mudança, mas uma expansão de como estudamos a variação. Seja qual for o potencial que os estudos de variação possam ter para o nosso entendimento do sistema linguístico formal, ele também constitui, em si mesmo, um poderoso sistema semiótico. (ECKERT, 2000b, p.27)

Entretanto, também é muito importante – dados os objetivos desta pesquisa – compreender o papel que as variáveis linguísticas ocupam na construção de identidades em comunidades de prática. Essas identidades, por sua vez, ganham vida por meio da construção de estilos individuais, no sentido de que colocam em foco a constituição agentiva do sujeito em meio a diversas práticas que, entretanto, são sociais. Assim, ao falar em estilos individuais, a intenção não está em diminuir a dimensão social da identidade, mas de enfatizar que o foco da análise está no indivíduo em meio às práticas em que se engaja cotidianamente, e não na comunidade como uma unidade coesa.

Para compreender o papel que o estilo desempenha na construção de identidades em comunidades de prática, no entanto, é necessário discutir o que se está entendendo aqui por estilo, e, mais importante, como as variáveis linguísticas atuam em sua constituição como recursos simbólicos, em meio a diversos outros recursos, linguísticos e não linguísticos, de que os indivíduos lançam mão em suas práticas do dia a dia.

A concepção da variação linguística como uma prática social não implica em dizer que toda variação linguística possui significado social, mas em afirmar que toda variação tem o potencial de adquirir significado social, uma vez que o uso da linguagem está sempre associado a práticas sociais diversas (Eckert, 2000b). Nesse sentido, para Eckert (2000b), existem questões muito relevantes a serem respondidas por este tipo de estudo, como de que maneira o sistema de significado social é estruturado? Que tipos de significados sociais são expressos na variação? Como significados locais se articulam com padrões macrossociais e demográficos? Como a relação entre variantes e significados sociais se torna convencionalizada?

Assim, esta abordagem propõe que seja transformado em perguntas, em questionamentos, o que os estudos anteriores tomaram como um conhecimento posto e fixo, ou seja, os estudos anteriores entenderam que a variação de alguma forma se relaciona com o sistema de significado social, mas não desvelaram que sistema é esse; relações entre categorias macrossociais e variantes linguísticas foram mapeadas, mas não foi questionado que significados sociais mediavam essas relações e como essas relações se estabeleceram; por fim, se assumiu que a variação linguística segue padrões estáveis, mas como esses padrões surgiram e se estabilizaram permaneceu não respondido.

Dessa forma, entender a variação como uma prática social implica em fazer uma mudança no tipo de questionamento da área, colocando no cerne da questão a maneira pela qual estilos linguísticos são construídos, que tipos de significados locais uma variável pode adquirir, e como elas se combinam para expressar significados de estilos mais macrossociais. Para isso, no entanto, é necessário assumir que o significado social das variáveis linguísticas não é fixo, e não se relaciona com os falantes de uma maneira passiva, ou seja, ao

utilizar determinada variável linguística o falante agentivamente ativa os significados em potencial dessa variável, mas, ao mesmo tempo, ressignifica essa mesma variável, ampliando assim seu conjunto de significados em potencial; ou seja, realiza um movimento ideológico por meio da linguagem, dando à variável linguística novos valores sociais, que estarão disponíveis para futuros usos (Eckert, 2008):

O próprio fato de que as mesmas variáveis podem estratificar regularmente múltiplas categorias – ex. gênero, etnia, e classe – indica que seus significados não estão diretamente relacionados a essas categorias, mas a algo que está relacionado a todas elas. Em outras palavras, variáveis indexicalizam categorias demográficas não diretamente, mas indiretamente (SILVERSTEIN, 1985), por meio de sua associação a qualidades e instâncias que entram na construção de categorias. (ECKERT, 2008, p.3)

Assim, Eckert (2008) argumenta que os significados das variáveis não são precisos ou fixos, mas constituem um campo de significados em potencial – um *campo indexical*, ou uma constelação de significados ideologicamente relacionados, podendo qualquer um deles ser ativado no uso situado de uma variável. Sendo esse campo dinâmico e em contínuo processo de transformação, cada nova ativação tem o potencial de mudar o campo através da construção de novas conexões ideológicas.

A natureza indexical das variáveis linguísticas embasa a ideia de que as relações estabelecidas entre variáveis linguísticas e categorias sociais não são diretas, mas indiretas. À medida que o campo indexical de uma variável linguística vai se constituindo, a variável em questão vai se ligando ideologicamente a diversos significados sociais, disponíveis em um plano mais macrossocial. Esses significados, por sua vez, se relacionam localmente com categorias sociais diversas, sendo as variáveis linguísticas o recurso simbólico – semiótico – utilizado pelos membros dessas categorias para incorporar a seus estilos determinados valores e significados sociais por ela indexicalizados. É essa natureza indireta das ligações ideológicas entre variáveis linguísticas e categorias sociais que dão vida à terceira vertente dos estudos da variação, uma vez que permitem que as variáveis sejam um recurso disponível não só para reclamar significados sociais preexistentes, como também para construir novos significados.

A compreensão da natureza indexical das variáveis linguísticas permitiu ainda que uma nova concepção de estilo pudesse ser assumida nos estudos de variação, uma concepção de estilo – estilo de *persona* (ECKERT, 2003) – que é ortogonal à concepção de estilo como monitoramento linguístico.

Até o momento, na variação, o estilo vem sendo tratado como os ajustes situacionais de um falante no uso de variáveis individuais. O outro lado do estilo diz respeito a como os falantes combinam variáveis para criar maneiras distintivas de falar. (...) Os linguistas ficam nervosos diante da ideia de estudar indivíduos, mas eu diria que o indivíduo é a chave para muito do que precisamos aprender, mas somente na medida em que a prática individual é vista em relação ao seu papel na comunidade de prática. (ECKERT, 2005, p. 16/17)

Essa nova concepção de estilo assume que a prática estilística é um processo de bricolagem (ECKERT, 2003), no qual uma pessoa combina diferentes recursos já existentes para a construção de seu próprio estilo pessoal. A incorporação desses recursos, no entanto, não equivale a assumir um estilo anterior, mas sim a utilizar recursos disponíveis em estilos anteriores para a criação de um novo estilo, no qual esses recursos são redimensionados e ressignificados. Partindo dessa orientação, o estilo deixa de ser uma coisa e passa a ser uma prática, bem como a linguagem, e é nessa prática que as pessoas criam significados sociais e os associam a múltiplos recursos simbólicos, dentre eles, as variáveis linguísticas.

Portanto, na visão defendida nesta tese, argumenta-se que a noção de variação linguística como prática social dialoga com a filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin, devido ao caráter fluido que imprime no significado das palavras (nesse caso, variáveis linguísticas) que pode ser determinado apenas através do seu contexto social de uso.

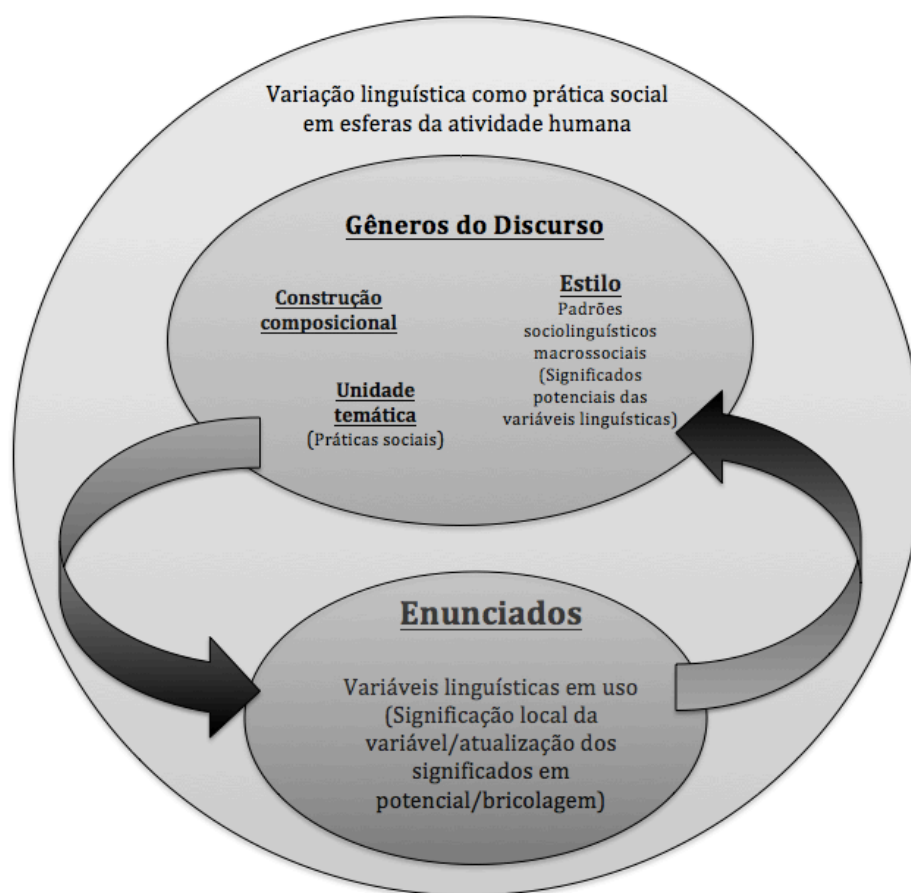
Para Voloshinov (1973), como já foi discutido, o signo ideológico reflete e refrata realidades sociais, portanto para que seja entendido em sua completude, e para que se possa fazer uma interpretação fiel de seu valor social, não é possível ignorar o contexto social e ideológico em que ele é colocado em uso. Além disso, o mesmo autor afirma que a palavra é o índice mais sensível de mudanças sociais, dentre os signos ideológicos. Assim, se entendermos as variáveis linguísticas em uso como signos ideológicos, como afirma Eckert (2008), capazes de indexicalizar significados sociais locais, é

possível traçar uma aproximação entre suas ideias e as ideias do círculo de Bakhtin.

Outro ponto de convergência entre as duas perspectivas é a questão da apropriação da palavra do outro em nossos enunciados. Para Bakhtin (1986), os enunciados estão carregados com as palavras do outro, e logo com os acentos valorativos atribuídos por esse outro à palavra, e, portanto, indexicalizados por essa palavra, que tem uma significação potencial, que pode ou não ser ativada em seu uso local, como afirma Eckert (2008), referindo-se a variáveis linguísticas.

Por fim, de acordo com Voloshinov (1973), não é possível falar em signo ideológico, em material semiótico, sem valor social. Tomando a palavra (a variável linguística) como um signo ideológico verbal, como coloca Voloshinov, essa então deve se comportar como um signo, e como tal não possui um significado individual, ou estabelece relações sociais e ideológicas fixas, mas carrega significados sociais em potencial, ideologicamente relacionados, sendo seu significado final e definitivo estabelecido apenas no uso local desse signo (dessa variável). Sendo assim, se entendermos variáveis linguísticas como signos ideológicos, dotados de significado social, seu uso por um falante na atividade de interação verbal, na construção de enunciados concretos, constitui-se como uma prática social, assim como os seus significados em potencial adquirem historicidade e podem ser recuperados, por sua associação à dimensão estilística de gêneros do discurso.

Figura 4 – Variação linguística como prática social em esferas da atividade humana⁴



Nesse sentido, o estudo de variáveis linguísticas voltado para sua dimensão social precisa estar associado a um estudo mais abrangente dos processos de estilização em que essas variáveis estão situadas, bem como ao estudo das identidades que se constituem por meio desses processos de estilização. Portanto, o estudo de outros recursos simbólicos empregados em processos de estilização, materiais e não materiais – ex. roupas, acessórios, comportamentos, práticas, atividades – pode fornecer pistas bastante importantes para a compreensão da dimensão social de variáveis linguísticas.

Os estilos, no entanto, ainda que individuais, não estão isolados em meio à ordem social em que se inserem; ao contrário, os estilos individuais ganham significados em meio a outros estilos individuais em construção nas

⁴ Esta figura não tem o objetivo de apresentar uma representação gráfica de como as dimensões (estilo, construção composicional e unidade temática) se relacionam para constituir um gênero do discurso. Antes disso, ela é uma tentativa de representar graficamente a relação estabelecida, nesta tese, entre variáveis linguísticas como campo indexical e concepção dialógica de língua e linguagem, visto que as variáveis linguísticas fazem parte da língua, que, na concepção aqui defendida, se organiza em torno de gêneros discursivos.

comunidades de prática em que se inserem. A prática estilística, portanto, está no centro do processo de construção de identidades em comunidades de prática, uma vez que é por meio dessa prática que os indivíduos constroem tipos sociais – *personas* – que em comunidades de práticas são reificadas em categorias sociais locais. Essas categorias, portanto, não existem isoladamente na matriz social, mas surgem e são constantemente ressignificadas nas práticas de determinadas comunidades, sempre em oposição a outras categorias locais.

Sendo assim, essa concepção de variação linguística e, mais especificamente, de estilo se mostra bastante adequada para o estudo de variação linguística e da construção de identidades em comunidades de prática que se pretende com este trabalho. Para Eckert e Wenger (2005), as relações que se estabelecem entre poder, hierarquia e influência linguística dentro e entre comunidades devem ser explicadas por estudos que utilizam a moldura conceitual das comunidades de prática, ao invés de serem utilizadas para explicar a própria comunidade. Além disso, é preciso compreender que as relações de poder e a influência linguística – aqui entendida como o poder de indexar novos significados às variáveis linguísticas – são estabelecidas e alojadas entre as hierarquias, mas não devem ser confundidos.

Vale ressaltar ainda que as hierarquias e as relações de poder em comunidades de práticas são locais e negociadas continuamente entre seus participantes. Isso não quer dizer que as relações de poder de uma comunidade não tenham influência sobre outra, mas que, ao migrar da prática de uma comunidade para outra, o participante precisa renegociar seu *status* de poder e sua posição na hierarquia local, e isso será tão mais fácil quanto forem os recursos simbólicos à sua disposição, dentre eles os recursos linguísticos.

Estudos dedicados a explorar comunidades de prática, bem como seu mercado linguístico local (BOURDIEU, 1996), não podem perder de vista as particularidades de cada comunidade de prática, mas não podem também ignorar o fato de que as identidades dos indivíduos são negociadas em diversas práticas de diversas comunidades:

O foco em uma comunidade de prática pode levar o leitor a enxergar as identidades dos falantes puramente em relação à sua participação

naquela comunidade. Mas, como a discussão de Labov claramente sugere, identidade é algo construído na negociação da participação em múltiplas comunidades de prática, e uma abordagem baseada em comunidades de prática levaria o investigador a perseguir estas ligações. (ECKERT e WENGER, 2005, p. 4)

Esta questão se torna ainda mais relevante para estudos que estudam a variação linguística como uma prática social. Isso porque as variáveis linguísticas são utilizadas em comunidades de prática como recursos simbólicos para a condução das negociações acima mencionadas. Tendo em vista que o significado de uma variável linguística ganha vida apenas localmente, mas que as variáveis possuem significados em potencial provenientes de outros usos, situados em outras práticas, entender os processos de negociação de significado considerando apenas as práticas de uma comunidade de prática torna a compreensão do significado social da variação isolado em relação à ordem social mais ampla. Nesse aspecto, os estudos pertencentes às primeiras vertentes dos estudos de variação, de larga escala, se apresentam como bons norteadores para situar essas interpretações mais locais.

Tendo em vista que movimentos estilísticos em comunidades de prática serão interpretados pelos outros participantes da comunidade, influenciando assim as negociações em andamento na comunidade, os falantes escolhem seus recursos simbólicos com base em seu potencial de compreensibilidade pelos outros participantes, bem como com base em seu valor simbólico na negociação em andamento.

Assim, no caso das variáveis linguísticas, ter legitimidade em uma comunidade de prática não envolve somente saber quando e como utilizar as variáveis linguísticas como recursos simbólicos, mas também utilizá-las em movimentos estilísticos que deem origem a novos significados:

Legitimidade em qualquer comunidade de prática envolve não apenas ter acesso ao conhecimento necessário a respeito de como 'acertar', mas estar na mesa na qual 'o que é certo' é continuamente negociado.

O que conta como competência e por quem é algo que a comunidade negocia ao longo do tempo; na verdade, é esta negociação que define a comunidade. Uma comunidade de prática pode ser definida como uma negociação contínua coletiva de um regime de competência, o qual não é estático ou completamente explícito. Nesse sentido, o construto da comunidade de prática 'politiza' o conceito de aprendizagem, uma vez que o situa em um contexto social no qual a experiência de participação e, logo, de aprendizagem

demanda competência constantemente. (ECKERT e WENGER, 2005, p. 2)

Dessa maneira, os participantes que alcançam uma maior legitimidade na comunidade alcançam também um poder simbólico maior nas negociações que se dão na prática cotidiana, isso porque, por diversas razões, possuem mais acesso aos recursos simbólicos necessários para negociar os significados em jogo, ou porque, em algumas situações, têm acesso direto ao capital de valor na comunidade, não precisando recorrer a recursos simbólicos como mediadores deste acesso.

A esse respeito, Eckert (2000a) mostra que, entre os adolescentes de sua pesquisa, as mulheres, em geral, recorrem mais do que os homens às variáveis linguísticas como recurso simbólico para negociar suas identidades de Jocks e Burnouts. Isso porque essas identidades se constituem em uma série de práticas e envolvem traços diversos. Algumas dessas práticas estão mais acessíveis diretamente aos homens, que não precisam, então, negociar sua identidade por meio do recurso linguístico. Os Burnouts, por exemplo, se constituem como uma categoria que se orienta para os valores da classe operária, dentre eles, os valores urbanos. Para os meninos do subúrbio de Detroit, ir à cidade e se engajar em práticas urbanas é mais permitido do que para as meninas, que recorrem, então, ao uso de variáveis linguísticas mais associadas ao estilo Burnout. Já entre os Jocks, uma categoria social orientada para os valores da classe média, como o alinhamento institucional à escola, os meninos têm acesso direto ao sucesso na hierarquia Jock, uma vez que têm mais oportunidades de participar nas atividades esportivas na escola, nas quais alcançam o poder na hierarquia social pelo bom desempenho esportivo. As meninas, por sua vez, têm um acesso limitado a atividades em que possam alcançar uma posição hierárquica alta por meio de bom desempenho, por isso recorrem mais do que os homens a recursos simbólicos como roupas, acessórios e variáveis linguísticas associadas ao estilo Jock.

A concepção de gênero subjacente ao trabalho de Eckert, e defendida neste trabalho, está situada na corrente da *diversidade* nos estudos de gênero, principalmente na discussão realizada por Eckert e McConnell-Ginet (1992; 2002), que argumentam que as identidades de gênero são uma prática social

que, assim como a variação linguística e outros aspectos identitários, é construída em comunidades de prática.

A corrente da *diversidade* nos estudos do gênero critica o binarismo colocado entre estilos femininos e masculinos de falar. Nesse sentido, argumenta-se que, uma vez que existem diversas possibilidades de construção de identidades femininas e masculinas, há também diversos estilos de fala que opõem não somente homens e mulheres, mas diferentes formas de ser homem e de ser mulher, entre si. Eckert e McConnell-Ginet (1992; 2002) argumentam que a construção social do gênero também faz parte da negociação de identidades de participação em comunidades de prática e, portanto, identidades de gênero são aprendidas nessas comunidades.

Como tais, as identidades de gênero não são algo que indivíduos possuem, ou atributos que carregam, mas uma prática social contínua. Nesse caso, gênero é algo que pessoas reais fazem em suas interações diárias. Tal prática não é construída isoladamente, mas conjuntamente com outras questões identitárias, como idade e ocupação, por exemplo, por meio da negociação de recursos simbólicos, como a linguagem.

Assim, é possível argumentar que as trajetórias de participação em comunidades de prática são únicas, mas os participantes aprendem uns com os outros o valor do capital simbólico disponível na comunidade, os significados sociais associados a determinadas práticas; recortam e colam aspectos de outras trajetórias de participação para compor a sua própria (inclusive no que diz respeito a gênero). E é por meio dessa aprendizagem que são bem-sucedidos em seus movimentos estilísticos, que reclamam (e rejeitam) para si certas identidades e estilos de persona (ECKERT, 2008), mas também criam novas identidades e estilos que são incorporados pela comunidade.

Portanto, ao engajar-se na prática de comunidades, os indivíduos entram em contato com diversas maneiras de ser homem ou ser mulher, além disso entram em contato com estereótipos linguísticos e sociais, que circulam por meio de discursos reificados na comunidade. Esses estereótipos, antes de determinar a identidade dos participantes, estão disponíveis como mais um recurso para a construção de suas identidades em processos de bricolagem. E,

de acordo com Philips (2006), circulam na sociedade (em comunidades de prática), por meio de gêneros do discurso:

Aqui eu gostaria de enfatizar que a capacidade humana para estruturação do discurso, ou seja, a habilidade humana tanto para produzir, quanto para reconhecer *unidades* de discurso, é a chave para a diferenciação de ideias umas das outras na comunicação humana. Nesse contexto, gêneros do discurso podem ser pensados como *containers* da ideologia de gênero. (PHILIPS, 2006. p.260)

É justamente nessa direção que aponta o argumento que se buscou construir neste capítulo. Ao afiliar-se a uma comunidade de prática, ou seja, por meio de engajamento mútuo, afiliação ou imaginação; os participantes negociam uns com os outros, por meio de um repertório compartilhado de artefatos simbólicos e reificações, suas identidades de participação, incluindo suas identidades de gênero. Ao participar da prática da comunidade, seus membros lançam mão de diversos recursos simbólicos reificados na comunidade, incluindo trajetórias de participação icônicas e/ou estereotipadas e variáveis linguísticas que, assim como os discursos ideológicos, por fazerem parte da dimensão verbal da linguagem, ou seja da língua, são reificados na comunidade em gêneros discursivos, sendo atualizados e ressignificados na construção de enunciados concretos que lhes permite participar verbalmente da prática de sua comunidade.

3. A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Este capítulo foi desenvolvido com vistas a apresentar a CN como fenômeno linguístico variável, bem como fazer uma retomada cronológica de estudos nesta área no Brasil. Assim, ele está dividido em **duas partes**: a **primeira** descreve o funcionamento da CN na língua portuguesa, com foco na estrutura flexionável do Sintagma Nominal no PB; a **segunda parte** do capítulo destina-se a fazer uma retomada dos principais trabalhos que trataram desta variável, sob a perspectiva da sociolinguística variacionista, agrupando-os de acordo com a fase em que figuraram nesta tradição de pesquisa.

3.1. A CN na estrutura da Língua Portuguesa

A compreensão do funcionamento sistêmico da CN na Língua Portuguesa requer que seja entendida, em primeiro lugar, a noção de flexão nominal de número. A fim de alcançar tal compreensão, parto do trabalho descritivo de Câmara Jr. (1970):

O termo gramatical <<flexão>> (...). Apresenta-se em português sob o aspecto de segmentos fônicos pospostos ao radical, ou sufixos. São os sufixos flexionais, ou desinências, que não se devem confundir com os sufixos derivacionais, destinados a criar novos vocábulos.

(...) na flexão há obrigatoriedade e sistematização coerente. Ela é imposta pela própria natureza da frase(...). (CÂMARA JR., 1970, pp. 81-82)

A flexão se faz obrigatória, para o autor, sempre que a natureza da frase a exija, e isto acontece, no caso dos nomes (elementos nominais), sempre que a ideia de plural ou de gênero se quer expressar. Assim, Câmara Jr. (1970) explica que o gênero é condicionado por uma oposição entre a forma feminina e a forma masculina, e se faz marcado pela inserção de uma desinência –a para a marca da forma feminina, sendo a forma masculina a forma não marcada, ou marcada por um morfema gramatical zero (Ø). A **flexão de número**, por sua vez, tem a função de marcar uma oposição entre o singular e o plural, sendo marcada pela: “presença, no plural, de um sufixo flexional, ou

desinência /S/, com que a última sílaba do nome passa a terminar.” (CÂMARA JR., 1970, p.83)⁵. Nesse sentido, para esse autor, o masculino e o singular podem ser caracterizados pela ausência de marcas de feminino e plural respectivamente: “Em outros termos, pode-se dizer que ambos são assinalados por um morfema gramatical zero (Ø).” (CÂMARA JR., 1970, p.83).

A flexão nominal, bem como a verbal, está relacionada a um mecanismo maior na língua, o mecanismo da concordância, que consiste na repetição da marca em questão (no caso dos nomes, número ou gênero⁶) nos elementos encadeados:

Na língua portuguesa há ainda outro traço característico para eles. É a <<concordância>>, decorrente da sua repetição, ainda que por alomorfes, nos vocábulos encadeados. Há concordância de número singular e plural e de gênero masculino e feminino entre um substantivo e seu adjetivo (...).(CAMARA JR., 1970, pp. 81-82)

Como pode ser visto, a própria noção de flexão adotada pelo autor supõe uma obrigatoriedade no sintagma, e essa obrigatoriedade está na própria origem da unidade gramatical, uma associação de palavras articuladas à volta de outras que figuram como núcleo.

Castilho (2010) afirma que:

O termo *sintagma* provém da terminologia militar grega, em que designava um esquadrão, ou seja, um número fixo de soldados, distribuídos de forma também regular, aos quais eram atribuídas funções próprias. Os linguistas se apropriaram desse termo, que parecia talhado para indicar o modo como o substantivo, o verbo, o adjetivo, o advérbio e a preposição costumam agregar outras classes de palavras. (CASTILHO, 2010, p.55)

Nesse sentido, o nome tem sua origem em uma estrutura fixa, regular, na qual cada elemento tem uma função designada. Essa acepção do termo foi posteriormente, segundo o mesmo autor, absorvida pelo estruturalismo, que passou a utilizá-lo para designar grupos de palavras que formam unidades

⁵ O autor (CÂMARA JR., 1970, pp. 94-96) refere-se genericamente à inserção do /S/ como marca de plural, mas se debruça sobre as possibilidades irregulares de formação do plural com mais detalhes.

⁶ Para Câmara Jr. (1970), ainda que o grau seja expresso por meio do acréscimo de uma desinência, não pode ser considerado como uma flexão: “Em outros termos, a expressão de grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si”. (CÂMARA JR., 1970, p.83).

sintáticas maiores do que uma palavra e menores do que uma sentença, sendo o sintagma nomeado pela classe da palavra que lhe serve de núcleo.

Os sintagmas, de maneira geral, são então definidos esquematicamente por Castilho (2010) da seguinte maneira:

Sintagma → (Especificadores) + Núcleo + (Complementadores).
(CASTILHO, 2010, p. 57)

Posteriormente, o autor especifica a mesma fórmula para o sintagma nominal:

SN → (Especificadores) + Núcleo + (Complementadores)
(CASTILHO, 2010, p. 453)

Para Castilho (2010), o sintagma nominal é uma construção que tem como núcleo um substantivo ou um pronome, sendo o primeiro uma classe designadora e o segundo uma classe que pode ser dêitica, fórica ou substituidora (CASTILHO, 2010, p. 453).

Vale notar que as posições dos gramáticos acerca da CN como regra podem diferir bastante, em decorrência do próprio posicionamento teórico do autor, que está associado, obviamente, à noção de sintagma nominal que ele sustenta. Assim, a título de mostrar um posicionamento um pouco diverso do discutido acima, optou-se por finalizar esta seção com outro posicionamento sobre a estrutura do sintagma nominal:

O sintagma nominal (abreviado SN) é um constituinte composto de uma ou mais palavras, que apresenta certas propriedades (...). (...) a estrutura interna do SN pode variar amplamente: um SN pode ser composto de um possessivo + um nominal (*minha irmã*), ou apenas um nominal (*sombrinha*), e pode mesmo conter uma oração subordinada (*esses biscoitos que você faz*). Essas são apenas três das muitas maneiras de construir um SN. O que caracteriza sintaticamente o SN é seu potencial funcional – a lista das funções que ele pode desempenhar na oração – assim como sua estrutura interna. Nos termos utilizados neste livro, o SN é uma *classe de construções* – tem várias estruturas internas, mas o mesmo potencial funcional. (PERINI, 2010, 251-252)

Perini (2010), em uma abordagem de cunho uncionalista, assume outra maneira de definir o sintagma nominal, uma maneira que se distancia do estruturalismo e aproxima-se de uma noção que assume o sintagma nominal

como uma potencialidade de construções na língua, condicionada e regida pelas funções que ele exerce. Como ficará mais claro –ao longo deste capítulo - ainda que a gramática de Castilho (2010) seja uma gramática inovadora, à medida que se ampara nos resultados de pesquisas sociolinguística para explicar fenômenos como a CN, por exemplo – existe um alinhamento epistemológico maior entre a definição de Perini (2010) para a construção do sintagma nominal no PB e os trabalhos de Sociolinguística que estudam a CN.

3.2. A CN como regra variável

A descrição estrutural da CN pressupõe que a marca formal de plural possa se aplicar a todos os elementos do sintagma nominal, quando a ideia de plural se quiser expressar, para que todos os elementos concordem com o núcleo pluralizado.

I: O livro espalhado no chão → Os livros espalhados no chão

No entanto, essas marcas se realizam variavelmente no português brasileiro:

II: Os livros espalhado no chão

III: Os livro espalhado no chão

A Sociolinguística variacionista recorre a um modelo de análise – que será mais bem discutido no próximo capítulo – chamado de Análise de Regra Variável (ARV, de LABOV 1972) para investigar realizações variáveis como a da CN, por exemplo. A Sociolinguística não exclui a ideia de que na língua existem regras categóricas, nas quais apenas uma opção de uso está disponível para os falantes, mas volta-se às regras variáveis, que regem realizações alternantes.

A CN no PB, do ponto de vista sociolinguístico, configura-se como um fenômeno variável, visto que o falante pode inserir a marca de plural em todos os elementos do sintagma, ou em alguns, o que é efeito de condicionamentos estruturais (posição no sintagma, por exemplo) e sociais (como nível de escolaridade do falante):

II: O livro espalhado no chão → Os livros espalhados no chão

Em alguns elementos do sintagma:

III: O livro espalhado no chão → Os livros espalhado no chão

Ou em apenas um elemento do sintagma:

IV: O livro espalhado no chão → Os livro espalhado no chão

Como pode ser visto no exemplo IV, mesmo com a marca de plural aplicada a apenas um elemento do sintagma, a ideia de plural se mantém, e isto acontece porque o mecanismo da CN em todos os elementos do sintagma é um mecanismo redundante, ou seja, a mesma carga semântica é marcada formalmente diversas vezes

Para Scherre (1988), o fenômeno da CN é de alta complexidade, regido ou condicionado por fatores de naturezas diversas: linguísticos, mas também extralinguísticos, de caráter discursivo e também social.

3.3. A CN como variável linguística na sociolinguística variacionista brasileira

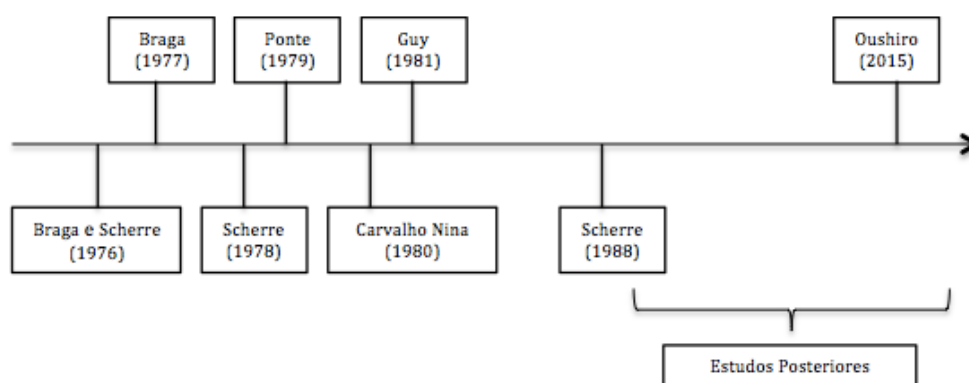
A seção que agora se inicia será desenvolvida com o objetivo de retomar os principais resultados de pesquisas realizadas a respeito dessa variável no PB, a partir da perspectiva da Sociolinguística variacionista. É preciso deixar claro que não se tem aqui a pretensão de revisar todos os trabalhos já realizados no Brasil, o que seria inviável, e nem mesmo fazer uma descrição de tudo o que esses trabalhos concluíram sobre a variável, mas sim retomar as conclusões principais de trabalhos consultados, selecionadas a partir dos objetivos maiores que se tem nesta tese.

Os trabalhos resenhados serão divididos em três grupos: os estudos pioneiros na área, anteriores a Scherre (1988), o trabalho de Scherre (1988) como um marco teórico-metodológico, e os estudos posteriores, que serão divididos ainda em trabalhos com conclusões mais e menos robustas, a partir de critérios a serem explicitados. Esta divisão se deve ao fato de que a tese de doutorado da linguista Marta Scherre (SCHERRE 1988) retoma trabalhos anteriores lança bases sólidas para a direção que a pesquisa sobre a CN tomou no Brasil a partir daí, principalmente no que concerne ao envelope de

variáveis linguísticas a serem analisadas e às explicações dadas ao comportamento das variáveis, como o princípio do Paralelismo Formal.

Portanto, os trabalhos que serão discutidos a seguir estão distribuídos da seguinte maneira:

Figura 5 - Trabalhos anteriores e posteriores a Scherre (1988)



3.3.1. Trabalhos pioneiros envolvendo a CN no PB

A CN começou a ser estudada no PB, na perspectiva da Sociolinguística variacionista, com o trabalho de Braga e Scherre (1976), realizado com falantes de classes sociais diferentes no Rio de Janeiro. A partir daí o escopo de discussão do fenômeno foi ampliado pelos estudos posteriores, sempre tendo em vista os resultados de pesquisas anteriores:

Durante a redação deste capítulo, não se teve acesso a alguns desses trabalhos (com exceção de GUY, 1981). Por isso, a revisão que será feita a seguir baseou-se nas revisões de literatura presentes em Scherre (1988), Fernandes (1996), Carvalho (1997), Lopes (2001), Andrade (2003), Koelling (2003) e Schneider (2012). Tentou-se chegar o mais próximo possível de uma leitura das fontes originais, ainda que se saiba que isto não é possível. Nesse sentido, a revisão que se segue é uma síntese feita neste trabalho, a partir de outros.

Os trabalhos pioneiros sobre CN analisaram o fenômeno em quatro espaços geográficos diferentes (RJ, MG, RS e PA) focalizando diversas variáveis sociais e linguísticas, como pode ser visto no quadro abaixo:

Tabela 1 - Variáveis Linguísticas e Sociais/Discursivas analisadas nos trabalhos pioneiros sobre CN no PB

Variáveis Linguísticas	Variáveis Sociais/Discursivas
<ul style="list-style-type: none"> • Saliência Fônica • Posição Linear (inicialmente denominada como Distância) • Posição dos determinantes no SN • Marcas Precedentes • Contexto Fonético/Fonológico Seguinte • Categoria Morfológica do primeiro elemento do SN 	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de Formalismo/Formalidade • Classe Social • Sexo • Atuação individual de cada informante • Faixa Etária • Escolaridade

Como será visto adiante, quando discutidos os trabalhos mais atuais e o próprio trabalho de Scherre (1988), verifica-se que o envelope de variáveis nos primeiros trabalhos era bastante reduzido, o que dificultava que se captassem as explicações necessárias para o funcionamento complexo da CN. Por outro lado, isso é bastante justificável, tendo em vista que os trabalhos eram pioneiros e contavam com poucas pesquisas anteriores das quais partir para elaborar suas hipóteses e seus envelopes de variáveis independentes. Ainda assim, os trabalhos em questão chegaram a conclusões muito relevantes e, em muitos casos, bastante atuais sobre essa variável linguística.

Braga e Scherre, em 1976, realizaram o primeiro estudo alinhado à tradição de pesquisa (sociolinguística variacionista) em que se insere esta tese. As autoras investigaram a seguinte amostra de fala:

Tabela 2 - Informações sobre Braga e Scherre (1976)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Rio de Janeiro	7	Três classes sociais: <ul style="list-style-type: none"> • Alta • Média • Baixa

As autoras focalizaram em sua análise o funcionamento de três variáveis linguísticas: saliência fônica, posição linear e contexto fonético/fonológico seguinte. Foi analisada ainda a variável “Categoria Morfológica do Primeiro Elemento do SN”, considerada irrelevante no trabalho, e grau de formalidade/formalismo, que foi analisado em conjunto com a variável classe social.

A pesquisa mostrou que os falantes de classe baixa e média aplicam mais a marca em situações tensas do que em situações distensas, enquanto, para os falantes de classe alta, essa variável não se mostrou relevante. Não se mostrou relevante também a influência da variável Classe Morfológica do primeiro elemento do SN, uma variável que já mostrava a intuição das autoras acerca da relação entre Classe Gramatical e Posição do elemento, que foi mais tarde explorada e explicada por Scherre (1988).

Já com relação à Saliência Fônica, que, até hoje, é uma importante variável linguística nos envelopes de pesquisa sobre a CN, as autoras, que dividiram a variável em uma escala de cinco níveis de diferenciação, concluíram que:

- Formas mais salientes favorecem mais marcas de plural do que as menos salientes (conclusão que se manteve como uma das principais motivações da CN no PB);
- A escala de saliência é mais evidente nos dados de falantes de classe média e média alta do que baixa (demonstrando mais uma vez a relevância da divisão dos falantes em classes sociais).
- Os valores probabilísticos mais baixos estão no fator de inserção de –ES em palavras terminadas em –S, resultado atribuído ao fato de que as palavras desse fator já terminam em uma consoante semelhante ao plural, ou seja, a diferença entre singular e plural é pouco saliente.

- Os fatores alteração da sílaba final e plural duplo exerceram influência sobre a aplicação da marca entre as classes média e média alta.
- Na classe baixa nenhum fator linguístico exerceu influência positiva na aplicação da marca.
- Nas três classes, os itens lexicais singulares terminados em –S desfavorecem a aplicação da marca.

A Posição linear foi denominada por Braga e Scherre (1976) como Distância. No entanto, utiliza-se aqui a denominação Posição Linear, visto que as duas variáveis não apresentam diferenças. Sobre essa variável, as autoras concluíram que existe uma oposição geral detectada entre a primeira e as demais posições no SN, favorecendo e desfavorecendo a aplicação da marca morfológica, respectivamente. Posteriormente, Scherre (1988) comenta que existe uma diferença entre o comportamento da classe baixa, que apresenta apenas essa oposição geral, e as das classes média, que apresenta uma ligeira elevação quando passa da distância 2 para a 3.

Sobre o contexto fonético/fonológico seguinte, as autoras concluem que nas classes média e baixa, a presença de uma vogal ou uma consoante seguintes é indiferente à aplicação da marca; na classe média-alta, por outro lado, as vogais favorecem a aplicação da marca.

Sobre esse trabalho, vale ressaltar que, ainda que a divisão dos falantes em classes sociais não tenha sido alvo de uma discussão mais aprofundada, ele traz dados importantes para uma discussão que se trava posteriormente em outros trabalhos, a respeito da influência das classes sociais no uso da CN no PB. Quase todas as variáveis analisadas por Braga e Scherre (1976) sofrem efeito da classe social dos falantes, sendo que a classe média sempre apresenta um padrão mais bem definido e diferenciado, o que aponta para as mesmas conclusões de Labov a respeito do inglês americano: de que as classes em ascensão apresentariam um uso mais estilístico das variáveis linguísticas que envolvem prestígio social, como é o caso da CN.

Braga (1977), apenas um ano depois, apresenta um envelope de variáveis linguísticas e sociais muito semelhante ao da pesquisa anterior:

Tabela 3 - Informações sobre Braga (1977)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Triângulo Mineiro	7	• Duas classes sociais: Média Baixa

A autora excluiu de sua análise a classe alta, mas concluiu que a classe média aplica mais a marca de plural em situações tensas (grau de formalismo/formalidade), enquanto a classe baixa não apresenta um padrão regular para essa variável. No entanto, ao escolher a própria classe social como variável, concluiu que os falantes de classe média aplicam mais a marca do que os de classe baixa, o que mostra que essa variável tem um efeito individual sobre a fala dos informantes, e não apenas quando cruzada com outras variáveis.

O único resultado novo de Braga (1977) é que, na classe baixa, o fator inserção de –S em itens terminados em –S desfavorece a presença da concordância *versus* os demais fatores favorecedores. Na posição linear, para os falantes das classes baixa e média, a probabilidade de aplicação da regra é maior na primeira posição, caindo progressivamente nas segunda/terceira posições e nas quarta/quinta posições.

No entanto, para a variável contexto fonético/fonológico seguinte, Braga (1977) faz uma análise mais detalhada, incluindo o fator ponto de articulação das consoantes. Conclui que: as palatais são as que mais desfavorecem a aplicação da marca (0,11)⁷, seguidas das labiais (0,36); as nasais (0,41) e dentais (0,42) desfavorecem levemente a aplicação da marca, visto que estão próximas do ponto neutro; e as velares (0,65) favorecem a aplicação da marca. A pausa, em oposição à consoante e à vogal, favorece ligeiramente a inserção do morfema de plural.

Por fim, Braga (1977) inclui em sua análise a variável Marcas Precedentes - que posteriormente tornou-se, junto com classe gramatical e

⁷ Esses valores correspondem aos pesos relativos dos fatores. Essa medida estatística determina se o fator favorece a aplicação da marca (>0,5), desfavorece (<0,5) ou tem efeito neutro (=0,5).

posição, uma das variáveis mais relevantes para o estudo da CN no PB. A autora codifica os dados em termos binários: presença ou ausência de marca formal de flexão antes do segmento analisado, imediatamente ou não, considerando todos os numerais como ausência de marca. Conclui que o condicionamento não é forte, mas há uma leve tendência a haver mais marcas quando há ausência de flexão antes e vice-versa. Para a autora, há uma tendência à eliminação da redundância, os pesos relativos para ausência e presença de marcas, respectivamente, são 0,56 x 0,44 para a classe média; 0,54 x 0,46, para a classe baixa.

Marta Scherre, co-autora do trabalho de 1976, também retoma a pesquisa em 1978, dessa vez com uma amostra mais rigorosamente estratificada, o que permite que ela analise outras variáveis sociais, como escolarização e sexo:

Tabela 4 - Informações sobre Scherre (1978)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Rio de Janeiro	10	<ul style="list-style-type: none"> • Classe social • Escolarização: Semi-escolarizados Escolarizados • Sexo: 5 Homens 5 Mulheres

Para as variáveis anteriormente analisadas, como classe social e grau de formalismo, Scherre (1978) não encontrou resultados muito diferentes: concluiu que a aplicação da marca é proporcional à classe social dos falantes e ao grau de formalismo/formalidade da situação. O mesmo acontece com a variável escolarização, analisada pela primeira vez nesse trabalho. Para a variável sexo, a autora verificou que as mulheres aplicam a marca com mais frequência do que os homens.

As variáveis linguísticas analisadas pela autora são as mesmas analisadas pelos dois estudos anteriores. No entanto, Scherre (1978) faz algumas mudanças na maneira de codificar as variáveis: codifica formas não-

padrão de plural (ex: mulhere, mese, etc.) como aplicação da marca, o que tem efeitos diretos sobre as variáveis saliência fônica e marcas precedentes; e acrescenta a sonoridade das consoantes na divisão dos fatores da variável contexto fonético/fonológico seguinte.

Para a saliência fônica, a autora conclui que os falantes escolarizados apresentam os 5 níveis da escala de diferenciação utilizada em Braga e Scherre (1976), e esses níveis se apresentam com a mesma hierarquia; os falantes semi-escolarizados apresentam um comportamento menos marcado pela variável (apresentam apenas 3 níveis), mas seguem a mesma hierarquia entre os níveis; por último, considera os plurais não-padrão (mulhere, mese, aviões...), mas, mesmo assim, os casos de inserção de –ES em itens terminados em –S se apresentam na base da hierarquia, ou seja, com menor probabilidade até do que os regulares para falantes escolarizados, e igual à dos regulares para os semi-escolarizados.

Na Posição Linear, Scherre afirma que entre falantes escolarizados e semi-escolarizados, a primeira posição do SN é a que mais favorece a inserção da marca, e, nos dois grupos, há uma queda considerável da posição zero (primeiro elemento) para a o segundo elemento. No entanto, os escolarizados apresentam uma oposição binária de favorecimento x desfavorecimento entre as posições zero e um, enquanto os semi-escolarizados apresentam uma linha decrescente de favorecimento da posição zero à quatro. Por fim, na posição quatro, a probabilidade de aplicação sobe no grupo escolarizado e cai no semi-escolarizado, mostrando direções opostas, ainda que a escassez dos dados não permita fazer afirmações mais contundentes.

Para o contexto fonético/fonológico seguinte, as conclusões mais relevantes são as de que o segmento surdo (0,54/0,58) favorece a inserção de marca formal de plural e o sonoro (0,42/0,42) a desfavorece; e de que, entre os itens terminados em –S e –R, a presença de uma consoante seguinte (0,74/0,69) favorece sensivelmente a inserção da marca, enquanto a de uma vogal (0,26/0,30) desfavorece; já entre os itens regulares, o efeito é neutro (consoantes: 0,48/0,51 e vogais 0,52 e 0,49).

Por fim, sobre a variável Marcas Precedentes, a autora conclui que a ausência de flexão ou a sua neutralização na posição zero favorece a

aplicação da regra, já a presença de marca formal ou semântica (diferencial em relação ao trabalho anterior) em pelo menos um dos segmentos precedentes desfavorece; observa ainda que a ausência de marcas precedendo o terceiro, quarto e quinto elementos é o fator que mais inibe a aplicação da regra, ou seja, favorece a forma zero.

Ponte (1979) apresenta a primeira análise de CN concernente a falantes da região Sul. No entanto, faz uma análise um pouco diferente das anteriores, visto que analisa um grupo social bem específico (falantes de uma comunidade de classe baixa de Porto Alegre), e faz uma análise de um número menor de variáveis linguísticas, visto que o foco dela é compreender a fala de informantes de classe baixa, bem como a comunidade de fala estudada, na qual seleciona a seguinte amostra:

Tabela 5 - Informações sobre Ponte (1979)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Porto Alegre	20	<ul style="list-style-type: none"> • Classe social: somente classe baixa • Escolarização: somente semi-escolarizados • Sexo: 10 Homens 10 Mulheres

Em relação às variáveis sociais, Ponte encontra uma pequena diferença entre homens e mulheres: as mulheres aplicam a regra com um pouco mais de frequência do que os homens. A conclusão mais contundente da autora, no entanto, é que a atuação individual de cada falante condicionou fortemente a aplicação da regra, uma vez que os informantes apresentaram diferenças grandes entre si.

Em relação à saliência fônica, a autora analisou a variável denominando-a de processos morfofonológicos de formação de plural⁸ – o que já demonstra

⁸ A partir de Scherre (1978), não só é alterado o nome da variável de “Saliência Fônica” para “Processos Morfofonológicos de Formação do Plural” – com vistas a marcar que essa é apenas

uma tendência na direção de mostrar que esses processos são apenas uma dimensão da saliência fônica, como fica evidenciado mais tarde. Concluiu que, com exceção do plural metafônico, os demais fatores inibem a regra. A hierarquia é semelhante à dos semi-escolarizados de Scherre (1978), com apenas uma diferença: o fator que menos favorece a aplicação da regra é constituído por nomes regulares e não pelos terminados em –S. Já a Posição Linear, denominada por Ponte de posição superficial dos elementos no SN, aponta na mesma direção de Scherre (1978). Uma queda forte da primeira para a segunda posição, e a partir daí uma linha decrescente em termos de favorecimento da regra. Por fim, é analisada a variável Marcas Precedentes, denominada de natureza flexional do segmento precedente. Estuda a variável de forma semelhante a Scherre (1978), adicionando, porém, uma mudança sugerida por Scherre: separar os numerais dos segmentos precedentes não flexionáveis. Conclui que segmento flexionável sem marca (formal ou semântica) na posição 0 (zero) favorece a regra e segmento precedente com marca inibe.

Carvalho Nina, por sua vez, em 1980, realizou uma análise na região bragantina no estado do Pará – sendo a primeira análise com falantes da região Norte ou Nordeste. Outra inovação na amostra selecionada é que essa era constituída por falantes da zona rural apenas, enquanto todos os estudos anteriores analisaram a fala de classes sociais diferenciadas, mas sempre na zona urbana. Nesse sentido, a autora recolheu a seguinte amostra em 10 municípios da região supracitada:

uma dimensão da saliência fônica -, como também o então chamado “Plural Duplo” (um dos fatores da variável) passa a ser chamado de “Plural Metafônico”.

Tabela 6 - Informações sobre Carvalho Nina (1980)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Região bragantina (Pará)	20	<ul style="list-style-type: none"> • Classe social: somente classe baixa • Escolarização: Analfabetos • Sexo: 10 Homens 10 Mulheres • Faixa Etária: Adultos Novos Adultos Médios Adultos Velhos

Ainda que pesquisas anteriores já tivessem analisado a fala de informantes semi-escolarizados, o fato de os informantes dessa pesquisa terem sido todos analfabetos também representou uma inovação, visto que isso implica provavelmente nenhum contato prévio com a escola. Além disso, a autora inseriu também a análise de Faixa Etária que se mostrou relevante para a análise: os adultos médios desfavoreceram mais a aplicação da marca do que os jovens e os adultos velhos. As mulheres também favoreceram levemente a aplicação da marca, mas a autora ressalva que, ainda que sexo e idade tenham sido relevantes, mostraram-se estatisticamente fracos em relação às variáveis linguísticas.

Em sua análise da Saliência Fônica, Carvalho Nina (1980) considerou quatro níveis para a escala, visto que agrupou todos os casos de inserção de –ES. Os processos de formação de plural não apresentaram condicionadores fortes da CN na fala dos analfabetos (numa mesma tendência do que mostraram pesquisas anteriores, em que falantes de classe baixa e semi-escolarizados mostraram-se menos sensíveis à saliência fônica), embora o plural metafônico tenha favorecido a aplicação da marca, seguido de plurais regulares, e então os terminados em –R e –S. Vale notar que nenhum caso de inserção de –S com mudança silábica foi marcado. Para a autora, os resultados de sua pesquisa explicam-se pelo fato de seus falantes serem analfabetos e da zona rural, ou seja, não tiveram contato com a escola e

tiveram pouco contato com a classe média, estando em um estágio de mudança linguística mais avançado do que o de falantes das pesquisas anteriores. No entanto, Scherre (1988) afirma que a comparação exata desses resultados com pesquisas anteriores não é possível, porque ela apresenta apenas percentagens.

Para a posição linear, Carvalho Nina (1980) concluiu que a aplicação da regra no primeiro elemento é quase categórica, ocorrendo novamente uma queda brusca em relação às demais posições, em escala decrescente. No entanto, a segunda posição é ainda favorecedora. A autora analisa também outra variável, separada da posição linear, mas que pode ser relacionada a ela, se pensarmos nos resultados de estudos posteriores, como o de Scherre (1988): a posição dos determinantes no SN. Concluiu que os determinantes antepostos ao núcleo favorecem a aplicação da regra, enquanto os pospostos desfavorecem. Esse resultado vai ao encontro do que é posteriormente encontrado por Scherre (ano(s)) para a posição dos elementos não-nucleares em relação ao núcleo, bem como para a posição do SN na oração (na análise não-atomística), como será mais bem discutido na próxima seção.

Por fim, é analisada a variável marcas precedentes, que nesse trabalho foi denominada, assim como em Ponte (1979), natureza flexionável do elemento precedente. Carvalho Nina (1980) concluiu que segmentos precedentes não marcados favorecem a aplicação da marca, na mesma direção das pesquisas anteriores, ainda que apresente apenas percentuais.

Em 1981, Guy volta a analisar a fala de informantes do Rio de Janeiro, dessa vez selecionando sua amostra entre alunos do programa MOBREAL:

Tabela 7 - Informações sobre Guy (1981)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Rio de Janeiro	20	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarização: semi-analfabetos • Sexo: 10 Homens 10 Mulheres • Faixa Etária: Jovens Adultos Jovens Adultos Velhos

Guy (1981), em relação às variáveis sociais, não encontrou resultados diferentes das pesquisas anteriores: analisou o grau de formalismo/formalidade – que denominou estilo de fala – e concluiu que o estilo mais formal favorece a aplicação da marca, enquanto o mais casual desfavorece; as mulheres aplicam a marca mais do que os homens; e os adultos jovens apagam a marca mais do que os adultos velhos e os jovens, assim como na pesquisa de Carvalho Nina (1980).

No entanto, em relação às variáveis linguísticas, o trabalho trouxe muitas contribuições metodológicas, do ponto de vista dos resultados e das explicações oferecidas.

A primeira contribuição metodológica de Guy (1981), que resultou em contribuições em termos de resultados, foi na análise da saliência fônica, visto que, diferentemente dos estudos anteriores, ele estudou duas dimensões do eixo da saliência: grau de diferenciação na relação singular/plural e tonicidade da sílaba. Com relação à primeira dimensão (mais conhecida como processos de formação do plural), ele separou a variável em 7 níveis (separou itens terminados em –ão e –l; criou um fator para o item “vez”, por causa da expressão “às vezes”). Na primeira análise, concluiu que não existe diferença de probabilidade entre os regulares, itens terminados em –ão e itens terminados em –l; os itens terminados em –R, -S e os itens “vez” têm comportamento semelhante; os plurais metafônicos se apresentam muito marcados, mas o número de dados é pequeno para que se possa fazer afirmações a respeito. A análise final foi binária (após retirar os metafônicos por

escassez de dados): o pesquisador amalgamou os itens terminados em vogal do ponto de vista fonético (-ão; -l; regulares) – que se mostraram desfavorecedores *versus* itens terminados em consoantes (-R e -S) – favorecedores. Com relação à segunda dimensão, as sílabas átonas se mostraram mais favorecedoras ao apagamento do -S do que as tônicas, mas Guy (1981) concluiu que a tonicidade da sílaba é um efeito aparente, reflexo da influência que a tonicidade exerce sobre o cancelamento do -S final não morfêmico, ou seja, um fenômeno fonológico e não morfossintático.

Sobre a posição linear, Guy (1981) encontra os mesmos resultados das pesquisas anteriores: a primeira posição é a que mais favoreceu a aplicação da marca (95%), com queda brusca na segunda e uma escala decrescente a partir daí. No entanto, a explicação que o autor oferece para este fenômeno é bem diferente das anteriores, e trava um debate muito produtivo do ponto de vista analítico com o trabalho de Scherre (1988): relacionou essa variável diretamente à classe gramatical, chegando a considerar a primeira posição como a do determinante, a segunda associada ao substantivo e a terceira ao adjetivo.

Analisando as marcas precedentes, Guy (1981) encontrou os mesmos resultados das pesquisas anteriores. Assim como Scherre (1978) e Ponte (1979), codificou os numerais separadamente e concluiu que eles favorecem mais a aplicação da marca de plural do que uma marca formal.

Por fim, na análise do contexto fonético/fonológico seguinte, Guy (1981) observou esta variável do seguinte ponto de vista: 1) + e – sonoro e 2) labial, alveolar e velar. Em relação ao ponto de articulação, encontrou resultados análogos aos de Braga (1977), com labiais (0,49) e alveolares (0,48) favorecendo menos a inserção do morfema de plural do que as velares (0,54). Quanto à sonoridade, seus resultados foram semelhantes aos de Scherre (1978): o traço sonoro (0,44) desfavorece a inserção de marcas plurais e o surdo (0,56) favorece. A pausa, em oposição à consoante e à vogal, favorece ligeiramente a inserção do morfema de plural, ainda que se aproxime bastante do valor neutro. A consoante desfavorece a aplicação da marca e a vogal favorece.

Portanto, analisados os estudos pioneiros de análise da CN no PB, foi possível montar um pano de fundo para a seção seguinte, na qual será revisado o trabalho de Scherre (1988), cujo entendimento depende absolutamente dos resultados apresentados nesta seção.

3.3.2. A relevância teórico-metodológica de Scherre (1988) para o estudo da variável

As razões para que o trabalho de Scherre (1988): “Reanálise da concordância nominal em português” tenha uma seção destinada apenas a retomar seus resultados são de caráter metodológico, internas e externas a este trabalho, bem como analítico, uma vez que o estudo em questão representou um marco na tradição de pesquisa em CN no PB, como já foi dito anteriormente e será exposto nesta seção.

Na revisão que foi feita na seção anterior, é possível perceber sinais de que os trabalhos anteriores a Scherre (1988) tinham certa carência de unidade metodológica, no que concernia tanto à nomenclatura das variáveis – em um grau mais simples – quanto à própria seleção do envelope de variáveis independentes analisadas, além da maneira como essas variáveis eram codificadas, o que, em certa medida, inviabilizava uma comparação confiável entre os trabalhos, bem como a replicabilidade dos estudos. Além disso, nas próprias palavras de Scherre:

Os nossos últimos resultados mostram, portanto, que a variação da concordância nominal reflete um fenômeno de variação mais complexo do que imaginavam os estudos iniciais, e do que revelam os nossos primeiros resultados, obtidos através da análise de todos os falantes adultos. (SCHERRE, 1988, p.460)

Essa passagem do trabalho revela a alta complexidade do fenômeno em estudo, que exigiu que se fizesse uma análise minuciosa e detalhada, principalmente do ponto de vista estatístico, que foi possível somente após inúmeras amálgamas de fatores, exclusões e cruzamentos de variáveis, e, até mesmo, criação de novas variáveis, a partir daquelas que constavam no envelope inicial, para que se pudesse chegar a explicações sólidas e coerentes para o fenômeno em questão. Esse percurso longo faz do trabalho uma leitura densa que, no entanto, recomenda-se fortemente ao leitor desta revisão, visto que não seria possível aqui cobrir a complexidade do trabalho referido.

Vale ressaltar também que, como o próprio título do trabalho diz, Scherre faz uma reanálise da CN no PB, o que mostra que, ainda que esse trabalho mereça destaque entre os outros trabalhos que estudaram a CN, foi sobre as bases de trabalhos anteriores que ele se construiu, e, sem as conclusões anteriores – produto dos trabalhos revisados anteriormente – esse estudo careceria de pontos de partida fundamentais para as tantas contribuições que ofereceu ao campo da Sociolinguística brasileira, como a própria autora reconhece:

Sabemos estar sendo por demais ambiciosos, mas esta foi a tarefa a que nos impusemos, ao continuarmos o estudo de um fenômeno linguístico do Português do Brasil iniciado em 1976, por Braga & Scherre, e amplamente rediscutido e reestudado em outras amostras de fala por Braga em 1977, Scherre em 1978, Ponte em 1979, Carvalho Nina em 1980 e Guy em 1981. (SCHERRE, 1988, p.18)

Assim, o trabalho em questão apresentou uma análise minuciosa da CN no PB, partindo da perspectiva teórica da Teoria da Variação Linguística Laboviana⁹ ou Sociolinguística Quantitativa/Variacionista, bem como de aspectos da Teoria Funcionalista, fora do arcabouço teórico da Gramática Gerativa. Para realizar essa análise, partiu de quatro objetivos mais gerais: apresentar a descrição e explicação de um conjunto de variáveis linguísticas e não linguísticas que condicionam a variação da CN entre os elementos do SN; discutir hipóteses funcionalistas inseridas no arcabouço teórico da Gramática Gerativa, trazendo evidências de que é necessário incorporar também motivações ou princípios gerais externos, ou seja, princípios não estritamente gramaticais determinados pelo uso e definidores, assim, da forma da língua, para explicar adequadamente fenômenos linguísticos; a análise da relação entre a variação e mudança, no sentido de se verificar se o fenômeno focalizado reflete um estágio de variação sociolinguística estável ou um processo de mudança linguística em progresso; verificar se a variação grupal reflete a variação individual, ou seja, se ela é inerente ou se é apenas fruto do agrupamento de indivíduos com comportamentos linguísticos diferenciados entre si, mas internamente homogêneos (cf. SCHERRE, 1988, p.15).

⁹ Os aspectos referentes à teoria laboviana serão discutidos em capítulo destinado ao referencial teórico da tese.

Foram analisadas as variáveis independentes (linguísticas e extralinguísticas) que a autora julgou estarem atuando sobre a CN sob duas perspectivas: atomística e não-atomística. A primeira considerou como dado de análise cada elemento flexionável de todos os SNs plurais. Já a segunda considerou os SNs de três ou mais elementos inteiros como unidade de análise. Essa foi, sem dúvida, uma das contribuições metodológicas desse trabalho. Até hoje, as duas perspectivas de análise são consideradas em trabalhos na área, uma vez que ficou comprovado que algumas variáveis atuam apenas nos elementos do SN isoladamente, outras atuam apenas no SN como um todo, e outras exercem influência sobre os dois níveis de análise, como a Saliência Fônica (dimensão Processos), por exemplo. Foi considerado pertinente ao escopo da pesquisa todo e qualquer SN que tivesse pelo menos uma marca de plural – formal (padrão ou não-padrão) ou semântica.

Na pesquisa, foi selecionada uma amostra constituída por 64 informantes da cidade do Rio de Janeiro, que fossem cariocas ou que morassem na cidade desde os cinco anos de idade, sem ter saído da mesma por mais de dois anos consecutivos. Essa amostra ficou dividida em 48 adultos e 48 crianças¹⁰, os 48 adultos que são o grupo de interesse desta tese foram assim divididos:

Tabela 8 - Informações sobre Scherre (1988)

Local	Nº de informantes	Divisão dos informantes
Rio de Janeiro	48	<ul style="list-style-type: none"> • Escolarização: 1 a 4 anos (primário) 5 a 9 (ginasial) 9 a 11 (colegial) • Sexo: 24 Homens 24 Mulheres • Faixa Etária: 15 a 25 anos 26 a 49 anos 50 ou mais

¹⁰ Os resultados das crianças não serão resenhados e discutidos no capítulo por não entrarem no escopo desta pesquisa. Além disso, as questões relativas à mudança linguística, discutidas na tese, não serão retomadas em detalhes agora, uma vez que serão discutidas numa seção à parte.

Sobre o envelope de variáveis independentes, é preciso fazer uma ressalva de que o envelope final de variáveis analisadas – principalmente as linguísticas – não foi igual ao envelope que inicialmente tinha-se em mente, visto que, ao longo das análises, novas variáveis foram criadas, a partir das iniciais, para explicar o funcionamento variável da CN. No entanto, inicialmente, o envelope analisado foi o seguinte:

Tabela 9 - Variáveis analisadas em Scherre (1988)

Variáveis Linguísticas (perspectiva atomística)	Variáveis Linguísticas (perspectiva não- atomística)	Variáveis Sociais
<ul style="list-style-type: none"> • Saliência Fônica (Processos, Tonicidade e Número de sílabas); • Posição linear do elemento no SN; • Classe gramatical; • Marcas precedentes; • Contexto fonético/fonológico o seguinte; • Função sintática do SN (codificada em cada um de seus constituintes); • Animacidade dos substantivos; • Grau dos substantivos e dos adjetivos • Formalidade dos substantivos e dos adjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralidade do contexto; • Configuração sintagmática do SN; • Função textual do SN; • Localização do SN; • Status informacional do SN; • Formalidade do SN; • Pluralidade do SN; • Animacidade do SN; • Saliência Fônica (Processos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Faixa Etária • Escolarização • Mercado ocupacional • Sensibilidade linguística • Mídia

Apresentado, em linhas gerais, o desenho da pesquisa em questão, serão agora apresentados os principais resultados a que a autora chegou, cobrindo alguns passos do percurso metodológico que se percorreu para obter alguns deles. Esses resultados serão divididos aqui, conforme a divisão

analítica da pesquisa: análise atomística; análise não atomística; análise das variáveis sociais.

3.3.2.1. Principais resultados da análise atomística

Numa perspectiva atomística, a autora pode afirmar que as seguintes variáveis são relevantes para a variação na concordância nominal de número no PB:

- 1) Marcas precedentes e posição;
- 2) Saliência fônica: dimensões processos e tonicidade;
- 3) Relação dos elementos não nucleares em função do núcleo e posição dos elementos nucleares no SN;
- 4) Formalidade dos substantivos e adjetivos;
- 5) Grau dos substantivos e adjetivos;
- 6) Animacidade dos substantivos;
- 7) Contexto fonético/fonológico seguinte e
- 8) Função resumitiva.

Como é possível perceber, e já havia sido aqui mencionado, na lista acima, aparecem duas variáveis que não constavam no envelope inicial: Relação dos elementos não nucleares em função do núcleo e posição dos elementos nucleares no SN; e Função resumitiva. Isto porque as duas variáveis são resultado da análise minuciosa da autora, que a levou a buscar explicações mais contundentes para o comportamento da relação entre Marcas Precedentes, Posição Linear e Classe Gramatical, originando a primeira; e a amalgamação e eliminação de fatores na variável Função Sintática do SN que se transformou em Função Resumitiva.

Primeiramente, sobre a relação entre as variáveis Classe, Marcas e Posição, a autora afirma que é preciso que se analisem as três variáveis separadamente, o que não foi feito por nenhum dos estudos anteriores, que, em sua maioria, privilegiam a análise das variáveis Marcas Precedentes e Posição do Elemento no SN. Nesse sentido, a autora critica a conclusão de Guy (1981), que chega a estabelecer um paralelo entre o efeito que a Classe Gramatical exerce na CN do espanhol de Porto Rico e a Posição que exerce na CN no PB, chegando este autor a considerar a primeira posição como a

posição dos determinantes, a segunda como a posição dos adjetivos e a terceira como a dos substantivos. No entanto, Scherre, por meio da distribuição de seus dados (Classe Gramatical x Posição), mostra que essa associação entre Classe e Posição não procede no PB (SCHERRE, 1988, p154).

A autora propõe, então, uma abordagem analítica, que considere primeiramente as três variáveis isoladamente, para depois compreender melhor o efeito da relação entre elas. No entanto, é possível ver na lista apresentada anteriormente que nenhuma das três variáveis isoladas foi selecionada como relevante, relacionadas entre si. Contudo, todas aparecem na lista, como se discutirá a seguir.

Em um primeiro momento, pode parecer estranho que a variável marcas precedentes não tenha sido selecionada, visto que ela se apresentou como uma variável bastante forte em estudos anteriores, mas Scherre (1988) argumenta que “os estudos sobre o Português que consideraram esta variável não a trabalharam adequadamente ou deixaram de explorar regularidades importantes.” (SCHERRE, 1988, p.168). Uma das questões apontadas pela autora é que os estudos anteriores têm uma posição uniforme sobre a influência da ausência/presença de marcas na primeira posição, mas pouco têm a dizer sobre as outras posições de análise. O mesmo, por sinal, acontece com a variável posição, em que a primeira posição é quase categoricamente marcada, apresentando uma queda brusca em relação à segunda, mas pouco se tem dito sobre as outras posições no SN.

Nesse sentido, primeiramente a autora analisa a variável Marcas Precedentes isoladamente e dividida em nove fatores. Através dos resultados percentuais (ver SCHERRE, 1988, p.180), conclui que no PB essa variável opera como já havia afirmado Poplack para o espanhol: marcas levam a marcas e zeros levam a zeros. Ou seja, a variável não opera segundo o princípio da Economia Linguística, tendendo à eliminação da redundância, como supunham os estudos anteriores. Além disso, a autora recorre a uma hipótese de Guy (1981) de que: “a concordância de número entre os elementos do SN (...) se limita a copiar a informação plural da esquerda para a direita através do nóculo SN.” (SCHERRE, 1988, p. 186), afirmando que os seus

resultados percentuais confirmam essa hipótese, ou seja, a CN aplica-se da esquerda para a direita sem saltar nenhuma palavra que possa ser marcada.

No entanto, para Scherre, os resultados ainda deixam muitas brechas abertas, mostrando que a variável Marcas não pode ser analisada de maneira desvinculada da Posição e da Classe dos elementos. Assim, a autora propõe uma série de análises alternativas que culminam no que ela chama de “análise D”: marcas precedentes em função da posição do elemento; classe e posição transformadas em uma só variável denominada Relação entre os elementos no SN.

A variável Relação, portanto, é codificada de acordo com a natureza do elemento: os elementos não nucleares são codificados em função de sua posição em relação ao núcleo; os elementos nucleares são codificados em função de sua posição no SN. A análise da variável, que ficou constituída de nove fatores, levou às seguintes conclusões:

- 1) As classes não nucleares antepostas são mais marcadas do que as pospostas; então, não é o adjetivo que é pouco marcado, mas o adjetivo posposto. (...) Generalizando, qualquer classe gramatical anteposta ou qualquer classe gramatical posposta ao núcleo do SN apresenta, respectivamente, mais ou menos chances de conter marcas formais de plural. A simples afirmação de que a primeira posição do SN é a mais marcada também não é, portanto, adequada. O elemento nominal não nuclear pode estar até na terceira posição, mas, se estiver anteposto ao núcleo, apresenta também mais chances de ser marcado do que o posposto. Além disso, o substantivo da primeira posição é menos marcado do que as classes antepostas que ocupam primeira e segunda posição dentro do SN, mesmo nos dados dos adultos.
- 2) Os substantivos não são igualmente marcados em todas as posições: na primeira e na terceira são sempre mais marcados do que na segunda, o que refuta conclusões de que o substantivo é uma das classes gramaticais menos marcadas (...).Com relação ao comportamento do substantivo na terceira posição, os nossos resultados não têm precedentes na literatura linguística.
- 3) As categorias substantivadas se comportam, em termos de hierarquia, da mesma forma que os próprios substantivos; são mais marcadas na terceira do que na segunda posição.
- 4) Os pronomes pessoais, embora apresentem probabilidades significativamente mais altas do que os substantivos, evidenciam, como eles, maior número de marcas na primeira do que na segunda posição.” (SCHERRE, 1988, pp. 220-221)

Scherre (1988) acrescenta ainda que os numerais na primeira posição favorecem mais a aplicação da marca de plural no elemento seguinte do que uma marca formal de plural. Além disso, na mesma direção de estudos anteriores, conclui que a terminação dos numerais (terminados ou não em –S)

não exerce influência sobre a aplicação de marcas. Ela aponta ainda que, estudada dessa maneira, a variável Marcas Precedentes pode ser explicada consistentemente pela tendência de formas semelhantes aparecerem juntas. Afirma, ainda, que essa análise alternativa é a melhor tanto do ponto de vista estatístico quanto do ponto de vista linguístico.

A variável Função resumitiva, por sua vez, aparece na análise de uma maneira menos complexa, visto que não é produto de uma sequência de análises alternativas, mas da eliminação de fatores que não se mostraram relevantes na variável Função sintática do SN. Essa variável surgiu do fato de que um tipo especial de SN chamou a atenção dos pesquisadores, os SNs de função resumitiva que funcionam como a retomada de ideias anteriores (ex.: *essa bestera toda; essas coisa que a gente fala*). Assim, a variável foi codificada em sete fatores que seguiram a divisão tradicional das funções sintáticas que o SN pode assumir. No entanto, apenas a função resumitiva mostrou-se estatisticamente relevante, tendo sido criada uma nova variável binária: +resumitiva (55%/1.38) *versus* – resumitiva (72%/1.62). Os SNs de função resumitiva favorecem o número de marcas de plural e os demais favorecem-no. Contudo, ainda que a variável Função resumitiva do SN tenha apresentado resultados bastante polarizados para os dois grupos de falantes, foi selecionada em penúltimo lugar. A autora explica a influência dessa variável por meio do Princípio da Topicidade ou Princípio da Baixa Tensão.

Ao analisar o eixo da saliência fônica, Scherre também apresenta uma proposta de análise alternativa aos trabalhos anteriores, em dois sentidos: primeiro, analisa três dimensões desse eixo (processos, tonicidade e número de sílabas); segundo, propõe que uma nova variável que analisa processos e tonicidade juntos seja criada.

Scherre não discorda dos autores anteriores no que concerne à sobreposição que existe entre as três dimensões desse eixo de análise. No entanto, para a autora, não é possível entender o funcionamento do princípio da saliência apenas pela análise da dimensão Processos. Assim, o primeiro passo de sua análise é tratar as três dimensões separadamente, análise esta que resulta nas dimensões Processos e Tonicidade como relevantes e Número de sílabas como irrelevante. A autora conclui que Processos e Tonicidade

influenciam a presença/ausência da CN, embora apresentem algumas diferenças na forma de atuar em função do grau de escolarização dos falantes. Isso mostra que a simples eliminação da variável Tonicidade, devido a uma suposta sobreposição entre as variáveis, não é prudente.

A variável Processos analisada separadamente apresenta resultados interessantes em relação à escolarização dos falantes, que valem ser mencionados, visto a sua recorrência em outras pesquisas: é possível notar que todo e qualquer falante apresenta taxas de aplicação da marca altas associadas ao plural duplo, baixas associadas ao plural regular e intermediárias associadas aos demais fatores. No entanto, os falantes de primário não apresentam diferenças relevantes entre os quatro fatores intermediários, valendo notar que o peso relativo que mais se distancia dos regulares é o que está associada aos itens em -R (diferença de 0,27) e o que mais se aproxima é a dos itens em -ão (diferença de 0,15). Entre os falantes do ginásial já há uma maior diferenciação entre as quatro categorias intermediárias, sendo que a que mais se distancia é a que é atribuída aos itens em -l (diferença de 0,48) e a que mais se aproxima é a dos itens em -S (diferença de 0,03). Por fim, os falantes do colegial apresentam também pouca diferença entre os fatores intermediários, sendo o peso relativo mais distante dos regulares associado aos itens em -ão (diferença de 0,42) e a mais próxima a dos itens em -S (diferença de 0,13).

Nesse sentido, tendo em vista que a categorização dos dados considerando os três eixos da saliência apresenta sobreposição e, conseqüentemente, ocorre interferência entre eles, Scherre (1988) propõe que as três variáveis sejam transformadas em uma variável denominada Saliência Fônica, numa tentativa de eliminar sobreposições e interferências já conhecidas. Portanto, a nova variável foi dividida nos seguintes fatores, acompanhados de seus respectivos resultados (proporção de aplicação/peso relativo):

- 1) duplo (oxítono ou paroxítono); (93%/.80)
- 2) -l (oxítono ou paroxítono); (86%/.69)
- 3) -R (oxítono ou paroxítono); (88%/.65)
- 4) -ão (oxítono); (86%/.59)

- 5) -S (oxítono); (83%/56)
- 6) regular oxítono e monossílabo tônico; (72%/38)
- 7) regular proparoxítono. (52%/21)
- 8) regular paroxítono (50%/17)

Scherre afirma que, apesar do esforço empreendido:

Nos dados aqui estudados, não se constata, portanto, a Saliência fônica funcionando de forma muito diferente em função dos anos de escolarização do falante, conforme constatara Braga (1977) e mesmo Scherre (1978). Esta variável é realmente polêmica, permanecendo ainda em aberto o número de suas subcategorias e a sistematicidade da influência de algumas delas. O que não permanece em aberto é a existência de sua forte influência numa oposição não binária. (SCHERRE, 1988, p.141)

Na análise do contexto fonético/fonológico seguinte, por sua vez, Scherre (1988) não encontrou resultados muito diferentes daqueles já encontrados por trabalhos anteriores; concluiu que: não há efeito da oposição consoante/vogal, e, portanto, não se evidencia a busca do padrão silábico universal CV, como se esperava; existe a presença de efeito positivo da consoante e negativo da vogal nos itens terminados em -S (mês/meses), que a autora explica por meio do fenômeno da haplogia sintática; há uma influência ligeiramente positiva da pausa nos itens regulares e especialmente forte nos itens terminados em -S; a influência dos traços dos segmentos em termos de Papel das cordas vocais, Ponto de articulação e Caixas de ressonância é bastante fraca.

Nesse sentido, para Scherre (1988), a influência do Contexto fonético/fonológico sobre a presença/ausência de marcas formais de plural no SN em Português não se mostra muito forte principalmente se comparada a variáveis como Marcas, Relação e Saliência. Isto evidencia que, no estágio atual, a CN no PB é um fenômeno pouco explicado por razões fonológicas, mas é um fenômeno “essencialmente morfossintático, cujo funcionamento é explicado por forças alheias ao sistema linguístico propriamente dito.” (SCHERRE, 1988, p.515).

Para a análise da formalidade dos substantivos, foi feita uma codificação binária, na qual foram considerados, em um fator, os substantivos marcados pela informalidade (ex: cara, besteira, bobagem, goro); no outro fator, foram agrupados todos os casos que se considerou não marcados pela

informalidade. Assim, os substantivos ficaram divididos em + informais (28%/.39) e – informais (58%/.61).

Os substantivos foram também analisados do ponto de vista da sua animacidade – tanto atomisticamente quanto não-atomisticamente. Nesse caso, primeiro foi planejada uma codificação mais detalhada que, no entanto, por ter apresentado fatores com pesos relativos muito parecidos, foi simplificada para: - humano (52%/.45) vs. + humano (62%/.55). Os resultados desta variável, ainda que bastante consistentes, fazem dela uma variável fraca do ponto de vista estatístico. É interessante notar, no entanto, que, para a autora, a variável pode ser explicada pelo fato de que o traço +humano é mais saliente, e, portanto, favorece a aplicação da marca.

Por fim, sobre o grau dos substantivos e adjetivos, é importante dizer, em primeiro lugar, que as duas classes de palavras apresentam um comportamento bastante parecido.

Os substantivos foram categorizados apenas em função de grau: normal (56%/.60) x diminutivo/aumentativo (40%/.40). Os resultados foram explicados, pela autora, por meio da associação que se faz entre o uso do grau diminutivo/aumentativo e situações de informalidade, que desfavorecem a aplicação da marca de plural.

Os adjetivos, por outro lado, foram inicialmente divididos em: Diminutivo/aumentativo informal; Normal informal; Normal não informal. No entanto, devido à escassez de dados, as ocorrências de adjetivos “Normal informal” foram excluídas da análise, que resultou em: Diminutivo/aumentativo informal (20%/.37) vs. Normal não informal (60%/.63).

Aqui é importante lembrar que Scherre (1988) não analisou o estilo de fala nas entrevistas, que foram todas entrevistas de fala casual apenas, mas, por meio da análise de outras variáveis, apontou para uma possível influência da formalidade como um traço estilístico atuando sobre a CN.

3.3.2.2. Principais resultados da análise não-atomística de Scherre (1988)

Na análise atomística de Scherre (1988), apenas duas das variáveis analisadas não se mostraram relevantes: Status informacional do SN e

Animacidade do substantivo (que já havia se mostrado uma variável fraca, ainda que selecionada, na perspectiva atomística). Assim, as seguintes variáveis mostraram-se relevantes nesta fase da análise:

- 1) Pluralidade do contexto;
- 2) Configuração sintagmática do SN;
- 3) Saliência fônica: dimensão processos;
- 4) Grau/Formalidade do SN;
- 5) Pluralidade do SN;
- 6) Função textual e
- 7) Localização do SN

A análise da variável Pluralidade foi motivada pelas conclusões a que a autora chegou com a análise da variável Marcas e Posição na análise atomística, visto que ela levantou a hipótese de que, se as formas plurais tendem a aparecer juntas dentro do SN, o mesmo pode acontecer com os SNs plurais. A análise dessas duas variáveis mostrou que o princípio do processamento com paralelismo opera na CN nos dois níveis de análise:

Marcas precedentes e posição, a nível atomístico, e Pluralidade do contexto, a nível não atomístico, evidenciam que, na relação entre os elementos dentro do SN e na relação entre os SNs no discurso, marcas conduzem a marcas e zeros conduzem a zeros. Estas duas variáveis explicam-se em função do Princípio do Processamento com Paralelismo, que subjaz à tendência de formas semelhantes se agruparem, através de processos mentais associativos presentes no desempenho linguístico. (SCHERRE, 1988, p.511)

Partiu-se então do princípio de que existe uma harmonia entre os elementos constituintes no uso da língua, não apenas a nível da relação interna entre os elementos do SN, mas também a nível da relação entre os sintagma. Por isso, a pesquisadora decidiu investigar se um contexto de maior pluralidade nominal provocava a existência de SNs totalmente marcados e, inversamente, se um contexto de menor pluralidade provocava a existência de SNs parcialmente marcados (SCHERRE, 1988, p.283). Com esse objetivo, a variável Pluralidade do contexto foi codificada da seguinte maneira, já acompanhada dos resultados para cada fator (proporção de aplicação/peso relativo):

- 1ª ocorrência do SN com pronome pessoal PLURAL antes e/ou depois (67%/1.70)

- Ocorrência do SN com repetição do SN TOTALMENTE marcado (e pronome plural) depois (83%/76)
- 2ª ocorrência do SN precedida e/ou seguida de SN TOTALMENTE marcado (e de pronome PLURAL) (77%/71)
- 1ª ocorrência do SN seguida de SN NÃO totalmente marcado (28%/33)
- 2ª ocorrência do SN seguida e/ou precedida de SN NÃO totalmente marcado (15%/20)
- SN isolado seguido e/ou precedido de SNs singulares generalizante/ou pronomes pessoais no singular (contexto generalizante) (38%/40)
- SN totalmente isolado (48%/47)
- 1ª ou 2ª ocorrência de SN seguida e ou precedida de SN ou de pronomes marcados ou não marcados (contexto misto) (46%/44)

A Partir desses resultados, a autora identificou três linhas de atuação da variável Pluralidade do contexto sobre os SNs totalmente ou parcialmente marcados ou não marcados: SNs totalmente marcados e/ou a presença de pronomes pessoais plurais ao redor do SN sob análise favorece(m) a aplicação da marca de plural em todos os elementos dos SNs plurais; SNs não totalmente marcados, por sua vez, desfavorecem a aplicação de todas as marcas nos SNs plurais; o contexto generalizante, a ausência de pronomes plurais ou de qualquer sintagma totalmente marcado ou não totalmente marcado (SN isolado) e a presença do contexto misto apresentam influência intermediária sobre a aplicação de marcas nos SNs plurais. Assim, segundo Scherre:

A influência da Pluralidade do contexto, da forma por nós analisada, constitui um fato completamente novo. Ela reflete, a nível do discurso, "a tendência geral de formas particulares ocorrerem juntas", o que se configura como uma tendência bastante geral que se pode estabelecer sobre fenômenos linguísticos de diversas línguas e sobre fenômenos linguísticos diversos de uma mesma língua (...). (SCHERRE, 1988, p.290)

A Configuração sintagmática do SN foi uma variável que se mostrou bastante relevante nas análises feitas. Foram feitas diversas análises alternativas, no intuito de verificar se a variável de fato tem um efeito tão forte

ou apenas mostrava o efeito aparente de outras variáveis, mas, ainda assim, ela mostrou-se uma variável que exerce grande influência sobre a CN, como será visto a seguir.

A variável foi dividida, então, nos seguintes fatores e seus respectivos resultados:

Tabela 10 - Configuração Sintagmática do SN (Scherre, 1988)

TABELA 6.3.3.3 SOBRE CONFIGURAÇÃO SINTAGMÁTICA DO SN		
CONFIGURAÇÃO	Apl/Total	%
+ART.DEF. ... +SUBST. +QUANT. (todos os dias) (os meus filhos) (as boas ações)	261/398	= 66
-ART.DEF. ... -SUBST. (vários jogadores bons) (essas carne congelada) (aquelas rendas todas) (esses homi todo) (algumas colega minha) (três colega meu)	57/211	= 27
-ART.DEF. ... +SUBST. (umas segundas lojas) (tantas outras famílias) (esses trinta dia) (essas grande fábrica)	90/166	= 54
+ART.DEF. ... -SUBST. +QUANT. (as pessoas ricas) (os lábios vermelho) (as danças todas) (as coisa toda) (os camarada meu) (todas amiga minha)	61/128	= 48
+ART.DEF. ... CAT.SUBST. (os melhores possíveis) (os maiores prejudicado)	12/14	= 86
ESTRUTURA COMPOSTA (duas fragata-brasileira) (esses médicos-psiquiatra) (sete salário-mínimo) (três banana-prata)	3/31	= 10

FONTE: Scherre (1988, p.309)

Como pode ser visto na Tabela 10, a análise dessa variável permitiu que se concluísse o seguinte: a presença de artigo definido, com ou sem quantificador, nas primeiras posições do SN e a presença do substantivo ou categoria substantivada, na sua última posição, favorecem fortemente a presença de todas as marcas de plural em todos os elementos flexionáveis do

SN; a presença de qualquer outra classe gramatical, menos o artigo definido, na primeira posição do SN, e a presença do adjetivo, do possessivo ou do quantificador, na última posição, por sua vez, desfavorecem fortemente a presença de SNs com todas as marcas, bem como a estrutura sintagmática composta.

Esses resultados mostram, portanto, que quase todos os fatores dessa variável apresentam frequências de aplicação polarizadas, assim como o são seus pesos relativos, que não estão presentes na Tabela 10, mas são apresentados em outro momento no texto de Scherre (1988). Isto faz da variável em questão uma variável relevante do ponto de vista estatístico.

Com vistas a testar se a Configuração sintagmática é, de fato, tão significativa ou se este é apenas um efeito aparente, Scherre (1988) analisa mais seis variáveis que, segundo ela, podem estar atuando por trás dessa variável. Segundo a autora:

Se estas seis variáveis agora focalizadas - Função textual do SN, Localização do SN, Status informacional do SN, Formalidade do SN, Pluralidade do SN e Animacidade do SN- tiverem relação estreita com a variável Configuração sintagmática e se elas derem conta do porquê da influência nítida e marcante da variável Configuração, é de se esperar que, ao analisarmos as sete conjuntamente, a variável Configuração seja eliminada e que seu peso probabilístico seja atribuído às outras seis variáveis sob consideração. (SCHERRE, 1988, p.316)

Como discutido na seção anterior, a análise da Função sintática, sob uma perspectiva atomística, mostrou-se irrelevante, o que acarretou na criação da variável Função resumitiva do SN, codificada em todos os elementos, como uma variável binária. Nessa perspectiva, essa variável foi reanalisada com o nome de Função textual, ainda com a hipótese de que SNs que carregam informações mais redundantes desfavoreceriam a aplicação de todas as marcas nos SNs plurais.

No entanto, nessa perspectiva, a variável mostrou-se ainda mais fraca do que na perspectiva atomística, tendo a Configuração sintagmática do SN, a Formalidade do SN e a Localização do SN se revelado mais consistentes do que a Função textual, a qual apresentou sobreposições com estas outras três variáveis. Assim, ainda que a variável tenha apresentado pesos relativos e frequências bem polarizados numa primeira análise, esse valores se alteram,

principalmente quando a variável é confrontada com as variáveis Configuração e Formalidade. Segundo a autora:

O efeito da variável Função que se observa nos valores percentuais e nos valores probabilísticos do primeiro nível em direção a uma possível "eliminação de redundância" é apenas aparente. Ele é apenas um reflexo da Configuração sintagmática e da Formalidade do SN. (SCHERRE, 1988, p. 344)

Esta conclusão se confirma se for observado que essa variável é sempre uma das últimas a ser selecionada, até mesmo na análise atomística, na qual está em forma binária.

Na análise atomística, Scherre (1988) concluiu que a influência da variável Função resumitiva do SN pode ser explicada pelo Princípio da Topicidade ou da Baixa Tensão, visto que a maior parte dos SNs resumitivos (desfavorecedores da aplicação da marca) estão à direita do verbo. Nesta perspectiva de análise, o Princípio da Topicidade ou o Princípio da Baixa Tensão explicou o funcionamento da variável Localização dos SNs, uma vez que os SNs que se encontram à esquerda da oração (63%/61) tendem a ser mais marcados do que os que se encontram à direita (49%/47) ou em posição neutra (40%/42).

O cruzamento entre Configuração sintagmática e Localização do SN em relação à oração mostrou que não existe qualquer correlação entre Configuração sintagmática e a Localização do SN. Portanto, concluiu-se que a variável Localização, embora relevante, também não diminui a relevância da Configuração sintagmática.

A variável Formalidade, assim como a Função textual, apresenta sobreposição com a configuração sintagmática, que se manteve como a variável forte estatisticamente entre as duas. No entanto, vale ressaltar que a Formalidade do SN apresentou-se como uma variável mais robusta e relevante do que a Função textual, visto que também há sobreposição entre estas duas variáveis, e o programa selecionou a Formalidade antes da Função textual em todos os níveis de análise.

A variável Pluralidade do SN também mostrou-se estatisticamente relevante, ainda que também não tenha provocado alteração na variável Configuração. Essa variável foi codificada em três fatores: mais de um não

inerente (75%/0.78); pode ser apenas um (49%/0.63); partes do corpo (21%/0.14). Esses resultados mostraram que, se o SN tem referentes cujas formas plurais estão cristalizadas na língua, a ponto de que suas formas singulares tenham outro significado, ele tende a ter todas as marcas; além disso, se o referente são partes do corpo, o SN tende a não ter todas as marcas de plural.

A variável Status informacional do SN, como dito no início da seção, não foi selecionada como estatisticamente relevante. A Animacidade foi outra variável não selecionada. Foi verificado em diversas etapas de análise que elas não interferem na variável Configuração. Isto mostra que a Configuração sintagmática do SN, de fato, é uma variável bastante significativa. A robustez dessa variável é esperada, visto que ela coloca em foco, no nível do SN inteiro, as mesmas questões focalizadas na variável Relação a nível atomístico, que também é muito significativa.

Por fim, na análise não-atomística, foi verificado se a influência da variável Processos era apenas localizada ou se ela se expandia para o SN inteiro. A variável foi então codificada em seis fatores: duplo (82%/0.85); terminados em -l (70%/0.57); terminados em -ão irregulares (74%/0.37); terminados em -R (68%/0.52); terminados em -S (79%/0.52); regular (46%/0.16). Os resultados mostraram que os processos morfofonológicos estendem a sua influência para todos os elementos do SN. Portanto, se o SN tiver ao menos um item com plural não regular, todos os outros elementos do SN, regulares ou não, tenderão a vir totalmente marcados; por outro lado, uma sequência de regulares tenderá a desfavorecer a marca de plural em todos os elementos do SN, com exceção do primeiro elemento, se for flexionável. Observou-se também neste nível – o que é muito relevante para a comparação com trabalhos anteriores e posteriores – que a influência dos itens em -ão é menor que a influência dos itens em -l.

3.3.2.3. Principais resultados das variáveis sociais

A autora analisou, em seu trabalho, três variáveis sociais convencionais (escolarização, sexo/gênero¹¹ e faixa etária) e três variáveis sociais que

¹¹ Utiliza-se aqui a nomenclatura sexo/gênero, porque no próprio texto de Scherre (1988) as duas denominações são utilizadas para a variável em questão.

chamou de não-convencionais (mídia, sensibilidade linguística e mercado ocupacional). Ao analisar as variáveis sociais, o grande foco de Scherre (1988) é em se posicionar acerca do debate sobre a CN no processo de variação e mudança no PB. No entanto, essa discussão será retomada em outro momento nesta tese; sendo discutidos, neste momento, apenas os principais resultados relativos à variação.

Para analisar as variáveis não convencionais, foram atribuídas aos informantes cotações em relação às variáveis: (+) para aqueles com cotação positiva; (-) cotação negativa – sendo estes os mais polarizados -; e (+-) para os intermediários.

Em relação aos anos de escolarização, os informantes da pesquisa foram divididos da seguinte maneira, com seus respectivos resultados: 1 a 4 anos (62%/.32); 5 a 8 anos (72%/.53); 9 a 11 anos (82%/.65). Esses resultados evidenciaram uma relação diretamente proporcional entre anos de escolarização e aplicação da marca de plural, em relação aos informantes em geral.

A autora analisou também seus informantes divididos em quatro subgrupos sociais: ambiente humilde de concordância baixa; ambiente humilde de concordância alta; ambiente não humilde de concordância baixa; e ambiente não humilde de concordância alta. Com essa nova divisão em vista, a autora concluiu que a variável atuou fortemente e principalmente sobre alguns subgrupos: o de ambiente humilde e concordância alta, por um lado, que evidenciou um processo aquisitivo de concordância, mas que tem relação com a influência da escola (já que se concluiu que não há influência da faixa etária); e o grupo de ambiente não humilde e concordância baixa, que embora sensível à exposição da escolarização, apresentou um padrão etário de perda¹², em direção, também, a um sistema não padrão, como o subgrupo humilde de concordância baixa. Já nos subgrupos dos extremos, a influência da escola pouco se faz sentir porque aí ambiente e escolarização praticamente se confundem, dada a estrutura social do país (SCHERRE, 1988, p. 457).

¹² Aqui se faz referência aos processos de aquisição e perda da marca apenas para apresentar os resultados relativos à influência da variável escolarização, mas esses resultados serão discutidos com maior profundidade posteriormente.

Assim-como a variável escolarização, a variável sexo/gênero apresentou um padrão orientado para a mesma direção de pesquisas anteriores: as mulheres se aproximam do padrão mais do que os homens, com pesos relativos respectivos de 0,59 e 0,41. Esta variável, no entanto, apresentou um comportamento muito interessante, visto que não foi selecionada em nenhum dos agrupamentos feitos nas etapas de análise, tendo se apresentado como uma variável fraca do ponto de vista estatístico sempre que analisada isoladamente. No entanto, cruzada com outras variáveis, o efeito do sexo/gênero dos informantes se faz perceber, por exemplo, ao ser evidenciado que a variável Anos de escolarização tem um efeito muito mais efetivo sobre o comportamento linguístico das mulheres do que sobre o dos homens. Segundo Scherre:

Os dados delas apresentam, do primeiro ao último nível de análise, probabilidades de concordância diretamente proporcionais aos Anos de escolarização, enquanto os dos homens não apresentam esta mesma hierarquia no último nível de análise. Em verdade, o instrumental quantitativo por nós usado considerou que as probabilidades associadas aos Anos de escolarização para os homens não são estatisticamente relevantes: todos os valores se aproximam de 0,50, o que indica a ausência de influência desta variável. A sua seleção indica que esta é a real configuração estatística dos dados analisados. Além disso, a variável Anos de escolarização é a última selecionada, ou seja, a décima. (SCHERRE, 1988, p.494)

Isto evidencia a importância da análise conjunta das variáveis, que, neste trabalho principalmente, já havia ficado bastante clara em relação às variáveis linguísticas. O cruzamento entre variáveis sociais revelou ainda que, em contrapartida, a variável Mercado ocupacional atua muito mais fortemente sobre os homens do que a variável escolarização¹³, ainda que atue quase uniformemente entre homens e mulheres. A autora entende como Mercado ocupacional “a correlação entre o tipo de atividade profissional desenvolvida pelo indivíduo ao longo de sua vida e a necessidade do uso de formas linguísticas de prestígio” (SCHERRE, 1988, p.486). Essa foi a variável não-convencional de efeito mais forte, devido aos seus resultados bastante

¹³ A pesquisa de cunho etnográfico de Jung (2009) com crianças da zona rural revela que existe uma tendência social forte de meninos orientarem-se mais para o trabalho, enquanto meninas orientam-se mais para a escola, a qual ratifica como identidade hegemônica a identidade feminina, resultando em um maior sucesso escolar das meninas. Isto mostra o quanto este resultado encontrado por Scherre em 1988 é ainda bastante atual e relevante.

polarizados. Mercado ocupacional foi selecionada antes mesmo de Faixa etária, com significância 0,0. Os resultados da variável, além de polarizados, apontaram para a direção esperada: cotação positiva (81%/.69); intermediária (74%/.47); negativa (71%/.33).

A Sensibilidade linguística, caracterizada como “o grau de consciência do falante em relação à diversidade linguística e da sua atitude com relação a ela” (SCHERRE, 1988, p. 486), também exerceu influência na direção esperada, visto que as pessoas com maior sensibilidade apresentaram mais concordância (74%/0,57), do que as menos sensíveis (71%/.47) e as de sensibilidade intermediária (69%/.46). Com relação a essa variável, o sexo/gênero do informante também se mostrou relevante, visto que ela atuou mais fortemente sobre os homens do que sobre as mulheres, em direção oposta ao que se esperava.

A variável Mídia, referente ao “grau de exposição do falante aos meios de comunicação de massa.” (SCHERRE, 1988, p. 487), apresentou, sobre as mulheres, uma influência na direção esperada (proporcionalidade entre cotação e uso de formas padrão). Já entre os homens, os resultados foram inesperados, uma vez que a relação foi de proporcionalidade inversa. Sobre os informantes em geral, a variável atuou na direção esperada: cotação positiva (74%/.53); negativa (64%/.48); intermediária (71%/.49).

Em relação à faixa etária, os resultados apresentaram uma distribuição curvilínea não acentuada: 15 - 25 anos (.51); 26 - 49 anos (.56); 50 - 71 anos (.48). Esse resultado, conjuntamente com a análise das outras variáveis, levou a autora a levantar a hipótese de um estágio de variação estável com uma leve gradação etária, além de processos de perda e aquisição diferentes dentro de subgrupos dentro da comunidade de fala.

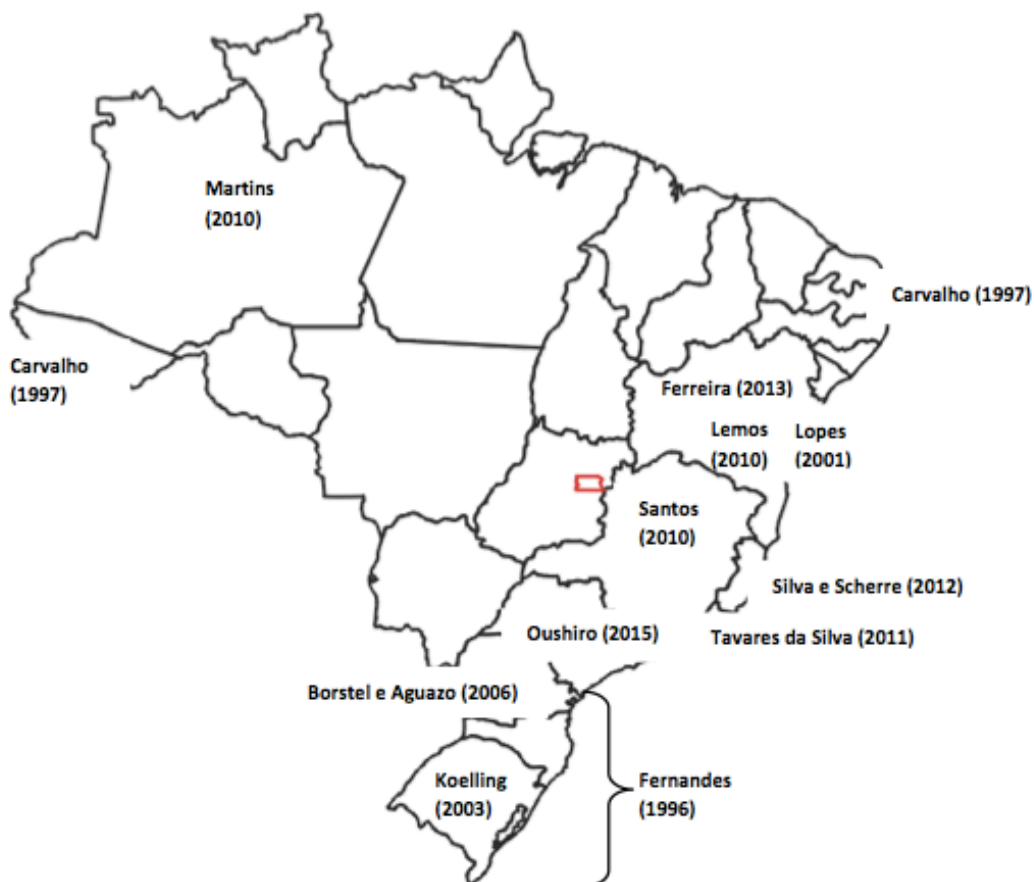
3.3.3. Os trabalhos posteriores

Esta última seção destina-se a retomar os trabalhos sobre CN no PB (orientados pela Sociolinguística variacionista) que foram realizados após o trabalho de Scherre (1988). Os trabalhos foram divididos em estudos mais e menos robustos, tendo sido adotado como critério para divisão a sua

proveniência: TCCs, Dissertações ou Teses (mais robustos); artigos que divulgam análises de recortes de amostras maiores (menos robustos). Os trabalhos mais robustos serão retomados primeiramente em ordem cronológica, e, em seguida, os menos robustos serão apresentados em um quadro sinóptico, ao fim do capítulo.

De maneira geral, os trabalhos posteriores a Scherre (1988) apresentam uma grande unidade/consistência metodológica e analítica. Essa unidade diz respeito principalmente ao envelope de variáveis analisadas (em geral, similar ao de Scherre) e à nomenclatura utilizada para as variáveis. Acredita-se aqui que, dada a robustez e profundidade do trabalho tratado na seção anterior, a maior parte dos trabalhos posteriores empreende a tarefa de replicar as análises (ou parte delas) e comparar os resultados, em relação a diferenças geográficas e de tempo das amostras. Em relação à diversidade geográfica das amostras, pode-se dizer que foi alcançado um avanço desde o trabalho de Scherre em 1988, ainda que algumas regiões do país não tenham sido tão bem analisadas quanto outras em relação a este fenômeno, como é possível ser visto na Figura 2:

Figura 6 - Trabalhos posteriores a Scherre (1988) por localização



Fernandes (1996) analisou uma amostra mista, constituída por dados do programa Varsul, referentes de três estados da região Sul – para situações informais de fala, dados de apresentadores de televisão em dois tipos de programas e dados de mestrandos em situação de defesa de dissertação – para situações formais de fala. Nesse sentido, sua amostra ficou constituída da seguinte maneira:

Tabela 11 - Informações sobre Fernandes (1996)

	Situação de fala informal	Situação de fala formal
Etnia	Açoriana (12 – Florianópolis - SC) Italiana (12 – Chapecó – SC) Alemã (12 – Panambi – RS) Eslava (12 – Irati – PR)	5 comentaristas esportivos (- informal)
Faixa Etária	25 a 49 Mais de 50	4 entrevistadores de televisão (formal)
Escolaridade	Primário Ginásio Colegial	10 mestrandos em situação de defesa (+ formal)

A autora realizou uma análise nos moldes daquela realizada em Scherre (1988), encontrando resultados, em grande parte, similares ao dessa pesquisa. Ao analisar conjuntamente a Posição dos elementos em relação ao núcleo, Posição linear e Classe gramatical, somente a primeira variável foi selecionada, tendo sido selecionada em primeiro lugar pelo programa, o que confirmou as afirmações feitas pela pesquisa anterior. Além disso, em relação à variável selecionada, os resultados dos fatores também seguiram na direção esperada, a classe nuclear (substantivos e categoria substantivada) demonstrou um peso alto na primeira posição (.67), caindo bruscamente na segunda (.23) e terceira (.22). Já a classe não nuclear anteposta ao núcleo em segunda posição apresentou peso alto (.72), enquanto a mesma, posposta ao núcleo, teve peso reduzido (.32).

A autora analisa a variável Marcas precedentes separadamente e encontra os mesmos resultados já encontrados por pesquisas anteriores, principalmente Scherre (1988), corroborando a explicação da influência do Princípio do Processamento com Paralelismo para explicar o funcionamento desta variável sobre a CN no PB. No entanto, ao contrário de todas as outras pesquisas, Fernandes conclui que numerais não terminados em –S favorecem mais a marca do que os terminados em –S, sendo que essa diferença nos

pesos relativos diminui à medida que aumentam os anos de escolarização. Esse fato reabre uma discussão que parecia já encerrada acerca da inclusão desse fator no envelope de variáveis a serem analisadas em futuras pesquisas.

Em relação à saliência fônica, na dimensão processos, os fatores se apresentaram na seguinte ordem: plurais duplos (.81); itens terminados em -L (.78); itens irregulares terminados em -ÃO (.75); itens terminados em -R (.74); itens regulares terminados em -ÃO (.63); itens terminados em -S (.59); e itens regulares (.48). Ao cruzar a variável com a variável social Escolarização dos falantes, entre os falantes de primário e colegial, a autora encontrou uma diferença de .20, que ela atribuiu ao fato de os regulares terminados em -ÃO serem uma categoria flutuante no português, que pode ser pluralizada como item regular em variedades mais populares. O contato com a escola tende a aproximar os falantes da norma de prestígio, aumentando a influência da saliência fônica nesse fator. Na dimensão tonicidade, a autora concluiu que os oxítonos e monossílabos tônicos são os que mais favorecem a marca (.58), seguidos dos paroxítonos (.48) e proparoxítonos (.47). Ainda seguindo as análises realizadas por Scherre (1988), Fernandes (1996) cruzou as variáveis Processos e Tonicidade, e o programa selecionou esse cruzamento, descartando as variáveis separadamente. Os resultados do cruzamento mostraram que plurais duplos (.81) são os que mais favorecem o emprego da marca, seguidos de itens terminados em -L(.77), itens irregulares terminados em -ÃO (.74), itens terminados em -R (.73), itens terminados em -S (.58), regular oxítono (.54), regular paroxítono (.46), regular proparoxítono (.45)

Em relação às variáveis Grau dos substantivos e adjetivos, Contexto fonético-fonológico seguinte, Animacidade dos substantivos, e Formalidade, os resultados da pesquisa se orientam para a mesma direção dos resultados encontrados por Scherre (1988).

As variáveis sociais, no trabalho de Fernandes (1996), também apresentam um padrão consistente com trabalhos anteriores: quanto mais escolarizado o falante, mais aplica a marca formal de plural; Mulheres favorecem a aplicação da marca (.53), ainda que a diferença seja pequena em relação aos homens (.46); Pessoas mais velhas (74%/.55) fazem mais concordância do que as mais novas (68%/.45).

Em relação à Etnia, variável social mais peculiar no trabalho de Fernandes (1996), a autora concluiu que a etnia açoriana é a que menos sofre o efeito da escolaridade, e levanta a hipótese de que os falantes dessa origem podem já ter mais contato com padrões não vernaculares do português, diminuindo o efeito do contato com a escola. As origens alemã e eslava são as que mais favorecem a aplicação da marca (ambas .55), seguidos pelos açorianos (.47) e italianos (.44).

Ainda que este ponto não tenha sido explorado no trabalho, vale comentar um dos resultados encontrados por Fernandes (1996) em relação à variável Gênero. O fato de que as mulheres de 25-49 favorecem mais a aplicação da marca do que as de mais de 50 é muito consistente com a influência do mercado ocupacional encontrada por Scherre (1988), visto que as mulheres de 25-49 anos são justamente as que mais estão expostas às pressões do mercado de trabalho. Este resultado mostra ainda a importância já discutida aqui da análise conjunta de variáveis sociais, visto que, muitas vezes, a variável gênero isolada mostra-se inexpressiva, mas mostra resultados relevantes se cruzada com outras variáveis sociais e linguísticas.

Com vistas a compreender a CN na fala de Rio Branco (AC), Carvalho (1997) analisou uma amostra de 24 informantes de classe baixa (entre 20 e 35 anos) dividida igualmente entre homens e mulheres. A autora concluiu que, em relação à escolarização, quanto mais escolarizado o falante, mais aplica a marca (analfabetos: 57%/.28; 1ª a 4ª série: 64%/.46; 5ª a 8ª série: 82%/.76), como já mostraram outras pesquisas. No entanto, em relação ao gênero dos informantes, encontrou um padrão inverso ao de pesquisas anteriores, com homens favorecendo a aplicação da marca (72%/.60) e mulheres desfavorecendo (64%/.42). A autora faz a ressalva de que a diferença se acentua no grupo de 5ª a 8ª série, o que a leva a associar esses resultados a posições assumidas no mercado de trabalho, visto que falantes mais escolarizados ocupam posições de trabalho mais urbanas e mais ligadas a lidar com o público. Essa explicação é corroborada pelo fato de que a maioria dos homens da amostra trabalha fora de casa, ao contrário das mulheres.

Para o eixo de análise da Saliência fônica, a autora analisou as três dimensões: Processos, Tonicidade e Número de sílabas. Em relação a

Processos, os resultados mostram que os itens de plural metafônico e terminados em –ÃO são os que mais favorecem a aplicação da marca (90%/.91 e 76%/.88), seguidos de itens terminados em –s (53%/.86), terminados em –R (68%/.76); terminados em –l (39%/.52); e regulares (69%/.45). O fator itens terminados em –l foge ao padrão ao se aproximar dos itens de plurais regulares, e não dos terminados em –ao. Para tonicidade, encontrou os seguintes resultados: monossílabos átonos (.64) > paroxítonos (.48) > proparoxítonos (.41) > oxítonos (.32) > monossílabos tônicos (.19). Cruzou Tonicidade com Posição devido ao grande favorecimento dos monossílabos átonos, concluindo que todos os fatores apresentam uma frequência de aplicação alta na primeira posição; na segunda posição, apenas os monossílabos átonos mantêm uma frequência alta. Com relação à dimensão número de sílabas, obteve resultados bastante análogos aos de Scherre (1988).

As variáveis Posição linear e Classe gramatical são analisadas pela autora separadamente, e ela encontra resultados análogos aos resultados das pesquisas anteriores a Scherre (1988); as variáveis Marcas precedentes e Contexto fonético/fonológico seguinte não foram selecionadas.

Lopes (2001) realizou uma análise da CN na fala de Salvador (BA), com vistas a cumprir dois objetivos principais de pesquisa: verificar se há duas gramáticas diferentes operando em um processo de mudança linguística na comunidade de fala de Salvador; e comparar os resultados de sua pesquisa com aqueles encontrados por Fernandes(1996), para a Região Sul do Brasil, e Carvalho (1997)¹⁴, para a fala de João Pessoa na Paraíba. A autora analisou uma amostra constituída da seguinte maneira:

¹⁴ Apesar da coincidência na referência, o trabalho com o qual Lopes (2001) estabelece comparação não é o mesmo que foi anteriormente revisado aqui (sobre a fala de Rio Branco no Acre). A autora compara seus resultados aos de Hebe Macedo de Carvalho, que analisou a fala de João Pessoa na Paraíba, em 1997. Não se conseguiu ter acesso a este trabalho até o presente momento, embora já se tenha feito contato com a autora, para que ele seja incluído posteriormente na revisão de literatura desta tese, por isto, ele já figura no mapa de trabalhos realizados, apresentado anteriormente.

Tabela 12 - Informações sobre Lopes (2001)

Década de 70	Década de 90
12 informantes de nível superior	18 informantes de nível superior 24 informantes de nível médio 24 informantes de nível fundamental

A primeira variável social selecionada nessa análise foi a escolaridade dos falantes, que seguiu o mesmo padrão já apresentado na literatura da área: nível fundamental ou primário - 1 a 5 anos - (64%/.18); nível médio ou segundo grau completo - 11 anos - (86%/.46); nível Superior ou curso universitário completo (96%/.82).

Em relação à Faixa etária, os participantes foram divididos em quatro faixas: 15 a 24 anos (75%/.49); 25 a 35 (81%/.45); 45 a 55 (80%/.46); >65 (85%/.59). Ao cruzar a variável Faixa etária com a variável Escolaridade, a autora encontrou padrões bem diversos entre os três grupos de escolarização, o que ela explica por meio da teoria de fluxos e contrafluxos na comunidade de fala, elaborada por Naro e Scherre (1991). Na análise de mudança em tempo real que faz com os grupos etários, utilizando dados do NURC 70 e 90 em Salvador, conclui que os padrões são muito parecidos, ainda que o programa tenha selecionado a variável tempo, sendo os dados dos anos 70 (97%/.55) mais favorecedores à aplicação da marca, do que os dados atuais (96%/.47), apontando para uma possível perda da marca.

O gênero dos falantes, por sua vez, analisado isoladamente, não se mostrou como uma variável muito polarizada, com masculino desfavorecendo a aplicação da marca (80%/.47) e o feminino favorecendo (82%/.53). No entanto, cruzada com a variável escolaridade, gênero mostra um efeito muito mais relevante do que isoladamente. Cruzada com a variável Faixa etária, por exemplo, é possível ver uma polarização muito maior nos pesos relativos de homens e mulheres, respectivamente, na Faixa 2 (.38/.58) do que na Faixa 1 (.20/.17) e na Faixa 3 (.81/.81). A mesma polarização pode ser vista quando se observam as mulheres separadamente, entre as quais as mulheres que possuem apenas o ensino médio são as que mais favorecem a aplicação da marca. Segundo a autora, entre as mulheres de ensino médio, pode existir uma pressão maior exercida pelo mercado de trabalho, devido aos tipos de funções

que ocupam as mulheres com esse grau de escolaridade, além da escassa oferta de trabalho. A autora faz uma explicação detalhada com relação à configuração do mercado de trabalho em Salvador. A mesma explicação, então, poderia ser utilizada para explicar a polarização nas faixas etárias, visto que a Faixa 2 é a que está mais exposta às pressões do mercado de trabalho.

No eixo da Saliência fônica, a autora analisa apenas as dimensões Processos e Tonicidade, visto que o número de sílabas já se mostrou irrelevante em outras análises. Codifica as duas dimensões separadamente, mas, ao fim, nos moldes de Scherre (1988), faz uma análise conjunta das duas dimensões com 9 fatores: Regular oxítono (92%/0.78); Regular paroxítono (71%/0.42); Regular proparoxítono (75%/0.46); Plural duplo (88%/0.80); terminados em -l (88%/0.84); terminados em -r (90%/0.82); em -ao/irregular (87%/0.76); terminados em -z (75%/0.69); em -ão (plural regular) (49%/0.46). Seus resultados apresentam-se alinhados a resultados de pesquisas anteriores.

O mesmo acontece com a Posição linear e a Classe gramatical dos elementos. A autora analisa as variáveis separadamente, encontra resultados análogos aos de pesquisas anteriores, principalmente Scherre (1988). A autora corrobora a crítica de Scherre a Guy (1981) sobre a não existência de um paralelo entre Classe e Posição, mas a necessidade de se criar uma nova variável que analise as duas juntas eliminando a sobreposição, a variável Relação. Ao analisar essa última variável, corrobora os resultados de Scherre (1988), mas acrescenta uma discussão que não é feita nesse trabalho: a questão da adjacência ao núcleo. Para Lopes (2001), a adjacência ao núcleo, à esquerda, é um fator fortemente favorecedor da concordância: à esquerda não adjacente (97%/0.67) vs. à esquerda adjacente (99%/0.91).

A autora segue os mesmos métodos analíticos de Scherre (1988), ainda, para as variáveis Grau dos substantivos e adjetivos, Marcas precedentes e Contexto fonético/fonológico seguinte, para as quais encontra os mesmos resultados, corroborando, assim, as explicações para o fenômeno.

Andrade (2003) analisou comparativamente a fala de 24 informantes de Tubarão (SC) – 12 informantes – e São Borja (RS) – 12 informantes, divididos por faixa etária e escolaridade:

Tabela 13 – Informações sobre Andrade (2003)

Faixa Etária	Escolaridade
25 a 49 anos	Primário
Mais de 50 anos	Ginásio
	Colegial

Em relação às variáveis sociais, Andrade (2003) concluiu que, quanto mais escolarizado o falante, mais aplica a marca, como já haviam concluído estudos anteriores; em ambas as cidades, as mulheres marcam mais o plural do que os homens, sendo que em Tubarão a diferença é um pouco mais acentuada (.53 e .47) do que em São Borja (.50 e .48). No entanto, em São Borja, as frequências de aplicação são as mesmas, enquanto em Tubarão, a diferença se acentua bastante (78% e 66%). Sobre a variável Faixa etária, ainda que não tenha sido selecionada, seu cruzamento com outras variáveis lança luz sobre algumas questões relevantes: os adultos que possuem ginásio e colegial marcaram mais a concordância do que os adultos mais velhos com o mesmo nível de escolarização, corroborando a hipótese de Scherre (1988) - verificada em trabalhos posteriores - de que a atuação no mercado de trabalho exerce influência sobre a aplicação da regra. A variável Cidade, no entanto, mostrou-se pouco relevante; as frequências de aplicação são bem próximas (68% em TUB e 64% em SBO) nas duas cidades, mas os pesos relativos são levemente diferentes, com Tubarão favorecendo a aplicação (.53) e São Borja desfavorecendo (.43). A autora atribui a diferença de pesos relativos a possíveis interferências de outras variáveis, como sexo, por exemplo.

Ao analisar a variável Posição em relação ao núcleo, Andrade (2003) encontra, em geral, resultados que seguem o padrão de pesquisas anteriores, com os elementos não nucleares em 1ª e 2ª posição fortemente marcados. No entanto, uma diferença é notada: a classe nuclear em 1ª posição, neste trabalho, desfavorece a regra (.37). Analisando a Classe gramatical, a autora também corrobora os resultados de pesquisas anteriores (bem como na análise da variável Marcas precedentes), concluindo que substantivos e adjetivos favorecem menos a aplicação da marca do que os determinantes. Ao cruzar classe gramatical e posição linear, a autora chega a algumas conclusões

bastante relevantes: ao lado dos determinantes, os substantivos na primeira posição favorecem a aplicação da regra fortemente (94%/.86), mais do que artigos, demonstrativos e indefinidos na mesma posição. Além disso, o fator que mais favorece a aplicação da marca não está em primeira posição, mas em segunda: artigos e demonstrativos.

Na análise da Saliência fônica, considera apenas a dimensão processos: palavras terminadas em -L e -R com pesos mais altos (.94 e .78 respectivamente); plural regular, itens terminados em -ÃO e itens terminados em -S apresentam pesos próximos (.49; .47 e .46 respectivamente); o plural regular terminado em -ÃO e o plural duplo foram os que apresentaram pesos mais baixos (.39 e .27, respectivamente). A autora atribui os pesos relativos baixos de formas salientes como o plural duplo e os irregulares terminados em -ÃO à maneira como essas formas são pluralizadas no PB popular, como ocorrências de plurais regulares, na mesma direção da explicação de Fernandes (1996). Outro resultado bastante similar ao de Fernandes (1996) é o encontrado para o grau dos substantivos e adjetivos: grau normal tem peso neutro (.50) e o grau diminutivo/aumentativo desfavorece significativamente a aplicação da marca (.25). Este resultado é bem próximo do encontrado por Fernandes (1996) também pra a região Sul de .20, e ambos menores do que o de Scherre (1988), de .40, ainda que a hierarquia se mantenha.

Ainda sobre a CN na região Sul, Koelling (2003) analisa uma amostra de 24 informantes (12 homens e 12 mulheres) de Porto Alegre, divididos em duas faixas etárias: até 50 anos e acima de 50 anos; e três graus de escolarização: primário, ginásial e ensino médio.

A única variável social selecionada na análise realizada pela autora: escolaridade do falante, seguiu o padrão já bastante consolidado na literatura sobre CN de que quanto mais escolarizado o falante, maior a aplicação da marca. Em relação às variáveis linguísticas, os resultados das variáveis selecionadas também corroboraram resultados anteriores: para a saliência fônica, quanto mais material fônico envolvido na formação da oposição singular/plural mais favorecimento; na posição linear, elementos antepostos ao núcleo favorecem a aplicação da marca, ao passo que os pospostos desfavorecem, e os elementos nucleares têm seu condicionamento determinado pela posição que ocupam, sendo a primeira posição a mais

favorecedora; por fim, a análise das marcas precedentes corrobora o princípio do processamento paralelo (SCHERRE, 1988).

Em um dos trabalhos mais recentes, Santos (2010), ao contrário dos trabalhos anteriores, analisou a Ausência de Concordância Nominal (ACN) na fala de 27 informantes de Pedro Leopoldo (MG) e não a presença da concordância. Os informantes foram divididos em três faixas etárias: jovens (17-23), adultos (40-47) e idosos (mais de 60); e em três grupos sociais: A, B e C, sendo que, em cada um dos grupos sociais, os falantes estão divididos em três graus de escolarização (Ensino fundamental completo ou incompleto – incluindo analfabetos, desde que tenham frequentado a escola por algum tempo; Ensino Médio completo ou incompleto, ensino superior (completo ou incompleto).

As variáveis Escolaridade e Gênero seguiram o padrão esperado, com falantes mais escolarizados e mulheres desfavorecendo a ACN. Em relação à escolaridade os mais favorecedores da ACN são os informantes de fundamental (.70), seguidos pelos de médio (.66), e então os de superior que desfavorecem a aplicação (.26). Já em relação ao gênero, homens favorecem a ACN (.66) e mulheres desfavorecem (.44). A variável classe social, no ponto de vista da autora, não seguiu o padrão esperado $C > B > A$; apresentou $C (.67) > A (.45) > B (.34)$. No entanto, a literatura sociolinguística (LABOV, 1972) oferece explicação para este padrão, ao afirmar que as classes intermediárias tendem a recorrer mais às formas de prestígio.

As variáveis linguísticas selecionadas foram Posição em relação ao núcleo, Classe gramatical e Marcas precedentes, e apresentaram resultados que seguem o padrão esperado, considerando-se os resultados de estudos anteriores. Vale ressaltar, no entanto, que a autora afirma que, em relação à atuação da variável Marcas precedentes sobre a ACN, o Princípio regente é o da Economia linguística.

O trabalho mais recente envolvendo a análise de CN no PB, no entanto, é o de Oushiro (2015). Esse trabalho se destaca entre os outros, porque a autora propõe um olhar tanto metodológico quanto analítico diferente dos trabalhos anteriores ao dela. Oushiro propõe análises sobre avaliação, produção e percepção linguísticas em relação a quatro variáveis dependentes: /e/ nasal como monotongo ou ditongo; a pronúncia de /r/ em coda silábica

como tepe ou retroflexo; a concordância nominal de número; e a concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural. Enquanto os trabalhos discutidos anteriormente (assim como este trabalho) se detêm à análise de produção dos falantes, a proposta da autora visa a responder um questionamento mais amplo, uma vez que ela não assume como pressuposto da pesquisa que a cidade de São Paulo seja uma comunidade de fala, ao contrário, busca justamente mostrar com suas análises que é possível afirmar que esses falantes formam entre eles uma comunidade de fala, tendo como objetivo central “analisar (...) as inter-relações entre a expressão de identidades sociais através de usos linguísticos e a possível influência dos significados sociais desses usos em processos de variação e mudança linguística” (OUSHIRO, 2015, p. viii).

No entanto, dado o escopo desta tese, serão discutidos aqui apenas os resultados que Oushiro (2015) encontrou sobre a produção de CN pelos falantes de sua pesquisa. A autora analisou as seguintes variáveis sociais e linguísticas:

Tabela 14 – Variáveis analisadas por Oushiro (2015)

	Variáveis Sociais	Variáveis Linguísticas
Análise Atomística	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo/Gênero (Masculino, Feminino) • Faixa Etária (20-34 anos, 35-59 anos, 60 anos ou mais) • Nível de Escolaridade (até Ensino Médio, Ensino Superior) • Região de Residência (bairros mais centrais ou mais periféricos) • Classe Social (Classe alta/média alta - A/B1, classe média média - B2, classe média baixa - C1, classe baixa alta e baixa média - C2/D) 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos morfofonológicos de formação do plural (vogal oral /s/, vogal nasal /s/, -r, -l, -S, -ão /ões/, -ão /ães/, metafônicos) • Tonicidade (monossílabo tônico, monossílabo átono, oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas) • Posição Relativa (pré-nuclear, nuclear, pós-nuclear) • Classe Morfológica

		<ul style="list-style-type: none"> • Índice Socioeconômico (variável contínua – 1 a 5) • Origem dos pais (São Paulo, Interior – SP/MG/PR, Norte/Nordeste, estrangeira, mista) • Mobilidade Geográfica (baixa, média, alta) • Estilo (conversação, leitura de depoimento, leitura de jornal, leitura de lista de palavras) 	<p>(Substantivo, adjetivo, quantificador indefinido, demonstrativo, possessivo, artigo definido, pronomes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto fônico seguinte (consoante, vogal, pausa) • Paralelismo Intrassintagmático – somente para 3, 4 e 5 posições.
Análise atomística	Não-	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo/Gênero (Masculino, Feminino) • Faixa Etária (20-34 anos, 35-59 anos, 60 anos ou mais) • Nível de Escolaridade (até Ensino Médio, Ensino Superior) • Região de Residência (bairros mais centrais ou mais periféricos) • Classe Social (Classe alta/média alta - A/B1, classe média média - B2, classe média baixa - C1, classe baixa alta e baixa média - C2/D) • Índice Socioeconômico (variável contínua – 1 a 5) • Origem dos pais (São Paulo, Interior – SP/MG/PR, Norte/Nordeste, estrangeira, mista) • Mobilidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de palavras (duas, três, quatro, cinco) • Classe Morfológica do Primeiro Elemento Pré-Nuclear (artigo indefinido, artigo definido, demonstrativo, numeral, possessivo, adjetivo, quantificador indefinido, “todos/todas”, substantivo) • Configuração Sintagmática Pós-Nuclear (com posições pós-nucleares, sem posições pós-nucleares) • Animacidade do SN (+humano, - humano) • Paralelismo sintático (primeiro de uma

<ul style="list-style-type: none"> • Geográfica (baixa, média, alta) • Estilo (conversação, leitura de depoimento, leitura de jornal, leitura de lista de palavras) 	série, precedido por SN com CN-0, precedido por SN com CN padrão)
---	---

Assim, o trabalho de Oushiro (2015) destaca-se não só pela inovação na análise de co-variação – bem como no uso de três níveis diferentes de análise pra cada variável: produção, percepção e avaliação.

Foram analisados mais de 19 mil SNs sob as perspectivas atomística e não-atomística. A distribuição geral das ocorrências de CN revelou que a marcação de plural é semicategórica em contextos de leitura e na primeira posição do SN. A variável Tonicidade, por sua vez, ainda que tenha sido selecionada como relevante em estudos anteriores, não foi selecionada na análise de Oushiro (2015) quando a autora realizou uma análise de efeitos mistos, incluindo itens lexicais como um efeito aleatório. Segundo a autora: “(...) é possível que o efeito de tonicidade se deva a itens lexicais frequentes específicos, como “os”, “coisas” ou “vezes”.” (OUSHIRO, 2015, p.142).

Dentre as variáveis selecionadas, a variável Processos morfofonológicos mostrou-se umas das mais relevantes. A autora amalgamou de um lado plurais em –l /is/ (azuis) e –s /is/ (meses) que se mostraram os que menos favorecem à aplicação da marca zero de plural (.43); de outro lado os plurais em –ães (pães) e –ões (profissões), terminados –r /is/ (professores) e os metafônicos (ovos), esse fator favoreceu a aplicação da marca zero (.66); por fim, Oushiro (2015) dividiu os plurais regulares em palavras terminadas em vogal oral (*casa-s*) e nasal (*fin-s*, *mão-s*), fatores que favoreceram à marca zero de plural (.80 e .71 respectivamente).

A variável Contexto Fônico Seguinte, assim como na maior parte dos estudos anteriores, foi selecionada como significativa, ainda que não tenha um peso muito forte. A autora amalgamou os itens seguidos por consoante e pausa, que favoreceram levemente a aplicação da marca zero (.54); e os itens seguidos por vogais que, por sua vez, desfavorecem a variável (.49).

A variável Paralelismo Intrassintagmático, por outro lado, mostrou-se bastante forte na análise de Oushiro. Os dados de segunda posição foram excluídos da análise, visto que a marcação de plural na primeira posição é quase categórica, e os demais itens foram classificados de acordo com o item que imediatamente os precede no sintagma: itens com marca precedente zero favorecendo fortemente a marca zero no item seguinte (.98) e os itens precedidos por itens com marca de plural ou invariáveis desfavorecendo a ausência do plural (.45).

As variáveis Classe Morfológica e Posição Relativa foram analisadas por Oushiro (2015) primeiramente separadas uma da outra e, num segundo momento, a autora analisou as duas juntas – na linha das variáveis compostas de Scherre (1988) – com vistas a compreender a relação que elas mantêm. A variável Posição Relativa foi dividida primeiramente em posições pré-nucleares, nucleares e pós-nucleares. No entanto, posteriormente, os dois últimos fatores foram amalgamados, sendo que o resultado obtido seguiu na mesma direção dos trabalhos anteriores: as posições pré-nucleares desfavorecem a aplicação da marca zero de plural (.47) e as posições nucleares e pós-nucleares (como fator único) favorecem fortemente a aplicação da marca zero (.87). Os resultados referentes à variável classe morfológica mostraram que substantivos e adjetivos favorecem a aplicação da marca zero (.58 e .56 respectivamente), enquanto os indefinidos ficaram bem próximo ao ponto neutro (.49). Os demonstrativos e possessivos, por sua vez, agrupados como um único fator, desfavorecem fortemente a aplicação da marca zero (.16). Quanto aos artigos definidos, não houve casos de aplicação da marca zero, assim como entre os pronomes pessoais de terceira pessoa, a partir da segunda posição.

Na análise que olhou para as duas variáveis juntas, os substantivos e artigos definidos foram excluídos, pelo fato de que os substantivos sempre ocupam a posição nuclear e que os artigos sempre ocupam uma posição pré-nuclear. O mesmo aconteceu com os pronomes pessoais, tendo em vista que não apresentaram marca zero.

Para essa análise, foram amalgamados os adjetivos e quantificadores indefinidos, como um único fator. Esses, em posição nuclear/pós-nuclear, favorecem a aplicação da marca zero (.69); seguidos pelos demonstrativos e

possessivos (também amalgamados) em posição nuclear/pós-nuclear que desfavorecem a marca (.35). Em posição pré-nuclear, essa ordem entre os dois fatores é mantida, visto que os demonstrativos e possessivos desfavorecem a marca (.13) mais do que os adjetivos e quantificadores indefinidos (.29).

Na análise sob a perspectiva não-atomística, a variável Número de Palavras no SN não foi selecionada. A análise da variável Classe Morfológica do Primeiro Elemento do SN mostrou que artigos e indefinidos e demonstrativos (amalgamados) é o fator que mais favorece a aplicação da marca zero (.72); também amalgamados em um único fator, os artigos definidos, possessivos e numerais apresentam uma tendência neutra (.52); enquanto adjetivos (.33), quantificadores indefinidos (.28) e substantivos (.15) desfavorecem a aplicação da marca zero. A análise da Configuração Sintagmática Pós-Nuclear mostrou que a presença de palavras depois do núcleo favorece a marca zero (.69), enquanto a ausência das mesmas desfavorece (.48). Esse resultado é análogo ao da variável posição relativa, na análise atomística, visto que reafirma que as posições pós-nucleares favorecem a marca zero. Os resultados relativos ao Paralelismo Sintático também seguiram na mesma direção de estudos anteriores: os SNs precedidos por outros SNs com marca zero favorecem a aplicação da marca zero (.70), enquanto aqueles precedidos por SNs com marca plena de plural desfavorecem a marca zero (.45). Para os SNs que ocupam a primeira posição de uma série (ou seja, não são precedidos por nenhum SN), a tendência fica perto do ponto neutro (.52). Por fim, a variável Animacidade foi a única que apresentou resultados contrários à tendência verificada em estudos anteriores: sendo que os SNs com o traço [+humano] favorecem a marca zero (.54), e não os com o traço [-humano] (.48), como acontece em outros estudos. A autora inclui itens lexicais tais como “os cara” e “os moleque” como efeitos aleatórios, para verificar se a inversão na tendência se dá em decorrência da influência desses itens, mas os resultados se mantêm os mesmos, mostrando que, na comunidade de fala paulistana, os SNs mais animados realmente favorecem a aplicação da marca zero de plural.

Na análise das variáveis sociais, não foram selecionadas a Região de Residência, a Faixa Etária do falante ou a Idade (variável contínua) – o

resultado dessas duas últimas, segundo a autora, indica que a CN parece ser um caso de variação estável em São Paulo.

A variável Origem dos pais, inicialmente não selecionada, após ser amalgamada em apenas três fatores, mostrou que filhos de migrantes do Norte e do Nordeste do país favorecem a aplicação da marca zero e filhos de pais provenientes de locais distintos entre si desfavorecem a mesma. Os filhos de italianos (incluídos entre estrangeiros) não apresentaram diferenças significativas em relação filhos de paulistanos ou de migrantes do interior. No entanto, ao incluir os falantes como efeitos aleatórios, em um modelo de efeitos mistos, a variável volta a não ser selecionada, o que mostra que o efeito aparente da variável se dá em decorrência da influência de falantes específicos.

Para analisar a escolaridade dos falantes, Oushiro (2015) reorganiza a amostra inicialmente estratificada em dois níveis (até o ensino médio e até o ensino superior), separando do primeiro grupo os falantes que estudaram até o ensino fundamental. Os resultados mostraram uma influência gradual da escolaridade que vai na mesma linha de resultados encontrados em trabalhos anteriores: Fundamental (.85 e .81, atomística e não-atomística respectivamente); Médio (.67 e .64); Superior (.32 e .35). No entanto, Oushiro (2015) faz a ressalva de que esses resultados podem não ser consequência direta da escolaridade dos falantes, mas um efeito indireto da classe socioeconômica, visto que, segundo a autora: “(...) diferentes níveis de escolaridade restringem as oportunidades de posicionamento no mercado de trabalho, de ascensão social e de estabelecimento de redes sociais dos falantes.” (OUSHIRO, 2015, p. 153).

A análise da Classe Socioeconômica dos falantes, por sua vez, mostrou que essa é a variável social que se correlaciona mais fortemente com a CN, sendo que quanto maior a classe social, maior o desfavorecimento da marca zero: A/B1 (.13 e .23); B2 (.38 e .35); C1 (.64 e .63); C2/D (.77 e .88). Assim, a autora acredita que as tendências de emprego observadas em relação à variável escolaridade são decorrentes do *status* social e redes sociais que o falante estabelece com outros falantes de sua classe social. Nesse sentido, Oushiro (2015) faz uma ressalva para que:

(...) os consistentes resultados observados para Escolaridade, em diversas comunidades, sejam interpretados não pela eficácia do sistema educacional, mas pelas oportunidades de ascensão social que oferece ao indivíduo que, por sua vez, acomoda-se aos padrões esperados de seu estrato socioeconômico. (OUSHIRO, 2015, p. 153).

Quanto à variável Gênero, que não costuma apresentar fortes relações com a CN em estudos anteriores, foi encontrado um resultado interessante, visto que as correlações estão relativamente distantes do ponto neutro: Homens (.64 e .63) e Mulheres (.38 e .36). Esse resultado aponta, no entanto, para uma forte tendência nos estudos Sociolinguísticos em geral, na qual as mulheres tendem a utilizar as variantes menos estigmatizadas mais frequentemente do que os homens.

Além das variáveis sociais mais comuns nos estudos sociolinguísticos, a análise de Oushiro (2015) selecionou ainda duas variáveis bastante específicas do contexto da cidade de São Paulo: Mobilidade Geográfica e Zona e Região de Residência (como variável única). Em relação à Mobilidade Geográfica, verificou-se que os falantes com menor mobilidade (viveram sempre no mesmo bairro) são os que mais favorecem a marca zero (.54 e .65); já os falantes com maior mobilidade desfavorecem (.36 e .46). Na interpretação da autora, isso sinaliza a importância de uma identidade local no uso da variante. Essa interpretação evidencia a relevância então do cruzamento entre Região e Zona de Moradia, visto que o mapeamento da cidade fica mais detalhado. A análise dessa variável mostrou que os moradores da Zona Leste Central são os que mais favorecem a marca zero (.85 para as duas análises), seguidos pelos moradores da Zona Leste Periférica (.65 e .66); por outro lado, os moradores das Zonas Central e Norte Central (como fator único) são os que mais desfavorecem a marca zero (.41 e .40). A autora explica que os resultados corroboram a hipótese inicial, visto que a Zona Leste Central é onde se localiza a Mooca, região associada à expressão “dois pastel e um chopes” do falar paulistano. Os outros bairros e regiões se mantiveram próximos ao ponto neutro.¹⁵

¹⁵ Gostaria de referir o leitor à leitura do texto de Oushiro (2015) na íntegra, visto que, por questões de espaço, discutiu-se aqui apenas o que era relevante do ponto de vista da produção de CN na cidade de São Paulo, fazendo com que muito da profundidade das análises minuciosas feitas nesse trabalho possa ter se perdido.

Para finalizar o capítulo, serão apresentados dois quadros sinópticos com os principais resultados dos estudos que foram chamados aqui de menos robustos. Estes resultados estão divididos em duas tabelas, uma referente a Variáveis Sociais e outra referente a Variáveis Linguísticas. Além disso, são discutidos dois resultados de trabalhos apresentados nas Tabela 15 e 16, que, dados os objetivos do presente trabalho, merecem destaque.

O primeiro é o resultado da análise de Tavares da Silva (2011): o autor, na mesma direção de Lopes (2001), concluiu que há uma diferença probabilística grande entre as duas décadas analisadas (70 e 90) como variantes linguísticas (0.43), demonstrando claramente que a concordância se mostrava mais marcada na década de 70 (.73) do que na de 90 (.30). O segundo resultado é o de Silva e Scherre (2012), visto que vai de encontro às tendências encontradas na maior parte das pesquisas aqui revisadas: as autoras concluíram que em Vitória os homens e os mais jovens estão fazendo mais concordância do que as mulheres e os falantes mais velhos. Ainda que as próprias autoras façam a ressalva de que esses resultados ainda merecem análises mais refinadas (são parciais no projeto PortVix) eles são muito relevantes do ponto de vista da análise que se pretende fazer neste trabalho, e que será descrita no próximo capítulo.

Tabela 15 - Trabalhos posteriores a Scherre (1988) menos robustos – Variáveis Sociais

Trabalho	Amostra	Variáveis Sociais/Principais Resultados
Martins (2010)	<ul style="list-style-type: none"> 6 informantes de Benjamin Constant (AM) Nível de escolaridade até a 4ª série. 3 faixas etárias (18 a 35; 36 a 55; mais de 56) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Gênero</u>: mulheres (50%) <i>versus</i> homens (7%) <u>Faixa Etária</u>: as faixas 1 e 3 aplicam a marca com frequência de 50% e a faixa 2 (8%)
Lemos (2010)	<ul style="list-style-type: none"> 4 informantes da 5ª série do fundamental de Santo Antônio de Jesus (BA) 2 da zona rural e 2 da zona urbana 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Procedência Geográfica</u>: não há diferença significativa entre os informantes da zona rural e urbana (58%/.49 e 60%/.50) <u>Gênero</u>: homens tendem a marcar um pouco mais que as mulheres (37%/.52 e 40%/.50)
Tavares da Silva (2011)	<ul style="list-style-type: none"> 13 informantes do Rio de Janeiro Seis da década de 70 e seis da década de 90 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Década</u>: vê-se que a diferença probabilística entre as duas variantes é grande (0.43), demonstrando claramente que a concordância se mostrava mais marcada na década de 70 (.73) do que na de 90 (.30).
Silva e Scherre (2012)	<ul style="list-style-type: none"> 39 informantes de Vitória (ES) 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Gênero</u>: resultados opostos ao esperado com os homens na liderança da presença de concordância nominal (93%/.582) <i>versus</i> mulheres (86,4%/0.427). <u>Faixa Etária</u>: os falantes de 50 anos ou mais e os de 26 a 49, relativamente, são os que menos favorecem a concordância plural (79,8%/.29 e 86,8%/.31). Os falantes de 15-25 anos e de 7-14 favorecem sensivelmente o aumento de concordância plural (93,7%/.59 e 96,3%/.82). <u>Escolarização</u>: os falantes com nível de escolaridade universitária apresentaram maior índice de favorecimento da marca de plural

(94,1% /.64), seguidos pelos falantes de nível médio - 9 a 11 anos de Escolarização - (90,9% /.56) e, por último, observam-se os falantes com nível fundamental de escolaridade (85,8%/.38).

Tabela 16 - Trabalhos posteriores a Scherre (1988) menos robustos – Variáveis Linguísticas

Trabalho	Amostra	Variáveis Linguísticas/Principais Resultados
Borstel e Aguazo (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • 4 informantes de Guaíra (PR) • 19 a 29 anos • Universitários 	<p><u>Saliência Fônica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na dimensão processos, quanto maior diferenciação na oposição singular/plural, maior a aplicação de marcas de plural. ▪ Na dimensão tonicidade, os itens oxítonos favorecem mais o uso de [-s] do que as palavras paroxítonas. <p><u>Classe Gramatical:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os determinantes, geralmente na primeira posição no SN e as monomorfêmicas (palavras que não possuem outra forma, são invariáveis) retêm a variante [-s], porém as bimorfêmicas (palavras que admitem outras formas de escrita que concordam com gênero ou com conjugação verbal) situam-se na segunda e principalmente na terceira posição no SN, sofrendo a variação, ou seja, omissão da variante [ø], que significa ausência de [-s].
Martins (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • 6 informantes de Benjamin Constant (AM) • Nível de escolaridade até a 4ª série. • 3 faixas etárias (18 a 35; 36 a 55; mais de 56) 	<p><u>Posição no SN:</u> 1ª posição (100%); 2ª (47%); 3ª (16%).</p> <p><u>Saliência Fônica:</u> + salientes (66%) <i>versus</i> – salientes (37%)</p> <p><u>Classe Gramatical:</u> Artigos, pronomes e numerais categoricamente marcados e substantivos com 36% de aplicação.</p> <p><u>Contexto Fonético/Fonológico Seguinte:</u> Vogais (50%), pausa (44%) e consoantes (36%)</p>
Tavares da Silva (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • 13 informantes do Rio de Janeiro • Seis da década de 70 e seis da década de 90 	<p><u>Posição no SN:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primeira variável a ser selecionada ▪ oposição entre os elementos antepostos ao núcleo favorecedores (0.82) e os elementos nucleares e pospostos ao núcleo desfavorecedores (0.26). <p><u>Saliência Fônica:</u></p>

- itens mais salientes – oxítonos e monossílabos tônicos, assim como os proparoxítonos, são categoricamente marcados.
- Os resultados que levaram em conta apenas os monossílabos átonos e os paroxítonos revelam um comportamento próximo à neutralidade (0.56 e 0.48).
- Tendência à marcação da CN nos monossílabos átonos (0.56), se dá por ocuparem principalmente a primeira posição do SN. São 79 casos de monossílabos átonos em primeira posição em 90 dados.
- A primeira posição é a posição ótima para a marcação do plural no sintagma nominal no PB.

**Ferreira
(2013)**

- 12 informantes de Sapé e Rio de Contas (BA) (seis de Rio de Contas e seis de Sapé)

Posição no SN:

- A aplicação da marca na primeira posição do SN é praticamente categórica, atingindo 99% do total de ocorrências. Essa marcação cai fortemente, na segunda posição, para pouco menos de 10% do total de ocorrências, e se reduz à metade disso na terceira posição. Na quarta posição em diante, a marcação é nula no corpus analisado.

Posição em relação ao núcleo:

- Marcação quase categórica do determinante na primeira posição, com 99,7%, sendo adjacente ao núcleo e 95% não adjacente ao núcleo.
- O determinante na segunda posição não adjacente ao núcleo recebe marca de plural em 80% dos casos. A aplicação cai para 50%, quando o determinante está adjacente ao núcleo.
- Quanto ao núcleo, a frequência de aplicação da marca é 8% na segunda posição e na terceira posição.
- A presença de um pronome possessivo em segunda posição favorece a aplicação da marca.
- Elementos à direita do núcleo desfavorecem a aplicação da marca.

Saliência Fônica:

-
- Constituintes terminados em –l são favorecedores, apresentam marcas em 68% do total de ocorrências. Itens terminados em –m/-em/-ã/-um/-ão aparecem marcados com /s/ em 62% dos casos, seguidos de itens regulares, com 47% do total.

Marcas Precedentes:

- Ocorre a marcação de plural em 99% das ocorrências em primeira posição do SN.
- Quando há presença de marca formal no elemento anterior, a marcação de plural no constituinte é de apenas 7% do total de ocorrências.
- A marcação do plural se eleva ligeiramente, quando há presença de marca semântica no constituinte anterior, com 12% do total de ocorrências, e quando o constituinte é precedido por quantificador com marcas de plural, com 19% do total.

Classe Gramatical:

- Artigos definidos (100%) e indefinidos (96%) são os mais favorecedores da marca de plural.
 - Os pronomes demonstrativos também apresentam 100% de marcação; os possessivos, 88% e os indefinidos, 62%.
 - Quantificadores aparecem com 36% de realização de plural.
 - Os substantivos são marcados apenas em 8% dos casos.
 - Os adjetivos, que normalmente se seguem ao núcleo, praticamente não recebem marca de plural.
-

3.4. Considerações finais

A discussão dos trabalhos que analisaram a CN no português brasileiro mostrou que, de fato, o trabalho de Scherre (1988) é um marco teórico e metodológico para os trabalhos na área. Nesse sentido, as variáveis linguísticas atomísticas analisadas nesse trabalho serão as variáveis linguísticas analisadas no capítulo 5 desta tese, com vistas a comparar as análises aqui realizadas com as análises da autora, como fizeram os trabalhos posteriores ao dela. Tendo em vista que Scherre utilizou uma versão anterior do *software* de análise estatística GOLDVARB em suas análises, o mesmo software será utilizado para analisar o conjunto de variáveis proposto por ela.

Por outro lado, dada a robustez e atualidade o trabalho de Oushiro (2015), bem como o fato de que ele é o primeiro trabalho a analisar a CN no PB utilizando o *software* RBRUL, uma análise alternativa (atomística e não-atomística) será realizada, partindo do mesmo conjunto de variáveis linguísticas proposto por essa autora.

Acredita-se que, por meio da realização de duas análises distintas, comparáveis a dois trabalhos distintos e de grande proeminência na área, as análises quantitativas desta tese revelarão um mapa mais completo do uso da CN no Centro do Trabalhador¹⁶.

¹⁶ Uma maior especificação dos conjuntos de variáveis analisadas será feita no capítulo 6.

4. Contextualização da pesquisa: a construção social do Centro do Trabalhador como um objeto de pesquisa no campo aplicado

O objetivo deste capítulo é apresentar a pesquisa que se desenvolverá ao longo desta tese, contextualizando-a acerca de duas questões fundamentais para o seu desenho: os princípios epistemológicos em que ela se insere (ou melhor, emerge) e a continuidade em relação à pesquisa relatada em Mangabeira (2012).

Nesse sentido, o capítulo será dividido em duas partes. A primeira parte discutirá o status da Linguística Aplicada como campo de pesquisa, com vistas a argumentar que este é um campo transdisciplinar de construção de conhecimento (SIGNORINI, 1998; CELANI, 1998) e situar esta pesquisa, portanto, como uma pesquisa transdisciplinar. Por fim, na segunda parte, serão retomados os resultados encontrados em Mangabeira (2012), com vistas a contextualizar o leitor no percurso percorrido na pesquisa com Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador, até que se pudesse chegar a este texto.

4.1. Por que esta é uma pesquisa de Linguística Aplicada?

Durante a realização desta pesquisa, muitas vezes o seu status como um trabalho na área de Linguística Aplicada foi questionado. Isso porque a presença de análises multivariadas/estatísticas de uso variável de concordância está historicamente e fortemente ligada ao campo da Sociolinguística variacionista (laboviana).

A apresentação do trabalho em congressos no Brasil e nos Estados Unidos, e mesmo em grupos de pesquisa ligados ao departamento de Linguística em uma universidade fora do país¹⁷, trazia à tona frequentemente a pergunta: “por que não é uma pesquisa de sociolinguística?”.

Entretanto, a própria convivência com pesquisadores integralmente dedicados à sociolinguística (no departamento de linguística da New York University) evidenciou a resposta a essa pergunta: mesmo contribuindo para o campo sociolinguístico, com os resultados sobre o uso variável da CN no Centro do

¹⁷ Refiro-me aqui à minha participação no grupo de pesquisa *Sociolab meeting*, mantido pelos pesquisadores da área de Sociolinguística da New York University, onde realizei um estágio de doutorado sanduíche com o professor Ph.D. Gregory Guy.

Trabalhador, esta pesquisa não foi desenhada ou conduzida, em nenhuma de suas fases, com vistas a construir conhecimento sociolinguístico, especialmente para as teorias da variação e mudança linguísticas.

As perguntas que este trabalho buscou responder, dizem respeito a como o uso da língua é construído conjuntamente com identidades sociais, no contexto escolar, na medida em que ela é utilizada como um recurso simbólico para a construção de identidades e, logo, de interação social. A análise quantitativa, baseada em métodos sociolinguísticos, realizada aqui focou-se em explicar como a língua (e não a linguagem mais amplamente) pode ser utilizada como índice de relações sociais que não podem ser materializadas senão por signos ideológicos.

Se esta fosse uma pesquisa situada no campo da sociolinguística, estaria muito mais direcionada a fornecer explicações para o uso variável da língua como sistema que relaciona-se com contextos sociais de produção, mas recorta o funcionamento do sistema linguístico como seu objeto primário de pesquisa; ou seja, “todas as variáveis relacionadas ao falante e ao contexto, por exemplo, são de início externas e residuais ao sistema da língua em questão (...)” (SIGNORINI, 1998, p.92). Com isto, não se quer afirmar que os estudos de variação na sociolinguística não estejam interessados na dimensão social do uso da língua; entretanto, suas perguntas de pesquisa questionam a sociedade como um contexto, que se relaciona com a língua em uso, mas são as relações estabelecidas entre língua e sociedade (como objetos separados) que estão em foco nessas pesquisas; ou seja, responde-se perguntas sobre o contexto social de pesquisa, perguntas sobre o sistema linguístico, e perguntas sobre a maneira como se relacionam. Aqui, por outro lado, admite-se que a sociedade, mais do que um contexto, constitui a língua, bem como a língua constitui a sociedade, na medida em que as duas se constroem conjuntamente a cada uso linguístico.

A distinção que se faz aqui entre o estudo da variação na Linguística Aplicada e na Sociolinguística, contudo, antes de propor uma ruptura entre as duas áreas, busca mostrar que as contribuições do conhecimento construído na sociolinguística são muito importantes para esta pesquisa, uma vez que seu objeto é recortado no ponto exato em que a sociolinguística (a linguística), a sociologia, antropologia, a pedagogia e os estudos culturais se encontram, constituindo-se assim como um objeto emergente de pesquisa, logo transdisciplinar. Nesse sentido, não é o caso de

dois olhares distintos sobre o mesmo objeto de pesquisa, mas do recorte de um objeto de pesquisa de natureza distinta daquele que geralmente é recortado nas pesquisas em sociolinguística.

Além disso, essa discussão tem o objetivo de contribuir para a discussão sobre a constituição da Linguística Aplicada como campo epistemológico, bem como a delimitação de suas fronteiras como área de pesquisa. Essa discussão é relevante, uma vez que contemporaneamente existe um discurso muito forte de ruptura entre a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada, discurso esse que precisa, no ponto de vista defendido aqui, ser combatido, na medida em que é justamente na convergência da Linguística com outras áreas de pesquisa no campo das humanidades que se recorta o objeto de pesquisa da Linguística Aplicada. Tendo a Linguística Aplicada as questões da linguagem e das línguas como problemas centrais e comuns, os conhecimentos advindos da Linguística são também centrais como campo disciplinar disponível para compor suas reflexões, ainda que essas sejam reflexões interdisciplinares ou transdisciplinares.

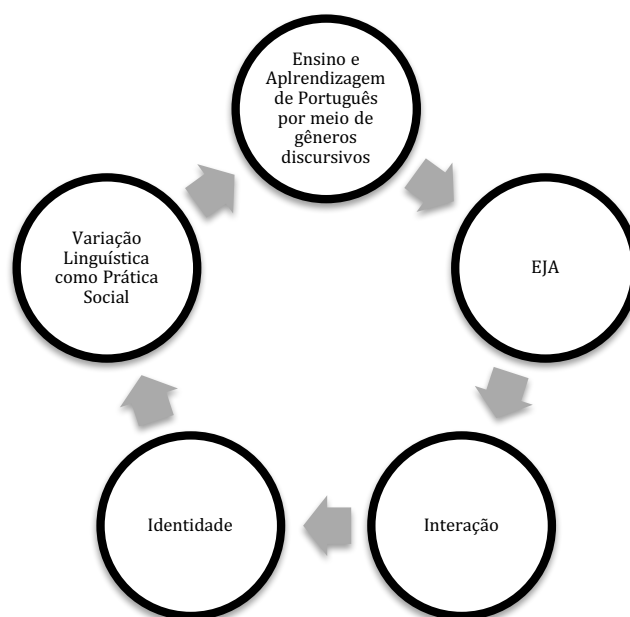
Para Signorini (1998), a construção do objeto de investigação na Linguística Aplicada não se dá pela transposição de objetos já constituídos em outras tradições disciplinares de referência, definidos pelos próprios aparelhos teórico-metodológicos dessas disciplinas, mas representa uma mudança de percurso, que passa a ser orientado pela busca e pela criação de um novo aparato teórico-metodológico, constituído a partir e em função de um novo objeto de estudo. Nesse sentido, os estudos na Linguística Aplicada, mesmo aparentemente comprometidos com trilhas e caminhos já traçados em outras áreas, tendem a operar deslocamentos e rupturas que escapam a uma mera operação de um aparato teórico-metodológico deslocado para outro campo de pesquisa. Antes disso, a pesquisa aplicada parte desses aparatos teóricos-metodológicos para a construção de novas trilhas e caminhos, e, nesse percurso, esses aparatos são reconfigurados e redimensionados, com vistas à construção de um aparato teórico-metodológico híbrido próprio, assim como o é seu objeto de pesquisa.

A Linguística Aplicada, portanto, antes de ser um campo de pesquisa interdisciplinar (por estar na fronteira de outros campos de pesquisa), ou multidisciplinar (por ser constituída por diferentes campos de pesquisa), constitui-se como um campo transdisciplinar, uma vez que seu objeto de pesquisa é emergente,

e emerge justamente em um ponto único de convergência entre diversas disciplinas, um ponto por onde todas elas passam, mas que não é característico de nenhuma delas, dada a sua natureza híbrida. Esses pontos de convergência representam um campo que nasce orientado para as necessidades sociais, e elabora-se em função dessas necessidades, mas que não se furta de teorizá-las (CELANI, 1998, p.119).

Essa natureza híbrida e emergente do objeto da Linguística Aplicada evidencia-se bastante na maneira como esta pesquisa foi planejada e desenvolvida, num movimento constante de lidar com os aspectos emergentes (não previstos) naturais de um questionamento voltado para fenômenos sociais (que, em sua natureza, não acontecem divididos em disciplinas); de rever o aparato teórico-metodológico para lidar com o que os dados mostravam, mas não estava previsto.

Figura 7 – O percurso de pesquisa percorrido



A figura acima é uma tentativa de representar graficamente o caráter emergente da pesquisa que se desenvolveu aqui. Esta pesquisa se iniciou em 2010, com um projeto de pesquisa de mestrado que propunha uma pesquisa-ação interessada no ensino de leitura e escrita na EJA, por meio de gêneros discursivos. A aproximação ao campo de pesquisa, entretanto, revelou questões sobre a sala de aula que precisavam ser respondidas antes de se pensar em uma metodologia de ensino. A maneira não ortodoxa (considerando a educação regular como ponto de referência) como a interação acontecia na sala de aula apontou para aspectos

fundamentais para a construções das identidades de alunos naquela sala de aula, que posteriormente se revelou uma questão relevante na escola mais amplamente.

Assim, um projeto que buscava propor maneiras de se trabalhar com gêneros do discurso (especialmente os mais ligados às esferas institucionais de atuação humana) na sala de aula de Língua Portuguesa na EJA foi reelaborado, com vistas a compreender como identidades sociais constroem e são construídas na/pela interação em uma escola de EJA. Esse questionamento norteou a realização da pesquisa relatada em Mangabeira (2012) e retomada na próxima seção deste capítulo. Entretanto, nessa pesquisa (que originou o trabalho desta tese), o uso variável da CN emergiu como um índice das negociações sociais que ali apareceram, tornando-se assim o questionamento central desta pesquisa de doutorado: o uso variável da CN no Centro do Trabalhador é uma prática social?

Não seria possível chegar à resposta para essa pergunta com uma metodologia quantitativa de pesquisa apenas, tampouco com uma qualitativa. Isso, porque “a experiência social e as realidades vividas são multidimensionais e nossos entendimentos são empobrecidos e podem ser inadequados se olharmos para esses fenômenos apenas por uma dimensão.” (MASON, 2006, p.10). Assim, questionamentos que se debruçam sobre objetos recortados como apenas qualitativos ou apenas quantitativos podem ser respondidos a partir da escolha de uma ou outra metodologia. Não é o caso, entretanto, desta pesquisa, que buscou pensar criativamente sobre uma maneira de conjugar as duas metodologias de pesquisa, com vistas a responder questionamentos que são muito específicos, como orienta Mason:

Precisamos de uma metodologia e métodos que abram nossa perspectiva para a multidimensionalidade da experiência vivida. Para fazer isso, quero argumentar que precisamos pensar criativamente e multidimensionalmente sobre métodos, e sobre nossas perguntas de pesquisa em si. (MASON, 2006, p. 11)

Entretanto, como a própria autora recomenda em outra obra, a mistura de métodos precisa ser feita de maneira planejada e ordenada. Nesse sentido, Mason (1996) ressalta que as análises quantitativas precisam ser realizadas com base em dados gerados com base em uma metodologia de pesquisa, bem como as análises qualitativas. Ainda que as duas metodologias integrem o trabalho, o que precisa ser

cruzado são os resultados de análises de dados que, por terem uma natureza distinta, precisam ter um tratamento distinto em sua geração e análise.

Mason (2006) afirma ainda que uma abordagem qualitativamente guiada de mistura de métodos oferece um enorme potencial para a geração de novas maneiras de se compreender a complexidade dos contextos sociais. Nesse sentido, esta pesquisa, ainda que recorra às duas metodologias (quantitativa e qualitativa) para a geração e análise dos dados, é qualitativamente guiada em relações aos seus objetivos principais, é uma pesquisa que “utiliza o ‘pensamento qualitativo’ mais como um ponto de partida, do que como uma moldura definitiva, e como uma maneira de transcender limites, ao invés de reforçá-los.” (MASON, 2006, p. 10).

Com vistas então a responder os questionamentos desta tese, este trabalho inicia-se com uma contextualização, na próxima seção, acerca das análises realizadas em Mangabeira (2012) e da constituição sócio-histórica do Centro do Trabalhador como campo de pesquisa, considerados aqui, como os primeiros passos em direção às análises presentes nesta tese.

4.2. Um primeiro olhar sobre as categorias sociais de Jovens e Adultos¹⁸

À primeira vista, a observação de como os alunos do Centro do Trabalhador interagem entre si, no dia a dia escolar, bem como a maneira como interagem com os representantes institucionais (equipe docente e diretiva) revela claramente a existência de dois rótulos a que se recorre constantemente, na escola, para se referir aos alunos que a frequentam: os Jovens e os Adultos.

No entanto, as práticas sociais de rotulação, muitas vezes, sinalizam e apontam para a construção de identidades e relações sociais (MCCONNELL-GINET, 2006, p.188), isso, porque, por meio de práticas linguísticas como fazer observações, expressar julgamentos, apontar e descrever pessoas ausentes, os rótulos ganham significado social, e é por atribuir significado social a rótulos que se criam categorizações. No uso e reuso cotidiano e fluido desses rótulos é que se constrói mais significado e mudança social (ECKERT, 2006, p.388). No caso desta

¹⁸ O objetivo desta seção é contextualizar e retomar os principais resultados encontrados em Mangabeira (2012). No entanto, para um entendimento melhor sobre como se chegou a esses resultados recomenda-se que o leitor leia o capítulo 5 da dissertação referida, em que se analisou a participação dos alunos na sala de aula de língua portuguesa e a relação dessa participação com a construção das identidades de Jovens e Adultos.

pesquisa, esses rótulos serviram para chamar a atenção para toda uma organização social na escola, que começou a ser observada nos primeiros contatos com as aulas de Língua Portuguesa no Centro do Trabalhador.

Em um primeiro momento, no segundo semestre de 2010, foram observadas as aulas de Língua Portuguesa de uma T6¹⁹. Essa fase da pesquisa tinha o objetivo de conhecer melhor a escola e os alunos, para que as perguntas de pesquisa pudessem ser melhor direcionadas. Ficou evidente que esses rótulos (aparentemente ligados à idade cronológica dos alunos) relacionavam-se também com a participação dos alunos na sala de aula, desde a maneira como demonstravam alinhamento às atividades pedagógicas em andamento, até a sua organização espacial na sala de aula: onde se sentavam, ao lado de quem, e com que frequência mudavam de lugar, como registrado no excerto de diário de campo abaixo:

Nesta aula, pela primeira vez, pude perceber que os alunos se agrupam espacialmente na sala de aula por idade e gênero. (...) Os alunos presentes estavam agrupados da seguinte maneira: 2 mulheres (15/20); 2 mulheres (20/30); 3 homens (25/50); 4 homens (15/25). Como nunca tive acesso à idade dos alunos, me guio apenas pela idade aparente desses. (...)

Terminada a apresentação, os alunos começam a comentar. Os alunos que iniciam o comentário são duas mulheres entre 20-30 anos, essas são as que mais se autosselecionam para falar durante a discussão. Os 3 homens mais velhos permanecem calados a maior parte do tempo, mas pela direção dos olhares, tenho a impressão de estarem atentos à discussão. Já as três mulheres mais novas (15-20) conversam baixo entre si sobre a cor da unha de uma delas. A mulher que chegou mais tarde fala no celular na sala de aula, durante a discussão, em seguida, pede para sair da sala. (Diário de Campo – 23/09/2010)

Assim, esses primeiros momentos de observação conduziram à elaboração de um projeto de pesquisa que visava compreender o que significava ser Jovem e ser Adulto no Centro do Trabalhador, bem como a maneira como essas categorias – compreendidas até então como categorias etárias – se relacionavam à construção da participação na sala de aula de Língua Portuguesa.

Orientado por esse projeto, no primeiro semestre de 2011, iniciou-se um trabalho de geração de dados no Centro do Trabalhador, por meio da observação de todas as aulas de Língua Portuguesa e Artes no semestre (uma aula de duas horas por semana para cada disciplina); atividades extra-curriculares na escola, como

¹⁹ O ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos não se divide em séries, como na educação regular, mas em totalidades. Assim, o primeiro ciclo do ensino fundamental corresponde às totalidades um, dois e três, enquanto o segundo ciclo divide-se entre as totalidades quatro, cinco e seis.

oficinas de fuxico; atividades extra-classe, como idas ao teatro e ao museu; momentos anteriores à aula e hora do intervalo; e conselho participativo. Para registro da observação participante, recorreu-se a métodos qualitativos de cunho etnográfico²⁰ (ERICKSON, 1990; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1983; HEATH e STREET, 2008; MASON, 1996; GARCEZ e SCHULZ, 2015), como os seguintes: redação de notas de campo, posteriormente convertidas em diários de campo; análise documental do projeto político pedagógico da escola; registro audiovisual (e posterior transcrição) de quatro aulas de Língua Portuguesa; entrevistas semiestruturadas com os participantes focais da pesquisa, a professora de Língua Portuguesa e a diretora da escola.

Ainda que o dia a dia da escola tenha sido, em muitos momentos, observado como um todo, a observação teve como foco a turma 42, uma turma de totalidade quatro, no período noturno. Dessa maneira, os participantes da pesquisa tornaram-se os alunos dessa turma, caracterizada pela professora Cátia²¹ (professora de Língua Portuguesa da turma) como “*uma turma bem adulta*”.

Primeiramente, a ideia da pesquisa era observar as aulas de Língua Portuguesa como principal método de geração de dados. No entanto, o episódio relatado no excerto de diário de campo abaixo mostrou que seria necessário compreender muitos outros aspectos da construção sócio-histórica da escola, para compreender o que significava ser Jovem e ser Adulto ali:

“Gabriela começa a falar a respeito da situação dos alunos adultos. A orientadora diz que qualquer escola de educação básica é obrigada por lei a aceitar alunos menores de 18 anos, e não pode aceitar alunos maiores de 18 anos. Por isto, o Paulo Freire é uma escola para adultos. A orientadora diz que entende o motivo de alguns alunos adolescentes estarem ali, por precisarem trabalhar o dia todo, e por terem uma “vida de adulto”. Lili toma o turno, e diz que o nome da escola já diz que é uma escola para trabalhadores, seja de que idade for, e que não é uma escola para quem quer ficar fazendo o que for durante o dia, e prefere estudar à noite, sem levar a escola a sério. Gabriela diz que a escola, dali em diante, tomará medidas protetivas que favoreçam os alunos trabalhadores, para que seja garantido que eles possam estudar. Durante toda a fala, as duas

²⁰ Em Mangabeira (2012), assim como neste trabalho, optou-se por tratar o trabalho como de cunho etnográfico, e não como uma etnografia. Isso, porque os fins deste trabalho não são construir conhecimento para o campo da etnografia, mas para o campo da Linguística Aplicada. Foram apenas utilizados métodos de geração e análise de dados próprios desse campo de pesquisa, portanto, o fato da metodologia utilizada ser de cunho etnográfico não faz deste trabalho uma etnografia.

²¹ A todos os participantes da pesquisa, assim como à escola, foram atribuídos pseudônimos, com vistas a preservar suas identidades e cumprir os princípios éticos da pesquisa qualitativa. No entanto, a professora de Língua Portuguesa solicitou que fosse identificada por seu nome verdadeiro, tendo sido, assim, mantido o nome Cátia.

mulheres enfatizam bastante a questão de os alunos mais novos estarem importunando os mais velhos.” (Diário de campo - 11/05/2011)

Ainda que o dado acima aponte uma posição que vem dos membros da equipe diretiva da escola, em relação aos alunos Jovens, este mesmo tipo de posicionamento pode ser percebido em muitos outros dados provenientes dos relatos e participações em sala de aula de alunos Adultos, e até mesmo dos próprios alunos Jovens. A própria intervenção descrita acima foi motivada pelo grande número de reclamações recebidas pela direção da escola, provenientes dos próprios alunos. Essa fala sinalizou que alunos Jovens e Adultos talvez não gozassem na escola do mesmo prestígio e tratamento por parte dos representantes institucionais e dos próprios colegas. Essa falta de prestígio dos Jovens é fruto da identificação dos Adultos como o público-alvo da escola, devido à sua história como instituição voltada para a educação de trabalhadores, e a própria história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Assim, a compreensão da configuração social do CT exigiu um olhar para as práticas sociais e escolares locais que ali emergem, por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico. No entanto, para completar o quebra-cabeças desse entendimento, foi necessário que se acrescentasse à pesquisa uma investigação da história da escola e da própria EJA no Brasil.

4.2.1. O Centro do Trabalhador

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi institucionalizada oficialmente no ano 2000, como uma modalidade de educação básica, e não uma mera adaptação da educação regular. A EJA foi inicialmente planejada para ser uma modalidade de educação para adultos, a qual incluiria alguns jovens adultos que vivessem uma vida prematuramente adulta. No entanto, nos últimos dez anos, a EJA se tornou o destino final de adolescentes que não atendem aos moldes estabelecidos pela sistema regular de educação, por diferentes razões: desempenho acadêmico; disciplina; e desafios psicológicos, neurológicos ou físicos. Essa migração de alunos da educação regular para a EJA (referido na literatura especializada na área como “Juvenilização da EJA” – cf. BRUNEL, 2004) só não é de maior escala, porque a lei estabelece as idades de 15 e 17 anos como idades mínimas para o ingresso no Ensino Fundamental e Médio respectivamente na EJA.

Neste cenário, o Centro do Trabalhador emerge como um local muito singular, uma vez que tem uma história longa que antecede a própria criação da EJA como modalidade de educação. A escola foi criada em 1989 como uma iniciativa de um grupo de educadores interessado não apenas em alfabetizar adultos, mas também em lhes oferecer a experiência plena de escolarização compatível com suas rotinas de trabalho. Uma vez que a criação da escola foi motivada pela intenção de escolarizar trabalhadores da cidade, especialmente funcionários da prefeitura, a escola ficou historicamente conhecida como “*uma escola para adultos trabalhadores*”, e ultimamente considera-se que “*a escola foi invadida por uma onda de adolescentes*”²².

O Centro do Trabalhador caracteriza-se como uma escola icônica em Educação de Jovens e Adultos por diversas razões. A escola funciona integralmente – manhã, tarde e noite – como uma escola de EJA de ensino fundamental. Em geral, é quase impossível encontrar escola de EJA, o que se encontra são escolas de educação regular que oferecem turmas de EJA, somente no período noturno. O Centro do Trabalhador, no entanto, além de trabalhar exclusivamente com EJA, é considerado uma escola modelo da Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre, devido à sua orientação Freiriana, que preza pelos princípios da educação integral e cidadã – basilares para o conceito de EJA contido no parecer que a regulamenta (BRASIL, 2000).

É importante compreender que, ainda que seja muito diverso, o público do Centro do Trabalhador tem uma unidade, ele é constituído por alunos que, por razões distintas, não tiveram a oportunidade de frequentar a educação básica regular, e vieram ao CT para continuar estudando, como explica Rosa (diretora da escola em 2011):

O perfil dos alunos, a gente pode tá dizendo que a gente tem aqui os excluídos dos excluídos. Hoje a EJA ela mudou bastante, não é aquela EJA lá de 89 que nós...a EJA de 89 era focada pra Jovens e Adultos trabalhadores, hoje a EJA é o espaço daqueles alunos que não conseguiram estudar, que nunca foram pra a escola, muitos são alunos especiais, alunos...é...comprometidos do ponto de vista neurológico, psicológico que não conseguiram frequentar a escola, hoje a gente tem esses alunos na EJA, por outro lado a gente tem uma juventude, as nossas turmas são lotadas de jovens, na faixa dos quinze anos, a gente fez uma pesquisa no ano passado e cerca de 70%, quase 80, chegando a 80% dos alunos eram até 18 anos, o que mudou radicalmente o nosso perfil. Esses jovens são os alunos que não deram certo no ensino regular, a gente vai ter

²² As passagens entre aspas neste parágrafo foram retiradas de diários de campo e entrevistas com alunos e equipe diretiva da escola.

desde aqueles expulsos, desde aqueles que ficaram grandes e a escola pediu pra ir pra a EJA, alunos que tiveram que sair pra trabalhar, pararam de estudar, alunos...muitos alunos de abrigo, a escola tem mais de 50 alunos de abrigos na cidade, ou seja, uma juventude aí que, institucionalizada, que não tem a família que a instituição que cuida, a gente tem muitos alunos que foram encaminhados pelo ministério público, pelo conselho tutelar, que cometeram infrações, e que agora têm que dar conta disso, inclusive de estudar, e a gente tem alguns trabalhadores, alunos que trabalham de dia, e não é trabalho assim do ponto de vista de carteira assinada, os trabalhadores aqui é tudo na informalidade, né...temos muitos alunos que são da cooperativa, a gente vai ter senhoras, principalmente à tarde. Assim, de manhã tem muitos jovens, de tarde tem um pouco mais de senhoras, mas muitos jovens, de noite, têm jovens, alguns trabalhadores, e... e algumas senhoras assim na faixa de cinquenta anos, de tarde a gente vai ter senhoras bem mais, na faixa de sessenta, setenta anos. (...)É mais ou menos isso, o perfil, muitas mulheres, de uma faixa empobrecida, nós temos alunos com muitas necessidades aqui na escola, e a gente tem assim um mapeamento de alunos especiais, a gente tá assim com uns 800 alunos, no ano passado a gente fez um mapeamento e a gente tinha cerca de 250 alunos especiais, com laudo, mas tem muitos alunos que não têm laudo...então é uma escola que tem essa diversidade. (Excerto de entrevista realizada com Rosa)

Esse corpo discente, caracterizado por Rosa como “os excluídos dos excluídos”, em seguida, difere muito do perfil dos alunos em 1989, ano em que o CT surgiu em Porto Alegre. Essa diferença entre o público original e atual da escola foi se apresentando, ao longo da pesquisa, como um aspecto emergente de extrema relevância para o entendimento da configuração complexa da escola, tornando-se, assim, definidor do rumo que a pesquisa tomou até este trabalho.

A história da escola, então, se confunde com a história do SEJA em Porto Alegre, uma vez que, no momento em que o ensino fundamental se tornou obrigatório para todos, incluindo a parcela da população que não frequentou a escola em idade regular, o poder público precisou lidar com um grande número de trabalhadores do município e de convênios de prestação de serviço relacionados a ele que não tinha o ensino fundamental completo, ou não eram alfabetizados. O CT surgiu como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (doravante SMED), funcionando com professores cedidos pelo município, que davam aulas nas salas do piso superior do mercado público, como relatado no Projeto Político Pedagógico da escola:

A história do Centro do Trabalhador se confunde com a história do SEJA, Serviço de Educação de Jovens e Adultos, uma proposta de política pública originada na SMED. O CT teve seu início nos idos de 1989, com quatro salas de aula funcionando nos três turnos, nos altos do Mercado Público porque ali já existiam turmas de alfabetização do antigo MOBREAL e depois da Fundação Educar. Os professores que ali trabalhavam tiveram

sua vida funcional ligada à SMED. Havia, na época, da parte do poder público, a explícita intenção de que o município assumisse uma política pública de EJA para a cidade e que garantisse de fato o direito constitucional a uma educação para todos independente da idade. (Excerto do Projeto Político Pedagógico do CT)

Ao longo de sua história, a escola ocupou diferentes localizações físicas, uma vez que, com a reforma do Mercado Público em 1990, a escola passou a ocupar outros espaços públicos, como salas de aula da Faculdade de Educação da UFRGS, salas do INSS e câmara de vereadores, concedidos depois de alunos e professores acamparem na prefeitura do município, uma vez que não protestavam por um espaço nas escolas de ensino regular da SMED, mas por um espaço próprio, onde pudessem se constituir como instituição de ensino. Nesse sentido, as reivindicações continuaram até que, em 2000, a escola conquistou seu primeiro prédio no centro da cidade, por meio de orçamento participativo. Esse prédio contava com quatro pavimentos de salas de aula, auditório, e instalações para alunos com necessidades especiais, como banheiros adaptados e elevador²³.

O CT se constitui então como uma escola para trabalhadores, de diversas idades, que buscam retomar a oportunidade que não tiveram antes, nas palavras de Cátia, participante da pesquisa “*agora é a vez deles*”. Este caráter de escola para adultos, começa então a ser reificado das mais diversas maneiras na história da escola, a começar por seu nome “Centro do Trabalhador” que, ainda que fictício, foi cuidadosamente escolhido para que mantivesse a reificação da história da escola, assim como o faz o nome original. Além do nome da escola, esse caráter de escola para trabalhadores, e, posteriormente, trabalhadores adultos, é reificado também nos discursos dos participantes, e até mesmo na configuração física da escola, como pode ser visto no excerto abaixo, retirado do diário de campo produzido no momento da entrevista com Rosa:

“Rosa me relata a história de um aluno que veio da educação regular, e andava triste pela escola, e, quando questionado por ela se não estava gostando da escola, diz que não, que a escola não tem onde correr, só tem velho, não tem espaço. Assim, Rosa começa a falar da questão do aluno “Jovem”, nas palavras dela, que quer correr, brincar de pegar, porque tem energia, e o CT, como uma escola pensada para adultos, não tem espaço, não tem pátio, somente salas de aula.” (Diário de campo – 21/06/2011)

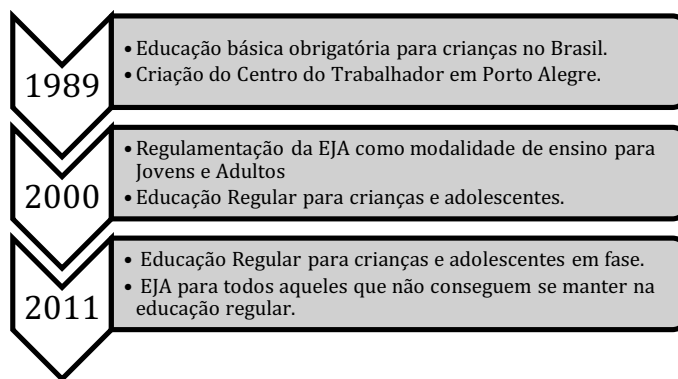
²³ Posteriormente, na segunda fase da pesquisa, a escola foi transferida para um novo prédio, no bairro Santana, onde anteriormente funcionava uma escola particular de classe média. Esse novo prédio, desenhado para ser uma escola, conta com uma infraestrutura muito diferente do prédio onde os dados da primeira fase da pesquisa, aqui descritos, foram gerados.

Essa mudança no perfil dos alunos do CT está compreendida em um fenômeno de proporções maiores na EJA, o fenômeno da Juvenilização da EJA, já discutido em diversas pesquisas e trabalhos que analisam esta modalidade de ensino como objeto de pesquisa (BRUNEL, 2004; DA SILVA, 2010), destacando o trabalho de Brunel (2010), que recorta como cerne de seu trabalho esse fenômeno, com ênfase nos depoimentos dos alunos adolescentes da EJA, acerca disso. De acordo com Brunel:

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área de educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço. (BRUNEL, 2004, p. 9)

Assim, a figura abaixo sintetiza este cruzamento entre a história do CT e as condições mais macrossociais e históricas relacionadas à sociedade brasileira, e à educação pública como um todo, a que a configuração social atual da escola responde.

Figura 8 – História da EJA no Brasil e do CT em Porto Alegre



FONTE: Mangabeira (2012, p. 78)

O perfil dos alunos do CT, então, como descrito por Rosa, passou por uma transformação. A escola deixa de atender aos jovens e adultos trabalhadores apenas, e passa a atender aos “*excluídos dos excluídos*”: mulheres privadas de escolarização por seus maridos, adolescentes marginalizados da educação regular devido à repetência, alunos egressos do sistema penal, alunos com necessidades especiais, e “*alguns alunos trabalhadores*”, nas palavras de Rosa. Nesse sentido, como já afirmado anteriormente, os alunos do CT dividem um traço em comum: o

fracasso em se manter na educação básica regular em algum momento de seu percurso escolar.

Embora a escola tenha tido seu público-alvo modificado, mantém uma história de escola para trabalhadores, que passa a ser reificada na divisão dos alunos em duas categorias, sendo que uma se constrói em oposição à chegada da outra, a Educação de Jovens e Adultos se torna aqui a Educação de Jovens vs. Adultos, uma vez que, como foi posteriormente sustentado em Mangabeira (2012) e busca-se corroborar neste trabalho, acima de tudo, ser Jovem significa não ser Adulto e vice-versa.

4.2.2. O que significa ser Jovem e ser Adulto no Centro do Trabalhador?

As categorias sociais de Jovens e Adultos, por estarem fortemente reificadas, apareceram como o principal fator para a configuração deste espaço social, primeiramente por meio dos discursos de alunos e representantes institucionais no CT. No entanto, um olhar um pouco mais cuidadoso e sensível às pistas que emergiram na triangulação da análise de dados de diferentes naturezas revelou que essas duas categorias, de fato, existiam no ambiente observado, e eram relevantes para os participantes da pesquisa, tanto em seus discursos, quanto na organização de sua participação na escola.

Desse modo, no primeiro contato feito com a turma de T6 no CT, a idade cronológica dos participantes parecia de fato ser o centro da organização da participação na sala de aula. Entretanto, a pesquisa olhava também para possíveis categorias relacionadas à idade dos participantes, deixando as perguntas de pesquisa abertas a outros aspectos que poderiam também ser relevantes para a identidade dos participantes, como gênero, ocupação, desempenho escolar, ou outros aspectos que viessem a emergir nos dados.

Com vistas a compreender essas possíveis relações, o foco da pesquisa passou a ser direcionado para como seriam os jovens e os adultos na sala de aula, para verificar se a forte presença dessas categorias no discurso circulante na escola poderia também ser percebida nas práticas escolares dos participantes da pesquisa.

Como já explicitado no excerto de diário de campo apontado no início deste capítulo, os Jovens aparecem constantemente descritos como indisciplinados e desinteressados. Os adultos, por outro lado, aparecem sempre como aqueles que

têm mais dificuldade em acompanhar as aulas, como afirma Cátia quando questionada a respeito da relevância da idade dos participantes para o seu desempenho na sala de aula: *“Ah, idade sim, os adultos, os jovens, tem que ver as turmas da tarde, é outra característica.”* **(Excerto de entrevista realizada com Cátia)**. Isso aponta para uma relação que é apenas conflituosa entre os alunos na escola.

Entretanto, a relação de diferença entre os dois grupos na sala de aula, é também apontada como positiva do ponto de vista da coordenadora pedagógica, uma vez que eles aprendem uns com os outros a serem mais respeitosos e mais tolerantes, em relação a aspectos diferentes das relações que se travam na escola:

Os...os jovens, a gente trata eles como adultos na sala de aula, não tem aquela coisa de ser criança, a gente chama eles à responsabilidade do estudo(...)Então assim, todos os assuntos que surgem dentro da sala de aula vai ter o ponto de vista daqueles que têm mais idade, mais experiência de vida, que vão poder dar opinião a respeito, e a gente não vai deixar que...a gente dá a possibilidade pra que todos se expressem, então se dentro da sala de aula tem aquela pessoa mais velha que já tem uma certa experiência, e tem um menino de quinze anos que tá com a família ainda, ele vai tá escutando coisas da vida de uma pessoa adulta, diferente de quinze anos lá quando ele tá no ensino fundamental, que as conversas lá entre os colegas é sobre...sei lá, sobre o skate, sobre o celular, sobre a festa, ele vai tá escutando na sala de aula diariamente uma dona de casa dizer que tem dificuldades de comprar comida, então ele vai tá passando muito pelo mundo adulto, não é...então a gente acha que essa relação de jovens com pessoas mais velhas ela não só ajuda os jovens, como também ajuda os adultos com relação a tolerância, então a gente procura nas nossas salas integrar, não é absolutamente nada fácil, não é, os mais velhos reclamam que os mais jovens são ruidosos, fazem bagunça, que não querem nada, que não querem estudar, né, os mais novos dizem ‘ah, eu não consigo...eu não gosto dessa turma, tem muito velho’(...)” **(Excerto de entrevista realizada com Rosa)**

No excerto acima, é possível perceber que existe um conflito entre os dois grupos na sala de aula, mas que a escola acredita que, ainda que conflituosa, esta convivência deve ser alimentada, fazendo com que os grupos aprendam com a diferença, que é o princípio que rege a escola, como pode ser visto no excerto abaixo, retirado do seu Projeto Político Pedagógico:

A educação como direito de todos²⁴ tem como base o direito de ser diferente, mas preservando a igualdade de direitos²⁵ em todas as situações práticas e teóricas. É condição fundamental o conhecimento das diferenças, da diversidade dentro das diferenças e do enfoque participativo. (Excerto do Projeto Político Pedagógico do Centro do Trabalhador)

²⁴ Grifos no original.

²⁵ Grifos no original.

Tanto os Jovens, quanto os Adultos da escola, portanto, precisam se adaptar às diferenças que os constituem, mas argumento aqui que são essas próprias diferenças que os constituem como categorias sociais, bem como as diferenças no tratamento que recebem na escola, uma vez que as identidades são construídas tanto por meio da maneira como os indivíduos se mostram para o mundo, como se projetam nas interações, quanto pelo modo como essas projeções são interpretadas.

O excerto abaixo representa uma de muitas ocorrências de dados em que os Jovens são apontados como o público da escola que precisa ter seu comportamento trabalhado, adequado, com a ajuda da escola:

(...) com essa juvenilização da EJA, a gente precisa ter a questão das regras de convivência mais trabalhadas, então essa juventude, eles têm um outro ritmo e um outro jeito de encarar as coisas, por exemplo, eles são extremamente...ãhn...tudo que a gente...entende e é contra, essa juventude, eles são, e eles reproduzem, por exemplo, eles são extremamente racistas, eles fazem bullying, eles fazem bullying e dizem que fazem, eles não escondem os preconceitos, eles expõem os preconceitos, eles são extremamente homofóbicos, e tudo isso pra conviver na escola, tu precisa de regras, por exemplo, se algum aluno chega pra um aluno especial e usa palavras que ofendam, tipo 'ah, tu é burro, tu não consegue', ou 'tu é feio', 'que é que tá me olhando com essa cara', 'não gosto de ti' todas essas coisas a coordenação de turno, é...e situações mais difíceis, tô te relatando assim as situações mais do dia a dia (...) a gente faz também no sentido positivo, né, de passar nas salas, de incentivar eles a participar dos cursos, de incentivar a procurar estágio (...) aquele aluno que chega atrasado, a coordenação procura ele pra saber porque que chegou atrasado (...).
(Excerto de entrevista realizada com Rosa)

A fala de Rosa aponta que os jovens, em sua maioria, egressos da educação regular, precisam aprender o que se espera de um aluno no CT, que é uma escola construída para adultos. Essa diferença na interpretação do comportamento de jovens e adultos aparece não só no discurso dos representantes institucionais do CT, mas também em suas ações, como pôde ser observado no excerto de diário de campo destacado no começo do capítulo (em que as orientadoras pedagógicas passam na sala de aula para falar da indisciplina dos Jovens)

Além de essas categorizações dos participantes terem aparecido reificadas nos discursos e ações de Cátia e da equipe diretiva, ela apareceu também nos discursos e nas ações dos outros participantes da pesquisa, que, em sua maioria, tornaram a categorização relevante tanto nas entrevistas semiestruturadas, quanto em falas encaixadas em ações na sala de aula.

Os dados que concernem aos participantes da turma 41, em geral, se alinham aos dados que apresentei até então relacionados a Cátia e à equipe diretiva, ao se

referirem ao fato de que os jovens são menos disciplinados e não se comportam bem na sala de aula, como afirma a participante Berenice, aluna da turma 41:

Berenice - Acho que sim, nosso grupo ali é bom, né, nossa turma, agora a outra não dá pra aguentar

Andréa - Qual delas?

Berenice - A outra bagunceira, bom...nem tem mais

Andréa - E por que cê acha que a outra turma é tão bagunceira e essa é tão...

Berenice - Acho que tem mais gurizada nova, né, a nossa tem mais, não tem tanta gurizada, acho

(Excerto retirado de entrevista realizada com Berenice)

Ao se referir à outra turma de T4, a turma 42, Berenice afirma que fazem muita bagunça, e que acredita que isto seja em decorrência de serem mais novos, pela turma ser formada pela 'gurizada'. Assim, as duas turmas de T4 do período noturno se constituem em oposição uma à outra como a turma 41 'adulta', como classificou Cátia, e a turma 42 da 'gurizada', como afirma Berenice. A turma 42 aparece constantemente no discurso dos participantes da turma 41, em meio a queixas de mal comportamento, porque o comportamento da turma 42, muitas vezes, se torna relevante para o andamento da aula na turma 41, pelo fato de, às vezes, as turmas terem aulas juntas, como afirma Lúcia, também participante da turma 41:

Andréa – E o pessoal ali da 42, você se dá bem com eles?

Lúcia - Eu me dou bem, só que esses dia, eu nem ouvi, pra falar bem a verdade, vieram me falar que eles é muito bagunceiro, né? Então quando a gente tinha aula junto eles não deixava a gente entender a aula, não dava pra escutar a aula (...)

(Excerto de entrevista realizada com Lúcia)

Os dados desta pesquisa não são suficientes para fazer afirmações acerca da constituição da turma 42 como turma, uma vez que meu trabalho de campo envolveu apenas a observação da turma 41. No entanto, o posicionamento dos participantes da turma 41 em relação à turma 42 emergiu como um aspecto relevante para esta pesquisa, uma vez que por meio do que Wenger (1998) chama de imaginação como forma de participação ou não participação, em comunidades de prática, esses participantes se constituem como não participantes deste agrupamento de pessoas caracterizado como 'bagunceiro' e 'gurizada'. Reafirmo que os dados da pesquisa não são suficientes para fazer afirmações sobre a turma 42, porque o que meus dados apontam é a construção narrativa que os participantes da turma 41, 'adulta', fazem da turma 42, da 'gurizada'. Uma das participantes da

turma 41 chega a sugerir que um dos participantes mais velhos da turma 42 seja transferido para a turma 41:

“Vejo que Eliana fala com Rita a respeito da outra turma, dizendo que ‘a gurizada’ faz muita bagunça, e fala de uma aluna ‘a colega coitada fica sozinha lá, podiam trazer ela pra nossa turma, né, professora?’, Rita faz um movimento afirmativo com a cabeça, e diz que vai ver com o pessoal o que podem fazer.” (Diário de campo -11/05/2011)

Em relação aos dados acima descritos, é interessante apontar ainda que os comentários nos quais a turma 42 é caracterizada como uma turma ‘bagunceira’, em decorrência de ser uma turma com perfil mais Jovem, não partem apenas dos adultos da turma 41. Nas entrevistas realizadas com duas participantes Jovens da turma, Marília e Carla, ambas de 16 anos, há mais de uma menção acerca da turma 42 como uma turma com o perfil descrito acima, como pode ser visto abaixo:

Andréa - E como é que são os colegas aqui no CT?

Mariana - Eles são bem legais, tem uns bem problemático aqui, um caso assim outro ali, mas eles são bem legais

(...) acho que cada um tem um perfil. Aqui na nossa turma todo mundo já é mais adulto, aqui nessa outra aqui não (apontando para a sala ao lado, onde fica a turma 42) eles são mais criança, eles fazem muita bagunça, eu não vim na aula segunda, mas disseram que três conseguiram bagunçar toda a nossa turma, né?

(Excerto de entrevista realizada com Marília)

Marília aponta a presença dos colegas da outra turma como importuna em sua turma, uma vez que eles tiram o grupo de sua ordem normal. Ela estabelece essa diferença entre as duas turmas no momento em que é questionada em relação ao perfil dos colegas da escola, mostrando assim como a oposição entre as duas turmas é relevante para a maneira como ela declara interpretar a constituição do grupo de alunos da escola de maneira mais ampla, como constituído de jovens e adultos. Carla, por sua vez, afirma que, ao entrar na escola, foi colocada na turma 42, sendo depois transferida para a turma 41, devido ao perfil da outra turma:

Andréa - E cê sempre foi dessa turma ou mudou?

Carla - Não, eu comecei aqui do lado (aponta para a sala ao lado, 42), daí fiquei uma semana e vim pra essa, porque aquela turma é muita gente nova, daí é muita bagunça, daí eu vim pra essa.

(Excerto de entrevista realizada com Carla)

É importante chamar a atenção para o fato de que Carla e Marília, Jovens não só do ponto de vista da idade cronológica, mas também do ponto de vista de todos os outros traços identitários atribuídos aos Jovens – como será apresentado mais à frente -, incorporam-se em seus discursos como separadas da bagunça

atribuída aos Jovens; Marília se incorpora discursivamente aos Adultos por meio da afirmação “*aqui na nossa turma todo mundo já é mais adulto*” e “*eles são mais criança*”, Carla faz um movimento similar ao afirmar “*aquela turma é muita gente nova*”. Ainda que, na maior parte dos momentos, apresentem traços identitários que as agrupa como Jovens que são, no momento em que está em jogo a questão da disciplina, buscam se diferenciar, por meio de recursos discursivos, de um grupo que está sendo avaliado por elas mesmas negativamente.

Assim, as duas categorias se constituem na escola em oposição uma à outra, ser um Adulto significa, acima de tudo, não ser um Jovem, na medida em que as duas categorias gozam de *status* diferentes em relação à escola, enquanto instituição, como pode ser visto nos discursos e ações dos professores e equipe diretiva. Essa diferença entre o prestígio dos Adultos, como público-alvo da escola, e estigma dos Jovens, como bagunceiros, pode ser relacionada então a uma série de traços identitários que fazem com que ser Jovem ou ser Adulto no centro do trabalhador seja reificado como muito mais do que fazer parte de um grupo etário baseado em idade cronológica.

Essa oposição entre as duas categorias é reificada também por meio das justificativas, ou falta de justificativas, que são, em geral, apresentadas por diferentes alunos na ocasião de faltas e atrasos. Caso cheguem atrasados, os alunos, maiores e menores de idade, precisam ir à coordenação de turno e justificar seu atraso; após essa justificativa, recebem uma autorização para entrada em sala de aula. Sobre essa questão, Rosa relata uma diversidade muito grande de justificativas apresentadas pelos alunos:

Andréa – *Eu sempre vejo eles entregarem um papelzinho pra professora quando se atrasam*

Rosa - *Tem que passar lá, tem que justificar porque que chegou tarde, em geral, é coisa de trabalho né, teve que fazer coisa do trabalho, ficar até mais tarde no serviço, mas tem outros que as justificativas são assim ‘ah eu tive que ir na farmácia comprar remédio’, ‘pra tomar agora?’, ‘não, não pra tomar de noite’, ‘mas a farmácia então fecha, né, ela não fica aberta quando sai da escola?’, coisas assim, tudo isso tem que ir mediando, as coisas mais óbvias que você possa imaginar tem que dizer, que o horário da aula não é o horário de comprar remédio, o horário da aula é o horário da aula. Então tu vai ver que algumas coisas que são naturais pra a gente, pra alguns dos nossos alunos não são, porque ninguém nunca orientou eles nesse sentido, ‘ah, porque que tu chegou agora, porque que não chegou na hora?’, ‘Ah, professora, porque eu tava na casa do meu namorado’, ‘tá, mas tu tava na casa do teu namorado e tu sabia que tinha aula?’, ‘Sabia, né, mas é namorado, eu ia vir pra aula?’, então tu tem que dizer ‘olha, tem horário pra namorar e tem horário pra aula’, não tem uma mãe ou um cuidador que diga isso (...) esse abandono que essa juventude vive, em relação aos pais,*

porque eles têm que trabalhar, muitos não tão preparados pra ter filhos, não tiveram orientação, não é. (Excerto de entrevista realizada com Rosa)

Nesse sentido, as justificativas com relação aos atrasos e faltas também são reificadas em grupos que podem ser relacionados aos jovens e aos adultos. De acordo com Rosa, a maior parte das justificativas se relaciona a questões de trabalho, mas a coordenadora ressalta que, algumas vezes, os alunos apresentam justificativas que se relacionam a uma falta de orientação em relação aos momentos adequados para realizar atividades cotidianas. Em seguida, ela relaciona essa falta de orientação à ausência dos pais, que precisam trabalhar, ou que tiveram filhos muito novos, quando ainda não estavam preparados para educá-los. Por último, Rosa estabelece uma ligação com o abandono a que vinha se referindo e à juventude.

Além disso, não é possível negar que a idade cronológica dos participantes exerce um importante papel no estabelecimento dessas categorias sociais; afinal, como afirma Rosa, ser jovem no CT, entre outras coisas, é ser menor de idade, e isso implica uma série de questões em relação à maneira como o aluno é tratado pela escola:

Andréa – *E os jovens que você diz são menores de idade?*

Rosa – *De quinze a dezoito, que é o que a gente aceita, menor de quinze não. (...)É...a escola tem assim todo um cuidado com os menores, né, a gente tem uma coordenação de turno que diariamente revisa os cadernos de chamada, e...por exemplo, se os alunos menores vêm pra a escola, e não ficam pro segundo período, porque aqui, diferente de outras escolas, a gente fica com a porta de entrada aberta, e no intervalo eles descem e ficam na rua, nós não temos pátio, nós não temos quadra, nós não temos um espaço...eles ficam aí, se eles querem entrar pra a aula, eles entram, se eles querem ir embora, eles vão, então uma das nossas preocupações é diariamente avisar à família, se a gente percebe que ele veio à escola, mas não ficou pro segundo período, a gente considera como fuga, a gente liga pros familiares, a gente avisa que ele não tava, porque a família tá pensando que ele tá dentro da escola (...) e os menores tem também toda aquela questão do controle da presença, que a gente tem uma coordenadora disso, que ela avisa ao conselho tutelar se eles não tão vindo, a gente também, por ser menores, a gente faz duas reuniões por ano com os pais, explicando como é o funcionamento da escola, como é que tá o desempenho dos alunos, pro responsável, né, além disso na orientação educacional, a orientadora chama as famílias e faz entrevista com as famílias de todos os alunos novos (...) também nas nossas reuniões de sexta a gente encaminha...se a gente percebe alguma questão familiar, assim de conduta, se eles tão faltando, por exemplo, nessa sexta uma aluna nos disse, ela disse que não vem no colégio porque não tem vontade, aí nós perguntamos se a mãe dela não manda ela vir pro o colégio, ela disse “não, minha mãe nem dá bola pra mim”, bom, e isso revela que ela tá sozinha, que ela tá sem acompanhamento, da mãe, da família, então a gente já chamou essa aluna pra conversar, vamos chamar a mãe, tentamos dar um encaminhamento assim pra essas situações. (Excerto de entrevista realizada com Rosa)*

A questão da relevância do aluno ser ou não menor de idade é apontada não somente pela declaração de Rosa, acima, mas também pelos próprios participantes em suas interações em sala de aula, nas quais a questão se torna ainda mais complexa, porque envolve uma diferença na maneira como é tratada a depender do interlocutor da interação:

O grupo que está na outra ponta trabalhando com Fernando está procurando a figura de uma lua, Nilda começa a cantar uma música de pagode que fala de lua, Carla ri bastante alto da colega. Começam a brincar sobre Cida e Fernando, insinuando haver algo entre os dois, a brincadeira começa com a própria Cida, e Fernando continua recortando figuras, Marília ri bastante e repete três vezes “eu sempre desconfiei da Cida e do Fernando”, Lúcia diz “eu não, sou devagar”, rindo, e Marília completa “eu sim, sempre”, ela e Carla continuam brincando sobre o assunto, Nilda diz “ô de menor fica quieta aí”, Marília ri (...). (Diário de campo – 27/04/2011)

No excerto acima, a participante Nilda inicia uma brincadeira na aula, em relação à atividade pedagógica que estão realizando, as participantes Marília e Carla, ambas Jovens, se engajam na brincadeira, e passam a insinuar uma relação amorosa entre Cida e Fernando. Marília é a participante que mais faz referência à brincadeira, até que a participante Nilda comenta o fato de que a colega é menor de idade para solicitar que ela encerre a brincadeira, a ação de Nilda é bem aceita por Marília que apenas ri.

Em outro momento, no entanto, Marília, que é menor de idade, chama a atenção de outra colega, Rafaela, lembrando que, por ela ser menor, não pode assinar o termo de consentimento, como pode ser observado abaixo:

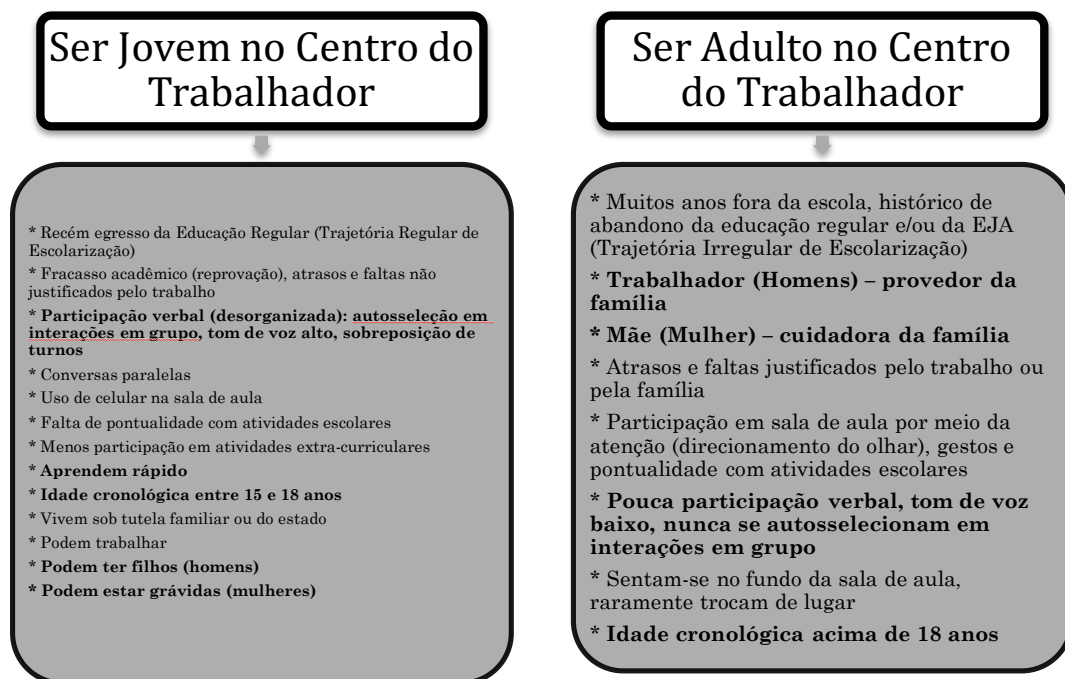
*Há uma aluna nova na turma, vou até ela, me apresento, explico a pesquisa e pergunto seu nome, ela diz que se chama Rafaela, e que é menor de idade. Pergunto se pode levar pra casa o consentimento, e explico a ficha de informações, ela diz que trará o consentimento assinado, e fica com a folha de informações, preenchendo.
(...) Marília diz a Rafaela que ela não pode assinar o formulário, porque ela é menor, a colega diz que sabe disso. (Diário de campo – 18/05/2011)*

Neste caso, Rafaela, ao receber a advertência de Marília, acerca de seu *status* como menor de idade, e das limitações que isso impõe, responde ao comentário avisando que está ciente de sua condição de menor de idade, que é a mesma de Marília.

Apesar da relevância da idade cronológica dos participantes, no entanto, ser Jovem ou ser Adulto no Centro do Trabalhador revelou a implicação de outros traços identitários que vão sendo incorporados aos discursos e práticas dos participantes (incluindo sua maneira de participar na escola), sendo possível afirmar, a partir dos

dados analisados em Mangabeira (2012), que ser Jovem ou Adulto no CT é uma questão de categoria social, e não apenas de faixa etária, como foi sintetizado no quadro abaixo:

Figura 9 – Quadro sinóptico das identidades de Jovens e Adultos no CT



FONTE: Adaptado de Mangabeira (2012, p. 107)

Assim, a análise desse conjunto de dados apontou para a emergência de duas comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998) entre os alunos da escola, ambas tendo como empreendimento comum sua permanência no sistema escolar. A principal diferença entre as duas comunidades, no entanto, é o entendimento de seus participantes acerca do que significa ser aluno/estar na escola, aspecto crucial para as identidades que sustentam e negociam constantemente em suas práticas escolares. Os principais aspectos identitários dos participantes das duas comunidades estão representados na figura acima.

A descrição dos participantes de uma e outra comunidade feita acima considera um participante típico e pleno de cada uma das comunidades. Evidentemente, existem variações e graus de afiliação às comunidades de prática. Essas afiliações requerem dos participantes a negociação de diversos traços identitários, por meio do capital simbólico, que trazem para a escola, de suas

participações em diversas outras práticas sociais, tais como as que emergem nos contextos familiares, de trabalho e de suas próprias trajetórias escolares anteriores.

A idade dos participantes se torna relevante nessas comunidades justamente porque, na estrutura macrossocial em que as comunidades emergem, os outros traços identitários a serem negociados estão atrelados a um desenvolvimento da vida social do indivíduo que se organiza em torno de sua idade cronológica.

A questão do gênero emerge também entre esses traços identitários. Ela emerge como diferenças entre homens e mulheres mais fortemente, e isso pode ser esperado, visto que as comunidades emergem em uma sociedade com um longo histórico de práticas sociais generificadas, com base em uma prática de rotulação simplista e binária entre homens e mulheres. Entre os alunos jovens, é possível encontrar homens que já têm filhos, mas que seguem estudando; entre as mulheres jovens, no entanto, foi possível encontrar apenas uma garota grávida, que por sua vez deixou de ir à escola quando o filho nasceu e, até 2014, não havia retornado, pelo menos não ao Centro do Trabalhador. Isso pode estar relacionado ao fato de que, entre os Adultos, todos os homens trabalham fora, e todas as mulheres são donas de casa, assim como todos os homens declararam ter parado de estudar, porque precisavam sustentar a família, mas voltaram devido às pressões do mercado de trabalho; enquanto todas as mulheres declararam ter parado de estudar para cuidar da casa e dos filhos, e retornaram agora que os filhos estão criados.

Assim como gênero não deriva naturalmente da constituição biológica dos indivíduos, os estágios de vida (geralmente equalizados a idade cronológica) também não derivam. A biologia coloca alguns constituintes elementares e a cultura constrói as identidades etárias e de gênero a partir delas. É preciso então compreender que como as identidades de gênero e etárias vão sendo construídas simultaneamente ao longo da vida, elas estão imbricadas, e olhar para uma implica em olhar para a outra (ECKERT, 2006, p. 382).

Outras questões, entretanto, emergem como relevantes nessas comunidades. Uma delas é o fato de que, ainda que os Jovens gozem de menos prestígio como público preferido na escola, são reconhecidos como o público que aprende rápido, que participa nas discussões, que tem voz ativa. Acredita-se que essa participação escolar mais alinhada ao que se espera, na escola contemporânea, de um aluno tenha relação com o fato de que esses Jovens não interromperam sua escolarização. Em sua maioria, têm um histórico de reprovação na educação

regular, e são mandados para a EJA quando completam a idade mínima; no entanto, não interrompem a escolarização por mais de dois anos. Os Adultos, por outro lado, após muitos anos fora da escola, apresentam um entendimento do que é ser bom aluno que já não está em conformidade com o que se espera de um bom aluno nas instituições escolares atuais, como ser o aluno que copia, que não fala a menos que selecionado pelo professor, que participa por meio da realização pontual das atividades pedagógicas, mas raramente tem participações verbais – o que muitas vezes é visto como falta de participação.

Por fim, o que mais se buscou mostrar, por meio da retomada da análise desses dados, é que a compreensão das categorias de Jovens e Adultos não é tão completa isoladamente, quanto o é quando associada a questões de gênero que emergem na comunidade. Também não é completa a compreensão da construção local das categorias de gênero, sem a compreensão de como elas se relacionam com essas categorias locais e com as relações históricas e generificadas de trabalho que se tem mais macrossocialmente. Ou seja, categorias identitárias precisam ser compreendidas nas relações que estabelecem umas com as outras nas comunidades de prática nas quais são continuamente construídas (cf. ECKERT e MCCONNEL-GINET, 1992).

5. AS NARRATIVAS DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DO TRABALHADOR

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados das análises qualitativas que conduziram ao entendimento de que ser Jovem e ser Adulto no Centro do Trabalhador está baseado, mas não limitado às idades cronológicas dos participantes da pesquisa.

Como já apresentado no capítulo de introdução desta tese, a pesquisa que aqui se apresenta foi iniciada na segunda metade do ano de 2010, e teve seus primeiros resultados apresentados em Mangabeira (2012). Os resultados qualitativos encontrados nesse trabalho (retomados no primeiro capítulo da tese) conduziram a elaboração do projeto de tese que orientou a pesquisa que está sendo agora relatada. Nesse sentido, defende-se aqui a ideia de que a pesquisa que se iniciou em 2010 não foi finalizada em 2012, mas continuada como uma pesquisa de doutorado que aprofundou seus resultados em duas direções: uma quantitativa, referente ao uso variável da Concordância Nominal e que será apresentada no próximo capítulo; e outra qualitativa, que será apresentada neste capítulo, e que teve como objetivo alcançar um melhor entendimento acerca do que significa ser Jovem e ser Adulto no Centro do Trabalhador, especialmente em relação às questões de gênero que emergem na construção dessas categorias.

Assim, a primeira seção deste capítulo relata como, na segunda etapa da pesquisa, esses resultados foram convertidos em novas perguntas, que nortearam a segunda etapa de geração e análise de dados, bem como serão apresentados alguns pressupostos teórico-metodológicos provenientes da Narratologia, com vistas a embasar a análise das práticas narrativas e discursivas dos participantes da pesquisa na segunda seção. Por fim, na última seção, os principais resultados da análise serão retomados, com vistas a encaminhar a discussão de como esses resultados se relacionam com as análises quantitativas desenvolvidas no próximo capítulo.

5.1. A continuidade da pesquisa

Os resultados discutidos na seção anterior foram referentes à primeira parte desta pesquisa, e apresentados no ano de 2012 como uma dissertação de mestrado que analisou, além da construção das categorias de Jovens e Adultos na escola, a participação dos alunos em atividades pedagógicas de Língua Portuguesa. Foram analisadas também as frequências de aplicação de Concordância Nominal padrão na fala dos alunos participantes da pesquisa nas situações de entrevista, e os contextos em que o não-padrão apareceu nas interações na sala de aula.

Na segunda fase da pesquisa (em foco nesta tese), entretanto, optou-se por aprofundar a compreensão sobre como os Jovens e os Adultos do Centro do Trabalhador se constituem como duas comunidades de práticas escolares emergentes e, em que medida, seu empreendimento comum é diferente²⁶. Compreende-se aqui que as duas comunidades têm como empreendimento comum obter sucesso em completar sua escolarização, mas, por outro lado, se dividem em duas comunidades distintas, porque não compartilham um mesmo entendimento comum sobre o que isso significa, assim como seus repertórios compartilhados são também distintos, devido à participações muito diversas em outras comunidades de prática.

Sustenta-se aqui a ideia de que identidades de gênero são construídas e mesmo aprendidas em comunidades de prática, logo, a pesquisa em questão teve como objetivo ainda compreender melhor como as identidades de participação de Jovens e Adultos são perpassadas e co-construídas com identidades de gênero.

5.1.1. A volta ao campo de pesquisa

Nesse sentido, foi então elaborado um novo roteiro de entrevista que servisse tanto aos propósitos sociolinguísticos labovianos – especialmente à análise de contextos estilísticos –, quanto aos fins qualitativos de compreender melhor as identidades de participação de Jovens e Adultos. Buscou-se com o roteiro desenvolvido²⁷ que os participantes construíssem narrativas acerca das questões listadas na figura 2, concernentes a ser Jovem ou ser Adulto.

²⁶ A pesquisa também foi aprofundada em relação à análise do uso variável da Concordância Nominal na fala dos participantes, que será abordada no próximo capítulo.

²⁷ O roteiro está listado entre os anexos da tese.

Compreende-se aqui que essa segunda etapa de análise, ao contrário da primeira, não é proveniente de uma triangulação de análises de dados de naturezas diversas, portanto, não é uma análise êmica, que busca se aproximar do ponto de vista dos participantes. Entretanto, é uma análise feita com vistas a aprofundar resultados encontrados anteriormente, do ponto de vista êmico, bem como é de natureza interpretativa. Além disso, acredita-se que a análise de conteúdo das narrativas dos participantes tem a vantagem de dar voz direta aos participantes da pesquisa. Claro que, como é feito um recorte analítico, muitas partes das narrativas são omitidas, mas é preciso ressaltar que, em se tratando de um público tão silenciado, utilizando as palavras de Rosa “*os excluídos dos excluídos*”, é muito válido olhar para as construções narrativas desses participantes, ouvir os discursos, que (re)constroem nessas narrativas, sobre ser Jovem e ser Adulto, sobre ser homem e mulher Jovem, sobre ser homem e mulher Adulto, especialmente, sobre o que isso significa em relação a suas trajetórias de escolarização e às relações que estabelecem com o Centro do Trabalhador.

Uma vez elaborado o roteiro de entrevista, retornou-se ao Centro do Trabalhador e foram então selecionados participantes para essa segunda etapa de pesquisa. Buscou-se selecionar participantes de turnos, totalidades e turmas diversas, para garantir que os resultados da pesquisa fossem, de fato, representativos do público da escola, e não apenas de um grupo específico. Foram realizadas 26 entrevistas, das quais 16 foram transcritas e aqui analisadas. As entrevistas analisadas foram de participantes igualmente distribuídos entre Jovens e Adultos, Homens e Mulheres, para que pudessem ser também utilizadas para os fins das análises do próximo capítulo.

Os participantes, cujas narrativas foram analisadas, são os seguintes:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

	Homem	Mulher
Jovem	Thales Theo Fabiano Walter	Jéssica Carla Carolina Marília
Adulto	Anderson Alexandre Leandro João	Lúcia Berenice Laura Cassandra

A escolha dos participantes seguiu os critérios de constituição de uma amostra sociolinguística ortogonal (número igual de participantes por célula), mas também seguiu o critério qualitativo de reunir, em cada célula do quadro acima, pessoas com perfis diferentes, alinhadas em graus diferentes às comunidades de Jovens e Adultos, bem como com trajetórias de vida relatadas o mais diversas possíveis. Com base nas entrevistas, acredita-se inclusive que foi possível reunir pessoas de classes sociais diferentes, ainda que nenhum deles se enquadre acima da classe média baixa. Esses participantes serão caracterizados em mais detalhes na seção destinada à análise de suas narrativas.

5.1.2. Aspectos teórico-metodológicos da análise das narrativas

Com vistas a buscar uma maneira consistente de analisar o conteúdo das narrativas, foi feita uma incursão pelo campo da Narratologia, especialmente de suas abordagens mais recentes, que abrangem e priorizam as construções discursivas e sociais emergentes em uma narrativa.

Como uma disciplina na área das humanidades, ela se dedica a compreender e estudar a lógica, os princípios e as práticas das representações narrativas. Em um primeiro momento, a Narratologia foi dominada por abordagens mais estruturalistas, mais focadas no desenvolvimento de seus aspectos formais e textuais, em detrimento das dimensões sociais e discursivas que envolvem a construção de uma

narrativa. No entanto, desenvolveu-se em direção a uma variedade de teorias, conceitos e procedimentos analíticos distintos. Seus conceitos e modelos são amplamente utilizados para a compreensão da habilidade de produzir e processar narrativas de diversas maneiras, mídias, contextos e práticas comunicativas (MEISTER, 2009, p.329). Assim, o campo de estudo inicialmente disciplinar (pertencente ao domínio da literatura) começou - no início dos anos, 70 na França, e posteriormente, nos anos 80, nos Estados Unidos – a se consolidar como um campo interdisciplinar de estudos e interesses, como se encontra hoje definido (MEISTER, J.C.; KINDT, T.; SCHERNUS, W., 2004, p. ix-x).

Dentre as muitas direções que o campo tomou – mais ou menos estruturais, e inclusive dentro dos próprios estudos literários –, considera-se relevante aqui discutir a importância que ganhou no campo dos estudos de construção de identidade. Isso porque se considera que a prática de construção de narrativas como processo de construção de identidade é iniciada no começo da adolescência e se estende por todo o curso da vida, como afirma McAdams (2011): “(...) adultos emergentes, vivendo em sociedades modernas, constroem narrativas integrativas para explicar como eles vieram a ser, aonde suas vidas estão indo, e como eles esperam se encaixar no mundo adulto que os espera.” (MCADAMS, 2011, p.99-100).

Nesse sentido, para o autor, as narrativas se constituem como uma dimensão da construção de identidades. Assim, o que se torna relevante na análise das narrativas não é compreender até que ponto vai a veracidade dos fatos narrados, mas antes observar as relações que esses atores sociais constroem com a sociedade em que vivem em suas experiências narrativas: “(...) entendimentos recentes da identidade narrativa sugerem que a história da vida da pessoa diz tanto sobre a cultura em que a vida da pessoa encontra seus significados constituintes, quanto sobre a vida da pessoa em si.” (MCADAMS, 2011, p.99).

Em meio aos estudos da narrativa como uma dimensão de construção de identidade, está a perspectiva defendida por Bamberg (2004; 2009) e Bamberg, De Fina e Schiffrin (2011), que apresentam a ideia de que, por meio das narrativas, os indivíduos estabelecem uma relação entre os discursos já construídos na sociedade em que se encontram, e a construção de novos discursos. Nesse sentido, “o exame da construção da identidade de uma perspectiva discursiva requer duas lentes, a

lente do *discurso* e a lente da *construção*, bem como juntá-las, enfocando a identidade.” (BAMBERG, DE FINA e SCHIFFRIN, 2011, p.177).

Retomando as duas principais correntes atuais em análise do discurso, é possível identificar perspectivas que colocam o sujeito como construído em e por discursos que já existem na sociedade, em oposição às perspectivas em que o sujeito agentivamente se constrói em seus próprios discursos. Sendo a primeira chamada de discursos com D-maiúsculo, e a segunda de discursos com d-minúsculo (GEE, 1999 *apud* BAMBERG, DE FINA e SCHIFFRIN, 2011, p. 180). As duas perspectivas diferem então em termos de agentividade e controle por parte do sujeito. Essa divisão dos discursos em duas perspectivas propõe então que os discursos com D-maiúsculo pertencem a esferas mais macrossociais da sociedade, enquanto os discursos com d-minúsculo são próprios de contextos locais, nos quais os sujeitos se veem falando, de fato, os contextos de atividades cotidianas. Por fim, enquanto os discursos com D-maiúsculo estão ligados a padrões macrossociais pré-existentes, os discursos com d-minúsculo se constroem a partir de repertórios e contextos locais.

Nessa perspectiva, o olhar sobre a identidade deixa de ser o de algo que o indivíduo tem ou possui, e passa a ser o de algo que ele faz, como uma construção em atividades discursiva. No entanto, no modelo de análise defendido pelos autores citados, é impossível negar a existência de uma tensão entre as duas perspectivas discursivas citadas acima, uma vez que uma delas vê a construção da identidade e dos discursos do indivíduo como algo que se molda a partir do global para ações locais, e a outra vê essa mesma construção como moldada por ações locais em direção à construção de fenômenos globais.

Considera-se que a segunda perspectiva é mais produtiva para os estudos da identidade em narrativas, uma vez que confere ao sujeito agentividade, ao mesmo tempo em que reconhece a existência e importância dos discursos com D-maiúsculo, como recursos ou até mesmo pontos de referência, em relação aos quais os indivíduos indexam suas posições, na construção local de discursos com d-minúsculo:

“Nossa abordagem neste capítulo foi a de ilustrar como participantes em interação fazem uso de repertórios discursivos existentes e tornam relevante como eles se posicionam em frente a discursos com D-maiúsculo pré-existentes.

(...) Nós destacamos propositadamente, na abordagem construtivista apresentada aqui, que as ferramentas de construção de significados discursivos, embora tenham sua própria história em práticas sócio-culturais, não são fixadas e requerem ocasiões de uso e prática contínua por agentes ativos.” (BAMBERG, DE FINA e SCHIFFRIN, 2011, p. 195-196)

Mais especificamente, essa perspectiva construtivista, utilizando as lentes do discurso e da construção, coloca o foco na construção de identidades. Com esse foco, as práticas discursivas são tratadas como o *lócus* para os processos de formação de identidades, onde as dimensões social e individual da identidade se fundem em um processo situado e interativo.

No entanto, essa abordagem construtivista não oferece apenas uma moldura teórica, mas também um modelo analítico de análise de construção de discursos tendo as narrativas, mais especificamente, histórias curtas, como unidade de análise. Nesse modelo, a maneira como o mundo referencial é organizado apontaria para como os participantes *indexam* suas posições nesse mundo referencial no aqui e agora. Assim, o ponto de partida para esse modelo analítico seria a orientação dos participantes nesses eventos de contação, bem como seus propósitos em compartilhar tais histórias e não apenas o conteúdo das histórias em si.

Três domínios analíticos são então isolados, com vistas a viabilizar o entendimento de como os participantes se orientam em suas narrativas e marcam suas posições no aqui e agora em relação a esse mundo referencial, ou seja, nos quais as construções de identidade são discursivamente alcançadas (BAMBERG, DE FINA e SCHIFFRIN, 2011, p.189):

- (a) O dilema da agentividade** – Neste domínio, o que está em jogo para o participante é a maneira como ele navega entre dois extremos de um contínuo: de um lado está a ideia de que o indivíduo constrói o mundo macrossocial; do outro a ideia de que o mundo macrossocial é que constrói o indivíduo. Assim, quanto mais o indivíduo escolhe dispositivos discursivos que o aproximam ou distanciam de uma ou outra extremidade do contínuo, mais ele se constrói discursivamente como um sujeito dotado de mais ou menos agentividade e controle sobre sua identidade. Nesse sentido, as posições que toma em relação a estereótipos, padrões, ideologias e discursos hegemônicos mais macrossociais são determinantes para a *persona* que constrói em suas narrativas, para a noção de “quem eu sou” em

termos de agentividade. Assim, a escolha de dispositivos que resultam na marcação de baixa agentividade ajuda na construção de um papel de vítima ou, ao menos, de alguém menos influente, poderoso e responsável – no caso de ações negativas, alguém a quem se atribui menos culpa. Por outro lado, a escolha de dispositivos provenientes da outra extremidade do contínuo auxilia o sujeito a se construir como agentes de sua própria identidade, marcando o seu caráter sob construção como heroico, uma pessoa que se manifesta fortemente, em controle e determinada. De qualquer forma, o que está em jogo neste domínio discursivo é observar como o indivíduo navega pelo dilema da agentividade.

- (b) **O balanceamento entre ser igual ou diferente dos outros** – É justamente às posições mencionadas anteriormente que este domínio se refere. Aqui o que está em jogo é como o indivíduo se posiciona em relação às pessoas a quem se refere, muitas vezes, até mesmo às pessoas com quem fala; mas também como ele se posiciona em relação a categorias e grupos macrossociais e locais, num movimento de afiliação ou não. Esses movimentos de diferenciação ou aproximação em direção aos outros ou a categorias e grupos pode ser feito de maneira explícita, quando o indivíduo se declara pertencente ou não a uma categoria de pessoas, ou se compara diretamente a outras pessoas; ou implicitamente, de maneira encoberta – na maioria dos casos é o que acontece – ao descrever ações e comportamentos dos quais deseja se aproximar ou se distanciar, bem como por meio das avaliações que faz dessas ações e comportamentos. Dessa maneira, o que está em jogo neste domínio é observar de que maneira o sujeito navega, desta vez, no contínuo similaridade-diferenciação, em relação a categorias, pessoas ou valores que estejam em jogo na narrativa.
- (c) **O balanceamento entre ser igual ou diferente ao longo do tempo** – Por fim, neste domínio, o que está em jogo é a maneira como o indivíduo se posiciona como igual ou diferente ao longo do tempo, logo, construindo para sua narrativa – e o seu senso de identidade – um certo grau de continuidade. A escolha de certos dispositivos discursivos contribui para a construção dos eventos como indexando transformações (quase sempre radicais) de uma

maneira de se auto-perceber para a outra, constituindo as mudanças no curso de sua vida como descontínuas ou como saltos qualitativos. Por outro lado, outros dispositivos são tipicamente empregados para construir a mudança como gradual e até mesmo consistente ao longo do tempo, dando à construção identitária que faz um certo grau de constância.

A escolha dos dispositivos discursivos adequados permite que o sujeito navegue por esses contínuos na construção de suas identidades, por meio de discursos narrativos. Nesse sentido, a análise das escolhas que fazem no domínio dos discursos com d-minúsculo oferece algumas pistas sobre a maneira como identidades são ocasionadas e alcançadas em contextos situados. Além disso, permite analisar como e com que propósitos os sujeitos lançam mão de recursos do domínio do discurso com D-maiúsculo na construção de discursos locais, que podem ser mais ou menos alinhados aos padrões e ideologias macrossociais, a depender do nível de agentividade que se busca alcançar, mas também da maneira como se pretende projetar para o mundo a identidade em construção.

A contribuição dessa abordagem narrativa para os estudos de identidade é que ela tira o foco sobre questões como se o conteúdo das narrativas são verossímeis ou não; se a pessoa realmente mudou ou permanece a mesma ao longo do tempo; ou se em suas práticas cotidianas de fato se comporta como descreve ou nega se comportar, para questionar que propósitos estão por trás da reprodução, negação e ressignificação de padrões macrossociais ideológicos, discursivos e identitários em contextos situados de produção de discursos narrativos.

Para os fins desta pesquisa, essa abordagem é bastante produtiva, uma vez que pode ser combinada e contrastada com os outros níveis de análise descritos anteriormente (referentes à primeira parte da pesquisa), sendo a análise das narrativas de Jovens e Adultos complementar às análises das práticas escolares já realizadas na primeira etapa da pesquisa, relatada na dissertação Mangabeira (2012).

Além disso, do ponto de vista teórico-metodológico, essa perspectiva se desenvolve na mesma direção da perspectiva de identidades em comunidades de prática, no sentido de que a identidade é algo que se constrói ao longo da vida, por

meio de afiliações diversas às práticas de determinadas comunidades. A diferença é que, enquanto na moldura das comunidades de práticas estão em foco os usos de diversos recursos simbólicos e reificações disponíveis em diversos níveis de prática nas comunidades (incluindo discursos) para a construção de identidades de participação, o que está em jogo na perspectiva de identidades narrativas aqui discutida é como os discursos já construídos numa sociedade são retomados agentivamente por sujeitos sociais para a construção de suas identidades locais, por meio da construção de narrativas.

Na mesma direção, ao discutir a questão das representações sociais de gênero, Cameron (2006, p.464) afirma que as representações são recursos para o trabalho de produzir identidades e ações, logo, a pergunta mais interessante deixa de ser “o que essa representação diz sobre língua e gênero?” para questionar “o que as pessoas fazem com as representações de língua e gênero?”. Uma vez que os seres humanos são seres sociais, suas identidades e práticas são produzidas por meio de recursos sociais (e não puramente individuais). E as representações que circulam em uma cultura estão entre esses recursos coletivos (é essa coletividade que permite que eles sejam mutuamente compreendidos). As representações não determinam comportamentos como lei da física, mas também não podem ser desconsideradas, como se fossem completamente irrelevantes para esses comportamentos.

Ou seja, na visão aqui defendida, a construção discursiva de identidades por meio de narrativas é uma das maneiras de se participar em comunidades de prática, recorrendo a discursos e estereótipos reificados como recursos simbólicos para a construção de novas identidades e novos discursos a serem incorporados ao repertório compartilhado da comunidade.

5.2. A construção narrativa das identidades de Jovens e Adultos e de gênero no Centro do Trabalhador

As identidades narrativas de Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador serão analisadas, nesta seção, com base no modelo analítico de narrativas discutido na seção anterior.

Com vistas a realizar essas análises, num primeiro momento, uma leitura de todas as transcrições das entrevistas foi realizada, e partes relevantes para os traços identitários de Jovens e Adultos identificados na primeira etapa da pesquisa, mas especialmente relevantes para questões de gênero que se constroem concomitantemente a esses traços foram selecionados. Em seguida, buscou-se identificar que construções narrativas, bem como que propósitos narrativos (levando em consideração os três domínios narrativos discutidos acima) eram comuns às narrativas dos participantes, divididos primeiramente entre Jovens e Adultos, e posteriormente, dentro de cada categoria, entre homens e mulheres. Essa separação teve o objetivo de compreender melhor que questões identitárias aparecem nas narrativas de cada uma das comunidades de prática, de modo geral; e, dentro de cada comunidade, que questões identitárias são generificadas, ou seja, aparecem apenas entre os homens, ou apenas entre as mulheres de cada comunidade.

Possivelmente, se os grupos fossem divididos de uma maneira diferente, traços em comum também apareceriam, por exemplo, se tivéssemos separado todos os participantes da pesquisa entre homens e mulheres, por bairro de residência, por totalidade, ou mesmo pelo turno em que frequentam a escola. Entretanto, o recorte desta análise é mostrar que, assim como a análise das práticas cotidianas do Centro do Trabalhador mostrou, as identidades discursivas de Jovens e Adultos também são construídas em oposição uma à outra nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Assim, os dados das entrevistas serão analisados a seguir, a partir das seguintes temáticas²⁸ para cada uma das comunidades (sendo algumas delas comuns às duas):

²⁸ Essas temáticas foram encontradas nas narrativas dos participantes. Essas narrativas constituem-se como uma situação discursiva muito específica, visto que é uma situação de entrevista que responde a um roteiro de perguntas, organizado por questões agrupadas de acordo com temas que o pesquisador gostaria que os participantes falassem a respeito. Esses temas foram escolhidos, com vistas a alimentar os dados tanto do ponto de vista quantitativo (controlar os tópicos e contextos estilísticos na entrevista); quanto do ponto de vista qualitativo (analisar os discursos dos participantes, acerca da construção de suas identidades, especialmente sobre suas trajetórias escolares e opinião sobre estar no CT). O roteiro encontra-se anexado a esta tese.

Quadro 2 – Eixos temáticos recorrentes nas narrativas de Jovens e Adultos

Jovens	Adultos
<ul style="list-style-type: none"> • Relação com a família • Lazer • Rotina • Trajetória escolar (razões para estar na EJA) • O que significa estar na escola • Planos para o futuro • Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel na família • Trajetória escolar (razões para parar e voltar a estudar) • Rotina • Lazer • O que significa estar na escola • A relação com os alunos Jovens • Planos para o futuro

A similaridade das temáticas pode ser explicada pelo fato de que as entrevistas realizadas foram guiadas pelo mesmo roteiro de entrevistas. No entanto, ainda que seguindo o mesmo roteiro, as narrativas se constituem de maneira heterogênea tanto entre em uma comunidade e outra, quanto dentro das comunidades. É possível perceber, por exemplo, que, entre os Adultos, uma das temáticas relevantes é o papel que exercem na família, enquanto, entre os Jovens, o que emergiu nas entrevistas foi a relação que têm com a família. Isso, porque o roteiro da entrevista tinha uma seção de perguntas cuja temática era a família.

Portanto, com vistas a relatar as análises realizadas, esta seção será dividida em três subseções: na primeira, serão analisadas as práticas discursivas dos Adultos; em seguida, serão analisadas as práticas discursivas dos Jovens; por fim, uma vez entendida a relação que Jovens e Adultos estabelecem com o Centro do Trabalhador em suas narrativas, serão analisadas as práticas discursivas de Jovens, Adultos e membros da equipe diretiva e docente da escola, para que se compreenda um pouco melhor a relação que o Centro do Trabalhador estabelece com Jovens e Adultos, principalmente aquelas em que se tornam relevantes questões de gênero.

5.2.2.1. As narrativas dos Adultos no Centro do Trabalhador

O principal traço que define os Adultos no Centro do Trabalhador é sua identificação com uma história de vida que os separou de sua trajetória escolar, sua identificação com uma classe trabalhadora que tem como objetivo principal na vida a

manutenção do lar e da família: seja como provedores, no caso dos homens, ou cuidadoras, no caso das mulheres (em alguns casos as duas coisas).

Nesse sentido, a ideia principal que se sustenta aqui sobre as práticas narrativas e discursivas dos Adultos no CT é a de que suas vidas se organizam em torno da família. Isso porque, mesmo sendo o trabalho uma temática em seus discursos, ele está sempre atrelado à ideia de sustentar a família. No entanto, a maneira como homens e mulheres constroem discursivamente suas relações com suas famílias é muito diversa, muito pautada nos papéis macrossocialmente estereotipados de homem e mulher da classe trabalhadora. Nesse sentido, entre as práticas discursivas listadas no quadro 2 para os Adultos, apenas as narrativas sobre os momentos de tempo livre/lazer não apresentaram uma diferenciação grande entre homens e mulheres. Possivelmente as narrativas dos participantes, em geral, sejam similares pelo fato de que todos os Adultos ligaram suas atividades de tempo livre/lazer à família ou à religião (em companhia da família).

No entanto, isso não quer dizer que todos os participantes Adultos da pesquisa construam da mesma maneira suas relações com as respectivas famílias nas narrativas. Uma divisão clara, por exemplo, entre homens e mulheres é o fato de que as mulheres sempre mencionam seus maridos em suas narrativas, enquanto o centro da narrativa dos homens seja o trabalho, no caso dos participantes sem filhos ou com filhos já crescidos, e os filhos, no caso dos participantes com filhos pequenos.

Alexandre, participante casado e sem filhos, narra que quase não tem tempo livre, mesmo nos fins de semana, uma vez que trabalha nos sábados, e, nos domingos, vai à igreja:

Ah...final de semana praticamente eu não tenho né, porque...eu vou pra...eu trabalho sábado até o meio dia, né...ai de vez em quando de tarde eu fico trabalhando também...quando não tem...daí...é...dificilmente...eu...vou pra casa daí...e domingo praticamente fico o dia todo na igreja também...ai já não....(Trecho de entrevista realizada com Alexandre)

Leandro, por outro lado, que tem dois filhos crescidos e netos, declara não ter nenhum tempo livre, não menciona qualquer atividade de lazer e também não menciona a sua família: “Ah...só faço trabalhar né... igual tava falando pros

colega...trabalho de segunda a domingo.” (Trecho de entrevista realizada com Leandro).

Vale notar, entretanto, que Alexandre e Leandro, em suas narrativas, declaram ter dificuldades de acompanhar a escola, devido ao excesso de trabalho, e, em diversos momentos, retomam a questão do trabalho como justificativa para que não se dediquem à escola como acreditam que deveriam. Vale notar também que, entre os participantes Adultos da pesquisa, eles são os que mais têm faltas em sua ficha, e os únicos que já deixaram de avançar de uma totalidade para a outra por excesso de faltas. Portanto, acredita-se que a negação das atividades de tempo livre (com exceção da religião que não pode exatamente ser elencada como uma atividade de lazer) é um movimento/estratégia discursiva para se afastar do estereótipo do aluno que falta aulas sem justificativa, para não fazer nada, o comportamento associado ao público Jovem da escola.

Por outro lado, existe o caso dos alunos Adultos que têm filhos pequenos. No caso de Anderson e João, a narrativa do tempo livre gira em torno da construção de uma identidade de pai presente, não só financeiramente, na vida dos filhos.

Anderson relata ser separado da mãe de seu filho de um ano, e vive com sua nova namorada. Em sua narrativa busca deixar claro que dedica seu tempo livre ao filho, e faz atividades com a namorada somente quando o filho fica com a mãe:

Sexta-feira...eu costumo pegar meu filho com a minha ex-mulher...e...faço tudo por ele. Costumo...ir em pracinha, às vezes eles vão visitar os parente dela, aí a gente faz alguma coisa assim...é difícil...a gente sair pra alguma balada, mas...tamo sempre em casa mesmo...a gente vive em casa...a gente às vezes vai numa pracinha...ou a gente vai pro gasômetro...a gente sai pra caminhar ali na República, porque eu moro...mas é isso...sempre na função ali dele.(Trecho de entrevista realizada com Anderson)

João que ainda é casado com a mãe de sua filha de dois anos, por sua vez, afirma até mesmo ter trocado de emprego, porque queria passar mais tempo com a filha nos fins de semana:

Ah...nos fim de semana eu nunca deixo a...eu nunca deixo a peteca cair, sempre tento fazer uma coisa diferente, principalmente como a minha filha fica na creche a semana toda...e eu tento sempre tá participativo, fazer brincadeiras, coisa que tem pais que não ofe...não é querer me gabar, mas tem pais que não fazem...eu faço, porque pra não deixar ela naquela rotina...meu final de semana, graças a Deus, é bom, eu saí do emprego que eu tinha que...num posto de gasolina, porque eu não conseguia ter final de semana, aí na...(Trecho de entrevista realizada com João)

Alexandre e Leandro, entretanto, na construção de suas narrativas, orientam-se para a construção de uma identidade diferente da identidade Jovem na escola, associada à falta de comprometimento com os estudos; Interpreta-se aqui que Anderson e João constroem identidades parecidas, de pais presentes na vida dos filhos, para diferenciar-se da sua própria história de vida narrada. Os dois participantes afirmaram terem sido criados sem pai: Anderson foi abandonado pelo pai aos 11 anos, tendo sido criado junto com seus irmãos somente pela mãe; e João conta que seu pai (que bebia muito) entregou ele e seus irmãos para serem criados por outra família, depois que sua mãe os abandonou.

Nesse sentido, defende-se aqui a ideia de que os quatro participantes constroem discursivamente suas identidades utilizando o domínio da auto-diferenciação: no caso de Alexandre e Leandro, buscam diferenciar-se de uma identidade local reificada na escola; e, no caso de João e Anderson, buscam diferenciar-se do modelo de pai que conheceram em sua própria trajetória de vida: pode-se dizer que é uma identidade paterna reificada, principalmente (mas não somente) entre classes socioeconômicas mais baixas.

Entre as participantes mulheres, existe uma orientação mais homogênea na construção das narrativas. Todas elas já têm filhos crescidos e declaram que passam seu tempo livre com seus maridos, mesmo a participante Lúcia, que não narrou atividades de tempo livre, descreve toda a sua rotina em torno da família e mais especificamente da rotina de seu marido, como será descrito na subseção que trata das Adultas no CT.

Cassandra constrói uma narrativa bastante exemplar dessa asserção, mencionando inclusive a dificuldade que tem de lidar com a ausência dos filhos, agora que cresceram:

Quando meu...meu marido tá de folga...meu...meu...meus tios têm um sítio fora da cidade e a gente vai pra lá, quando ele tá de folga a gente sempre vai pra lá ou a gente vai pra a praia com eles, ou até na casa deles mesmo...aqui em...em Viamão. A gente fica lá...a gente vai pra lá...é o único lugar que a gente passeia assim né...sai da rotina, porque daí eu não fico...dentro de casa né...eu saio...é o lugar que a gente vai assim...que a gente passeia...ou na casa da mãe dele que é mais difícil, a minha mãe é mais raro(...) agora que meus filhos tão grande eu tenho uma certa tristeza assim...é difícil...pra mim é...foi muito difícil aceitar eles crescendo...a Adriana, primeiro namorado...pra mim foi bem difícil sabe? Porque eu sempre fui muito mãe...mãe de tá com eles ali perto de mim e...cuidar eles mesmo...né e quando ela teve aquele namorado pra mim foi bem...bem sofrido mesmo...sabe...mas.....eles não saem conosco, então...sábado assim...a gente sai na sexta e volta no domingo pro sítio...quando a gente

vai pra lá né...então só vai eu e ele...e eles ficam em casa... (Trecho de entrevista realizada com Cassandra)

As participantes Laura e Berenice mencionam muito brevemente suas atividades no tempo livre, declarando sempre estar na companhia do marido: “eu...saio de bicicleta com meu marido...vou no gasômetro” (**Trecho de entrevista realizada com Laura**); “Às vez eu saio pra passear com meu marido...vamo na casa do meu irmão...só.” (**Trecho de entrevista realizada Berenice**).

A orientação das mulheres Adultas ao narrarem suas atividades no tempo livre vai na direção de construir uma identidade que se aproxima do estereótipo social da mulher cuidadora do lar e da família, como será visto em muitos outros aspectos da construção discursiva de suas identidades. Essa construção, além de estar ligada a um certo estereótipo moral macrossocial de mulher de respeito, está também ligada à manutenção da coerência na construção de uma identidade escolar de alguém que foi impedido de estudar, porque precisou priorizar a família, o que as alinha – assim como acontece com Leandro e Alexandre – com o público Adulto da escola, que goza de maior prestígio.

Nas próximas duas subseções, que tratam das identidades de homens e mulheres Adultos respectivamente, será perseguida a ideia que se começou a discutir nos parágrafos acima: de que a família é o centro das identidades discursivamente construídas pelos participantes Adultos. Chamando a atenção para o fato de que, em uma sociedade altamente generificada, as maneiras de se relacionar e ocupar papéis na família variam de acordo com a identidade de gênero.

As questões discutidas nesta seção estão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Quadro sinóptico das narrativas dos Adultos em geral

	Adultos	
	Homens	Mulheres
Relação com a família/Papel na família	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas, no entanto sua relação com a família é mediada pelo trabalho.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas.
Lazer	Relatam não ter tempo muito tempo livre. O tempo livre que têm é dedicado a participar da vida dos filhos pequenos ou para a religião.	Suas práticas de tempo livre relatadas têm sempre a participação de seus maridos e, algumas vezes, de outros familiares.

5.2.2.1.1. Os Homens Adultos no Centro do Trabalhador

Em um primeiro contato com as narrativas dos homens Adultos, o que fica mais claro é a relação forte que estabelecem com a identidade de homem trabalhador, que precisa ser o provedor do lar. Essa relação só se intensifica, à medida em que outros aspectos de suas identidades vão sendo analisados mais de perto.

O primeiro ponto onde essa questão aparece é na maneira como esses participantes constroem a narrativa de suas trajetórias escolares, suas razões para terem parado e voltado a estudar. Todos os participantes narram ter parado de estudar em razão de condições socioeconômicas desfavoráveis, que os levaram a trabalhar muito cedo, primeiramente para ajudar a mãe e os irmãos, e posteriormente para sustentar suas próprias famílias, como narra Leandro:

Gostava...é...é...que...o problema é que era longe né...eu morava...pra ti ir no colégio no interior tinha que caminhar três quilômetro...depois tive filho muito cedo...né...naquela época a gente não tinha informação...na roça...tive que trabalhar... (Trecho de entrevista realizada com Leandro)

A narrativa de Leandro o coloca numa posição de pouca agentividade em relação à sua própria história (considerando o *dilema da agentividade*), num movimento de se afastar da responsabilidade por uma escolarização tardia, ele seleciona circunstâncias adversas em sua vida, que contribuem para a construção de uma identidade de vítima de uma ordem social desigual, e de questões sociais como a falta de acesso (geográfica) à escola, mas também falta de informação, que o levou a uma paternidade precoce.

Na mesma direção de Leandro, Alexandre também constrói uma identidade com pouca agentividade em relação à sua trajetória escolar:

Ih...fazia tempo...acho que eu parei com treze anos...Ah...eu parei...acho que por...acho que todo mundo diz isso, né? Que tinha que trabalhar e tal, mas eu realmente era...porque eu tive uma vida bem...bem complicada né...porque a gente era em oito irmãos e só a mãe que trabalhava...meu pai era inválido, né? Era deficiente físico aí...e só queria beber, beber, beber, mais nada...aí complicou a coisa...aí...acho que uns treze ano tive que... que ajudar a mãe, né? Ajudar meus irmãos também. (Trecho de entrevista realizada com Alexandre)

No entanto, na narrativa de Alexandre, há uma outra construção discursiva a ser notada: ele aponta a necessidade de trabalhar como uma justificativa que provavelmente muitas pessoas apresentam para parar de estudar, logo, uma

justificativa que perde um pouco sua força, se assemelhando a uma desculpa. Assim, ele entra em uma descrição de sua estrutura familiar, e coloca seu pai como incapacitado de prover para a família, deixando esse papel familiar em aberto, para que possa ser ocupado por ele mesmo. Nesse contexto, ele não precisava trabalhar apenas porque sua família não tinha condições socioeconômicas, mas porque precisou ocupar a posição de homem da família, provedor do lar. Alexandre distancia a figura de seu pai do estereótipo de homem responsável pela família e, colocando-se como o irmão mais velho que precisava ajudar a mãe e os irmãos, aproxima-se dessa identidade macrosocialmente reificada.

Anderson, por sua vez, constrói uma narrativa similar à de Alexandre, com o agravante de que explicitamente inclui em sua narrativa de que maneira aconteceu seu afastamento da escola, em que momento se deu a escolha, e por que escolheu o trabalho, em detrimento dos estudos, reforçando assim a posição de produto de uma estrutura social e de circunstâncias de vida desfavoráveis, o que coloca a escolha pelo trabalho quase como a única opção disponível:

eu comecei com seis anos...né...no prezinho, fui pra primeira série...fui pra frente até a oitava série...foi onde...eu rodei...aí...eu tive...quando meu pai foi embora eu tive muita dificuldade...eu passei fome...eu não tinha o que comer, daí eu não tinha roupa pra ir pro colégio...daí quando chovia era complicado, eu ficava inteiro molhado...aí eu...aí o que acontece...meu tio trabalhava de mergulhador...e eu comecei com ele, aí...ele...eu me interessava no serviço...aí o dono da empresa..."ah...vamo longe"...aí eu matava aula...pra ir trabalhar...pra conseguir o dinheiro...isso tudo assim...aí...na oitava série eu rodei...aí no outro ano, eu rodei de novo...aí...quando eu rodei eu desisti, eu queria trabalhar...não queria mais estudar...porque...tinha dinheiro pra sobreviver...só era uma das duas coisas...e tinha que pensar na mãe, sozinha com os filhos... (Trecho de entrevista realizada com Anderson)

João, por outro lado, ainda que relate as circunstâncias adversas de sua história de vida (abandono dos pais, ser o mais velho de muitos irmãos), constrói sua identidade muito mais ligada a escolhas que fez, em razão de não se conformar com a situação em que vivia. Nesse sentido, ele se constrói numa posição muito mais de agente de sua identidade do que os outros participantes:

Naquela época, porque...tinha que trabalhar...saí de casa, fui criado com...a minha mãe, eu não me dou com a minha mãe, porque...eu tinha cinco ano de idade e tinha mais criança de... uma mais no...duas mais velha e duas mais novinha...sendo que uma era bebê de oito meses...a mãe simplesmente abandonou aquelas crianças...a mãe...e...o meu pai bebia demais...não era um cara assim que cuidava dos filhos e daí...pelo menos ele pegou e deu os cinco filho pra outra família...daí a gente foi criado com

outra família muito rigorosa...uma...vó que a gente chama...tenho...tenho orgulho de ser...criado por ela, mas ela é uma pessoa bastante severa e aí com doze ano...saí de casa...como eu era o único homem da... família ali...resolvi botar uma mochila nas costa e...saí...aí fui trabalhar cedo...cuidar dos outro...também...na escola...que eu...antes disso, eu estudava, mas...não era muito interessado...eu tinha um remorso bastante...que as criança toda tinham pai, mãe e eu não tinha (Trecho de entrevista realizada com João)

Ainda que mencione que teve que trabalhar, João centraliza sua narrativa muito mais em sua insatisfação com a severidade da família que o criou e no seu desinteresse em relação à escola, fruto de ter sido abandonado por seus pais, segundo ele. Vale ressaltar que, em diversos momentos de sua narrativa, João descreve transformações que sofreu em sua vida, como quando diz “*eu era muito rebelde, muito bagunceiro*”, ou quando narra que “*era muito galinha antes de eu casar*”. Assim, considerando os domínios contidos no modelo analítico utilizado aqui, é possível interpretar que João constrói-se com bastante agentividade em seu discurso, ao narrar diversas mudanças drásticas que sofreu ao longo de sua vida, como deixar de ser rebelde e conseguir um emprego, ou deixar de “ser galinha” e casar-se. De qualquer forma, as mudanças que narra o aproximam da identidade de Adulto reificada na escola.

A relação com o trabalho e o sustento da família não é presente apenas na narrativa da maneira como deixaram de estudar. O trabalho aparece também como a principal razão para voltar a estudar, sendo que estar na escola hoje, para os homens Adultos participantes desta pesquisa, significa a oportunidade de ter um emprego melhor, e até mesmo uma necessidade para que mantenham seus empregos atuais, como narra João:

Quê que me fez voltar... Eu várias...bati em vários lugares, procurando serviço e nenhum queria com menos de segundo grau, primeiro grau...aí...o carro apertou, por causa que...quando que eu morava em Gramado, eu conseguia...eu conseguia bastante serviço, porque eu era conhecido lá...ah...tinha bastante amizade...tinha coisa, porque eu sou de Gramado...morei minha vida toda lá...mas eu sou natural de São Borja...E daí...cheguei aqui em Porto Alegre, batia numa porta, batia noutra, batia noutra...e não...pra mim conseguir esse emprego, eu tinha...eu menti...é feio mentir...eu botei no...primeiro...que eu tinha o primeiro grau, aí eu consegui e tô estudando...antes que ela descubra, né...porque sempre tem serviços bom...mas que precisa duma qualificação...precisa curso e eu quero fazer um curso técnico...eu quero fazer, eu não quero que a minha filha passe por mim, eu quero ensinar ela...(Trecho de entrevista realizada com João).

No caso de João, a mudança do interior para Porto Alegre fez com que ele se deparasse com a pressão do mercado de trabalho em direção à escolarização. O

participante, no momento da entrevista, havia acabado de avançar para a T4 (primeira totalidade do fundamental II), e estava no CT desde a T2 (segunda totalidade do fundamental I). Ele narra que, em uma cidade pequena, conseguia trabalho pelo fato de conhecer muitas pessoas, no entanto, em Porto Alegre, onde não tem contatos, precisa mostrar uma qualificação que não tem. Vale notar que ele menciona que acha feio mentir, mas justifica o próprio erro com o fato de estar estudando atualmente, e traz para a narrativa novamente a sua filha, a vontade de ser um bom pai, e ensinar a filha.

Anderson, mesmo estando mais adiantado do que João – cursava a última totalidade do fundamental II (T6) no momento da entrevista –, relata a mesma situação ocupacional, dizendo que a maior parte dos trabalhos que encontrava exigiam, pelo menos, o ensino fundamental:

Porque...a pessoa sem estudo hoje não é ninguém (trecho incompreensível)...as porta se abrem...tipo...tento procurar serviço agora...enquanto eu tô na oitava série, no meio do ano...muito serviço pra cima do segundo grau. (Trecho de entrevista realizada com Anderson)

Na fala de Anderson, aparece uma outra questão discursiva muito recorrente entre os participantes da pesquisa (Jovens e Adultos), o fato de trazerem recorrentemente para suas narrativas a ideia de que quem não estuda não é nada, não é ninguém. Esse é um discurso que se tornou amplamente divulgado na grande mídia nos últimos 40 anos, especialmente com a divulgação de programas de alfabetização como o Mobral; a ideia de que é sempre tempo de voltar a estudar, e de que uma escolarização, mesmo que tardia, representaria uma mudança em sua situação social, ou ao menos tiraria as pessoas da situação estigmatizada de não ter ido à escola. Assim, mais uma vez, os participantes recorrem a um discurso macrossocialmente difundido para construir uma identidade de quem reconhece a importância da escola em suas vidas, logo, a importância de estar no Centro do Trabalhador. Como pôde ser visto na figura que sintetizou os traços identitários de Jovens e Adultos, um dos traços relacionados à identidade de Adulto na escola é um discurso positivo em relação ao Centro do Trabalhador. Nesse sentido, os participantes utilizam um recurso discursivo do domínio do discurso com D-maiúsculo, para negociar uma identidade local de prestígio.

A fala de Leandro é exemplar também da maneira como os participantes veem o mercado de trabalho. João, em sua fala, menciona a vontade de fazer um

curso técnico (assim como Anderson em outras partes de sua narrativa), o que o colocaria em outro nível em relação ao mercado de trabalho. Leandro trabalha como motorista, de maneira informal, relata que, como seu trabalho é um bico, ele não tem fim de semana, quanto mais trabalha, mais ganha. Em sua fala, coloca a escolarização como uma maneira de sair do mercado de trabalho informal:

Ah...melhorar né...meu...meu desempenho...ter mais um...ter um trabalho mais...né...que hoje...o cara sem estudo ele não consegue ter...não é nada...eu tentei (Trecho inaudível)...na Carris eles pedem...tem que ter o segundo grau...(Trecho de entrevista realizada com Leandro)

As pressões do mercado de trabalho representam, portanto, no discurso dos homens Adultos, uma forte razão para voltar a estudar. No entanto, ao narrarem como, de fato, o fizeram, a influência de uma presença feminina (especialmente esposas e namoradas) emerge em todos os relatos, em diferentes níveis:

Bah...não foi iniciativa minha...foi mais da minha esposa, porque ela queria que eu fizesse...administração, né? De empresa. Então ela...me botou pra estudar...como ela tava fazendo, como ela tava fazendo letras, né...ela tava fazendo letras em inglês...ela daí ela trancou a faculdade...daí como ela parou ela resolveu me colocar.(Trecho de entrevista realizada com Alexandre)

No caso de Alexandre, a influência de sua esposa aparece como determinante para que ele tenha voltado a estudar. No excerto acima, ele afirma que não foi por iniciativa dele, e chega a utilizar o verbo “colocar”. Em outras partes de sua narrativa ele narra também como a esposa viabilizou toda o processo prático de encontrar uma escola e fazer a matrícula, como aconteceu como João e Leandro:

Eu...esse aqui, essa escola aqui eu...eu saí pra procurar...eu fui aqui na outra rua que tem é pago...daí...eu ia pagar...se eu não me engano é...cento e pouco por mês pra estudar...e daí...tá...cheguei em casa...fui em casa...falei com a minha mulher...tudo, daí ela e a minha sogra procurou e falou que tinha uma escola aqui...que chamava Centro do Trabalhador...aqui perto do Zafari e que era pra...pessoas trabalhadoras era Jovem...e agora não me lembro que era pra ensinar adultos que trabalhavam (Trecho de entrevista realizada com João)

Porque...porque...eu tava fazendo...eu nem sabia disso aí...eu ia estudar...eu ia em outro colégio...eu tava olhando isso aí... mas... estudar... estudar e trabalhar...pra estudar tem que ter persistência... né...tem que gostar...e aí eu pensei...mas minha esposa... tem que estudar... tem que estudar...tá vamo ver então...dá um tempo aí...deixa eu me afirmar... porque meu serviço é muita correria... como eu te falei é muito cansativo...eu não paro... né...aí ela escutou no rádio... aí ela disse...o negócio aí do (Trecho de entrevista realizada com Leandro)

Essa influência será retomada e melhor discutida na subseção sobre as mulheres Adultas no CT, por meio da discussão do que significa, para as mulheres participantes desta pesquisa, estar na escola.

Vale notar, entretanto, que a esposa de Alexandre não quer apenas que ele complete a escolarização básica, mas que faça um curso superior, segundo ele. Além disso, ela tem um nível de escolarização muito superior ao dele, o que quebra um pouco a ordem social contemporânea (ou pelo menos um discurso e representação que se tem em torno dela), em que, nas famílias, em geral, os homens são mais escolarizados do que as mulheres. Isso aponta para a possibilidade de que, em contextos em que a mulher é mais escolarizada que seu cônjuge, exista uma pressão para que o homem se iguale a ela.

A situação narrada por Anderson é bastante similar à de Alexandre; no entanto, no seu caso, ele relata que sua namorada teria utilizado como argumentos não as questões de trabalho, de capacitação profissional, mas as questões de estigma social associadas a não ter frequentado a escola, por exemplo o estigma linguístico:

Foi minha namorada...ahn...eu tenho muito erro de português, principalmente na escrita, na fala...até tô me corrigindo...isso começou a me incomodar, porque...ela me falou “ah...vou começar a te corrigir, pra tu aprender, porque tu vai tá no meio das pessoas, as pessoa vão te criticar é melhor que eu te critique assim do que...”, e aí...ela falou “por que tu não vai no colégio? Volta a estudar...vamo terminar agora, eu te ajudo...” (Trecho de entrevista realizada com Anderson)

Anderson representa um caso bastante atípico entre os Adultos do CT. Isso porque, quando narra a sua relação com sua primeira esposa (mãe de seu filho), relata uma trajetória de vida muito similar à trajetória dos outros homens Adultos da pesquisa: eles namoraram durante alguns anos, ela engravidou, eles foram morar juntos e ele trabalhava para sustentar a família. No entanto, ao se separar da primeira esposa e conhecer sua atual namorada, uma mudança social acontece em sua vida:

Ah...eu trabalhava num...numa garagem e ela era (trecho incompreensível), e eu tava separado...e ela tinha separado em julho...e a gente se conheceu em agosto. Eu tava lá trabalhando...fui entregar o carro dela e ela deu em cima de mim...eu fiquei sem jeito sabe? Bah...foi muito engraçado, aí ela deu em cima de mim...só que eu tava muito sem jeito e...toda vez que ela chegava lá ela começava...começou a dar muita intimidade...(trecho incompreensível)...ela me convidou...vamo sair...vamo numa balada...a gente saiu, a gente conversou...não ficamos nem nada, fiquemos mais uma

*semana conversando...ela aí ia lá...conversava...essas coisa...pra depois a gente ficar...essas coisa...aí depois a gente começou assim (...) eu morava na vila Laurinha antes, aí...eu me separei, tava morando lá...conheci essa guria...a gente foi se conhecendo...tudo mais...aí um pouso aqui...um pouso ali, fica aí mais uma semana...foi indo até...decidiu morar junto.
(...)*

Ela...ela faz faculdade...ela é assistente social...ela tá fazendo mestrado, ela trabalha pro PDT, ela faz palestras pro PDT e ela defende a violência contra as mulheres ela é da Ação Nacional da Mulher ahn...como é que eu vou te falar...ela...ela faz os projeto dela...ela viaja bastante ela vai pra outros estados fazer palestra...ela vai pra ela vai...também vai conhecer certas coisa...fora do país...ela viaja bastante defende...a mãe dela é presidente aí elas duas tão sempre... (Trecho de entrevista realizada com Anderson)

A partir do relato de Anderson, é possível perceber que sua namorada tem uma condição socioeconômica superior à dele. Nesse sentido, a influência de sua namorada a voltar a estudar vem acompanhada de uma série de mudanças em sua socialização. Em primeiro lugar, ele se muda de um bairro de classe baixa na zona Sul de Porto Alegre, para um bairro de classe média na zona central da cidade. Além disso, ele deixa de trabalhar como manobrista em uma garagem, para trabalhar com sua namorada que é assistente social em um partido político:

Assim...eu trabalhava...agora eu tô de aviso...eu trabalhava prum partido político, era assistente de...a gente...a minha namorada ela faz a...ela faz palestra...e eu executo o projeto dela...do jeito que ela quer só que deu um problema e agora eu tô saindo e eu...trabalhava em casa...ficava o tempo todo em casa...fazia o projeto...quando tinha que sair me movia...pegava alguma coisa...(Trecho de entrevista realizada com Anderson)

Assim, a influência da namorada de Anderson parece estar menos relacionada à importância da escolarização para que ele consiga um emprego melhor (como parece ser o caso dos outros participantes), e mais relacionada ao alcance de um status social mais alto, mais compatível com a sua nova condição social. É importante notar, entretanto, que Anderson relata que está de aviso prévio, ou seja, não trabalha mais com sua namorada, o que o faz novamente se deparar com as pressões do mercado de trabalho, e com a escolarização como uma maneira de conseguir um trabalho melhor:

Eu...sempre...eu servi o quartel em 2009...antes...quando meu pai foi ausente...eu ia pra casa do meu tio porque a pessoa se inspira em alguém...eu me inspirei no meu tio...o meu tio trabalhava muito como mecânica...trabalhava como mergulhador...e eu fiquei aprendendo mecânica e aprendi bastante...eu sei mexer em carro, sei fazer todas...essas coisas ahn...e...eu me inscrevi num curso do SENAI pra ganhar uma bolsa e...ganhei a bolsa como eu tô desempregado...essas coisas...tô saindo de aviso (trecho incompreensível) Aí eles me dão a

bolsa...um desconto, aí eu...me inscrevi...agora tô conversando com uma assistente social pra eles...Tipo curso profissionalizante...(Trecho de entrevista realizada com Anderson)

O trabalho, assim, aparece como um tópico central nas narrativas dos homens Adultos. Isso pode ser visto como uma maneira de afiliação à comunidade de prática dos Adultos no Centro do Trabalhador, uma vez que a escola aceita o trabalho como uma justificativa legítima para faltas, atrasos e baixo desempenho nas atividades pedagógicas:

Não...de vez em quando eu venho...de vez em quando não...quando dá, porque realmente as vezes eu saio tarde do trabalho, né...como eu trabalho na marcenaria...então eu trabalho as vezes com pintura as vezes eu vou na casa dum cliente fazer algum reparo, alguma coisa, então...as vezes não dá pra vim na aula...né... (Trecho de entrevista realizada com Alexandre)

Ah...só faço trabalhar né... igual tava falando pros colega...trabalho de segunda a domingo... daí...as veze eu não tenho tempo...as veze eu viajo...que nem essas falta que eu tive aí...foi viagem de trabalho né...não é porque eu não fui pro colégio...(Trecho de entrevista realizada com Leandro)

Como já discutido, quando se falou nas atividades de tempo livre, as narrativas sobre a rotina dos participantes homens Adultos também são dominadas pelas atividades de trabalho e escolares, nem mesmo a família aparece, em meio às atividades relatadas:

Durante a semana eu trabalho na marcenaria, né...aí eu saio seis horas da manhã e venho...solto as cinco e meia...aí venho pa a escola...Aí da escola eu chego vinte pra meia noite em casa...aí no outro dia seis horas da manhã de novo. (Trecho de entrevista realizada com Alexandre)

Essa constante presença do trabalho nas narrativas dos homens Adultos, pode ser vista como um recurso para construir uma identidade Adulta, cujas faltas e aparentes atitudes de falta de comprometimento com a escola, são justificadas pelo trabalho. Nesse sentido, os Adultos constroem uma identidade discursiva com menos agentividade em relação ao trabalho (que não é uma escolha), o que consequentemente os coloca numa situação de menos culpa em relação a um comportamento escolar negativamente avaliado.

Vale lembrar que faltas, atrasos e falta de comprometimento com a escola são atitudes reificadas como o comportamento dos Jovens no Centro do Trabalhador, mas como os Adultos trabalham constroem uma identidade que se

opõe a esse comportamento, visto que não têm escolha. Nesse sentido, é importante ainda observar a maneira como os Jovens aparecem na narrativa dos homens Adultos. Eles descrevem o comportamento dos Jovens em relação à escola, projetando sobre eles um futuro de arrependimento, por voluntariamente (ao contrário deles que não tiveram escolha) não aproveitarem a oportunidade de estar na escola:

(...) antigamente o professor só olhava pro aluno e ele já sabia que que era né...se era pra ficar quieto ou não, agora não...agora os professor...os aluno até bate nos professores né...antigamente era bem diferente...eu penso que essa gurizada pensa...que tem na cabeça, né...vem pa escolar pa...pa desrespeitar os professor...não aproveita pra aprender...(Trecho de entrevista realizada com Alexandre)

Os colega eram mais...tipo...mais...vou te dizer bem...por um lado mais do morro...mais...querendo...não querendo ter interesse nos estudo...queriam mais bagunçar, querendo fumar dentro da sala de aula...jogar papelzinho...essas coisa assim...aí...era complicado, porque...a gente tem momentos de conversa...a gente quer conversar dentro da sala de aula, mas também não quer confundir o assunto, nós vem cansado pra escola porque quer aprender... (Trecho de entrevista realizada com Anderson)

Não deu mesmo....tinha que trabalhar...era longe demais também no frio...não era que nem é hoje...as gurizada tão aí bem vestida...os pai dão o dinheiro das passagem, da merenda...não querem nada...eles não sabe o que é querer ir na escola e não poder....se soubesse não fazia essas algazarra aí que a gente vê...(Trecho de entrevista realizada com Leandro)

A análise das narrativas dos Jovens homens mostrará que esse comportamento, que os Adultos narram como um comportamento do qual os colegas se arrependerão no futuro, aparece na narrativa dos Jovens homens como o comportamento que costumavam ter na educação regular, mas que foi alterado quando vieram pra a EJA. Isso mostra que existe na escola uma identidade Jovem reificada. Essa identidade é associada especialmente à indisciplina e falta de comprometimento com a escola. Os Adultos lançam mão dela em suas narrativas como referência a uma identidade da qual querem se distanciar, para constituírem-se como alunos Adultos trabalhadores. Os Jovens, por sua vez, como será visto adiante, se posicionam de maneira diferente em relação a essa identidade, afastando-se ou aproximando-se dela a depender da identidade que buscam construir em diferentes momentos de suas narrativas.

Entretanto, não é só por meio de traços como indisciplina e falta de comprometimento com a escola que os Adultos tentam se afastar de uma identidade

Jovem, outras práticas simbolizam também essa identidade reificada, como o uso constante de redes sociais:

Eu não tenho muita frescura de entrar em facebook, de coisa, mas eu trabalhava muito com mandar email, pra procurar material pras palestra, pra me comunicar...pra (trecho incompreensível), mas...redes sociais é difícil...tenho redes sociais, mas eu entro pouco. Não costumo ver TV...rádio escuto muito, não vejo bastante TV...não sou muito fã, só pra ver um filme...bem as vezes um videogame...(Trecho de entrevista realizada com Anderson)

A centralidade das redes sociais na vida dos Jovens é uma questão muito discutida macrossocialmente. Nesse sentido, negar o uso de redes sociais é negar pertencer a esse grupo social ao qual os Jovens do CT definitivamente pertencem. Especialmente, porque estar constantemente conectado a redes sociais, bem como assistir TV, são práticas que requerem tempo na rotina diária, construída discursivamente pelos Adultos como corrida, sem tempo para nada além de trabalhar e ir à escola (quando o trabalho permite).

O excerto acima foi retirado da entrevista de Anderson, a única, entre os homens Adultos, na qual o uso de redes sociais e televisão foi citado, os outros participantes nem mesmo mencionaram essa questão. Vale ressaltar que, entre os homens Adultos, Anderson é o mais novo, sendo provavelmente o que mais precisa ratificar constantemente sua identidade como Adulto na escola, visto que carrega um fenótipo mais jovem, e fora da escola participa de práticas que se misturam entre práticas de pessoas mais velhas (por ser pai e trabalhador) e mais relacionadas a pessoas mais novas, como ter frequentado a pré-escola e ter estudado até a oitava série, uma vez que o acesso à escolarização foi muito ampliado nos últimos 20 anos. Além disso, mesmo negando fazer uso de redes sociais e vídeo games constantemente, ele traz essas práticas para o seu discurso, o que sinaliza para o fato de que as conhece não somente como expectador, mas também como usuário.

Por fim, observou-se a maneira como os homens Adultos constroem discursivamente suas perspectivas para o futuro e a análise desse eixo temático corroborou, mais uma vez, a ideia de que o centro das narrativas dos homens Adultos é a família, mas essa relação com a família é mediada pelo trabalho.

Para Leandro, que já tem filhos crescidos e até netos, o seu futuro consiste em se aposentar, descansar e ver os netos crescer: “Aposentar, né...aposentar...vê os neto crescer...o cara fica cansado.”. No entanto, para Alexandre, que ainda planeja ter filhos, o futuro envolve as mesmas questões do seu passado e do seu

presente, trabalhar com vistas a oferecer boas condições de vida aos filhos que pretende ter: “*Acho que trabalhar mais, juntar um dinheiro...minha esposa...a gente quer ainda filho...daí zelar o futuro deles, né...eles não passar tanta dificuldade.*”.

A narrativa dos participantes João e Anderson difere um pouco da dos outros dois participantes, pelo fato de que colocam como planos para o futuro uma continuidade em sua escolarização:

Eu daqui a dez anos...eu queria tá...formado, tá cursando a faculdade de...como é que é o nome? Esqueci o nome, mas é alguma coisa relativa com mecânica...tá cursando faculdade e...claro que não vai levar dez anos...mas...pelo menos tá no início...ter começado...ter terminado já e...e eu tenho, já tenho uma...casa própria, já tenho carro, só mais os estudo mesmo que é o meu objetivo agora...ou foi ou não foi...estudar, tem que dar o exemplo, dar pro meu filho uma vida melhor que eu tive...ver ele crescer, com saúde, com fé em Deus...trabalhar muito e dar tudo pra ele. (Trecho de entrevista realizada com Anderson)

Espero conseguir terminar meus estudo aqui na...porque eu preciso...só se...as vezes eu tenho vergonha que eu não consigo ler uma coisa certa...graças a Deus hoje eu consigo ler muito bem...eu tenho muita dificuldade na escrita, mas...eu acho que eu vou dar...eu...melhorei bastante e quero melhorar mais ainda. Sou casado...tenho uma filha de dois anos que é... tudo pra mim...tô estudando por causa dela também...né...o futuro dela...que não vou deixar ela ver o que eu passei. (Trecho de entrevista realizada com João)

Entretanto, ainda que João e Anderson mencionem a continuidade em sua escolarização, eles o fazem sob a justificativa de que desejam dar a seus filhos um futuro melhor do que tiveram, assim como faz Alexandre. Ou seja, no caso dos quatro participantes da pesquisa, a relação com a escola está diretamente ligada a uma capacitação profissional necessária, e indiretamente ligada ao papel que ocupam em suas famílias: o papel de provedores que, para ganhar dinheiro, precisam trabalhar, logo, precisam completar sua escolarização básica.

Os principais resultados das análises das narrativas realizadas até esta seção estão sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 4 – Quadro sinóptico das narrativas: Adultos em geral e homens Adultos

	Adultos	
	Homens	Mulheres
Relação com a família/Papel na família	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas, no entanto sua relação com a família é mediada pelo trabalho.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas.
Trajetória escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram ajudar mães e irmãos mais novos; sustentar filhos. • Retornam à escola pela demanda por escolarização no mercado de trabalho. • Influência de esposas e namoradas para que voltassem a estudar. 	
Rotina	Trabalho e escola.	
Lazer	Relatam não ter tempo muito tempo livre. O tempo livre que têm é dedicado a participar da vida dos filhos pequenos ou para a religião.	Suas práticas de tempo livre relatadas têm sempre a participação de seus maridos e, algumas vezes, de outros familiares.
O que significa estar na escola	Oportunidade de ter um emprego melhor e, até mesmo, manter o emprego atual; conseguir uma ocupação formal.	
Trabalho	É o centro de suas narrativas.	
Relação com a outra comunidade de prática	Relação de reprovação em relação ao comportamento dos Jovens na escola; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola.	
Planos para o futuro	Educação continuada com vistas a oferecer um futuro melhor para os filhos; aposentadoria;	

5.2.2.1.2. As Mulheres Adultas no Centro do Trabalhador

Assim como a relação dos homens Adultos com a escola é fortemente perpassada por um passado em que uma vida Adulta precoce os forçou a abandonar a escola, a das mulheres também é. No entanto, como argumentado anteriormente, em uma sociedade altamente sexista e generificada, ser adulto pode adquirir significados sociais muito diferentes para homens e mulheres. Enquanto o centro da narrativa dos homens é o trabalho, como um meio de ser o provedor da família, para as mulheres, a família é o centro direto de suas narrativas.

As mulheres Adultas no CT constroem suas narrativas fortemente em torno da ideia de mulheres cuidadoras do lar e da família, mesmo aquelas que declararam trabalhar ou terem trabalhado em algum momento da vida, o fazem/fizeram sem deixar de lado a responsabilidade pela manutenção da casa. Além disso, a escola para elas não aparece como uma maneira de garantir uma posição no mercado de trabalho, mas como o resgate de algo que lhes foi tirado no passado, ou mesmo

como a possibilidade de uma capacitação profissional que nunca tiveram, ainda que essa capacitação não venha atrelada à busca por um futuro melhor (pelo menos, não discursivamente). A relação das mulheres Adultas participantes da pesquisa com o trabalho não ocupa o centro de suas narrativas, principalmente porque, quando narram trabalhar ou terem trabalhado fora de casa, narram ocupações em que a escolarização não costuma ser requerida (mesmo atualmente), tais como: empregada doméstica, faxineira, auxiliar de serviços gerais, camareira.

Nesse sentido, é importante apontar que, mesmo quando trabalham fora de casa, as participantes desta pesquisa o fazem exercendo funções bastante relacionadas ao papel de dona de casa e mantenedora do lar que exercem também em suas casas.

Entre as quatro participantes da pesquisa, apenas Laura trabalhava fora de casa no momento em que a entrevista foi realizada:

Ah...olha...vou te contar...é corrido...trabalho o dia todo...venho no colégio de noite e ainda ajeito as coisa de casa...comida do outro dia, ajeito as coisa do meu filho, dou um limpada...que limpeza assim mesmo é no fim de semana, daí eu deixo minha casinha nos trinquês. (Trecho de entrevista realizada com Laura)

A participante narra sua rotina como sendo dedicada ao trabalho, à escola e à família, no entanto ela não constrói sua narrativa, com vistas a justificar qualquer tipo de atividade não cumprida. Ao contrário, narra a rotina em que trabalha fora, estuda e cuida da casa, e ainda acrescenta que utiliza o tempo do fim de semana para deixar a casa arrumada, demonstrando uma certa vaidade envolvida em conseguir dar conta de todas as atividades.

É justamente essa vaidade em torno do cuidado com a casa e com a família que perpassa a narrativa da rotina de todas as participantes da pesquisa. Muitas vezes, as participantes que anteriormente trabalhavam e deixaram de trabalhar até narram sua rotina como tranquilas, como no caso de Berenice e de Lúcia:

Tranquilo...Venho po colégio...fico em casa...faço tudo da casa, daí já foi o dia...eu tô...eu...saí do serviço, tô no seguro...eu não tô trabalhando... Eu sou camareira, mas não to trabalhando...(Trecho de entrevista realizada com Berenice)

Durante a semana? De manhã eu cuido da minha casa, né...que eu não consigo de manhã mesmo...eu levanto oito horas...vou dar uma volta de bicicleta em Ipanema, no calçadão, adoro fazer isso, todo dia eu faço isso...só se tiver chovendo...Aí de manhã eu chego em casa, tomo um banho, vou na minha mãe tomar chimarrão, né...depois eu arrumo a minha

*casa, que a minha casa tá sempre arrumada, organizada...aí dou uma arrumada na minha casa, faço o almoço, espero o meu filho que ele chega a uma e meia, a gente almoça sempre junto... como a minha filha trabalha dia sim dia não, ela almoça comigo também nos dia de folga...daí tá...de tarde eu dou uma arrumada...daí faço uns fuxico, que eu aprendi com a professora Cátia, sempre costurando e...depois eu (trecho incompreensível)...bem tranquilo...não tem filho pequenos, não tenho nada, não tenho neto (**Trecho de entrevista realizada com Lúcia**)*

*Eu...agora como eu não tô trabalhando né...eu fico casa...meu esposo ele trabalha de noite...é técnico de enfermagem, trabalha num hospital...no hospital Porto Alegre que é aqui perto...ahn...eu fico em casa...faço as coisas de casa...eu trabalho à vezes no final de semana, quando tem, numa cooperativa de garçõete...eventos grandes assim né, alta sociedade de Porto Alegre...e...quando tem né...os final de semana, eu trabalho...quando não tem eu fico em casa...ou...o dia que tem...tem culto eu vou na igreja...eu fico em casa, cuidando da casa...de tudo...os guri moram em casa ainda também...daí tem função de comida, roupa... Eu que faço tudo em casa...Tudo...Cozinho...faço tudo, Cuido de tudo, literalmente, tudo, tudo (**Trecho de entrevista realizada com Cassandra**)*

Ainda que as duas participantes, diferentemente de Laura, narrem suas rotinas como tranquilas, elas constroem um relato em que, assim como no de Laura, os cuidados com a casa e com a família ocupam todo o seu dia, interrompidos apenas para ir à escola de noite. Vale a pena notar que, não apenas a sociedade e o Centro do Trabalhador não reconhecem os cuidados com a casa como trabalho, como as próprias participantes da pesquisa não o reconhecem, ainda que essas atividades tomem todo o seu dia:

*Eu...agora como eu não tô trabalhando né...eu fico casa...meu esposo ele trabalha de noite...é técnico de enfermagem, trabalha num hospital...no hospital Porto Alegre que é aqui perto...ahn...eu fico em casa...faço as coisas de casa...eu trabalho às vezes no final de semana, quando tem, numa cooperativa de garçõete...eventos grandes assim né, alta sociedade de Porto Alegre...e...quando tem né...os final de semana, eu trabalho...quando não tem eu fico em casa...ou...o dia que tem...tem culto eu vou na igreja...eu fico em casa, cuidando da casa...de tudo...os guri moram em casa ainda também...daí tem função de comida, roupa... Eu que faço tudo em casa...Tudo...Cozinho...faço tudo, Cuido de tudo, literalmente, tudo, tudo (**Trecho de entrevista realizada com Cassandra**)*

Em seu relato, Cassandra menciona o fato de que seu marido trabalha e ela fica em casa, uma vez que não está mais trabalhando (em outras partes da entrevista menciona que trabalhou sempre como empregada doméstica). Em seguida, no fim do excerto, enfatiza o fato de que é ela quem faz absolutamente tudo em casa. Assim, como Lúcia e Berenice, é possível que Cassandra agora

considere sua rotina tranquila, e coloque uma certa ênfase no que faz para que não pareça desocupada.

Todas as participantes, mesmo Laura, narram o momento atual de suas vidas como sendo uma época boa, depois de uma vida de muito esforço para criar os filhos. Além disso, elas têm em comum o relato de que tentaram, muitas vezes, voltar a estudar, mas não foi possível, porque precisavam se dividir entre os cuidados com a casa e a família, e suas ocupações remuneradas fora de casa. Nesse sentido, é possível perceber que as participantes navegam discursivamente entre um passado muito atribulado, em que não conseguiam tempo para estudar, e um presente tranquilo, no qual finalmente podem ir à escola.

Isso pode ser corroborado pela maneira como narram as razões pelas quais deixaram de estudar:

*(...) a minha infância foi muito difícil, muito difícil, foi muita pobreza, muita dificuldade, tive que trabalhar na roça cedo desde criança...que nem eu falei...não tive chance de estudar...depois...depois eu tive um casamento também bem complicado...e...me separei, fiquei com uma filha só...praticamente sozinha, porque minha mãe...no momento...ignorância dela né...porque hoje eu entendo assim que era a maneira que ela tinha acho assim...medo de fazer mais filho ou...medo de cair na vida...era o jeito que ela lidou assim, ela...deixou toda a responsabilidade pra mim...eu trabalhava a semana toda, chegava de noite tinha que pegar...a menina lá na vizinha que cuidava pra mim, uma senhora...e cuidar dela...final de semana eu tinha que dar conta de ir na casa da minha mãe, lavar todas as roupas na mão, não tinha máquina...e...e de noite...quando chegava...minha filha usava fralda, porque ela não tinha...não existia eu acho...ou eu não sabia...descartável, né? E eu chegava de noite e olha só...pegava as roupa, as fralda dela, lavava tudo...ficava sacudindo na mão pra cair um pouco da água, porque...torcia na mão ne...não tinha...ficava...deixava um pouco lá na rua, quando tinha ventinho. (**Trecho de entrevista realizada com Lúcia**)*

Lúcia narra como, desde a sua infância, foi impedida de estudar: primeiro devido à pobreza de sua família de origem, depois por ter sido mãe solteira bastante nova, o que fez com que tivesse que ocupar os papéis familiares de cuidadora e provedora da filha.

O mesmo acontece com Cassandra, que, mesmo não tendo sido mãe solteira, casou-se e teve filhos muito precocemente, tendo ficado encarregada de cuidar dos filhos para que seu marido pudesse trabalhar:

Porque eu casei muito nova né? E tive filhos muito nova...então eu com trinta e três anos, quase vinte anos que eu sou casada, então tu tem uma ideia do quê que eu casei muito nova...então como eles eram pequenos...meu esposo seguiu trabalhando fora, eu...não tinha como deixar

dois assim...ou com alguém...pra eu...ir pra a escola né...também eu era nova, bem mais nova que ele...daí ele já achava que os colega não iam me respeitar e tudo...acabei parando. (Trecho de entrevista realizada com Cassandra)

Além de precisar cuidar dos filhos, Cassandra aponta ainda como razão para ter parado de estudar o fato de que seu marido tinha ciúmes, e achava que seus colegas não a respeitariam, caso fosse à escola. Vale notar que, de acordo com a participante, ela casou-se e teve seu primeiro filho aos 13 anos, e seu marido tinha 22. Assim como Cassandra, Laura também aponta a diferença de idade entre ela e seu marido (e o conseqüente ciúme) como a razão para que deixasse de ir à escola. A participante relata que o marido foi a razão para que parasse de estudar, e acrescenta que ele apresentou resistência quando ela quis voltar:

(...) meu marido...foi...eu tinha dezenove anos e ele trinta e oito...que eu sou dezenove anos mais nova que ele (...) Não...não...não deixou tranquilo ... deixou por causa que eu falei com...tipo...eu tive que mentir... dizer que o meu patrão estava exigindo que eu voltasse a estudar... (Trecho de entrevista realizada com Laura)

Laura diz ter mentido para seu marido, afirmando que precisava voltar a estudar, porque seu chefe estava exigindo. É interessante notar aqui que ela se vale de um aspecto muito relevante das narrativas dos Adultos homens (possivelmente relevante para o seu marido também), como argumento para que seu marido deixasse ela voltar para a escola. Nesse sentido, o fato de ela exercer uma ocupação formal remunerada fora de casa (auxiliar de serviços gerais), um traço mais masculino do que feminino nos papéis de gênero hegemônicos na sociedade, garantiu que ela pudesse frequentar o CT.

Assim como os maridos, os pais das participantes também são apontados como impedimentos para que continuassem estudando, como relatam Lúcia e Berenice:

(...) porque eu morava lá fora né...trabalhava... Meu pai era daqueles que dizia que filha dele ia pra escola só até aprender a escrever o nome e fazer conta...aí depois eu vim morar em Porto Alegre eu tinha catorze, quinze ano, daí eu comecei a trabalhar...daí num fui mais estudar, com dezesseis eu casei...né...dezessete eu ganhei filho daí num estudei mais...né... (Trecho de entrevista realizada com Berenice)

(...) porque eu só trabalhei, trabalhei e não tinha como fazer, de noite e quando eu me matriculei num colégio de noite meu pai não deixou eu ir...nós viemos aqui...quando nós viemos pra Porto Alegre tinha...esse colégio que é perto da minha casa...não deixou...ele não deixou por causa que eu tinha um namoradinho, e o namoradinho...eu não conhecia, nem

sabia onde...e eu disse pra ele 'ah, queria tanto estudar', e ele também não estudava...e aí ele disse assim pra mim 'tá eu sei um colégio, vamo se inscrever' 'e o pai?' ele disse 'ah, a gente vai escondido'...e aí nós fomos, se inscrevemos no colégio, mas o pai não deixou, ele descobriu, ele não deixou...eu disse pra ele que eu ia estudar, que...e...olha...assim...é só pela obediência mesmo, porque eu poderia (...) **(Trecho de entrevista realizada com Lúcia)**

Isso chama a atenção para uma diferença bem grande nas relações de gênero que se estabelecem entre os Adultos do CT. Enquanto, nas narrativas dos homens, a presença feminina aparece como um estímulo a estudar, como um facilitador em alguns casos; nas narrativas femininas, as presenças masculinas aparecem predominantemente como impedimentos para que estudassem: maridos ciumentos (e muito mais velhos), pais controladores e, no caso de Lúcia, o abandono do marido, deixando-a com uma filha pequena.

As trajetórias de vida das quatro participantes desta pesquisa são representantes dos padrões culturais sexistas, agora um pouco mais enfraquecidos, mas que eram bastante fortes nas décadas de 70 e 80, quando suas histórias de vida se desenvolveram. No entanto, é importante notar que nenhuma das participantes nega, ao menos não explicitamente, essa identidade de mulher do lar, ao contrário, por meio da construção de suas narrativas sobre outros assuntos, reforçam sua afiliação a essa identidade hegemônica de mulher cuidadora do lar. Isso fica claro ao falarem de seus maridos, por exemplo, que estão constantemente presentes em suas narrativas (como já discutido, quando se falou das práticas de lazer/tempo livre):

Que eu leio...eu sou...eu vou na igreja, o que eu leio...sempre procuro ler a bíblia...ou leio os maná que é os reis bíblicos que eu leio em casa....leio...livro de...como orar pelo seu filho ou...pelo seu esposo...isso eu leio...sempre tenho na minha bolsa esse tipo de livro...e...livros assim **(Trecho de entrevista realizada com Cassandra)**

Cassandra menciona seu esposo, separadamente de seus filhos, ao falar sobre suas orações diárias, assim como Lúcia o faz ao mencionar que todos os dias espera acordada que seu segundo marido (que trabalha à noite) chegue em casa:

ele fica em casa até as duas horas, ele chega uma, duas hora da madrugada, e eu espero ele acordada, sempre esperei, mesmo eu trabalhando eu sempre esperei ele acordada, sempre esperei ele acordada...a gente toma um café, ou toma um chá, qualquer coisa, mas sempre eu espero ele acordada, porque o colega dele diz assim, porque ele me liga 'já tô indo', né? E ele diz 'tu acorda tua esposa essa hora?' e ele diz 'não, minha esposa nunca dorme', eu sempre espero ele acordada **(Trecho de entrevista realizada com Lúcia)**

Além dos aspectos macrossociais já mencionados, é importante notar que as narrativas de Cassandra e Lúcia são bem consistentes com os princípios pregados nas religiões em geral – de que a esposa deve zelar e ser companheira de seu marido –, especialmente das religiões evangélicas, que as duas participantes declaram seguir e praticar como uma obrigação.

É interessante notar que Cassandra foi a única participante que mencionou o uso de Internet e Redes Sociais em seu cotidiano. No entanto, mesmo quando está falando de mídias ela traz para o seu discurso o papel de mulher cuidadora do lar:

Eu faço bastante pesquisas assim tudo que precisa assim...até pra tirar uma mancha de uma roupa eu olho no computador (risos), então...pra...pesquisando, né...tudo pesquisando, receita, preço das coisa...tudo assim de casa da pra ver ali. (Trecho de entrevista realizada com Cassandra)

É possível notar que as participantes Lúcia e Cassandra constroem essa identidade de mulher cuidadora até mesmo em seus discursos sobre a maneira como se relacionam com os alunos mais Jovens, como afirma Cassandra:

É tranquila assim...não...as vezes, por causa da diferença de idade, mas eu acho que quem é mãe, né...sabe que é assim a juventude...só às vezes eu me entristeço, porque tão novinhos e não dão valor que tem que dar né...que a escola...até com uns que tão as vezes na minha sala eu falo, eu falo assim 'ai...se tu não quer estudar então vem pra escola, se é pra vim pra escola é pra estudar'...E às vezes tu acaba mais aconselhando.(...) Sim...o menino que tu entrevistou ai...eu disse 'olha meu filho vou te dar uma chinelada' bem assim...desde que eu comecei, ele tava...já tava na minha turma, né...ano passado e ele...é muito querido o Daniel...e eu converso com ele...digo, 'Daniel, tem que prestar atenção nas coisa, Daniel', mas assim...ele ouve sabe? Quando eu falo pra ele...eu digo...ele 'ah, mas...', 'ah, eu vou fazer' eu digo 'Daniel se esforça' (Trecho de entrevista realizada com Cassandra)

Assim como acontece com os homens Adultos, Cassandra constrói um discurso de reprovação do comportamento reificado dos Jovens, projeta sobre eles um futuro de arrependimento, em decorrência de não saberem aproveitar a oportunidade que estão tendo (e que aos Adultos foi negada). No entanto, ela se constrói nessa relação como alguém que aconselha, que exerce influência para que eles mudem e aproveitem melhor a escola, acredita até mesmo que tem sucesso em seu objetivo de aconselhar. De acordo com o discurso da participante, ela se vale do papel de mãe que ocupa fora da escola, para conseguir se aproximar dos colegas e ajudá-los. Ao trazer para a sua narrativa o episódio com o aluno Daniel, ela segue se

aproximando – mesmo que na escola – da identidade macrosocial hegemônica de mulher cuidadora do lar e da família.

Outro episódio relevante para essa discussão, cujos dados vão além do conteúdo das narrativas dos participantes, foi a interação relatada por Lúcia, entre ela e a participante Carla. Enquanto os dados analisados em Mangabeira (2012) estavam sendo gerados, a participante Carla (Jovem) começou a mostrar que estava grávida²⁹. A análise dos dados mostrou que Carla, que anteriormente se relacionava apenas com colegas Jovens, passou, ao longo do semestre, a conversar, sentar ao lado e interagir mais com os participantes Adultos; sendo que as colegas Adultas chegaram a organizar um chá de fraldas para ela. Nesse contexto, Lúcia relatou que deu muitos conselhos a Carla:

*Ah...a Carla, depois que ela engravidou, ela tá vindo, participando bastante, porque também eu conversei bastante com ela...sabe assim? Tanto que eu tô fazendo até o chá de fralda pra ela...peguei e conversei com ela...nos fomos caminhar, tirar umas foto...dai eu... isolei os outros e fui conversar com ela...eu disse assim 'olha, agora não é só tu...tu tem que fazer por ti e pela tua filha' eu disse assim 'filho não é uma roupa que tu não quer mais tu joga num canto, vou dar', eu disse 'filho é pra sempre, é uma coisa assim que vai depender de ti pra sempre' é o que eu...eu passei...eu...tentei ensinar algo assim pra ela, sempre tento assim...ela não passar...porque eu passei muita dificuldade com a minha filha, muita...é...por causa que...porque eu não tinha...estudo...eu muitas vezes eu passei fome pra criar minha filha...muitas vezes assim o eu trabalhei...tomando café, assim eu passei...e eu conversei isso com a Carla, né? Eu disse assim 'a única coisa que tu tá fazendo' (...) eu cheguei e falei pra ela...eu disse assim 'tu vê...tu tá faltando aula', falei pra a outra colega também pra...da outra turma, nesse dia que nós saiu junto...cês aproveitam essa oportunidade de estudar enquanto é jovem assim'...eu queria muito essa oportunidade pra mim, mas eu não tive, eu não tive, porque eu só trabalhei, trabalhei (**Trecho de entrevista realizada com Lúcia**)*

No episódio narrado, Lúcia, assim como Cassandra, assumem a posição de conselheiras, no intuito de orientar Carla sobre a necessidade de uma mudança de atitude, agora que será mãe. Nesse sentido, Lúcia traz para o diálogo sua experiência como mãe, e o fato de que não teve a oportunidade de estudar, ao contrário de Carla que está tendo, e deve aproveitar não só por ela, mas também por sua filha.

No discurso de Lúcia, aproveitar a oportunidade de estar na escola aparece como uma opção disponível para Carla; Entretanto, não há dados na pesquisa sobre

²⁹ No início do semestre, nenhuma remissão à gravidez de Carla foi feita nas interações observadas. A gravidez só passou a ser tematizada quando a barriga da participante começou a crescer e ela começou a falar a respeito com os colegas.

a participação ou não do pai da criança na gravidez, assim como não há informações sobre a posição de sua família sobre a criança. O que se sabe é que Carla mora apenas com a mãe e o irmão, e que trabalha de atendente em uma lancheria. No semestre seguinte à geração desses dados (2011/2), Carla não havia se matriculado na escola, e, de acordo com Cátia e com a direção da escola, até 2014 não havia retornado. Não é possível afirmar se permanecer na escola ou não era uma escolha para Carla, ou até mesmo que ela não tenha voltado em outra escola que não o CT, entretanto, é possível afirmar que as condições sociais adversas que levaram Lúcia a parar de estudar quando engravidou de sua primeira filha não são atualmente tão diferentes, especialmente nas camadas socioeconômicas mais baixas da sociedade.

Esse posicionamento discursivo das participantes mulheres Adultas, em que predomina a preocupação com a família (marido e filhos), estende-se também para quando falam de suas perspectivas para o futuro. No entanto, elas associam esse futuro em que está presente a família com uma possibilidade de capacitação profissional, especialmente no nível técnico.

Sim...eu vou me formar...e agora eu vou fazer um curso técnico...agora quando eu ir pra a T6...eu vou fazer um curso técnico de portaria, daí...tem hospital que paga...uns lugares bom que tem trabalho em portaria, daí depois eu quero fazer culinária, que eu gosto de cozinhar...é...e até eu tenho uns pensamento aí sabe? De abrir alguma coisa que o meu marido ele...ele trabalha num restaurante...ele entende dessas coisa sabe? Ele ganha porcentagem, porque esse amigo dele que foi...que abriu...aí viver né...vê a família crescer...só esperando os neto. (Trecho de entrevista realizada com Lúcia)

Lúcia aponta que tem planos de continuar estudando, fazer um curso técnico de portaria e ter um emprego bom, no entanto, afirma também que gostaria de estudar culinária para que pudesse abrir um negócio junto com o marido. Cassandra demonstra um desejo similar ao de Lúcia, ao afirmar que gostaria de fazer um curso de técnica em enfermagem (profissão de seu marido):

É talvez...eu tenho...eu tenho...eu tenho um sonho, eu quero fazer curso técnico de enfermagem...quero seguir a mesma (...) Daqui a dez anos o meu marido vai se aposentar...daí eu não né...eu não vou tá aposentada ainda...mas ele vai se aposentar, mas daí...ele vai continuar trabalhando...eu acho...aí eu quero...eu me vejo...nós tendo...uma...um terreno assim...num sitio...quero uma coisa que seja nossa e com os neto né... (Trecho de entrevista realizada com Cassandra)

As duas participantes apontam, como desejos para o futuro, continuar estudando, entretanto, a família está muito presente em seus planos, na medida em que associam essas profissões futuras a um trabalho junto com seus maridos, e mencionam a vontade de ver a família crescer, de ter netos. Assim, discursivamente, elas se afastam um pouco da esfera privada do lar, ao manifestarem o desejo de ter continuar estudando e ter uma profissão; entretanto, atrelam esse futuro profissional a um futuro conjunto com seus maridos, num possível movimento de não se afastar tanto da identidade de mulher bastante ligada ao lar e à família.

Vale ressaltar ainda que, entre os homens Adultos, quando falam em continuar estudando para conseguir um emprego melhor, sempre falam em ter um emprego melhor para proporcionar a seus filhos um futuro melhor, oferecerem melhores condições de vida para suas famílias. As mulheres, no entanto, ao falar em empregos melhores no futuro, não atrelam isso a uma recompensa financeira. Ao analisar a relação que estabelecem discursivamente com estar no Centro do Trabalhador, como será feito nos próximos parágrafos, torna-se plausível interpretar que o desejo futuro de conseguir um emprego formal, que represente uma profissão e não apenas uma ocupação remunerada, esteja mais envolvido, entre as mulheres Adultas, com uma busca de sucesso pessoal fora da esfera familiar do que somente com um retorno financeiro.

O que se pode interpretar, a partir da análise das narrativas das mulheres Adultas participantes desta pesquisa, é que estar no Centro do Trabalhador para elas está ligado a uma socialização pública que lhes foi negada no passado, que inclui também a oportunidade de um emprego melhor, como no caso de Berenice: *“Ah...pra arrumar um emprego melhor, né...ser camareira não é fácil...tudo que é emprego agora pede o segundo grau, né...se tu for procurar uma coisa melhor é segundo grau que eles pede.”*. No entanto, essa socialização vai além da qualificação profissional, envolve inclusive o discurso macrossocial de “ser alguém na vida”:

Sempre, desde quando eu era criança...sempre pensei em voltar a estudar, sempre quis assim...ser alguém...sempre quis ter um nome assim...e tanto que eu até botei uma loja pra mim, sabe?

(...)

Então tá ótimo...se o colégio...que deus abençoe...se o colégio...é tudo que eu peço a deus assim agora no momento assim é que venha o Segundo ano pra cá...sabe? Porque eu não queria fazer o segundo noutro...sabe? Eu queria fazer o ensino fundamental, terminar tudo aqui mesmo...porque aí eu

*ia ter certeza sim...eu ia terminar com ela...o que eu vou aprender com ela nesses ano, porque eu...tudo que eu não sei eu quero saber...aí...é isso ela me ensinou a enxergar...a saber enxergar (**Trecho de entrevista realizada com Lúcia**)*

Enquanto, para os homens Adultos, estar no CT é construído discursivamente como uma necessidade proveniente das exigências do mercado de trabalho, para as mulheres estar na escola envolve uma dimensão pessoal, de conhecer novas pessoas, como relata Laura: “a...a aprendizagem mudou muito, então eu...queria me qualificar...queria não...quero me qualificar...então...foi isso que fez eu voltar muito a estudar...saber mais...fazer novas amizades...enfim...porque eu sempre tive vontade de estudar.”. Por fim, a fala de Cassandra é bem representativa desse resgate, uma vez que todas as participantes Adultas relataram que cuidar dos filhos foi um impedimento para estudar, portanto, o crescimento desses filhos abre um espaço em suas vidas que pode, agora, ser preenchido pela escola:

(...) aí depois, agora que eles já tão grande, eu disse...bom...agora...sempre trabalhei de doméstica antes né... aí eu disse...’não, agora não quero mais’...vou estudar né...e...aí eu vi...e...entrei na internet...o...a escola- que seria...que daria pra começar a qualquer tempo...e encontrei o CT...

(...)

*Agora eu me sinto muito só...antes eu não me sentia...às vezes parece que depois que a Adriana começou a namorar, assim...caiu mais a ficha...sabe? Eu me sinto mais velha...Se eu não estudar...se eu não fizer agora, depois eu vou falar pra você...eu não vou fazer mais, por isso eu me esforço bastante...pela oportunidade né...que tô tendo...depois assim...de esperar, esperar...(**Trecho de entrevista realizada com Cassandra**)*

Como pode ser visto nesta subseção, as mulheres Adultas no CT sustentam discursivamente a identidade de cuidadoras do lar e da família, ainda que exerçam ocupações remuneradas. Para sustentar essa identidade elas recorrem, na maioria dos momentos, à afiliação a uma identidade feminina hegemônica associada à mulher que cuida dos afazeres domésticos, cuida dos filhos, é companheira de seu marido, e, muitas vezes, complementa a renda familiar com ocupações ligadas à limpeza e organização de outros ambientes (exercem fora de casa atividades que exercem também em suas próprias casas).

Ainda que essa identidade coloque a mulher em um papel de dependência em relação a seus maridos, e abandono de projetos pessoais como estudar e ter uma profissão, localmente (no Centro do Trabalhador), ela representa uma identidade de prestígio, uma vez que a dedicação à família justifica o abandono de sua escolarização. Nesse sentido, discursivamente, as mulheres se colocam num

lugar de pouca agentividade em suas narrativas, constituindo-se como não responsáveis por suas trajetórias de escolarização, uma vez que (assim como os homens o fazem com o papel de provedor da família) associam-se a uma identidade que se aproxima mais do extremos do contínuo em que o global/social determina o local/individual, levando-se em consideração o *dilema da agentividade* apresentado anteriormente neste capítulo.

A síntese das análises das narrativas de homens e mulheres Adultos pode ser encontrada no quadro abaixo:

Quadro 5 - Quadro sinóptico das narrativas de homens e mulheres Adultos

	Adultos	
	Homens	Mulheres
Relação com a família/Papel na família	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas, no entanto sua relação com a família é mediada pelo trabalho.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas.
Trajatória escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram ajudar mães e irmãos mais novos; sustentar filhos. • Retornam à escola pela demanda por escolarização no mercado de trabalho. • Influência de esposas e namoradas para que voltassem a estudar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram cuidar da casa e dos filhos e/ou sustentar os filhos. • Retornam à escola depois dos filhos criados, em um resgate de uma oportunidade de aprendizagem e socialização negada no passado. • Influência pais e maridos para que deixassem de estudar.
Rotina	Trabalho e escola.	Cuidados com a casa e com a família e/ou ocupação remunerada fora de casa; escola.
Lazer	Relatam não ter tempo muito tempo livre. O tempo livre que têm é dedicado a participar da vida dos filhos pequenos ou para a religião.	Suas práticas de tempo livre relatadas têm sempre a participação de seus maridos e, algumas vezes, de outros familiares.
O que significa estar na escola	Oportunidade de ter um emprego melhor e, até mesmo, manter o emprego atual; conseguir uma ocupação formal.	Oportunidade de aprendizagem e socialização; possível profissionalização no futuro.
Trabalho	É o centro de suas narrativas.	Trabalho doméstico e/ou trabalho remunerado fora de casa, ligado a limpeza e arrumação.
Relação com a outra comunidade de prática	Relação de reprovação em relação ao comportamento dos Jovens na escola; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.	Relação de aconselhamento com os Jovens, para que aproveitem a oportunidade de estudar; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.
Planos para o futuro	Educação continuada com vistas a oferecer um futuro melhor para os filhos; aposentadoria;	Educação continuada para uma possível profissionalização; ver a família crescer (netos); futuro profissional associado ao de seus maridos.

5.2.2.2. As narrativas dos Jovens no Centro do Trabalhador

Como discutido na última subseção, referente às identidades dos Adultos no Centro do Trabalhador, as narrativas dos Adultos são construídas em torno da família e do trabalho, como uma explicação para a relação conflituosa que mantiveram e ainda mantêm com a escola. Além disso, por meio das relações que estabelecem com a família e com o trabalho, negociam discursivamente a identidade de Adultos na escola, cujo prestígio pode ser observado- nas análises feitas em Mangabeira (2012) e retomadas na primeira seção deste capítulo.

Na mesma medida em que as identidades dos Adultos centralizam-se na família e no trabalho, nesta seção a argumentação se orientará para a ideia de que as narrativas dos Jovens têm seu centro na escola, e mesmo suas relações extraescolares, em alguma medida, são mediadas pela escolarização que tiveram.

Essa mediação pode ser vista, por exemplo, na narrativa de Fabiano sobre como ele começou a cantar Funk, que, como será discutido ao longo deste capítulo, é um aspecto importante da identidade que constrói discursivamente em suas narrativas:

*Eu cantava Rap antes...no caso, eu fazia umas música de Rap...e, no meu caso...eu e mais um, né...nessa escola, daí a diretora deu uma chance pra nós, no caso, era um negócio lá de...ia ter um dia especial lá no colégio né...e a gente pediu pra a diretora pra nós cantar né...a gente mostrou a letra pra ela que não tinha nada...era rap consciente...e a gente cantou e todo mundo gostou...eu continuei no rap só que no rap não ia dar muito...porque no rap não era muito...certo né...no caso que eu queria...e eu fui pro funk...eu fui gravando funk...não digo que eu sou famoso...né...eu tenho uma certa...a maioria das pessoa na vila hoje me conhece...e no caso agora eu tô procurando fazer um clipe agora pra...estourar mesmo (**Trecho de entrevista realizada com Fabiano**)*

A narrativa de Fabiano mostra que foi na escola que ele iniciou sua trajetória como cantor de Funk. É na escola que os adolescentes experimentam sua primeira socialização fora da esfera familiar, e é onde se concentra mais fortemente sua rede social. No entanto, a escola é também um lugar de conflito entre os adolescentes e a autoridade institucional. Isso é representado pela menção que Fabiano faz a ter precisado mostrar à diretora da escola que a letra era uma letra de rap consciente, para que obtivessem autorização para cantar.

Sobre a adolescência, Eckert (2006, p. 383) argumenta que a adolescência é determinada fortemente pelas relações e estruturas sociais que são estabelecidas na escola. Para a autora, mesmo aqueles que não vão à escola têm sua identidade

social mediada pela escola, uma vez que acabam sendo definidos como desviantes ou evadidos. Ela aponta também que “Normalmente ignora-se o fato de que os adolescentes não são simplesmente deixados para que se tornem adultos, mas são colocados em instituições que os isolam dos adultos.” (ECKERT, 2006, p. 382).

O que se percebe justamente nas narrativas dos Jovens do CT é essa tensão entre um passado de educação regular (isolados dos adultos), no qual a escolarização era sinônimo de sua convivência social; e um presente em que precisam reconstruir os significados que já tinham sobre o que é estar na escola, uma vez que são colocados num ambiente escolar em que precisam conviver com Adultos, cujas identidades sociais os remetem constantemente às imagens de seus próprios pais.

Assim, um aspecto muito importante que emerge nas narrativas dos Jovens, em geral, é a relação ambígua que estabelecem discursivamente com os Adultos da escola. Essa relação muitas vezes se constitui como uma relação de admiração e respeito:

Bah, sôra, eu fico moído de trabalhar e estudar...e eu trabalho meio turno só ...imagina essa galera aqui na escola...trabalha o dia todo...cuida de filho...por isso que eles até cochila na aula...(risos)...mas sério agora...tiro meu chapéu (Trecho de entrevista realizada com Walter)

A narrativa de Walter se constrói na direção do reconhecimento de que é muito difícil para o público Adulto da escola estar ali. No entanto, ele faz também uma piada com o fato de que alguns colegas cochilam na aula. Entre as principais queixas da escola em relação aos Jovens, está a maneira que se considera desrespeitosa com que tratam as limitações dos Adultos, e o fato de que zombam deles na aula. Dentro dessa maneira desrespeitosa, está a impaciência com que lidam com o tempo de aprendizagem dos Adultos, que é a outra face da relação que os Jovens estabelecem com os colegas Adultos em seus discursos, como pode ser visto na fala de Carla: “O pessoal assim...mais...mais...velho...idoso né...eu entendo...mas é difícil ter paciência, sôra...vou te falar...eles parece que nunca foram na escola, tinham que tá lá na T1”. Ainda que os Adultos estejam na mesma totalidade que os Jovens, tiveram uma experiência de escolarização completamente diferente, e interrompida por uma vida de experiências não escolarizadas. Quando

deixaram a escola, há muitos anos, as próprias práticas de ensino e aprendizagem eram outras, um rompimento com o qual os Jovens não precisaram lidar.

Além da relação com os Adultos dentro da escola, os adultos em geral, especialmente seus pais, aparecem em seus discursos como o exemplo de vida profissional que não querem seguir.

As meninas projetam para o seu futuro uma identidade feminina que rompe com as identidades de suas mães e das próprias mulheres Adultas da escola:

Daqui a dez ano? Eu queria tá trabalhando de obstetra né...queria ter minha casa, não casada assim, não...ah...posso até ter um marido assim...não ter filho muito cedo assim, deixar o tempo passar um pouco, até minha profissão ficar mais...mais séria...vamos supor...ah...e ter as coisa assim que eu penso em ter pra ajudar minha mãe, meu pai...essas coisa (Trecho de entrevista realizada com Jéssica)

Jéssica apresenta um discurso muito organizado sobre o que pretende para o seu futuro, deseja ser médica, e se baseia na identidade feminina Adulta predominante na escola para antecipar barreiras que não pretende encontrar em seu caminho. Diz que pode até ter um marido, mas que só quer ter filhos depois que sua profissão estiver estabilizada, evitando assim que o papel de mãe interrompa seus planos profissionais. Em seu discurso, inclui também ajudar seus pais, uma vez que tanto sua mãe, quanto seu pai têm filhos mais novos de casamentos posteriores, e Jéssica sempre ocupou na família a posição de cuidadora dos irmãos.

Mesmo quando os participantes não têm um discurso tão bem estruturado quanto o de Jéssica, sobre o que querem para o seu futuro, sabem construir discursivamente, também recorrendo a identidades Adultas presentes em casa e na escola, o que não querem:

Ai...não faz pergunta difícil, sôra...sei lá...o futuro a Deus pertence (risos)...acho que ter uma profissão boa...estudar...pra não ficar em casa cuidando de marido e filho...Deus o livre...aff...não sei como essas mulher aguenta...uns home enchendo a paciência...pedir dinheiro pra tudo...não sirvo pra isso...(Trecho de entrevista realizada com Carolina)

Carolina aponta a dependência financeira como o traço identitário que pretende evitar em sua vida, e aponta a escola como uma maneira de viabilizar essa independência. É importante notar que a inserção no mercado de trabalho medeia a relação de mulheres Jovens com a escola e não apenas dos homens, como acontece com os Adultos.

No caso do discurso de Carla, a participante Jovem que estava grávida no momento da geração de dados, o papel da escola na construção do seu futuro se orienta na mesma direção do discurso dos homens Adultos do CT:

Eu tava em outra escola, daí eu parei, porque eu tinha que começar a trabalhar pra juntar dinheiro pra quando minha filha vim, né...daí o horário não batia...aí depois eu comecei de novo aqui...pra ser alguém, né...não ficar sempre naquele empreguinho de sempre...ou então dentro de casa...dependendo de marido...que nem a gente vê aí...dar um futuro pra minha filha também...né...pensar nela também. (Trecho de entrevista realizada com Carla)

Em sua narrativa, Carla se aproxima da identidade masculina Adulta predominante na escola, ao apontar a importância de estudar para ter um emprego melhor (visto que trabalha como atendente em uma lancheria) e garantir um futuro para a filha que espera. Por outro lado, ela se afasta da identidade feminina Adulta dominante na escola, ao afirmar que não quer depender de marido (dimensão financeira), ou ficar dentro de casa (dimensão pessoal). Além disso, ela traz para seu discurso a ideia de que estudar lhe permitiria ser alguém, e também traz algumas construções similares às aquelas presentes nos conselhos que Lúcia relatou ter dado a ela: “dar um futuro pra minha filha”, “pensar nela”. É interessante notar que Carla traz para o seu discurso os discursos reificados pelos Adultos da escola, justamente no momento em que está passando pela experiência que mais caracteriza os Adultos da escola como Adultos: ter um filho. No entanto, é interessante notar que ela não apenas reproduz o discurso feminino, ou o masculino, mas faz um uso agentivo dos dois para construir um discurso coerente com a sua própria realidade: ser mãe precocemente e começar a enfrentar as pressões do mercado de trabalho.

Os participantes homens Jovens, por sua vez, constroem seu discurso em cima de negar os discursos masculinos Adultos na escola que, por sua vez, são bastante adequados às trajetórias de seus pais, como no caso de Fabiano: “Não ficar que nem o pai...né...na obra batendo cimento pros outro morar ainda...imagina ele...o meu pai na obra desde os catorze ele tá na obra...ele me teve com catorze ano...”. Fabiano afirma que pretende estudar muito, para que não tenha o mesmo futuro profissional de seu pai, e menciona o fato de seu pai ter tido ele muito cedo, o que o impediu, provavelmente, de estudar. Ou seja, a trajetória do pai de Fabiano é muito similar à dos participantes homens Adultos desta pesquisa, que representam os próprios colegas de Fabiano na sala de aula.

Theo, ainda que não mencione explicitamente seu pai (padrasto), indiretamente constrói um discurso que nega a trajetória que ele teve: *“Eu queria ser alguém...por causa que eu cresci ali naquele bairro que te falei...naquela escola...só maloqueiro...eu odeio maloqueiro...e também ter um futuro melhor...”*. O participante, durante toda a sua entrevista, constrói uma identidade discursiva desalinhada do lugar onde mora, não gosta de seus vizinhos e revela até mesmo ter pedido que sua mãe o trocasse de escola, para que pudesse conhecer pessoas diferentes. Ainda na educação básica, o participante saiu de sua primeira escola, localizada em um bairro de classe baixa de Porto Alegre, para estudar em uma escola localizada em um bairro central de classe média. No entanto, em outras partes de sua narrativa, ele relata que seus pais (sua mãe e seu padrasto) cresceram no bairro onde ele mora, e conhecem todo mundo na vizinhança. Nesse sentido, sair da escola do bairro significa para Theo sair do bairro, e ter a oportunidade de um futuro fora dali, ao contrário de seus pais que nasceram e continuaram ali.

Em geral, os participantes Jovens da pesquisa não interromperam sua escolarização, sofreram sucessivas reprovações e foram encaminhados por suas escolas para o CT. No entanto, em alguns casos houve pequenas interrupções, como relata Thales:

Ah...eu...uns problema que deu em casa e eu num...num...deu muita fé pro colégio...eu fiquei dois ano parado...eu saí do colégio e fiquei dois ano parado, agora que eu tô voltando de novo...Então é por causa do...do quartel que eu tô estudando, porque se não...eu não taria estudando... Não...porque, pra mim pegar no quartel, tem que tá estudando, entendeu? Só por causa disso...se não...eu não taria estudando...

(...)

*Também a mãe também...A minha mãe conversou um monte comigo, disse que eu tinha que virar homem...estudar...se não nem pro quartel eu servia...ia acabar tendo que me matar de trabalhar, igual o pai (**Trecho de entrevista realizada com Thales**)*

Thales relata que deixou a escola devido a problemas familiares, mas em seguida (como o faz em toda a sua narrativa) diz que não teria voltado a estudar se não fosse um requisito obrigatório para se alistar no exército. Nesse sentido, assim como os homens Adultos do CT, ele volta à escola devido às pressões da sociedade contemporânea em direção a uma escolarização básica completa. No entanto, é importante notar também que ele relata a influência de sua mãe (papel feminino) em ter voltado a estudar. Na fala que ele reporta como sendo de sua mãe, ela utiliza o

argumento do exército, mas se baseia também na trajetória profissional exaustiva de seu pai.

Vale notar que entre os dois outros participantes Jovens que tiveram a escolarização interrompida, Carolina e Walter, a influência feminina da mãe (no caso de Walter, papel desempenhado pela vó) foi também apontado como central, direta ou indiretamente, para que voltassem a estudar.

Ao narrar a importância de sua mãe em ter voltado a estudar, Carolina relata que sua mãe argumentou com base em sua própria trajetória de vida, para convencê-la de não seguir o mesmo caminho:

A minha mãe conversou muito comigo...que ela não teve a chance que eu tava tendo...e se arrependia...e que ela não queria a vida dela pra mim...eu não queria voltar...ela até me...me pediu pra me matricular ali né...mas eu não ia...traumatizei daquela escola...mas voltei, porque eu precisava estudar, né? Sem estudo hoje tá complicado...tu não é nada...Maturidade...(Trecho de entrevista realizada com Carolina)

É interessante notar que o discurso que Carolina reporta como sendo de sua mãe é muito similar aos discursos das participantes Lúcia e Cassandra, sobre a maneira como aconselham os colegas Jovens na escola.

Nenhum dos participantes da pesquisa relatou ter uma relação conflituosa com sua família. Todos eles moram com os pais ou só com a mãe. Nem sempre, contudo as figuras do pai ou da mãe são representadas pelos pais biológicos dos participantes, como no caso de Carolina:

É que, na verdade, a minha mãe é minha tia...ela é...adotiva assim...eu sou...filha do irmão dela, ela pegou pra criar...que a minha mãe teve eclampsia e aí...mas...não tenho muito contato assim...com a família, só meus irmãos dali mesmo filho dela...que são daí meus irmãos. (Trecho de entrevista realizada com Carolina)

A participante não menciona uma figura paterna nem nesse excerto e nem em nenhuma outra parte de sua entrevista. O mesmo acontece com a participante Carla, que, como já mencionado, mora apenas com a mãe e o irmão; e com o participante Walter:

Eu me criei com a minha vó...nossa...eu chamava ela de mãe né...e...a minha mãe é...a minha mãe...chamava tudo de mãe...mas...mas eu...considerava a minha vó minha mãe mesmo, aí...ela faleceu, foi todo um procedimento...né...aí agora é outra mãe...que é a de nascimento mesmo. (Trecho de entrevista realizada com Walter)

Em sua entrevista, Walter afirma até mesmo que a morte de sua avó foi a razão pela qual ele deixou de frequentar a escola, tendo retornado posteriormente, porque lembrava do que ela dizia e gostaria que ela se orgulhasse:

Não...eu parei de estudar quando minha vó morreu...um ou dois ano eu acho, dois ano...é isso...quando minha vó bateu foi...o mundo despejando (...)

Bah...o passado, o passado porque eu me lembrava da minha vó me contando muitas história também de...que crescer na vida...não sei o quê...honestidade em primeiro lugar...aí...quando passa isso pela cabeça, dá vontade de querer ser orgulho...de...da tua família, né? Isso que me levou a...voltar a estudar...Ah...tudo que aconteceu na vida né...a minha vó que ficava me dizendo que sem estudo a gente não é nada na vida”
(Trecho de entrevista realizada com Walter)

No caso de Theo, por outro lado, a figura paterna em sua família é ocupada por seu padrasto, a quem ele se refere como pai, relatando não ter conhecido seu pai biológico:

É que tipo...meu pai não conta porque ele é meu padrasto né... eu não conheço meu pai, ele é meu padrasto considero como pai né...imagina, ele me cria desde dos três anos...então já... é considerado como pai (...)

Em festa sempre enquanto eu fui...eu nunca fui sozinho...tipo...sempre fui com bastante gente, ou o meu pai me levava até, quando...eu não podia ir primeiro...ia mais tarde, sei lá...meu pai sempre me levava e...quando eu voltava também...ele...ia me buscar...e...me levava
(Trecho de entrevista realizada com Theo)

No relato de Theo, seu padrasto aparece como uma figura bastante participativa em sua vida, inclusive levando-o e buscando-o em festas; Theo também relata uma boa relação com sua família, ao narrar sua decisão em trocar de escola, quando conta que se sentou para conversar com seus pais e decidir em que escola estudaria. Além de Theo, os participantes Thales e Fabiano também relatam uma relação de bastante participação dos pais em suas vidas; no caso de Thales ao afirmar que não tem muitos amigos e que amigos de verdade, pra ele, são seus pais; e, no caso de Fabiano, ao revelar que os pais o apoiam bastante em seu empreendimento de ser cantor:

Não...a maioria eles vão comigo...A maioria eles me levam o meu pai é meu empresário mais ou menos assim...ele me leva, pra gravar também...ele leva eu...então...eles apoiam assim...eles apoiam...bastante...dinheiro pra gravar...eles que...dão também
(Trecho de entrevista realizada com Fabiano)

Por fim, há a estrutura familiar da participante Jéssica que, ao ser relatada, trouxe à tona questões muito peculiares, em relação às organizações familiares dos

participantes da pesquisa, e mesmo a estrutura familiar mais comum, reificada macrossocialmente, em que os filhos, em caso de separação, costumam ficar com a mãe, especialmente as filhas mulheres:

*Não...mora eu, minha mãe, minhas irmã, meu sobrinho e a minha tia, que eu morava com o meu pai...daí eu fui morar com a minha mãe, quando eu fui eu tava quase fazendo catorze, eu morei com o meu pai desde os três ano...daí eu falei pra ele que eu não tinha mais como ficar morando com ele, porque eu tava virando uma...moça né...daí ele também concordou e foi melhor...eu também...eu não...fico num lugar só e tu já tá numa idade em que tu tem que tá num lugar só...e eu tava trocando muito de colégio, cada separação que ele tinha eu trocava de colégio e era de rua...daí ficava ruim pra mim o ônibus também...ficava difícil...daí eu vim morar com a minha mãe, daí depois eu vim pra cá. **(Trecho de entrevista realizada com Jéssica)***

Num primeiro momento, Jéssica aponta o fato de estar virando uma moça como motivo para não morar mais com seu pai, apoiando-se numa ideologia em torno dos papéis de gênero que circula bastante macrossocialmente de que a mulher precisa de uma figura feminina em sua criação, e o homem precisa de uma figura masculina, especialmente na adolescência. No entanto, em seguida aponta que o fato de seu pai se mudar constantemente, a cada separação, a prejudicava bastante, tendo sido inclusive apontado em outros momentos da entrevista como a razão pela qual ela começou a ser reprovada na educação básica, por estar sempre trocando de escola. Mais à frente na entrevista, entretanto, Jéssica aponta indiretamente mais uma razão para ter ido morar com sua mãe:

*Sim...porque meu pai é muito...rigoroso...eu pra te falar a verdade...não era nem pra mim tá namorando se eu tivesse com meu pai...porque meio que ele não aceitou...porque eu fui a primeira filha né...como eu sou a mais velha das filha dele...daí ele não aceitou quando eu comecei a namorar...porque ele disse que...que eu era o bebê dele e tudo e que...não era pra mim namorar...falou um monte de coisa...mas depois ele aceitou...**(Trecho de entrevista realizada com Jéssica)***

A participante constrói discursivamente uma figura paterna rigorosa e controladora – uma vez que relata em outros momentos que seu pai não permitia que frequentasse a casa das amigas –, bastante coincidente com o modelo masculino de pai narrado pelas mulheres Adultas, como um pai que não aceita o desenvolvimento da sexualidade da filha mulher.

A convivência de Jéssica em família, enquanto morava com seu pai, envolvia também um outro papel central exercido pela participante, o papel de cuidadora dos irmãos mais novos:

Ah...não sei...pior que eu não sei...Que eu mais cuidava do meus irmão do que brincava né...mas a gente brincava, a gente desenhava...eu tinha uma boneca...tudo...mas era pouco que eu brincava assim...era mais em função deles mesmo. (Trecho de entrevista realizada com Jéssica)

Entre os participantes da pesquisa, Jéssica foi a única que relatou não ter frequentado a pré-escola; segundo ela, começou a frequentar a escola aos oito anos e afirmou ter tido muita dificuldade em aprender a ler, uma vez que, antes de frequentar a escola regular, frequentava a escola da igreja, mas perdeu sua vaga, porque faltava muito, em decorrência das constantes mudanças.

Entretanto, essa organização familiar, em que os participantes Jovens ficam encarregados de cuidar de seus irmãos mais novos não acontece apenas na família de Jéssica, e não acontece apenas entre as famílias das Jovens mulheres. Fabiano relata que acorda cedo todos os dias para cuidar de sua irmã mais nova, uma vez que seu pai sai muito cedo de casa, e sua mãe é proprietária de uma loja na vizinhança:

Ah...eu...em casa, eu acordo cedo, eu cuido da minha irmãzinha, eu acordo cedo, daí eu acordo cedo...daí a minha mãe vem...ela faz a janta...tudo...e o meu pai ele vem pra almoçar...daí eu venho pro colégio, volto pra casa e...ajudo a minha mãe mais, aí fico em casa mesmo, fico lá, vou dormir logo...eu tenho dezesseis ano...eu ainda não trabalho, eu só estudo. (Trecho de entrevista realizada com Fabiano)

Fabiano relata ainda que, além de sua irmã de dois anos, seu irmão de dez também fica sob sua responsabilidade no turno da manhã. No turno da tarde, ele e seu irmão mais novo vão para a escola e sua irmã fica com sua mãe na loja, segundo ele, a mãe aproveita o turno da manhã para resolver as “incomodações” com clientes que não pagam etc. Uma situação similar acontece com Theo, que também tem dois irmãos mais novos que ficam sob sua responsabilidade quando ele não está na escola. Nesse caso, ele cuida dos irmãos, porque sua mãe sofreu um acidente de moto e não pode andar:

De manhã...eu...eu acordo...obviamente (risos) e...acordo as oito pra levar meu irmão na creche depois disso...eu chego em casa...arrumo a casa e olho a minha irmã...que ela vai na escolinha só de tarde, depois eu me arrumo pra vir pro colégio antes...depois que eu arrumar a casa eu fico no computador...depois que eu termino tudo que eu tenho que fazer, eu fico no computador, depois deixo ela no coleginho dela e vou pro colégio...chego em casa, fico um pouco na rua e...volto pro computador, depois durmo...E deu... Deu...eu não sou muito de...sair sabe? Eu sou mais...antissocial...ficar em...casa, pá. (Trecho de entrevista realizada com Theo)

Além das narrativas desses três participantes, é interessante que a participante Carla relata que, quando era pequena, ia para a escola de seu irmão mais velho com ele, e passava toda a manhã na sala de aula, visto que não havia ninguém que pudesse cuidar dela:

Carla - Lembro...que eu ia até com o meu irmão...antes de ter o Jardim eu já ia com o meu irmão, por causa que não tinha ninguém pra ficar comigo...e na creche também eu não tinha idade pra ir na creche...daí eu ia com o meu irmão pra a escola, junto com ele, aí depois...comecei na creche...daí depois voltei pra a mesma escola pra fazer o Jardim

Andréa - Mas cê ia com seu irmão...e eles deixavam cê ir assim (risos)?

Carla - Deixavam (risos)...ficava...a manhã toda na sala de aula (risos)

Andréa - Mas cê não lembra disso, né?

Carla - Não...meu irmão me contou

(Trecho de entrevista realizada com Carla)

Os excertos acima apontam na direção de que, entre os Jovens do CT, é uma prática muito comum o irmão mais velho ser responsável por tomar conta do irmão mais novo. Silva (2012) encontrou esse tipo de divisão de papéis regularmente entre os participantes de sua pesquisa em um bairro de classe baixa de Porto Alegre, mesmo entre crianças bastante novas, com idades entre 8 e 10 anos. Vale notar que, com exceção de Carla, os outros três participantes que cuidam dos irmãos (Theo, Fabiano e Jéssica) relatam morar em bairros de classe baixa em Porto Alegre, enquanto os outros participantes da pesquisa afirmam morar em bairros de classe média baixa, além de não terem irmãos mais novos na mesma casa.

Theo, Fabiano e Jéssica são os participantes que mais relatam ajudar nas atividades domésticas. Entretanto, mesmo no caso desses participantes, a responsabilidade com o lar é de suas mães, como relata Theo sobre o fato de que antes do acidente era sua mãe quem fazia tudo. Essa estrutura familiar em que a mãe é responsável pelas tarefas domésticas, mesmo quando trabalha fora de casa é mais uma similaridade entre os participantes Adultos do Centro do Trabalhador e as famílias dos participantes Jovens. Nos excertos abaixo, os participantes Thales e Walter relatam a organização em suas famílias, em que eles afirmam ajudar, mas que quem faz a maior parte do trabalho são as mães:

*Bah...daí eu...sou né...de vez em quando eu dou uma limpada na louça ali, mas...quase não querendo...limpo o pátio e...e o quarto também...arrumo...e a minha mãe...ai o resto é com ela né...só de vez em quando que eu limpo, quando ela vai trabalhar e deixa o...**(Trecho de entrevista realizada com Walter)***

*Ah...geralmente é a minha mãe, mas quando assim...ela não pode ou tá muito cansada...aí sempre eu faço alguma coisa ou o meu pai faz, lá nós temo bastante cachorro, né...que a minha mãe é cachorreira...aí eu e o meu pai limpa os canil...eu ajudo a limpar os...as coisa...varro a casa...quando ela tá cansada que de vez em quando ela volta do serviço e...é puxado...Muito cansada...daí as vezes eu falo, daí ela...ela não faz tudo só, mas o...o resto demais...nós fazemo...**(Trecho de entrevista realizada com Thales)***

Walter, assim como Carolina, relata ajudar muito pouco, sendo o seu quarto a única parte da casa que de fato fica sob sua responsabilidade. Já Thales relata que ele e seu pai ajudam em casa, quando sua mãe (que trabalha fora de casa e cuida de cachorros de outras pessoas em casa) está muito cansada.

Vale a pena aqui mencionar uma diferença entre os discursos dos Jovens desta pesquisa e os discursos dos Adultos sobre quando eram Jovens. Nos discursos dos Adultos, é possível notar o relato de uma pobreza muito grande em sua infância, bem como a presença constante da mãe em casa, cuidando dos filhos. Nesse sentido, muitos dos Adultos narram terem precisado trabalhar muito cedo para ajudar a cuidar dos irmãos financeiramente, uma vez que, não trabalhando fora de casa, suas mães não precisavam que alguém as ajudasse a cuidar dos irmãos, mas sim a sustentá-los. Assim, os irmãos mais velhos, no caso dos Adultos, supriam em sua família o papel tradicional de seus pais. Entre os Jovens, entretanto, quase todas as mães trabalham fora de casa (com exceção da mãe de Jéssica que é deficiente e recebe ajuda do governo), o que faz com que eles não precisem complementar a renda familiar, mas, sim, ajudar a suprir o papel tradicional de suas mães, em cuidar dos irmãos.

Ao mesmo tempo em que essa diferença marca uma série de mudanças sociais que aconteceram no Brasil nos anos que separam essas duas gerações (por exemplo, inserção da mulher no mercado de trabalho, diminuição da pobreza entre as classes mais baixas, criação de programas sociais para a manutenção de crianças e adolescentes na escola), marcam também mais uma possível correspondência entre os discursos dos Adultos e a organização familiar dos Jovens: em que os pais buscam trabalhar muito para que seus filhos não precisem passar pelo que passaram. Vale lembrar que todos os participantes da pesquisa (Jovens e Adultos), com base nas práticas relatadas em suas entrevistas e zona de moradia, pertencem ao espectro social que vai da classe baixa à média baixa.

Entre os participantes da pesquisa, apenas Carla e Walter trabalham formalmente: como atendente em uma lancheria e estagiário em um banco, respectivamente. Carolina relata que está começando a participar do programa *Jovem Aprendiz*³⁰ (que é o programa no qual Walter faz estágio), mas que nunca havia trabalhado antes, somente ajudando sua mãe a vender roupas:

Nunca trabalhei...só com a minha mãe assim...ajudando nas roupa.

(...)

*Agora vou começar no curso...é que o curso é um trabalho...jovem aprendiz...pra trabalhar no Divina Providência...um curso, é um curso lá também onde também eu falei pra fazer e...é segunda e terça no curso...quarta, quinta e sexta é no serviço...o exercício daí é no serviço...**(Trecho de entrevista realizada com Carolina)***

No entanto, ainda que declarem não trabalhar, todos os participantes da pesquisa relatam exercer algum tipo de ocupação além da escola, com exceção de Thales que trabalhava como entregador de jornal, mas agora está sem emprego. Essas ocupações vão desde cuidar dos irmãos mais novos, como discutido anteriormente, até cuidar de outras crianças, com remuneração, , como relata Marília: “*Eu trabalho de babá às vezes...daí é puxado, porque são duas crianças pra mim cuidar sozinha.*”

Além disso, há o caso de Theo e Fabiano, que exercem ocupações regulares remuneradas, ainda que não se refiram a elas como trabalho. Fabiano, como apontado no início do capítulo, é cantor de Funk, e afirma que não só ganha dinheiro com isso – fazendo shows – como essa atividade exige responsabilidade e dedicação da sua parte:

É...eu canto...já tem uns dois anos já...Eu comecei a cantar, daí gravar, gravei, daí eu tenho lá na vila lá um cara que resolveu investir em mim...daí...ele tá investindo em mim...ele me leva pra a gravadora, ele me leva, daí eu gravo com ele sempre...até agora eu vou gravar um clipe agora...ele tá gastando mais de dez mil...é...vai sair pela gravadora.

(...)

Eu canto e gosto...É a única música mesmo que eu...que eu foco...

(...)

É...eu começo show lá por quarta, terça, teve vez que eu já tive show segunda.

(...)

*É bem cansativo...né...tem gente que diz que é fácil, mas...é cansativo, tem que ensaiar, às vezes tu chega no palco assim tem milhões...esperando pra apresentar...é...a primeira vez eu...(risos) é foda. **(Trecho de entrevista realizada com Fabiano)***

³⁰ <http://jovemaprendiz2015.net.br/jovem-aprendiz-site-oficial-www-jovemmenoraprendiz-com-br/>

A situação de Theo é similar à de Fabiano, uma vez que trabalha vendendo ingressos e fazendo divulgação de eventos, e, não só é remunerado por isso, como também essa atividade faz parte de sua rotina:

No fins de semana...tipo...eu trabalho de promotor...vender ingresso de evento, sabe? Daí...dependendo do fim de semana que tiver festa, eu vou pras festa pra fazer...o meu trabalho pra...fazer os acerto...vender ingresso...tal o fim de semana eu mais passo vendendo ingresso que aí é o tempo que eu tenho pra poder sair e vender.

(...)

Muito...principalmente por causa dos evento, tem isso daí também...tipo...eu vou planejando os evento toda a semana, pra chegar no fim de semana eu ter bastante venda.

(...)

*Não...tipo...eu divulgo no face...daí eu...tipo... no face...cria o evento, sabe? e tal...daí... depois de criado o evento, aí tu posta lá...'ah...eu tenho os ingresso pra vender' bota ali, quanto custa os ingresso tal...daí o pessoal vai querer entrar em contato pra querer comprar e marcar um lugar pra ir...entendeu? Daí eu faço isso aí...o pessoal marca comigo e eu vou no lugar que ela marcou...aí... tem dias que eu vou vender, tem três, quatro ou cinco vendas pra fazer... (trecho incompreensível) A maioria é em shopping. **(Trecho de entrevista realizada com Theo)***

É importante notar, entretanto, que a rotina dos participantes Jovens se organiza em torno de sua rotina escolar. Assim, enquanto, no discurso dos participantes Adultos (especialmente os homens), a rotina se organiza em torno do trabalho e a rotina escolar é adaptada à rotina profissional; no discurso dos Jovens, o centro de sua rotina é a escola e todas as outras atividades se organizam no tempo que resta. É possível perceber essa questão em relação ao cuidado com os irmãos mais novos, que acontece somente no turno inverso ao escolar, e às ocupações formais ligadas ao programa *Jovem Aprendiz*, cujo requisito mínimo é que o participante esteja regularmente matriculado em uma escola. Isso também pode ser percebido no excerto acima, em que Theo afirma que o fim de semana é o tempo que ele tem para vender os ingressos, além de utilizar as redes sociais para seu trabalho, quando está em casa.

No caso de Fabiano, é interessante notar que, segundo ele, não só começou a cantar na escola, como também afirma que o Funk não o distrai das atividades escolares; ao contrário, ajuda a ter mais disciplina e querer estudar

*Não...só ajuda...Me ajuda a viver mais né...sempre quando eu acordo eu penso, não...tenho que acordar, tenho que trabalhar que...conseguir dinheiro pra...mim gravar...tenho que estudar pra não ser passado pra trás...tem que ter maturidade...levar a sério, daí comecei a me dedicar mais na escola também. **(Trecho de entrevista realizada com Fabiano)***

Como será discutido mais adiante, principalmente entre os homens Jovens, existe a construção de um discurso de mudança de comportamento desde que vieram para a EJA, na direção de se construírem como mais maduros, uma vez que aprenderam com os erros que cometeram antes, e isso pode ser visto no excerto acima, quando Fabiano fala sobre a influência do Funk na sua vida.

Mesmo entre os participantes que não trabalham regularmente, a escola se torna o centro de sua rotina, uma vez que é a única atividade regular que exercem:

Eu fico em casa com a minha irmã...durante a semana...Fico em casa, de casa eu venho pro colégio só...só em casa...Quando eu não tava namorando eu saía...agora eu não saio mais...parei de sair...fico só em casa daí...daí eu fico em casa...daí no final de semana eu vou pra a casa do meu namorado, daí depois vem segunda, daí eu sempre fico em casa mesmo...(Trecho de entrevista realizada com Jéssica)

Eu trabalho de babá...ai tem vezes que eu preciso trabalhar...se não, eu fico em casa, se não eu trabalho até as cinco horas da tarde (Trecho de entrevista realizada com Marília)

Eu durmo de manhã, almoço, venho na escola...depois que eu chego da aula, eu faço academia, daí eu durmo, só...ligo pra uma amiga...fico no face...é isso...(Trecho de entrevista realizada com Carolina)

Hum...venho pra escola...não tenho muita coisa...sou mais de ficar em casa, não saio muito e...não tem nada pra fazer, eu geralmente, eu não durmo de noite...e...eu durmo, de vez em quando, de tarde...daí eu não durmo de noite...teve um tempo que eu tava trabalhando...eu tava trabalhando de noite, aí o cara não acostuma daí...a dormir de noite...(Trecho de entrevista realizada com Thales)

A única participante que relatou ter alterado sua rotina escolar em função do trabalho foi Carla, uma vez que passou a trabalhar durante o dia em uma lancheria, depois que descobriu que estava grávida, tendo passado assim a estudar à noite na EJA, visto que seus horários não batiam com os da educação regular:

Eu tava em outra escola, daí eu parei, porque eu tinha que começar a trabalhar daí o horário não batia...aí depois eu comecei de novo aqui.

(...)

Eu trabalho e estudo...Eu trabalho numa lancheria de atendente durante o dia...vou em casa e venho pro colégio...depois do colégio...fico só no face...às vezes fico até mais tarde aqui na porta conversando...e durmo. (Trecho de entrevista realizada com Carla)

Assim, no caso de Carla, a passagem para a EJA foi em decorrência de reprovações na educação regular, mas também da incompatibilidade dessa modalidade de ensino com sua rotina de trabalho. Entretanto, entre os participantes

Jovens, o caso de Carla é um caso muito específico, porque, em geral, a ida para a EJA não é voluntária, mas uma demanda de suas próprias escolas de origem.

Nesse contexto, a maneira como esses participantes se relacionam com o Centro do Trabalhador é muito diferente da maneira como se relacionavam com suas antigas escolas. Em seus discursos, constroem com a escola uma relação ambígua, visto que socialmente a escola os desagrada, mas, do ponto de vista acadêmico, representa uma mudança em sua maneira de se relacionar com a instituição escolar:

É...a outra escola era mais agitada, né...tinha mais coisa pra ver...é...mais movimento, as guria também...toda hora na volta...que eu tinha um monte de amigo lá...que eu me dava bastante com as guria também...era mais movimento, né?

(...)

*Não...não...tem umas professora lá que são...são bem antipática, nada a ver com aqui...outra vida aqui...os professor ensinam mesmo aqui...a valer...tu aprende mesmo. **(Trecho de entrevista realizada com Thales)***

A opinião de Thales sobre a EJA e a Educação Regular é bastante representativa em relação à opinião dos outros participantes. Em geral, há uma unanimidade em afirmar que, na educação regular, eles mantinham uma vida social, estudavam junto com seus amigos e se divertiam mais. Entretanto, apontam sua ida para o Centro do Trabalhador como uma melhora em relação ao ensino e aprendizagem.

Vale lembrar que os participantes Jovens desta pesquisa não representam o público adequado ao modelo da educação regular contemporâneo. Como já discutido anteriormente, esses participantes representam o público desviante das expectativas que se tem em relação aos alunos na escola regular. Nesse sentido, não é uma surpresa que, no que concerne ao ensino e à aprendizagem mais especificamente, tenham se adaptado melhor em uma escola que foi idealizada e funciona com o objetivo de lidar com um público que justamente não se adaptou, por diversas razões, à escolarização regular, seja há muito tempo atrás ou recentemente.

Quadro 6 - Quadro sinóptico das opiniões dos participantes Jovens sobre a EJA e a Educação Regular

Participante Jovem	Opinião sobre a EJA e sobre a Educação Regular
Fabiano	<i>Ah...aqui tem um monte de regalia...né...aqui no caso é vim na aula mais fazer os trabalho...lá não...lá não é por isso, tem prova...se tu tivesse falta, azar, mas, se tivesse a prova feita...as nota...é mais por nota, prova valendo dez...tinha que tirar acima de cinco...aqui não, aqui é mais vim...respeitar o professor, os colega, fazer os trabalho e deu.</i>
Walter	<i>Sempre...Deu uma depressãozinha pra vim pra cá, que...a amizade...mas bah...lá não ia pra frente...porque a amizade...só ficava conversando dentro da sala...Ah...era tudo legal...mas...sendo da parte de...mandar estudar coisa...futebol...bah...futebol recreio era...era life...era tri...</i>
Theo	<i>É melhor que...é a melhor escola que eu já tive...até agora, entendeu? Dessas três aqui...dessas duas...que eu já tive...Os colegas não curto muito...mas pra mim os professores eles se importam mais aqui, aqui é bom também...não sei...lá...acho tudo legal aqui...entendeu?</i>
Jéssica	<i>Ah...prefiro aqui ne...não...eu sinto falta...eu preferia lá...só que...tinha...meus colega assim que eu gostava...que eu me dava mais (...) Bah...os professor daqui são bem me...tinha professores bom lá...legais...mas aqui tem uns professores maravilhosos...não tem...não tem como comparar...os professor daqui...Em todo...em termo de explicar, em termos de fazer tu entender...tipo...os professores de lá tipo...tu...eles explicavam dez vezes, mas mesmo assim tu não entendia...aqui não os professor te explicam...a umas três vez...ou até uma vez e tu já entende o quê que...porque eles explicam bem explicadinho e eles explicam quantas vez for preciso for pra ensinar...os professores de lá eram muito desleixado, eles não tava nem...não queria nem saber se tu sabia ou não...tu tinha que saber porque tu tinha conteúdo no qua...no...caderno, aqui não...aqui mesmo tu tendo conteúdo no quadro...eles te explicam, e te explicam até tu entender...e tu entende...se tu não entender, ele sentam contigo...fazem junto...pra ti saber aquela matéria, por isso que eu gosto daqui dos professor...</i>
Carolina	<i>Eu gosto...eu me sinto bem aqui...gosto dos professores...É...eu gosto...é diferente...não tem as amiga e tal...mas é melhor pra mim, porque a escola que eu estudei lá...que eu só estudei em uma...era muita maloqueiragem...era muita briga era um</i>

	<i>horror...aqui não...aqui tem...porque eu nunca vi briga aqui.</i>
Marília	<i>Na outra escola eu rodei e aí eu tive que vim pra cá (palavra incompreensível)...mas a professora daqui é boa bem...ela não te puxa muito, ela tenta te ensinar, ela é brincalhona...lá era bem diferente, aqui é uma professora que fala mais a outra...cê ouvia mais, mas escrevia mais, mas eu esquecia o que eu escrevia e aqui ela fala e eu lembro depois...a professora era boa...só que ela escrevia demais assim...não dava. Escrevia no quadro e era uma folhinha, mas ela ditava o texto...tudo em tempo curto era o que...sessenta minutos eu acho...uma aula...Tinha que copiar...bastante coisa. (...) Por causa que lá era muita bagunça...eu nem ouvia o que o professor tava explicando. (...) As professora lá gritavam muito, eu não gosto que grite comigo.</i>
Carla	<i>Eu gostava...Conhecia quase todo mundo...Mais baderna, porque era mais gente nova...Gostar eu gostava, mas...a bagunça...fora a bagunça o resto era bem bom... (...) É que lá no outro colégio o professor dava mais texto assim...não explicava assim que nem a professora Cátia que explica, explica de novo, a professora...não...lá elas colocava os texto e tu adivinhava...Pergunta...qualquer coisa assim, e a professora nem te explicava que tu tava... Eu gosto mais daqui, porque aqui tem mais explicação...ajuda mais.</i>

Em Mangabeira (2012), discutiu-se, além das identidade de Jovens e Adultos, a maneira como as aulas de Língua Portuguesa funcionam nessa escola. As análises feitas ali mostraram que, na disciplina de Língua Portuguesa, as aulas não acontecem dentro da representação tradicional que se tem de aulas de Português (gramática, cópia, ditado), mas voltavam-se mais para leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos. É justamente essa diferença que aparece nas falas dos alunos (presentes no quadro acima).

Mesmo a fala de Fabiano, que descreve a escola como um lugar com mais regalias (o que muitas vezes é avaliado como um aspecto negativo da EJA), revela uma faceta da escola que está muito relacionada ao seu projeto de educação cidadã, e de ser uma escola sensível à diversidade de seus alunos. Nesse sentido, o participante nota a diferença pelo fato de não haver muitas provas na escola (o que

é muito compatível com o método de avaliação contínua adotado pela escola), por haver mais trabalhos, e ser muito valorizada a frequência e respeito com professores e colegas.

Assim, é possível inferir que, ao vir para o CT, os participantes Jovens passam por um processo de ressignificação do espaço escola, antes entendido predominantemente como um espaço de interação social, visto que seu desempenho acadêmico não era considerado satisfatório; e agora, isolados das redes sociais que mantinham em suas antigas escolas, visto como um espaço de ensino e aprendizagem, que pode lhes proporcionar um trajetória futura associada a uma educação continuada.

Essa relação ambígua que os Jovens estabelecem com o CT emerge em seus discursos sobre os planos que têm para o futuro, uma vez que esses planos envolvem a negação da trajetória Adulta reificada na escola, por estar relacionado à qualificação profissional, por meio de ingresso em instituições corporativas como o exército, ou acadêmicas como faculdades, ou até mesmo por meio de carreiras artísticas: *“Com meus filho né...minha esposa e...bem no Funk...bem-sucedido...Quando eu ser bem-sucedido e ter condições mesmo eu quero ter um filho...ou mais né...mas primeiro tem que focar na carreira.”* (**Trecho de entrevista realizada com Fabiano**).

Na fala de Fabiano, aparece explicitamente uma preocupação em alcançar uma estabilidade profissional em sua carreira artística, antes de formar uma família, assim como na fala de Jéssica, destacada no começo do capítulo:

Daqui a dez ano? Eu queria tá trabalhando de obstetra né...queria ter minha casa, não casada assim, não...ah...posso até ter um marido assim...não ter filho muito cedo assim, deixar o tempo passar um pouco, até minha profissão ficar mais...mais seria...vamos supor...ah...e ter as coisa assim que eu penso em ter pra ajudar minha mãe, meu pai...essas coisa. (**Trecho de entrevista realizada com Jéssica**)

A participante expressa sua vontade de ser médica, que também fica evidente no excerto abaixo, quando fala sobre seu desejo em cursar uma faculdade:

*É...eu sei...eu sempre...sempre, desde quando eu entrei no colégio, eu sempre falo que eu quero fazer faculdade...é a minha meta...é a faculdade...e por isso que eu quero trabalhar, pra mim poder pagar né...a faculdade...eu quero fazer faculdade...meu...namorado achava que não era...que não precisava, que era melhor um técnico, mas eu falei 'não, mas eu vou fazer' né...(**Trecho de entrevista realizada com Jéssica**)*

É importante destacar que Jéssica refuta a sugestão de seu namorado de fazer um curso técnico, reforçando a ideia de que quer cursar uma faculdade. Ao falar de seus planos para o futuro, as outras Marília e Carolina também mencionaram fazer uma faculdade, ainda que não tenham sido mais específicas a respeito do que fazer. Isso mostra que o acesso ao ensino superior está presente no horizonte dos participantes Jovens na escola, enquanto no horizonte do público Adulto, quando se fala em educação continuada, eles mencionam somente o ensino técnico, que representa uma profissionalização.

Ainda sobre a diferença entre os Jovens e os Adultos e suas respectivas perspectivas para o futuro, é importante destacar que, enquanto os planos dos participantes Adultos giram em torno de sua família, os planos dos participantes Jovens estão centrados neles mesmos, em alcançar objetivos pessoais que, em alguns casos, representam sonhos que têm desde a infância, que, por serem viabilizados pela escolarização, os reaproxima da instituição escolar, como é o caso de Thales:

Ah...eu quero tá dentro do quartel...seguindo carreira...De preferência eu quero...de preferência...(palavra incompreensível)...É uma coisa que...nem eu tenho noção, mas é...eu tô bem empenhado pra mim conseguir pegar no...quartel...Desde pequeno eu lembro que e quero o quartel...até de repente fica até mais fácil porque aí eu posso pegar um cargo...de motorista...alguma coisa lá...porque eu dirijo desde pequeno...meu pai me ensinou a dirigir desde pequeno tinha...dois ano de idade já dirigia já...ele me botava em pé no colo dele pra dirigir...(Trecho de entrevista realizada com Thales)

Uma vez discutidas as principais questões referentes aos aspectos identitários dos participantes Jovens em geral (comuns a homens e mulheres), nas duas próximas seções, as identidades discursivas construídas por homens Jovens e mulheres Jovens respectivamente serão analisadas separadamente, com vistas a compreender como homens e mulheres Jovens constroem narrativamente seus discursos acerca de sua vida social/práticas de lazer e de suas trajetórias escolares da educação básica para a EJA.

Não surpreende o fato de que seja justamente em relação a essas temáticas que as identidades discursivas dos Jovens homens e mulheres mais se diferenciem, uma vez que, segundo Eckert (2006, p. 381), é nessa fase da vida que as identidades sociais começam a se basear em uma nova organização e em uma

nova ordem social heterossexual, que torna o gênero mais saliente, bem como muda sua constituição. A autora acrescenta ainda que os adolescentes são a população mais institucionalizada nas culturas industriais, e essa institucionalização fomenta o trabalho identitário, bem como o policiamento e o monitoramento, que são altamente generificados.

As próximas seções são exatamente sobre as construções discursivas dos Jovens acerca dessa institucionalização e das relações sociais que nela se estabelecem. Além disso, ficará evidente pela análise das narrativas de homens e mulheres Jovens que o policiamento e o monitoramento que emergem nessa fase da vida também se constroem conjuntamente com as identidades de gênero.

Além disso, as próprias relações que os Jovens estabelecem entre si e reconstroem discursivamente em suas narrativas dizem respeito:

“a uma ordem social heterossexual que divide homens e mulheres nessas instituições, sendo uma atividade predominante entre as mulheres voltarem-se umas contra as outras, depreciar indivíduos e trocar de amigos, em um desenvolvimento de força social que pode ser comparado ao desenvolvimento da força física dos homens” (ECKERT, 2006, p. 385).

É justamente a reconstrução discursiva dessa ordem social, bem como da relação estabelecida com a escola como instituição, que se pretende analisar nas narrativas de homens e mulheres Jovens nas próximas subseções.

No quadro abaixo, é feita uma síntese dos resultados das análises das narrativas realizadas até esta seção.

Quadro 7 – Quadro sinóptico das narrativas: Adultos (homens e mulheres) e Jovens (geral)

	Jovens		Adultos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Relação com a família/Papel na família	Vivem sob tutela familiar; cuidam de irmãos mais novos.	Vivem sob tutela familiar; cuidam de irmãos mais novos.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas, no entanto sua relação com a família é mediada pelo trabalho.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas.
Trajatória escolar	.	.	<ul style="list-style-type: none"> Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram ajudar mães e irmãos mais novos; sustentar filhos. Retornam à escola pela demanda por 	<ul style="list-style-type: none"> Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram cuidar da casa e dos filhos e/ou sustentar os filhos. Retornam à

			<p>escolarização no mercado de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> Influência de esposas e namoradas para que voltassem a estudar. 	<p>escola depois dos filhos criados, em um resgate de uma oportunidade de aprendizagem e socialização negada no passado.</p> <ul style="list-style-type: none"> Influência pais e maridos para que deixassem de estudar.
Rotina	Se constrói em torno de ir à escola; podem cuidar de irmãos mais novos e trabalhar formalmente ou informalmente.	Se constrói em torno de ir à escola; podem cuidar de irmãos mais novos e trabalhar formalmente ou informalmente.	Trabalho e escola.	Cuidados com a casa e com a família e/ou ocupação remunerada fora de casa; escola.
Lazer			Relatam não ter tempo muito tempo livre. O tempo livre que têm é dedicado a participar da vida dos filhos pequenos ou para a religião.	Suas práticas de tempo livre relatadas têm sempre a participação de seus maridos e, algumas vezes, de outros familiares.
O que significa estar na escola	Centro de suas narrativas; Educação regular: socialização, amigos, namoradas; EJA: ensino e aprendizagem; mudança de comportamento.	Centro de suas narrativas; Educação regular: socialização, amigos, namorados; EJA: ensino e aprendizagem.	Oportunidade de ter um emprego melhor e, até mesmo, manter o emprego atual; conseguir uma ocupação formal.	Oportunidade de aprendizagem e socialização; possível profissionalização no futuro.
Trabalho	Discurso predominante de que não trabalham, mas cuidam dos irmãos mais novos; participam do programa <i>Jovem Aprendiz</i> ; têm ocupações informais como cantor e promotor de eventos.	Cuidam dos irmãos mais novos; participam do programa <i>Jovem Aprendiz</i> ; ajudam os pais no trabalho; trabalham formalmente; trabalham informalmente.	É o centro de suas narrativas.	Trabalho doméstico e/ou trabalho remunerado fora de casa, ligado a limpeza e arrumação.
Relação com a outra comunidade de prática	Relação ambígua de impaciência e admiração; rompimento discursivo com a trajetória de trabalho dos homens Adultos.	Relação ambígua de impaciência e admiração; rompimento discursivo com a trajetória de cuidadoras do lar e da família de	Relação de reprovação em relação ao comportamento dos Jovens na escola; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar	Relação de aconselhamento com os Jovens, para que aproveitem a oportunidade de estudar; projeção de um futuro de

		mulheres Adultas.	na escola, com base em seu passado.	arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.
Planos para o futuro	Carreira artística; ingressar em corporações como o exército; ter um bom trabalho; depois de alcançar estabilidade, ter uma família.	Estudar em uma universidade; ter um bom trabalho; depois de alcançar estabilidade, ter uma família.	Educação continuada com vistas a oferecer um futuro melhor para os filhos; aposentadoria;	Educação continuada para uma possível profissionalização; ver a família crescer (netos); futuro profissional associado ao de seus maridos.

5.2.2.2.1. Os Homens Jovens no Centro do Trabalhador

As narrativas dos participantes homens Jovens foram analisadas a partir de duas temáticas principais: as práticas de lazer relatadas e as trajetórias de escolarização que os levaram ao Centro do Trabalhador.

Entre as práticas de lazer, os pontos mais recorrentes nas narrativas dos quatro participantes foram: a presença das redes sociais, frequentar festas, a sustentação de um discurso sobre ter poucos amigos e a relação com a cultura do Funk.

Os participantes constroem seus discursos sobre esses temas de diversos modos, e, por meio desses modos, vão construindo uma identidade mais ou menos alinhada ao comportamento esperado pela escola. Em relação às redes sociais, existe um discurso macrossocial hegemônico, especialmente em contextos educacionais, sobre o seu uso demasiado. Nesse sentido, os participantes aproximam-se ou distanciam-se desse discurso ao narrarem o uso que fazem delas:

Muito, cara viciado na internet, whats, face, música também, gosto de...de ver as coisa...novidades...deixa eu ver o que mais, coisa que eu gosto muito, muito...eu gosto de ver sobre os planeta, as coisa, os planeta que eles acharam, sobre estrela...isso aí eu gosto de ver muito na internet...que quando eu não tô no whats app ou no face, tô vendo isso aí
(Trecho de entrevista realizada com Walter)

O participante Walter não modaliza seu discurso sobre as redes sociais, relata ser viciado, e acrescenta que utiliza a Internet para fazer coisas que gosta, tais como ouvir música e pesquisar sobre planetas, no entanto, afirma que o principal uso que faz é do Facebook e do Whatsapp.

Theo e Fabiano, por outro lado, utilizar muito as redes sociais, mas, em seguida, colocam seus trabalhos como cantor e promotor de eventos como justificativa para precisarem usar as redes sociais com grande frequência:

Uso...não saio do computador (...) Não, não...pra...pra divulgar meu trabalho...né...eu...no youtube...eu tenho canal no youtube também...daí eu divulgo bastante...saio divulgando. (Trecho de entrevista realizada com Fabiano)

Muito...principalmente por causa dos evento, tem isso daí também...tipo...eu vou planejando os evento toda a semana, pra chegar no fim de semana eu ter bastante venda...Só...rede social...eu não sou de fazer muita pesquisa...eu olho uns video também, mas...(Trecho de entrevista realizada com Theo)

Thales, por sua vez, posiciona-se quase que opostamente a Walter em relação a esse tópico, construindo um discurso de que tem redes sociais, mas quase não as utiliza:

Não...eu tenho, mas eu não...não uso muito...não sou muito chegado a isso aí não...a única coisa que eu uso bastante é música, quando eu entro no face é...pelo telefone...eu entro lá de vez em quando...muito difícil de eu entrar no face... (Trecho de entrevista realizada com Thales)

Nesse sentido, pode-se dizer que o posicionamento discursivo dos quatro participantes os coloca em lugares diferentes em uma escala de mais ou menos sociável e, logo, mais ou menos alinhado à identidade Jovem reificada na escola. Vale lembrar que, entre os quatro participantes, o único que afirmou explicitamente que não gostaria de estar na escola, que está somente por ser um requisito para entrar no exército, foi Thales. Assim, o significado que ele constrói discursivamente para estar na escola aproxima-se mais do discurso Adulto reificado no Centro do Trabalhador: escolarização devido à demanda do mercado de trabalho; do que do discurso Jovem: de progredir na vida, ser alguém, cursar uma faculdade, ter um futuro melhor que o de seus pais. Nesse sentido, seria possível então questionar: por que Thales está classificado como um participante Jovem e não Adulto? E a resposta seria que ser Jovem ou ser Adulto nessa pesquisa representa navegar um contínuo formado por diversos traços identitários que aproximam os participantes de uma ou outra extremidade do contínuo.

Além disso, o posicionamento discursivo dos participantes em relação a um tópico somente não é suficiente para categorizá-los. No entanto, essa construção de posições discursivas, acerca de ser mais ou menos sociável, perpassa todo o

discurso dos homens Jovens, assim como a negociação de uma identidade de prestígio na escola, que, muitas vezes, requer afastar-se dos traços identitários reificados como traços Jovens.

A questão de não ser muito sociável se torna presente no discurso de todos os participantes homens Jovens, quando questionados sobre ter ou não muitos amigos:

Quadro 8 – Quadro sinóptico dos discursos dos homens Jovens sobre ter amigos

Participante	Discurso sobre ter amigos
<u>Walter</u>	<i>Amigo não digo, que é amigo é demais dizer...tem colega...tem parceria pra festa...mas pra confiar assim...conta nos dedo.</i>
<u>Fabiano</u>	<i>Eu sou bem caseiro...poucos amigos...mas eu e a minha guria mesmo...</i>
<u>Thales</u>	<i>Amigo...amigo é meu dente...tenho uns parceria...amigo mesmo é meu pai e minha mãe...que nunca vão me apunhalar...</i>
<u>Theo</u>	<i>Deu...eu não sou muito de...sair sabe? Eu sou mais...antissocial...ficar em...casa, pá... (...) Meus vizinho e os colegas da outra escola lá onde eu estudava é tudo maloqueiro...não curto maloqueiragem...daí fico mais na minha mesmo...em casa com a minha família.</i>

Como pode ser visto no quadro acima, parece ser uma prática discursiva comum entre os homens Jovens a afirmação de que não têm amigos confiáveis. No entanto, a análise das narrativas dos mesmos participantes sobre outros tópicos como suas práticas de lazer e seu envolvimento em brigas mostra que esse posicionamento discursivo não se sustenta de fato. O que parece acontecer é que a presença dos amigos é constante em suas narrativas sobre a educação regular, especialmente, sobre um comportamento desviante na educação regular, que envolve brigas e atos de indisciplina na escola. Logo, parece que a negação em relação a ter muitas amizades, marca um movimento discursivo em direção a construir para si a identidade de alguém que mudou de comportamento ao vir para a EJA, como se tentará demonstrar a seguir.

As narrativas dos homens Jovens sobre suas práticas de lazer envolvem predominantemente reunir-se com amigos para ir a festas ou, às vezes, comer algo em casa ou na rua. A única exceção é Fabiano que afirma não ter muito tempo para

sair, por causa de seus shows, escolhendo ficar em casa com a namorada quando pode. Vale ressaltar que Fabiano é o único participante que tem namorada firme, ainda que a interação com “gurias” seja constante no discurso dos outros participantes, inclusive como explicação para matar aulas enquanto estavam na educação regular.

Saio, saio...saio mais eu e a minha namorada, né? Ela vai comigo pro meus show. É raro eu não ter show final de semana, quando eu não tenho show, eu fico em casa mesmo...vou pra a praia com meus pais...quando não tem show eu vou pra a praia...fico com ela no tempo que tenho. (Trecho de entrevista realizada com Fabiano)

Como pode ser visto no trecho acima, Fabiano associa suas práticas de lazer a ficar com sua namorada ou ir para a com os pais. Entretanto, é marcante em sua narrativa a ideia de que não tem muito tempo livre entre a escola e os shows nos fins de semana (como já visto em outros excertos discutidos aqui), e prefere utilizar seu tempo livre para ficar com sua namorada e com os pais. A construção da narrativa de Fabiano é bem diferente da dos outros participantes homens Jovens, que envolve a presença de amigos e gurias em festas. Theo, por exemplo, enfatiza que já tentou namorar, mas que como tem uma rotina muito ligada a festas (por causa de seu trabalho, mas também para curtir) não deu certo:

Sou mais das festa...tipo ah...também...eu já tentei...já namorei umas três vezes já...tipo...não deu certo mais porque eu sou...sou bastante de sair entendeu...por causa dos evento também...mas eu não vou nem...vou pra fazer meu trabalho entendeu...pra...até dá pra curtir também e tal...mas eu não vou muito assim pra curtir, como eu disse eu sou bastante antissocial aí...Faço...também porque eu...gosto.

(...)

Ted's lanche...ali eu costumo ir toda sexta-feira...uma vez por semana...eu costumo...reunir uns amigos meu...tipo...vem um pouquinho de longe também...pra todo mundo ir ali e...comer uma pizza...a gente pede pizza grande, entendeu? Pra todo mundo...vai todo mundo lá, tem gente que vai com a sua namorada e tal...no caso, eu vou com a mina que eu tô ficando...(risos). (Trecho de entrevista realizada com Theo)

Ao contrário de Theo, que busca uma justificativa para ir muito em festas e não ter uma namorada séria, Thales constrói uma narrativa sobre lazer que envolve bastante seus amigos e amigas de amigos, além disso, afirma que um dos motivos para sair “lá de vez em quando” é namorar:

Ah...lá de vez em quando eu saio assim, num...num som assim, dou uma volta...num baile...alguma coisa assim...Namorar um pouco (risos). É isso...

(...)

Ah...saímo...ou sei lá, juntamo a...um monte de amigo ou vamo pra casa, jogamu um video game, escutamo um som, cozinhamo assim...coisa pra

comer e fizemo assim pra todo mundo comer junto, conversar, brincar...se distrair, lá em casa...ou quando nós não, nós não marcamo de sair assim...todo mundo, assim de bandão...aí vai meu primo, vai mais alguém as amiga deles...aí vice versa dos dois lado aí...só pra não ficar de bobeira, né...aí juntamo um bando pra ficar de algazarra, coisarada. (Trecho de entrevista realizada com Thales)

Entretanto, a narrativa que mais se opõe à de Fabiano, sobre ficar em casa com sua namorada, quando tem tempo livre, é a de Walter que se constrói como alguém que vai a festas, namora, bebe e se diverte com os amigos durante todo o fim de semana:

*Bah...é só festa...Chega domingo...uma ressaca que...vou te contar, aí eu tenho que vir...toda aquele procedimento, né...trabalhar e vim pro colégio... (...)
Bah...hum...rave...rave, baile funk, mas baile funk eu vou mais é por causa da sacanagem mesmo, que...lá é certo que a gente se arranja né...porque é mais é amizade mesmo...tem o conhecimento...meus amigo vão também...mas eu gosto mais de...festa eletrônica...rave. (Trecho de entrevista realizada com Walter)*

Outro aspecto mencionado por Walter em sua narrativa é a sua relação com a cultura do Funk. Mais macrossocialmente, a cultura do Funk reifica uma série de valores sociais negativamente avaliados, principalmente pela escola, como violência (especialmente contra a mulher) e pornografia. No entanto, o público Jovem do Centro do Trabalhador representa a faixa etária que mais compra esse estilo de música que, nos últimos anos, se tornou um estilo de *persona* (roupas, modo de falar, práticas sociais). Nesse sentido, os quatro participantes da pesquisa mencionam a cultura do Funk em seu dia a dia, mas o fazem marcando posições diferentes como consumidores desse tipo de música e festa. Walter apresenta-se como que em um extremo do contínuo entre os participantes, como o que se associa mais fortemente com todos esses valores associados mais macrossocialmente ao Funk, especialmente à pornografia, fazendo comentários explícitos a esse respeito: prefere outros tipos de música, mas frequenta festas de Funk pela “putaria”.

Por outro lado, há o posicionamento de Thales que diz gostar do estilo musical e frequentar festas, mas não faz muito comentários a respeito:

Eu vou geralmente num pagofunk, as vez vou só num pagode...Curto um pouco de música eletrônica, mas é mais um pagofunk...É...mais ou menos isso... Não sou muito...assim...sou mais no funk...pra dançar...sou mais um funk, pagode eu não sou muito... (Trecho de entrevista realizada com Thales)

Theo e Fabiano, por sua vez, posicionam-se quase que opostamente a Walter, na medida em que modalizam seu interesse pelo Funk, fazendo a ressalva de, no caso de Theo, vai a festas de Funk que não são festa de “putaria”; e, no caso de Fabiano, de que produz um Funk social e consciente:

É festa...tipo... baile funk...mas tipo... e nessas...e nesses salão grande tipo...Casa do Gaúcho... Pepsi on Stage...esses salão aí que... não é...baile funk de vila assim...entendeu? Não são como esses cantores aí...esses mcs mais...que não sabem que não levam pra esse lado, sabe? Leva mais pro lado da ostentação e tal...não envolvendo drogas e...putaria (Trecho de entrevista realizada com Fabiano)

Funk, mas o meu funk, não tem...putaria essas coisa...é mais consciente e tal...tudo que acontece mesmo na...nas favelas de Porto Alegre, Eu tento mostrar pra as pessoa a realidade né...(Trecho de entrevista realizada com Theo)

A argumentação que se busca construir aqui é que esses quatro participantes estão afiliados a uma mesma comunidade de prática no Centro do Trabalhador, e, por estarem em um mesmo estágio na vida, possivelmente participam de práticas comuns fora da escola também. No entanto, isso não quer dizer que construam suas identidades de participação da mesma maneira, ou que tenham posições sobrepostas em relação a produtos e valores culturais que circulam na sociedade. Ao contrário, é a maneira de negociar o que está reificado na comunidade que constitui a parcela individual de participar e construir identidades de participação singulares.

Ao longo desta subseção, por exemplo, o argumento de que Walter é o participante que menos busca se afastar da identidade icônica Jovem reificada na escola vem sendo construído. Isso, porque, entre os participantes, ele é o que menos busca modalizar ou justificar discursivamente sua participação em práticas avaliadas negativamente nesse espaço social, como pode ser visto no excerto abaixo em que, ao ser questionado sobre uma lembrança interessante sobre sua antiga escola, ele narra o episódio de uma briga que terminou com a chegada da polícia à escola:

Bah...quando nois...lá no outro colégio...quando nois fizemo o...minha sala...tipo...os meus amigo...eles moram, nós morava numa...é uma vila né...grandona, nós morava numa parte e outros lá...aí no colégio nós fizemo uma...uma rincha, tipo...nois era...tipo americano...coisa de zona oeste...tinha a zona oeste...a oeste...aí nois...uma vez nois briguemo a fu no colégio...no futebol, aí...chamaram a polícia e...é isso aí...chamaram a polícia e...ficou meio sério o negócio pro nosso lado...(Trecho de entrevista realizada com Walter)

Ainda que a questão das brigas não fosse tematizada no roteiro, ela emergiu espontaneamente nas narrativas de três dos quatro participantes homens Jovens da pesquisa (tendo emergido também nas narrativas de participantes Adultos sobre quando eram mais novos em suas escolas). No entanto, o único participante que narra um episódio de briga sem tentativa de justificá-lo é Walter. Theo e Thales, em seus comentários, tentam colocar-se discursivamente em uma posição de pouca agentividade em relação a esses episódios, como que em uma tentativa de livrar-se da culpa e não se associar a esse tipo de comportamento:

Não tinha nada pra fazer, porque tipo...lá na minha...na minha...lá na minha vizinhança tinha...tem um coleginho lá o Artur Lauro...aí eu estudava naquele coleginho lá e...tipo...lá eu tive muita briga e...ah...muito...conhecia todo mundo, também tava enjoando de lá, daí eu quis mudar de colégio... aí a minha...aí eu resolvi conversar quais as opções e eu escolhi o Rio Grande...aí...aí eu fiquei no Rio Grande e também...não curti o Rio Grande...É que tipo...eu entrei naquele colégio lá e tipo...lá todo mundo é...maloqueiro, entendeu? E lá...as pessoas...se tu te ver assim como o mais arrumadinho...com uma roupa...já de marca, entendeu? Aí já querem...te achar playboy...já não vão com a tua cara, achando que tu é riquinho e tal, só que não sabe de onde é a pessoa veio...tipo...ficar julgando sem conhecer, entendeu? Daí...eu acabei arrumando briga lá por não gostarem de mim, entendeu? Briga sem motivo...Ai eu acabei saindo de lá também por esses motivo ai...(Trecho retirado de entrevista realizada com Theo)

Theo aponta as brigas em que se envolveu como o motivo para ter saído das duas últimas escolas em que estudou. Ele tenta se eximir da culpa por essas brigas à medida em que diz, em relação à primeira escola, que saiu de lá por causa das brigas, como se isso fosse uma questão ligada à escola, ao ambiente, e não a ele; em seguida, em relação à sua segunda escola, afirma que os colegas procuravam briga com ele, por não aceitarem o seu estilo de se vestir. Em diversos momentos de sua narrativa, Theo descreve os ambientes escolares em que esteve antes, assim como sua vizinhança, como ambientes negativos, cheios de “maloqueiros”, e tenta se diferenciar desse ambientes, afirmando que isso o incomoda e que ele quer uma socialização diferente. Nesse sentido, associar as brigas a esses ambientes e a colegas “maloqueiros” incomodados com o fato de ele ser diferente, é uma maneira de se dissociar discursivamente do comportamento de brigas que tenta colocar em seu passado.

Assim como Theo, Thales também tenta se dissociar discursivamente das brigas, no entanto, o faz de uma maneira diferente:

*Eu não sou de briga...sou bem da paz...o negócio é que se pisa nos meus calo aí o bixo pega...eu entro na briga pra bater...dava muito problema na escola antes por isso...porque eu tava quieto no meu canto...e daí vinham me tirar...aí eu não sou de aguentar calado...também se mexia com um amigo assim de fé...**(Trecho de entrevista realizada com Thales)***

As brigas aparecem, nas narrativas dos participantes homens Jovens, em uma posição análoga às ações de vandalismo em suas antigas escolas, como na situação narrada por Fabiano no excerto abaixo:

*Ah não...uma vez era...tava chovendo né...todo mundo queria ir embora...era umas três horas...lá era vários período...não era que nem aqui, tinham...cinco, seis período...no caso a aula acabava...eu estudava de manhã ne...aí, assim...era umas nove hora...a aula acabava meio dia e meia, daí quando veio eu e mais três colegas meus, quando vimo...e tinha um...um negócio de...como é que chama disjuntor...no caso aquele disjuntor tu apagava...apagava todo o colégio...porque no caso a gente foi naquele disjuntor...cortou todos fio...todos fio do disjuntor, cortamo todos fio, cortamo todos fio...e no caso...todos, todos os professor sabiam que era nós ne...Tinham prova...mas...a gente ficou uma semana sem aula até arrumar os fio...era pra ficar só uma manhã (risos). **(Trecho de entrevista realizada com Fabiano)**.*

A descrição desses comportamentos (brigas e vandalismo), associados à indisciplina em contextos escolares, vem sempre encaixada como a descrição de um comportamento que tinham no passado, e que os levaram a ter um baixo desempenho na escola regular. Elas aparecem junto com a companhia dos amigos, e o interesse sexual em meninas, como a principal razão para terem vindo para a EJA:

Quadro 9 – Quadro sinóptico das narrativas de homens Jovens sobre indisciplina (amigos e gurias)

Participante	Narrativa sobre indisciplina (amigos e gurias)
<u>Thales</u>	<i>Ah...eu era de aprontar com as professora (risos)...ah...eu aprontava pros professor e ia quieto também...nunca fui...não gostava de fazer nada... (...) Já não gostava muito do negócio...aí tinha as guria lá fora...tinha os amigo batendo uma bola...tava feito...</i>
<u>Fabiano</u>	<i>É...a maioria eu ficava...a maioria era meu vizinho...a maioria eu conversava e...tava sempre na direção...sempre chamavam meus pais, falta também, eu não ia muito na aula...daí eu acabei rodando...</i>
<u>Theo</u>	<i>A única e primeira...A primeira e única guria que eu peguei lá...Ah...porque...tipo ela era diferenciada, entendeu? Tipo...ela era...ali tu olhava assim...só gente de um lado escutando funk no ouvido...do outro era...ah...tipo...uma rockeirinha no meio de</i>

	<i>todo mundo, entendeu? Aí...eu ah...ela se destacou e eu curti...mas daí já deu confusão...tinha mais gente a fim dela e tal...daí eu não ia desistir assim...</i>
<u>Walter</u>	<i>Ah...eu não ia na aula...por causa que nós ia em dois lá...dois guri e duas guria na hora da aula...aí na outra aula já era outros dois...</i>

Essas narrativas aparecem no discurso dos Jovens sempre relacionadas ao seu passado na educação regular, entretanto, é justamente esse passado que os estigmatiza no Centro do Trabalhador. Nesse sentido, os participantes constroem discursos que marcam uma grande mudança de comportamento em suas participações escolares, numa tentativa de se alinhar ao que se espera deles nessa nova oportunidade de escolarização:

Quadro 10 – Quadro sinóptico das narrativas dos homens Jovens sobre sua mudança de comportamento em relação à escola

Participante	Narrativa sobre mudança de comportamento em relação à escola
<u>Thales</u>	<i>a disciplina que eu mais gosto...que eu...que eu era bom, agora eu tô meio fraco...era matemática...que eu tô me pegando bem de novo, pra voltar...pra ficar bom em matemática que nem eu era antes. (...) eu tô bem empenhado pra mim conseguir pegar no...quartel...</i>
<u>Fabiano</u>	<i>era bagunceiro no último...é...tava do lado da minha casa ali...né...todos os meus vizinho praticamente ali e todos era...bagunçado...aqui não...aqui já é mais disciplina mesmo...Atrapalhava...atrapalhava bastante...agora tô focado...Bah, sôra, tu não faz ideia como eu era...eu ia tá jogando uma cadeira em ti agora...</i>
<u>Theo</u>	<i>eu não entendia a professora...agora...eu tô focado mais assim...tô começando a falar mais direito com a professora, agora eu tô sentando perto dela...eu sentava...nas aula...nas aulas normais...eu sento mais com todo mundo e tal...mas nas aula dela eu sento só no canto ali e faço tudo...não deixando as outras matérias de lado, claro...</i>
<u>Walter</u>	<i>Não...eu vim pra tarde porque eu tô fazendo estágio...eu sempre fui da manhã...de manhã era mais legal, muita...muitas gatinha...(risos), tinha mais...grill...aí...sabe? (...) agora esse ano né...nós tava meio que parado, incomodando, fazendo, né...desconcentrado, vindo só pra...pra falar pras guria, aquela coisa toda...daí agora criou um juízo...aí eu vou ter que...né dar continuidade...agora vou ter que estu...começar a estudar de novo, mas eu</i>

	<i>consigo, só...só querer parar, prestar atenção que...aí vamo que vamo</i>
--	--

Como pode ser visto no quadro acima, todos os participantes homens Jovens constroem um discurso em torno de sua mudança de comportamento, no qual retomam aspectos de suas trajetórias escolares na educação regular (passado) e os contrastam com seus comportamentos atuais no Centro do Trabalhador (presente), narrado como uma postura mais comprometida com a escola, tanto do ponto de vista do comportamento, da disciplina, quanto do ponto de vista do seu rendimento acadêmico.

Como já discutido antes, o público Jovem no Centro do Trabalhador constrói, em seus discursos, uma relação ambígua com a escola. O CT representa um lugar social muito distinto daquele que eles compreendiam como escola, e, nesse novo espaço, antigos comportamentos na educação regular (que levaram a uma expulsão dessa modalidade de ensino) são constantemente reificados como negativos e estigmatizados, por meio de ações e discursos que circulam na escola. Entretanto, essa escola representa também a instituição que os acolheu e onde eles relatam receber mais atenção dos professores, fazendo com que avaliem o ensino e aprendizagem nessa instituição como superiores ao que experimentaram em suas escolas anteriores.

Nesse sentido, é possível interpretar que os homens Jovens constroem discursivamente uma identidade escolar marcada por uma mudança brusca de um comportamento indisciplinado e descomprometido com a escola (na educação regular), para um comportamento mais “focado”, mais maduro, mais condizente com o comportamento de prestígio no Centro do Trabalhador. Essa mudança brusca de comportamento construída em seus discursos pode ser vista com uma tentativa de distanciamento de aspectos negativos da identidade Jovem reificada no Centro do Trabalhador.

Uma síntese da análise das narrativas feitas, até o momento, neste capítulo, pode ser encontrada no quadro abaixo:

Quadro 11 – Síntese das narrativas: Adultos (homens e mulheres), Jovens em geral e homens Jovens

	Jovens		Adultos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Relação com a família/Papel na família	Vivem sob tutela familiar; cuidam de irmãos mais novos.	Vivem sob tutela familiar; cuidam de irmãos mais novos.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas, no entanto sua relação com a família é mediada pelo trabalho.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas.
Trajetória escolar	<ul style="list-style-type: none"> Histórico de indisciplina: faltas, brigas, vandalismo, na educação regular. Reprovações consecutivas 	.	<ul style="list-style-type: none"> Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram ajudar mães e irmãos mais novos; sustentar filhos. Retornam à escola pela demanda por escolarização no mercado de trabalho. Influência de esposas e namoradas para que voltassem a estudar. 	<ul style="list-style-type: none"> Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram cuidar da casa e dos filhos e/ou sustentar os filhos. Retornam à escola depois dos filhos criados, em um resgate de uma oportunidade de aprendizagem e socialização negada no passado. Influência pais e maridos para que deixassem de estudar.
Rotina	Se constrói em torno de ir à escola; podem cuidar de irmãos mais novos e trabalhar formalmente ou informalmente.	Se constrói em torno de ir à escola; podem cuidar de irmãos mais novos e trabalhar formalmente ou informalmente.	Trabalho e escola.	Cuidados com a casa e com a família e/ou ocupação remunerada fora de casa; escola.
Lazer	Festas (cultura do Funk); Redes sociais; discurso de “poucos amigos”.		Relatam não ter tempo muito tempo livre. O tempo livre que têm é dedicado a participar da vida dos filhos pequenos ou para a religião.	Suas práticas de tempo livre relatadas têm sempre a participação de seus maridos e, algumas vezes, de outros familiares.
O que significa estar na escola	Centro de suas narrativas; Educação regular: socialização, amigos, namoradas; EJA: ensino e aprendizagem;	Centro de suas narrativas; Educação regular: socialização, amigos, namorados; EJA: ensino e aprendizagem.	Oportunidade de ter um emprego melhor e, até mesmo, manter o emprego atual; conseguir uma ocupação formal.	Oportunidade de aprendizagem e socialização; possível profissionalização no futuro.

	mudança de comportamento.			
Trabalho	Discurso predominante de que não trabalham, mas cuidam dos irmãos mais novos; participam do programa <i>Jovem Aprendiz</i> ; têm ocupações informais como cantor e promotor de eventos.	Cuidam dos irmãos mais novos; participam do programa <i>Jovem Aprendiz</i> ; ajudam os pais no trabalho; trabalham formalmente; trabalham informalmente.	É o centro de suas narrativas.	Trabalho doméstico e/ou trabalho remunerado fora de casa, ligado a limpeza e arrumação.
Relação com a outra comunidade de prática	Relação ambígua de impaciência e admiração; rompimento discursivo com a trajetória de trabalho dos homens Adultos.	Relação ambígua de impaciência e admiração; rompimento discursivo com a trajetória de cuidadoras do lar e da família de mulheres Adultas.	Relação de reprovação em relação ao comportamento dos Jovens na escola; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.	Relação de aconselhamento com os Jovens, para que aproveitem a oportunidade de estudar; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.
Planos para o futuro	Carreira artística; ingressar em corporações como o exército; ter um bom trabalho; depois de alcançar estabilidade, ter uma família.	Estudar em uma universidade; ter um bom trabalho; depois de alcançar estabilidade, ter uma família.	Educação continuada com vistas a oferecer um futuro melhor para os filhos; aposentadoria;	Educação continuada para uma possível profissionalização; ver a família crescer (netos); futuro profissional associado ao de seus maridos.

5.2.2.2.2. As Mulheres Jovens no Centro do Trabalhador

Assim como as narrativas dos homens Jovens participantes da pesquisa, as narrativas das mulheres Jovens foram analisadas do ponto de vista das temáticas das atividades de lazer e de suas trajetórias escolares. Essa análise mostrou que homens e mulheres Jovens constroem suas identidades discursivas em torno de outras questões, mesmo quando narram práticas análogas em suas vidas (lazer e trajetória escolar).

Nas narrativas das mulheres Jovens participantes desta pesquisa, algumas questões foram recorrentes: a construção de um discurso sobre não gostar de sair muito, principalmente para festas; a presença constante das amigas em suas narrativas; a menção a um namorado firme (atual ou ex); a rivalidade entre meninas na escola.

As amigas aparecem no discurso das mulheres Jovens, de uma maneira muito distinta de como os amigos aparecem nas narrativas dos homens Jovens. Enquanto, os homens não só afirmam não ter amigos de verdade, como também trazem os amigos para o discurso quando falam sobre companhia para festas, aventuras na escola, jogar futebol, brigas e encontrar gurias em dupla; as mulheres Jovens trazem as amigas para suas narrativas especialmente para falar sobre momentos difíceis em sua vida em que se ajudaram:

*eu tinha uma melhor amiga mesmo, melhor amiga...não melhor amiga que nem a Paula, mas eu tinha uma melhor amiga, amiga, amiga mesmo a Diana, me lembro dela direitinho...era a minha melhor amiga...eu não tinha condições de levar o lanche pro colégio...levava assim de vez em quando, quando meu pai me dava algum dinheiro assim, pra comprar um salgadinho e ela todos...todos os dias ela ia lá com a mãe dela de manhã...e comprava lanche pra mim...dividia comigo que eu...ia pra casa dela...ela meio que meu pai não deixava, mas...eu chorava bastante pra ir pra a casa dela...a gente vivia junto, portanto que quando eu falei pra ela que eu ia me mudar, a gente chorou juntinho as duas...por umas duas semana depois que eu me mudei daí. **(Trecho de entrevista realizada com Jéssica)***

Jéssica conta sobre uma amiga que tinha em sua antiga escola, como a amiga a ajudava por ter uma condição financeira melhor, e as duas conviviam bastante, apesar do controle de seu pai que não a deixava ir à casa da amiga. É interessante notar que, no início da excerto, ela menciona uma outra amiga, Paula, que ela havia antes mencionado como sua melhor amiga atualmente no CT. Ainda que vir para a EJA represente para as mulheres Jovens um rompimento, assim como foi para os homens Jovens, é interessante notar que suas narrativas são permeadas não só pelas amigas que tinham na educação regular (como no caso dos homens), mas também pelas novas amigas que fizeram no CT, como narra Marília sobre sua amizade com Carla:

*Eu acho que eu tenho amigo...ela é mais amiga com os meninos, porque amiga, amiga que eu tenho aqui que eu considero assim que ela vai na minha casa...eu vou na dela...é a Carla. A Carla é, aí ela torce pra mim, eu torço pra ela, aí já é uma amizade...parece que a gente se conhece a vida toda, ela nunca me deixou na mão, tá sempre me apoiando...eu soube quando ela ficou grávida, eu fui a primeira a saber...eu disse pra ela...se ela precisar de alguma coisa...quero ajudar ela. **(Trecho de entrevista realizada com Marília)***

Na fala de Marília, como na de Jéssica, a sua amizade com Carla aparece como uma amizade para todas as horas, de verdade, ainda que recente. Marília aponta a gravidez de Carla como um momento difícil, e que ela apoiou a amiga, e se coloca como a primeira a ter ficado sabendo. Pelo discurso que as mulheres Jovens

constroem sobre suas amigas na escola, é possível interpretar que, para elas, o CT, assim como a educação regular, também é um espaço de socialização. É possível que a socialização das mulheres Jovens na escola possa ser mantida no CT, porque a companhia de suas amigas (pelo que aparece em seus discursos) não representa assumir um comportamento que é reprovado na escola, como no caso dos homens Jovens.

Além das relações de amizade, a presença de namorados ou ex-namorados firmes também é um ponto em que as narrativas das mulheres Jovens difere da dos homens. Enquanto Fabiano é o único participante homem a ter uma namorada firme, Carla é a única participante Jovem que não menciona um namorado em seu discurso. Além disso, é interessante notar que Marília e Jéssica mencionam que seus respectivos ex-namorado e namorado também são alunos do CT:

Ah...nos fim de semana eu gosto de Redenção, Marinha, gosto de sair, gosto de sair assim...eu gosto de lugar, não muita festa...eu gosto de lugar mais com árvore...gosto de encontrar minhas amigas, porque antes eu namorava, daí não tinha muito tempo, daí agora eu aproveito mais.

(...)

Eu namorava um guri daqui, agora a gente é só amigo.

(Trecho de entrevista realizada com Marília)

Jéssica - *Antes de eu começar a namorar eu...eu ficava...na rua com a minhas amiga...tipo...eu não pensava em namorar e aí...ficar com os guri essas coisa só ficava em casa e na rua, sair assim...pra a casa da minhas amiga, não pra baile assim que nem eu...vou né...antes de namorar só ficava em casa com a minhas amiga...dormia na casa delas...elas dormiam na minha...isso aí só...*

Andréa – *E como você conheceu o seu namorado?*

Jéssica – *Ele estudava aqui, agora ele terminou já...foi pro primeiro.*

(Trecho de entrevista realizada com Jéssica).

Outro aspecto importante nas falas das duas participantes acima é o fato de que seus namoros são apontados como uma relação conflituosa em relação a suas amizades. Marília diz que, quando namorava, não tinha tempo para dedicar a suas amigas e Jéssica narra sua rotina com suas amigas como uma coisa do passado, algo de antes de ela namorar. Vale destacar ainda que as duas participantes afirmam não sair para festas ou bailes, limitam suas práticas de lazer reportadas a passear e passar tempo com as amigas ou com seus namorados. Essa construção de um discurso contrário a festas também pode ser percebida no discurso de Carla e de Carolina:

Nos fim de semana eu saio pra tudo quanto é lado...Escutar música, sair, ir pra a Redenção, encontro minhas amiga...

(...)

não sou muito de noite...fico mais em casa, ou na casa da Marília, ela vai em casa...

(Trecho de entrevista realizada com Carla)

Durmo e saio de vez em quando à noite, muito de vez em quando, sou muito caseira. Ai...sei lá...eu gosto de ficar o final de semana em casa dormindo, com a minha família...todo mundo lá...eu já não, não tenho namorado, vai fazer um ano...É...não...é que eu não sou mais muito de sair em festa...eu era até...assim...não sou muito festeira mais, por causa dessas briga aí, né...daí...não sou muito festeira, gosto mais da minha casa, minha cama, pijama. (Trecho de entrevista realizada com Carolina)

Ainda que as narrativas de homens e mulheres Jovens estejam sendo analisadas, com relação a alguns tópicos, separadamente, é preciso lembrar que, nessas narrativas, discursos são construídos conjuntamente, por membros afiliados a uma mesma comunidade de prática, que emerge situadamente em um contexto institucional. Quando as narrativas dos homens Jovens sobre festas foram analisadas, mostrou-se que a participação nessas práticas está relacionada por parte deles com o encontro casual com gurias, e com um discurso que vai de encontro ao discurso do namoro sério e monogâmico. Isso pode explicar, porque, discursivamente, as mulheres Jovens constroem um discurso no qual tentam se afastar dessas práticas, construindo para si uma identidade discursiva que as afasta das gurias que os homens Jovens mencionam em suas narrativas.

Além disso, ao falar de problemas que tiveram na educação regular, as participantes Marília e Carla relatam situações em que sua conduta sexual foi avaliada como inapropriada em suas antigas escolas:

Foi...em...quando eu tinha quinze...tô com dezoito...Quinze anos eu parei...que eu já tinha largado várias vezes...é que eu não tava indo nas aula...(trecho incompreensível). Ai...aconteceu uma situação na minha última...escola...e eu era muito bagunceira também...e eu matava aula, Ai sora...eu matava muita aula...pra ficar com os guri lá fora, né...namorar...daí não podia...todo dia a diretora chamava e me enchia...que eu ia ficar falada e isso e aquilo...todo mundo matava aula, e ela só chamava eu...no meu pé... (Trecho de entrevista realizada com Carolina)

Depois que eu comecei a namorar uns guri que começou a dar problema com a escola...comecei a ir na direção...antes era normal...(Trecho de entrevista realizada com Marília)

Os comportamentos relatados por Carolina e Marília (namorar na escola, matar aula para ficar com os gurus) aparecem recorrentemente nas narrativas dos homens Jovens, como foi mostrado na subseção anterior. Entretanto, quando narram esses episódios, os homens Jovens não fazem menção alguma a ter tido o

seu comportamento avaliado como inapropriado do ponto de vista sexual. Ao contrário, mencionam que eram chamados a atenção por matar a aula, o que faz parecer que a razão, ficar com gurias, era irrelevante. Essa postura das escolas regulares por onde essas participantes passaram, também emerge no discurso de alguns membros da equipe diretiva e docente do CT:

*As meninas tão vindo cada vez mais sexualizadas...são altamente sexualizadas...é uma geração difícil de lidar...elas vão pra cima dos guri...não era assim antes...depois engravida...aí já viu tudo...repetem o caminho das mães, que são imaturas muitas vezes, não sabem orientar as filhas...a gente tem que ficar de olho...falar, explicar...que elas tão numa sociedade que não tem piedade...**(Trecho de entrevista realizada com Lili, membro da equipe diretiva do CT)***

No excerto acima, há uma construção forte de culpabilização das mulheres Jovens por viverem e experimentarem sua sexualidade. Além disso, questões como a gravidez na adolescência e até mesmo a evasão escolar em decorrência disso são apontadas como algo que precisa ser controlado pela escola, e não orientado do ponto de vista da prevenção e da educação sexual. A construção desse discurso sexista e moralista – que circula macrossocialmente e não somente em instituições escolares - pode ser corroborada pelo excerto de diário de campo abaixo:

*Estou no pátio esperando Anderson para a entrevista e começo a prestar atenção na conversa de Rosa com duas alunas Jovens. Rosa chama a atenção para o fato de que elas não têm vindo à aula, uma das alunas argumenta 'sôra, meu marido enche meu saco', Rosa diz que ele tem ciúmes por causa da maneira como ela se veste, que ela não deveria vir à escola com a barriga de fora, a outra aluna diz 'nada a ver, sôra, eu nem uso barriga de fora e meu namorado também me enche', Rosa responde 'mas tu né...nem vou comentar...tu tá sempre cheia de guri na volta'...a aluna começa a andar, dizendo 'não viaja, sôra...nada a ver' **(Excerto de diário de campo em 18/05/2014)***

Esse controle é exercido discursivamente, como no episódio narrado acima, mas também por meio de ações, como no episódio que Cátia narra abaixo:

*Tem umas alunas...que olha...nós tivemos uma guria que era um problema...todo dia era um diferente...e a gente de olho...um dia ela chegou às vias de fato com um aluno no banheiro...e a Rosa, coitada, batendo na porta pra tirar ela de lá...ela mesma acabou não ficando na escola...não tinha o perfil das colegas... **(Trecho de entrevista realizada com Cátia)***

Por outro lado, o discurso sobre o comportamento e a indisciplina dos homens Jovens é permeado por muito mais compreensão e tolerância, e em uma direção que preza pelo acolhimento e manutenção dos alunos na escola:

Os meninos que chegam da educação regular são meninos impossíveis, por isso não ficaram lá...não adianta a gente tentar impor uma disciplina...se a gente quer que eles fiquem, tem que tolerar, ensinar, compreender que menino nessa idade é assim...uma explosão de hormônios...quer correr, fala alto...(Trecho de entrevista realizada com Rosa)

Entretanto, esse discurso local que reconstrói padrões macrosociais sexistas e moralistas, bem como reforça a construção de uma identidade feminina hegemônica, não se constrói apenas nas narrativas dos homens Jovens e dos representantes institucionais, mas também das próprias participantes mulheres Jovens:

Ah...uma situação que eu nunca vou me esquecer na vida é uma menina lá que ela não gosta de mim...e ela era minha colega...e ela não gostava de mim sei lá porque...acho que porque eu sou muito bonita...os guri me queria...e ela era rodada, ninguém queria ela mais...daí um dia ela foi rir e se mijou toda na sala...foi o melhor dia...(Trecho de entrevista realizada com Carolina)

A própria participante Carolina, que narra ter sido alvo desse tipo de crítica proveniente da direção de sua antiga escola, reproduz em sua narrativa o mesmo tipo de avaliação acerca de uma ex-colega de quem ela afirma não gostar. Isso mostra que as participantes mulheres Jovens também incorporam esse padrão de comportamento que as reprime aos seus discursos: tanto indiretamente, quando constroem discursivamente uma identidade que as afasta da identidade feminina reificada que é alvo dessa normatização; quanto diretamente, quando lançam mão dessa mesma normatização para inferiorizar outras mulheres de quem não gostam, como o faz Carolina ao classificar a ex-colega como “rodada”.

Nas narrativas das mulheres Jovens, essa competição/rivalidade entre mulheres é muito presente. Ela é relatada em diversos níveis de ação: desde o uso de violência verbal e simbólica, até o uso de violência física. Essa rivalidade se expressa, por meio de brigas entre amigas, causadas por outras mulheres (possivelmente devido a fofocas³¹); e por meio de comentários depreciativos, como relatam Jéssica e Carolina:

eu levava ela todo dia na parada...daí depois meio que a gente se afastou...daí eu não...comecei a não levar ela mais na parada, porque a gente brigou, por causa dessa guria...daí quando vê...eu peguei, me afastei um pouco dela...ela se afastou de mim...daí acho que não tinha ninguém pra levar ela na parada, ela acabou...daí eu perguntei pra uma guria que

³¹ Eckert (2006) aponta que as fofocas são um dos principais recursos simbólicos utilizados por meninas adolescentes no estabelecimento e manutenção de uma ordem social. Além disso, afirma que essas podem, muitas vezes, ser utilizadas como forma de violência simbólica.

ela...e a guria disse que ela tinha sido assaltada, daí o pai dela não deixou mais ela vim estudar aqui (Trecho de entrevista realizada com Jéssica)

No recreio ficava lá olhando os outros...colocando defeito nas pessoa, tirando sarro (risos) não...só tirava um sarrinho (Trecho de entrevista realizada com Carolina)

Entretanto, ela também é relatada em episódios de ameaça física:

Já...porque tinha muita menina que tinha ciúmes...porque eu sempre fui loira eu ia de kombi pro colégio, meu pai às vezes ia me buscar...então isso gerava não sei se ciúmes ou revolta...se os pais dela não fizeram o mesmo, tinha uma vez que umas guria elas queriam me pegar...e eu falei com diretor, o diretor falou com elas...teve a expulsão de duas meninas, porque elas usavam faca, essas coisas assim...e as outras foram suspensas só...mas aí eu fiquei mais tranquila né? Mas aí também eu saía do colégio sempre com cuidado (Trecho de entrevista realizada com Marília)

Já na escola onde eu morava...quando eu morava em Ipanema...não conhecia...recém tinha me mudado pra lá...não conhecia ninguém...daí tinha algumas gurias que eram... e disseram que elas queria me bater...eu ficava meio assim...e elas já tinham feito pra outras colegas...daí eu ficava com medo de acontecer comigo também...(Trecho de entrevista realizada com Carla)

A análise das narrativas das participantes mulheres Jovens desta pesquisa mostrou que, assim como os homens Jovens, as mulheres Jovens, em suas narrativas, tentam construir uma identidade discursiva que se orienta em direção a um prestígio local. Muitas vezes, essa construção significa fazer movimentos discursivos que as afastem da identidade Jovem reificada no Centro do Trabalhador, constituída como uma identidade desviante dos padrões de comportamento que a sociedade como um todo, mas principalmente suas instituições escolares esperam de um adolescente.

Nesse sentido, trabalhos como o de Jung (2003) argumentam na direção de que a construção de uma identidade hegemônica feminina favorece a permanência de alunos nas escolas. Pelas análises das narrativas de Jovens e membros da equipe diretiva do CT, é possível interpretar que algo similar acontece aqui, no entanto, a maior parte das alunas que chegam ao CT não têm um passado de afiliação a identidades como essas, que envolvem traços como:

- Limpeza
- Organização
- Pontualidade com tarefas
- Disciplina
- Sexualidade contida

Possivelmente, se essas participantes, em suas trajetórias escolares, tivessem negociado essa identidade feminina hegemônica, não estariam na EJA e, conseqüentemente, no CT. Isso porque, assim como os Jovens homens, as Jovens mulheres também podem construir identidades femininas outras que não favorecem sua permanência na escola. Entretanto, sendo a EJA o “fim da linha” (tendo em vista que não há uma terceira modalidade de ensino), negociar discursivamente uma identidade de mais prestígio local, parece ser o que fazem em suas narrativas analisadas neste capítulo.

5.3. Considerações Finais

O argumento qualitativo que se busca defender nesta tese é o de que os Jovens e Adultos do CT, mais do que categorias sociais, formam duas comunidades de práticas que emergem em uma mesma instituição em oposição uma à outra. As duas comunidades têm como empreendimento comum completar sua escolarização, portanto, como buscou-se mostrar, por meio das análises discursivas realizadas neste capítulo; e também por meio das análises das práticas escolares no CT, realizadas em Mangabeira (2012) e retomadas no primeiro capítulo desta tese, a própria noção de escolarização tem significados sociais diferentes para os participantes de uma e outra comunidade.

Para os Adultos do CT, estar nessa escola significa retomar uma vida escolar interrompida pelas demandas de suas vidas sociais/extraescolares no passado. Para os Jovens, por sua vez, estar no CT significa quase o oposto, significa ter a vida social que mantinham em suas antigas escolas interrompida pelas demandas de sua vida escolar.

Além disso, estando no CT, Adultos e Jovens gozam de um *status* diferente na escola: os Adultos, alinhados ao público-alvo da escola (reificado com base na constituição sócio-histórica da instituição), têm mais prestígio na escola; enquanto os Jovens precisam negociar constantemente uma identidade que os desalinhe do público desviante, proveniente da educação regular, reificado como Jovens na escola. Entretanto, o estigma dos Jovens e Prestígio dos Adultos tem uma gradação construída com base em relações generificadas, relacionadas com o mercado de trabalho (no caso dos adultos) e com padrões macrossociais de comportamento (no caso dos Jovens). Nessa gradação, dentro de cada categoria, as mulheres são as participantes que mais precisam recorrer à negociação de identidades de prestígio

por meio de recursos simbólicos, visto que não têm acesso a práticas de fato que garantam essa negociação (ECKERT, 1989; 2000).

No caso dos Jovens, essa diferença de gênero está relacionada ao que se espera de um Jovem homem e de uma Jovem mulher macrossocialmente. Os discursos da equipe diretiva da escola são exemplares de uma ideologia contemporânea e ainda predominante de que os homens, na adolescência, são indisciplinados, dão trabalho, causam confusão e se envolvem em brigas; nesse sentido, para negociar prestígio local, precisam negociar diretamente, por meio de seus comportamentos, uma identidade que se afasta do estigma Jovem e se aproxima do prestígio Adulto. As mulheres Jovens, por outro lado, precisam negociar simbolicamente um afastamento do estigma associado macrossocialmente a identidades femininas não hegemônicas, que envolvem traços como um comportamento sexual avaliado como inadequado; além de negociar uma identidade local que as afaste do estigma associado à identidade Jovem reificada na escola.

No caso dos Adultos, ainda que mais sutilmente, o prestígio local também é generificado, visto que os homens, por exercerem atividades remuneradas reconhecidas socialmente como trabalho, negociam diretamente suas identidades de Adultos; enquanto as mulheres, por terem sua identidade Adulta construída com base em valores mais simbólicos como cuidado com o lar e com a família, precisam negociar essa identidade Adulta simbolicamente na escola. Essa generificação pode ser percebida nos próprios relatos dos participantes Adultos sobre conseguir uma vaga na escola³², sintetizados no quadro abaixo:

³² O Centro do Trabalhador, por ser uma escola modelo, tem uma demanda por vagas maior do que sua oferta. Os alunos Jovens, em geral, não precisam esperar por vagas, visto que, por serem menores de 18 anos, a escola é obrigada por lei a matriculá-los. Os Adultos, muitas vezes, são encaminhados para a lista de espera.

Quadro 12 – Relato de homens e mulheres Adultos sobre como conseguiram vaga na escola

Participante	Relato de ter conseguido vaga na primeira tentativa	Relato de ter esperado uma vaga
Alexandre	<i>Não...foi minha esposa que procurou né...(...) aí ela já...nós já viemo aqui, fizemo a matrícula já e...já comecei.</i>	
João	<i>Daí eu vim...achei a escola que era aquela...aquela coisa...que tem boca vai em Roma...aí consegui, consegui vaga aqui pra...pra estudar.</i>	
Leandro	<i>Aí eu vim aqui...me inscrevi... fiz um testezinho... aí...no outro dia eu tava... comecei a estudar</i>	
Lúcia		<i>Eu vim aqui três vezes...mas não tinha vaga de noite, só de tarde...e elas falaram pra mim vir de tarde...mas é complicado...eu tenho minha casa...meu marido trabalha só de noite, meus filho tão crescido mas almoçam em casa pra economizar...não posso largar tudo e vim na escola de tarde...deixar tudo de qualquer jeito</i>
Laura		<i>Aí eu fui falei com o diretor tudo...falei...aí o diretor...ele disse...tu vai vim mesmo? Tu não vai faltar as aulas? Tu vai te comprometer? Sim, eu quero...eu não vou faltar as aulas...tanto é que eu não falto...né...daí...ele disse...dá uma chance pra ela...vamo dá uma vaga pra ela...comecei desde março.</i>
Cassandra		<i>Eu vim, dei meu nome...daí tinha até esquecido já...um dia ligaram pra minha casa, que tinha chegada minha vez...daí vim na vaga e comecei...</i>

Como pode ser visto no quadro acima, todos os participantes que relataram ter conseguido uma vaga no primeiro dia em que procuraram são homens, enquanto todas que relatam ter encontrado algum tipo de barreira são mulheres. Essa prioridade dada ao público masculino é corroborada pelo discurso dos próprios representantes da instituição a esse respeito:

A gente precisa priorizar aquele aluno que trabalha...que só pode vir à escola naquela hora...e não o aluno que tem opções...que pode flexibilizar o horário (Trecho de entrevista realizada com Rosa)

Tu tem que vir à noite...todo mundo trabalha...o nosso perfil da tarde tu vai ver...a gurizada e as senhoras...de noite já muda...o pessoal que trabalha mesmo...né...bastante gente já mais madura...muito homem...(Trecho de entrevista realizada com Cátia)

As análises realizadas neste capítulo, em conjunto com as análise realizadas em Mangabeira (2012), foram a base para a elaboração das variáveis sociais e discursivas (bem como das hipóteses referentes a elas) analisadas na etapa quantitativa desta pesquisa, apresentada no próximo capítulo. Uma vez compreendidos os principais significados sociais, em torno dos quais homens e mulheres Jovens e Adultos negociam suas identidades sociais no Centro do

Trabalhador, foi desenhada a amostra de fala a partir da qual se analisou o uso variável da CN no Centro do Trabalhador. O objetivo central desta pesquisa é compreender que relações podem ser estabelecidas entre o uso variável da CN e os resultados das análises qualitativas aqui apresentadas e sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 13 – Quadro sinóptico com as principais conclusões do capítulo

	Jovens		Adultos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Relação com a família/Papel na família	Vivem sob tutela familiar; cuidam de irmãos mais novos.	Vivem sob tutela familiar; cuidam de irmãos mais novos.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas, no entanto sua relação com a família é mediada pelo trabalho.	A família é o centro de suas trajetórias de vida narradas.
Trajetória escolar	<ul style="list-style-type: none"> Histórico de indisciplina: faltas, brigas, vandalismo, na educação regular. Reprovações consecutivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Histórico de faltas e reprovações consecutivas na educação regular. Competição entre meninas. Identidade feminina estigmatizada: comportamento sexual avaliado como inadequado. 	<ul style="list-style-type: none"> Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram ajudar mães e irmãos mais novos; sustentar filhos. Retornam à escola pela demanda por escolarização no mercado de trabalho. Influência de esposas e namoradas para que voltassem a estudar. 	<ul style="list-style-type: none"> Abandono da escola devido a situação de pobreza na infância; precisaram cuidar da casa e dos filhos e/ou sustentar os filhos. Retornam à escola depois dos filhos criados, em um resgate de uma oportunidade de aprendizagem e socialização negada no passado. Influência pais e maridos para que deixassem de estudar.
Rotina	Se constrói em torno de ir à escola; podem cuidar de irmãos mais novos e trabalhar formalmente ou informalmente.	Se constrói em torno de ir à escola; podem cuidar de irmãos mais novos e trabalhar formalmente ou informalmente.	Trabalho e escola.	Cuidados com a casa e com a família e/ou ocupação remunerada fora de casa; escola.
Lazer	Festas (cultura do Funk); Redes sociais; discurso de "poucos amigos".	Constante presença de amigas e irmãs; presença de namorados "firmes" no discurso (atual ou ex); construção de um discurso de não gostar de festas ou sair.	Relatam não ter tempo muito tempo livre. O tempo livre que têm é dedicado a participar da vida dos filhos pequenos ou para a religião.	Suas práticas de tempo livre relatadas têm sempre a participação de seus maridos e, algumas vezes, de outros familiares.
O que significa estar na escola	Centro de suas narrativas; Educação regular: socialização, amigos, namoradas; EJA: ensino e aprendizagem; mudança de comportamento.	Centro de suas narrativas; Educação regular: socialização, amigos, namorados; EJA: ensino e aprendizagem.	Oportunidade de ter um emprego melhor e, até mesmo, manter o emprego atual; conseguir uma ocupação formal.	Oportunidade de aprendizagem e socialização; possível profissionalização no futuro.

Trabalho	Discurso predominante de que não trabalham, mas cuidam dos irmãos mais novos; participam do programa <i>Jovem Aprendiz</i> ; têm ocupações informais como cantor e promotor de eventos.	Cuidam dos irmãos mais novos; participam do programa <i>Jovem Aprendiz</i> ; ajudam os pais no trabalho; trabalham formalmente; trabalham informalmente.	É o centro de suas narrativas.	Trabalho doméstico e/ou trabalho remunerado fora de casa, ligado a limpeza e arrumação.
Relação com a outra comunidade de prática	Relação ambígua de impaciência e admiração; rompimento discursivo com a trajetória de trabalho dos homens Adultos.	Relação ambígua de impaciência e admiração; rompimento discursivo com a trajetória de cuidadoras do lar e da família de mulheres Adultas.	Relação de reprovação em relação ao comportamento dos Jovens na escola; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.	Relação de aconselhamento com os Jovens, para que aproveitem a oportunidade de estudar; projeção de um futuro de arrependimento por não aproveitarem a oportunidade de estar na escola, com base em seu passado.
Planos para o futuro	Carreira artística; ingressar em corporações como o exército; ter um bom trabalho; depois de alcançar estabilidade, ter uma família.	Estudar em uma universidade; ter um bom trabalho; depois de alcançar estabilidade, ter uma família.	Educação continuada com vistas a oferecer um futuro melhor para os filhos; aposentadoria;	Educação continuada para uma possível profissionalização; ver a família crescer (netos); futuro profissional associado ao de seus maridos.

6. A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO CENTRO DO TRABALHADOR

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados das análises quantitativas de concordância nominal desenvolvidas nesta pesquisa. Para este fim, partiu-se da metodologia tradicional da sociolinguística laboviana (GUY e ZILLES, 2007; AMARAL e BORGES, 2009; TAGLIAMONTE, 2006) nas etapas de geração dos dados, por meio de entrevistas sociolinguísticas; tratamento dos dados, no que concerne à sua transcrição, extração e codificação; e, finalmente, sua análise nos *softwares* GOLDVARB LION (SANKOFF, TAGLIAMONTE e SMITH, 2012) e RBRUL (JOHNSON, 2009 *apud* OUSHIRO, 2015).

Nesse sentido, o capítulo está dividido em duas partes: a primeira dedicada aos aspectos mais metodológicos desta parte da pesquisa, como o desenho da amostra, envelope de variáveis, geração dos dados e seu tratamento; e a segunda mais voltada para as análises em si. Essa segunda parte, por sua vez, divide-se em duas grandes seções, de acordo com o tipo de análise em jogo: atomística ou não-atomística; essas duas grandes seções subdividem-se em subseções em que se trata de cada variável analisada. Por fim, há uma seção do capítulo dedicada a rodadas alternativas à rodada principal e uma seção de considerações finais acerca da CN no Centro do Trabalhador.

6.1. Aspectos metodológicos relevantes

6.1.1. A amostra de fala

Primeiramente, é necessário discutir as razões que motivaram o desenho da amostra de fala sob análise neste trabalho.

As categorias sociais de Jovens e Adultos emergiram como localmente e qualitativamente relevantes para o Centro do Trabalhador em Mangabeira (2012), bem como sua relação com o gênero dos participantes (discutida no capítulo anterior). Assim, com vistas a estabelecer uma primeira relação com a CN, enquanto recurso simbólico, as frequências brutas de aplicação na fala dos alunos participantes da pesquisa foram medidas, em relação à afiliação destes alunos a

uma ou outra categoria social. Os resultados apontaram uma relação em potencial entre a CN e essas categorias, portanto, desenhou-se uma amostra de fala a ser gerada na comunidade de fala em questão (Centro do Trabalhador), que está expressa na tabela abaixo:

Quadro 14 - Desenho da Amostra de Fala (participantes e tempo de entrevista por célula)

Categoria Social/Gênero	Homem	Mulher
Jovem	Thales (23m12s)	Jéssica (49m12s)
	Theo (29m59)	Carla (17m30s)
	Fabiano (25m05s)	Carolina (20m46s)
	Walter (34m04s)	Marília (24m32s)
Adulto	Anderson (38m04s)	Lúcia (1h20m39s)
	Alexandre (13m22s)	Berenice (15m26s)
	Leandro (18m11s)	Laura (22m35s)
	João (26m32s)	Cassandra (43m37s)

Como pode ser visto no Quadro 1, a amostra ficou constituída por 16³³ participantes, divididos por categoria social (jovens e adultos) e gênero (homem e mulher). Os participantes que aparecem no quadro são identificados pelos pseudônimos criados para eles, nesta pesquisa.

Além dos nomes e estratificação dos participantes, é possível ver no Quadro também a duração da entrevista concedida por cada participante. Idealmente, em uma pesquisa que seguisse rigorosamente os parâmetros da pesquisa laboviana, as entrevistas deveriam ter duração de, pelo menos, quarenta minutos, bem como deveria haver um equilíbrio entre a duração das entrevistas. No entanto, a geração de dados de fala no espaço escolar impõe certas limitações ao pesquisador, como, por exemplo, encontrar momentos em que seja possível conversar com os alunos, sem que, para isso, seja necessário retirá-los da sala de aula. Especialmente em

³³ Estas entrevistas fazem parte de um conjunto maior constituído por 26 entrevistas. Foram selecionadas apenas 16 entrevistas, para que houvesse equilíbrio no número de participantes por célula da amostra.

uma escola de Jovens e Adultos, em que grande parte dos alunos trabalha no tempo em que está fora da escola, esta se torna uma tarefa ainda mais difícil.

Durante o tempo em que se realizou o trabalho de campo, foi possível obter apenas uma interação com cada participante, ainda que todos os participantes já tivessem tido contato com a pesquisadora, que vinha observando suas aulas de Língua Portuguesa durante o semestre. Nessas interações, registradas em áudio e vídeo, o tempo de conversa variou bastante de participante para participante, por isso as entrevistas a serem transcritas para constituir a amostra descrita foram selecionadas de forma que mantivessem um tempo similar de interação em cada célula. Desta maneira, ao fim da análise, havia um número equilibrado de dados em cada célula.

Quadro 15 - Tempo de entrevista e número de dados por célula

Categoria Social/Gênero	Homem	Mulher
Jovem	Tempo total = 1h52m02s Dados Atomísticos = 587 Dados não-atomísticos = 311	Tempo total = 1h54m47s Dados Atomísticos = 479 Dados não-atomísticos = 248
Adulto	Tempo total = 1h36m09s Dados Atomísticos = 468 Dados não-atomísticos = 253	Tempo total = 2h42m17s Dados Atomísticos = 645 Dados não-atomísticos = 360

É possível ver, no Quadro 2, que, ainda que o tempo de entrevistas entre os participantes não fosse equilibrado, a escolha das entrevistas baseada no critério de tempo permitiu que se obtivesse um equilíbrio relativo no tempo total de entrevista para cada célula, e, logo, no número de dados.

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro elaborado com base no roteiro de entrevista semiestruturada já utilizado na pesquisa realizada

anteriormente (MANGABEIRA, 2012). A diferença entre os dois roteiros, no entanto, é que, para a realização das entrevistas que constituiriam o corpus de análise, o roteiro anterior foi reelaborado de forma que fosse possível controlar as variáveis estilísticas que se buscou analisar na pesquisa (ver Anexo 1).

6.1.2. A variável dependente

Neste trabalho, considera-se como variável dependente – ou seja, a variável que está sob análise e sob efeito das variáveis independentes – a concordância nominal de número (CN).

Como já mencionado anteriormente, dois tipos de análise serão discutidos aqui: atomística e não atomística. Para as duas análises, a variável dependente sob análise é a mesma, a concordância nominal de número. No entanto, a depender do que se considera como dado – justo o que diferencia os dois tipos de análise – os fatores ou variantes da CN como variável linguística podem variar.

No caso da análise atomística, portanto, cada elemento do sintagma nominal (doravante SN) é considerado como um dado independente, logo, existem duas possibilidades – ou variantes – para esta variável:

0 – sem marca de plural

1 – com marca de plural

Ex.: **a minhas irmã**

a – 0

minhas – 1

irmã - 0

Por outro lado, se o SN inteiro é o que se considera como dado, neste caso, as variantes da CN, como variável linguística, mudam e passam a ser:

0 – Totalmente marcado (marca padrão)

1 – Parcialmente marcado (marca não-padrão)

Ex.: *acho que **uns treze ano** tive que... que ajudar a mãe, né?*

*minha irmã, meu cunhado, e **os dois filhos dele***

0 - *uns treze ano*

1 - *os dois filhos dele*

Assim, tendo como ponto de partida a análise da CN como variável dependente. Na próxima seção, serão apresentados os critérios utilizados para a seleção das variáveis externas ou independentes da pesquisa, ou seja, aquelas que exercem influência sobre a escolha de uma ou outra variante da CN.

6.1.3. A escolha das variáveis independentes

Sobre a escolha das variáveis independentes a serem analisadas na pesquisa, é possível afirmar que cada grupo de variáveis – sociais, discursivas e linguísticas – foi escolhido com base em um critério diferente, assim como a escolha do grupo de variáveis linguísticas analisadas em cada um dos *softwares* utilizados (Goldvarb e Rbrul) também obedeceu critérios diferentes.

As variáveis sociais, como já discutido no início desta seção, foram escolhidas com base nos resultados da etapa qualitativa desta pesquisa (também relatada no capítulo anterior a este). As categorias sociais dos alunos jovens e adultos apresentaram grande relevância local. A variável gênero, além de ser uma variável que se recomenda, na literatura sociolinguística, estar sempre presente em amostras de fala, mostrou-se muito relevante localmente, além de a literatura sociolinguística recomendar que seja contemplada na análise de dados de fala, o que reforçou a necessidade de seu controle como variável independente..

As variáveis discursivas, por sua vez, foram elaboradas e reelaboradas (no caso do estilo laboviano), com vistas a testar hipóteses advindas das relações que se estabelecem mais macrossocialmente entre escola, variação linguística e cultura de escrita, bem como testar as hipóteses de que os tópicos das interações podem exercer influência sobre o monitoramento dos falantes em relação a um uso mais ou menos padrão da língua. Assim, traçando um paralelo entre as variáveis sociais e as discursivas, dividiu-se o roteiro de entrevista em tópicos (+) ou (-) associados à cultura de escrita; (+) ou (-) relacionados à cultura escolar e (+) ou (-) relacionados à vida adulta. Além disso, buscou-se controlar o alinhamento dos participantes ao tópico. Assim, para cada tópico, o participante poderia estar (+) ou (-) alinhado, ou seja, concordar mais ou menos com as ideias presentes nos tópicos sob discussão.

Por fim, houve a tentativa de reproduzir a árvore laboviana de controle de estilo, mas a análise das entrevistas exigiu uma reclassificação de suas partes em: resposta à pergunta; narrativa sobre o presente; narrativa sobre o passado; risco de vida; opinião sobre a sociedade (*soapbox* cf. LABOV, 1972) e leitura. As variáveis sociais e discursivas analisadas estão esquematizadas, com seus respectivos fatores, no Quadro 3:

Quadro 16 - Variáveis Sociais e Discursivas (análise atomística e não-atomística)

Variáveis Sociais e Discursivas	Fatores
Gênero	Homem Mulher
Categoria Social	Jovem Adulto
Trajectoria Escolar	Regular Irregular
Tópico 1 - Associação à cultura de escrita	(+) Associado <i>“Ah...tem uns papel lá...que eu boto lá de...de conta...da... das pessoa que faz conta...mas eu nem leio muito os papel só pego e...boto nos numerozinho ali do...que tá na...nos plástico e...só largar e dentro e...botar na gaveta por...por...como é...dizer por letra.” (Walter)</i> (-) Associado <i>A minha família não é tão grande...a do meu esposo é maior ne...porque são...apesar de eu ter mais irmãos que ele...mas de filho...a mãe...o pai não convive conosco né...a mãe e os quatro filhos, e as noras e os netos.” (Cassandra)</i>
Tópico 2 - Associação à cultura escolar	(+) Associado <i>“a...a aprendizagem mudou muito então eu...queria me qualificar...queria não...quero me qualificar então...foi isso que fez eu voltar muito a estudar...saber mais...fazer novas amizades...enfim... meu marido... foi...(risadas)...eu tinha dezenove anos e ele trinta e oito... que eu sou dezenove anos mais nova que ele.” (Laura)</i> (-) Associado <i>“Ah...isso aí eu não olho...eu olho que eles são ladrão...né...isso não... eu</i>

	<p><i>olho mais essas coisa de violência aí eu olho e fico apavorada...essas coisa de tiroteio e pegando fogo os ônibus...olha...horrível” (Carolina)</i></p>
<p>Tópico 3 - Vida Adulta</p>	<p>(+) Associado</p> <p><i>“E...ele me teve com catorze ano...imagina...ele foi pra a obra com catorze ano daí imagina como é que ele deve tá agora né...tem trinta e dois...” (Fabiano)</i></p> <p>(-) Associado</p> <p><i>“a mãe e o pai iam dormir...né ao meio-dia pra descansar...e nós fugia lá e ia pro meio do potreiro...não sei se tu conhece o que é potreiro...nós ia pro meio do potreiro com os boi bravo...ai nos tocava pedra...ate...mexia, mexia...ate que eles vinha pro nosso lado...ai, quando eles vinha, nos subia no pé de de pitanga” (Lúcia)</i></p>
<p>Alinhamento ao tópico</p>	<p>(+) Alinhado</p> <p><i>“ela ficava lá e ia na igreja lá e ela gostava, sabe? Tem...assim...as vezes assim tu pode olhar 'mas o quê que tu quer' é tão assim...mas tem outras vantagem...tem outras vantagem...tu se torna uma pessoa hiper feliz que é uma felicidade que fica dentro de ti...” (Lúcia)</i></p> <p>(-) Alinhado</p> <p><i>“Não...é muito maloqueiro...por isso que eu não fico na rua também...não fico muito na rua...são dois ou três tipo...lá é...tem muita gente envolvida com droga...entendeu? Aí eu não curto esses bagulho aí, aí eu...não fico muito... em casa, eu também não gosto que meus irmão fique...por mais que... a minha mãe deixe e tal...mas eu sei como é que é ali, entendeu? Eu...sou criado ali desde os... desde piá...entendeu? Não era deixar...” (Theo)</i></p>
<p>Estilo</p>	<p>Resposta à pergunta</p> <p><i>“Ih...fazia tempo...acho que eu parei com treze anos.” (Alexandre)</i></p> <p>Narrativa sobre o presente</p> <p><i>Ah...eu...em casa eu acordo cedo, eu cuido da minha irmãzinha eu acordo cedo, daí eu acordo cedo... daí a minha mãe vem...ela faz a janta...tudo...e o meu pai ele vem pra</i></p>

	<p><i>almoçar...daí eu venho pro colégio, volto pra casa e...ajudo a minha mãe mais, aí fico em casa mesmo, fico lá, vou dormir logo...eu tenho dezesseis ano...eu ainda não trabalho, eu só estudo.” (Fabiano)</i></p> <p>Narrativa sobre o passado</p> <p><i>“Eu tive uma vida bem...bem complicada né...porque a gente era em oito irmãos e só a mãe que trabalhava...meu pai era inválido, né? Era deficiente físico aí...e só queria beber, beber, beber, mais nada...aí complicou a coisa...aí...acho que uns treze ano tive que...” (Alexandre)</i></p> <p>Risco de Vida</p> <p><i>“eu e a minha amiga a gente ficou com muito medo nossa...a gente atravessou todo...o Marinha...não sei se você conhece...ele tem um meio que é muito grande...é só árvore é árvore, mato e o Guaíba...aí é antes...depois da pista de skate também só tem mato e ele deixou a gente lá sozinha e do lado tinha uns traficante que tavam cuidando eu e ela...” (Marília)</i></p> <p>Opinião sobre a sociedade</p> <p><i>“Aí...eu acho que esses políticos, né? Eles tinha que ser preso Quê que foram fazer né...colocar o Maranhão entre os...estados mais pobres do Brasil não precisava disso ainda desviar do SUS que já é ruim...pior ainda.” (Carolina)</i></p> <p>Leitura</p> <p><i>“O Jornal o Quarto pode...poder...circular em São Paulo, nesse sábado, traz uma matéria que é um escândalo...a respeito do SUS...é preciso o Ministério Público Federal tomar um posicionamento...confira a matéria abaixo...desvio e má aplicação de recursos do governo federal, fraudes em licitação, despesas...despesas não comprovadas e contratos irregulares colocaram o Maranhão entre o estado mais pobres e corruptos do Brasil...” (Alexandre)</i></p>
--	--

No Quadro 3, além das variáveis Categoria Social e Gênero, é possível notar, entre as variáveis sociais, a presença de uma terceira variável social: da variável

Trajétoria Escolar. Essa variável, no entanto, não foi analisada, porque, ao longo da codificação dos dados, percebeu-se que ela se sobrepunha completamente à variável Categoria Social. Isto aconteceu, porque ter uma trajetória escolar regular ou irregular é um dos traços identitários que se relacionam com a afiliação a uma ou outra categoria, como discutido no capítulo anterior. O Quadro 4 abaixo evidencia que todos os participantes jovens têm trajetórias regulares de escolarização, enquanto todos os adultos têm trajetórias irregulares.

Quadro 17 – Categoria Social x Trajetória Escolar

Participante	Categoria Social	Trajétoria Escolar
Thales	Jovem	Regular
Theo	Jovem	Regular
Fabiano	Jovem	Regular
Walter	Jovem	Regular
Jéssica	Jovem	Regular
Carla	Jovem	Regular
Carolina	Jovem	Regular
Marília	Jovem	Regular
Lúcia	Adulto	Irregular
Berenice	Adulto	Irregular
Laura	Adulto	Irregular
Cassandra	Adulto	Irregular
Anderson	Adulto	Irregular
Alexandre	Adulto	Irregular
Leandro	Adulto	Irregular
João	Adulto	Irregular

Assim, mesmo que tenha previamente integrado o conjunto de variáveis sociais da pesquisa, a variável Trajetória Escolar não integrou o conjunto final de variáveis independentes que foi analisado posteriormente.

As variáveis linguísticas, por sua vez, não foram escolhidas seguindo a mesma lógica por meio da qual se escolheram as sociais e as discursivas. Como já discutido no capítulo de revisão de literatura acerca da CN no PB, considera-se aqui o trabalho de Scherre (1988) como o trabalho mais proeminente na área, até o

momento, por duas razões: seu caráter de reanálise de trabalhos anteriores; e o fato de que o envelope de variáveis cuidadosamente desenvolvido para a pesquisa serviu como ponto de partida para quase todas as pesquisas que se seguiram.

A segunda razão mencionada acima, no entanto, é o principal motivo pelo qual reproduzir o envelope de variáveis presente em Scherre (1988) foi inicialmente o critério para a escolha das variáveis independentes linguísticas desta pesquisa. Desde o início deste trabalho, acreditou-se que os resultados referentes às variáveis linguísticas no CT apontariam na mesma direção dos resultados de Scherre, reproduzindo o que houve com a grande maioria dos trabalhos posteriores a ele, como pode ser visto na discussão presente no capítulo anterior.

Nesse sentido, inicialmente foi realizada uma análise no GOLDVARB partindo do conjunto de variáveis proposto por Scherre (1988), com vistas a viabilizar a comparação com esse trabalho. Posteriormente, no entanto, com a publicação do trabalho de Oushiro (2015), julgou-se conveniente realizar também uma comparação com as análises ali propostas, dada a atualidade e robustez do trabalho em questão. Assim, foi realizada uma análise alternativa, por meio do RBRUL, que partiu do conjunto de variáveis proposto por Oushiro (2015). Vale ressaltar, no entanto, que o conjunto de variáveis analisado neste trabalho é um subconjunto do conjunto proposto em Scherre (1988). Portanto, as variáveis linguísticas analisadas aqui estão explicitadas no Quadro 5 e, mais à frente no capítulo, as duas análises (GOLDVARB e RBRUL) serão explicadas e discutidas com maior detalhamento.

É importante lembrar que a discussão das variáveis linguísticas, neste trabalho, tem um caráter muito mais descritivo do que explicativo, ou seja, não se pretende construir teoria linguística a partir dos dados aqui analisados, mas, sim, descrever e comparar os resultados encontrados com os de pesquisas anteriores. Isto porque o interesse principal desta tese é construir relações entre o uso de variáveis linguísticas altamente valoradas socialmente, como a CN, práticas macrossociais e históricas e a maneira como essas práticas se ressignificam nas práticas escolares cotidianas.

Assim, no Quadro 5, estão listadas as variáveis linguísticas analisadas aqui, seus respectivos fatores e exemplos retirados do corpus de dados aqui analisado.

Quadro 18 - Variáveis Linguísticas com fatores e exemplos (análise atomística)

Variáveis Linguísticas	Fatores	Exemplos
Processos de formação morfológicas de plural	Plural Metafônico (Duplo)	<i>ela te ensina a enxergar...a ler com os olhos...sabe?</i>
	Itens terminados em -R	<i>não...mudou com os professores de antigamente</i>
	Itens terminados em -L	<i>Ah...eu olho na TV...esses jornal...</i>
	Itens terminados em -ÃO	<i>era complicado...essas questões aí eu não...mas...</i>
	Itens terminados em -S	<i>eu tenho uns dois mês aqui</i>
	Plural Regular	<i>Com meus filho né...</i>
Tonicidade dos itens lexicais	Monossílabo Tônico	<i>a gente num escuta os pai...ne</i>
	Monossílabo Átono	<i>uns três ano, acho</i>
	Oxítone	<i>ela veio entregar as avaliação</i>
	Paroxítone	<i>Gostava das pessoas</i>
	Proparoxítone	<i>Eu só estudei em dois colégios de EJA</i>
Posição Linear do Elemento no SN	1ª posição/posição zero	<i>foi uma arriação só dos colega</i>
	2ª posição/posição 1	<i>os aluno ate bate nos professores né...</i>
	3ª posição/posição 2	<i>a coisa...ai...acho que uns treze ano tive que...</i>
	4ª posição/posição 3	<i>todos os meus vizinho praticamente ali</i>
	5ª posição/posição 4	<i>as seis família mais rica do mundo</i>
	6ª posição/posição 5	<i>os estados mais pobres e corruptos do Brasil</i>
Classe Gramatical	Substantivo	<i>tem...tem os seus amigos ne..</i>
	Categoria	<i>tem uns bem</i>

	Substantivada	<u>problemático</u> aqui
	Pronome Pessoal de Terceira Pessoa	NÃO HÁ DADOS
	Adjetivo	grupos <u>isolados</u> assim não tem
	Possessivo	Ajudar <u>meus</u> irmãos também
	Adjetivo 2	as guria perguntou <u>certas</u> coisa
	Indefinido	<u>alguns</u> professores não
	Artigo	<u>os</u> alunos era uma turma quieta
	Demonstrativo	<u>aquelas</u> pessoas que se afinam mais
Contexto fonético/fonológico seguinte	Item seguido de vogal	Tu vai ficar <u>nas</u> aula igual?
	Item seguido de consoante	ela dava <u>uns</u> pulo assim desse degrauzinho
	Item seguido por pausa	cortamo todos <u>fi</u>
Grau dos substantivos e adjetivos	Normal	até os <u>professor</u> abriam o colégio
	Aumentativo	porque ela tava com <u>uns calorões</u>
	Diminutivo	esqueci o nome do... dos <u>quadrinho</u> que tem do... do lado dos <u>negocinho</u> de horóscopo
Posição do elemento em relação ao núcleo do SN	Anteposto	eu jogava bastante com <u>os meus</u> colega
	Posposto	vê as pessoas <u>humilde...</u>
	Núcleo	quando eu aprontava com as <u>professora...</u>
Animacidade dos Substantivos	(+) Traços Humanos	Com meus <u>filho</u> né...minha esposa e...
	(-) Traços Humanos	<u>uns dois, três dia</u> pra ele fazer...
Marcas Precedentes	Presença de Marca(s)	e no Campo Novo né...e

		<i>Campo Novo, muitos lugares</i>
	Ausência de Marca(s)	<i>Na casa da minhas amiga</i>
Formalidade de Substantivos e Adjetivos	(+) Informal	<i>Aí eu não curto esses bagulho aí</i>
	(-) Informal	<i>tem três, quatro ou cinco vendas pra fazer...</i>
Marcas Precedentes e Posição do elemento como uma variável única	Ausência (Posição 1)	<i>Ah...eu fui uns dia lá, mas...</i>
	Zero na 1ª Posição (Posição 2)	<i>sair assim...pra a casa da minhas amiga</i>
	Numeral na 1ª Posição (Posição 2)	<i>uma vez eu fiz uma massa quatro queijo...</i>
	s na 1ª Posição (Posição 2)	<i>Bah...as pessoas vivem brigando...discutindo por coisa nada a ver</i>
	SPrep(x)s (posição 2, 3)	NÃO HÁ DADOS
	SPrep0(0) (posição 2,3)	<i>E...conheço a maioria das gente</i>
	S(s)s- (posição 3,4)	<i>de todas as formas</i>
	Y(x)x (posição 3,4,5)	<i>ficou feia a coisa...ai...acho que uns treze ano tive que...</i>
		<i>por causa que são pessoas mais velhas eu acho...</i>
		<i>a minhas irmã</i>
		<i>três colegas meus, quando vimo...e tinha</i>
	X(y)0 (posição 3,4,5)	<i>nós mexia com os boi bravo...ai nos tocava pedra...ate...mexia, mexia...</i>
		<i>todos os mesmos aluno...</i>
Relação	Substantivo na 1ª Posição	<i>sempre quis vida melhores pra eles</i>
	Substantivo na 2ª	<i>eu saio seis horas da</i>

	Posição	<i>manha</i>
	Substantivo na 3ª Posição	<i>acho que uns três mês ainda</i>
	Categoria Substantivada na 2ª posição	<i>eu já conhecia o Fernando, ela já conhecia os outros</i>
	Categoria Substantivada na 3ª posição	<i>as mais antiga é a Lúcia a Telma</i>
	Pronome Pessoal na 1ª Posição	NÃO HÁ DADOS
	Pronome Pessoal na 2ª Posição	NÃO HÁ DADOS
	Classe Não-Nuclear Anteposta	<i>eu sai do Marinha e tinha uns cara perseguindo a gente</i>
	Classe Não-Nuclear Posposta	<i>eu gosto de ver os cara rico</i>
Função Sintática do SN	Sujeito de Verbo de Ação	<i>os tios todos se visitam</i>
	Sujeito de Verbo de Não-Ação	<i>os governos são tudo ladrão</i>
	Complemento	<i>eu leio as coisa da internet</i>
	Adjunto	<i>esses dia eu fiz um trabalho sobre isso</i>
	Predicativa ou Dúbia	<i>São duas crianças só pra mim</i>
	Dupla	<i>pra ele ficar com umas pessoas que ele nem conhecia, sabe?</i>
	Abortada	<i>e eles tão bem...as criança assim o...até agora assim...o meu filho</i>
	Resumitiva	<i>Futebol...jogo de bola...pular corda...Esses brinquedo</i>

Esse conjunto de variáveis linguísticas refere-se apenas à análise atomística, enquanto as sociais e discursivas (presentes no Quadro 5) foram utilizadas também para a não-atomística.

Para a análise não-atomística, o conjunto de variáveis linguísticas foi o encontrado em Oushiro (2015). Essa escolha foi feita pelo fato de que o conjunto de variáveis utilizados por Scherre (1988) é muito amplo, enquanto o de Oushiro (2015) reanalisa apenas as variáveis que, no trabalho de Scherre, apresentaram muita relevância e, dado o escopo e propósitos desta tese, considerou-se mais prudente optar por uma análise mais simples no nível não-atomístico. Assim, no Quadro 6, encontram-se as variáveis linguísticas presentes na análise não-atomística deste trabalho (feita apenas por meio do *software* Rbrul).

Quadro 19 - Variáveis Linguísticas (análise não-atomística)

Variáveis Linguísticas	Fatores	Exemplos
Número de Palavras	Duas	<i>a gente num escuta os pai...ne</i>
	Três	<i>uns três ano, acho</i>
	Quatro ou mais	<i>todos os meus vizinho praticamente ali...</i>
Classe Morfológica do Primeiro Elemento Pré-Nuclear	Artigo	<i>as seis família mais rica do mundo</i>
	Substantivo	<i>grupos isolados assim</i>
	Adjetivo	<i>NÃO HÁ DADOS</i>
	Pronome	<i>meus irmãos</i>
	Numeral	<i>treze anos</i>
Configuração Sintagmática Pós-Nuclear	Com posições pós-nucleares	<i>Os reis bíblicos que eu leio em casa</i>
	Sem posições pós-nucleares	<i>tem muitos lugar que eu queria ir</i>
Animacidade do SN	(+) Humano	<i>Eles tão dando aula de inglês pras prostituta e não tão dando pros taxista</i>
	(-) Humano	<i>Se vinham, não faziam os trabalhos</i>
Paralelismo Sintático	Primeiro de uma série	<i>Não...eu vejo assim...mas não assisto</i>

		<i>notícia porque as notícias eu não... gosto de assistir notícia então...</i>
	Precedido por SN com CN-0	<i>o hip hop assim...essas musica assim essas cantora famosa assim eu escuto bastante</i>
	Precedido por SN com CN padrão	<i>Tá acontecendo essas coisas...e...dai esses dia eu fiz uma pesquisa assim de perguntar na rua</i>

6.1.4. Tratamento e análise dos dados

Uma vez realizadas as entrevistas, procedeu-se ao tratamento dos dados da pesquisa. Esta etapa teve quatro partes:

- Segmentação
- Transcrição
- Extração
- Codificação

As três primeiras etapas foram realizadas na interface do *software* ELAN 4.9.1³⁴. O programa facilita bastante a tarefa do pesquisador, visto que suas funções automatizam parte do processo de transcrever e segmentar os dados, além de oferecer diversas opções de detalhamento na identificação dos dados da pesquisa. No entanto, a principal vantagem do ELAN, como interface de segmentação e transcrição de dados, é a possibilidade de sincronizar dois ou mais arquivos de vídeo/áudio referentes a uma mesma interação, bem como permitir que todas as etapas do tratamento dos dados seja realizada e armazenada em um mesmo *software*.

Nessa interface, é possível que o pesquisador segmente, transcreva, extraia e codifique seus dados no programa. A codificação dos dados no *software* torna-se

³⁴ <http://www.mpi.nl/corpus/manuals/manual-elan.pdf>
http://projects.chass.utoronto.ca/ngn/pdf/Extending%20ELAN_NN&MM_31032015.pdf

especialmente vantajosa em casos nos quais mais de uma variável linguística está sendo analisada no mesmo arquivo de áudio ou vídeo. As ferramentas de busca do ELAN tornam também menos manual a etapa de extração dos dados, visto que é possível construir fórmulas para que o programa busque os contextos linguísticos de interesse do pesquisador.

Por fim, uma vez codificados os dados, é possível exportar os arquivos do ELAN para planilhas do Excel, onde os arquivos podem ser manipulados para que sejam salvos em um formato compatível com *softwares* de análise multivariada de interesse dos sociolinguístas como Goldvarb e Rbrul.

No caso desta pesquisa, depois de segmentados, transcritos, extraídos e codificados no ELAN, os dados foram exportados para uma planilha do EXCEL para que os arquivos fossem convertidos para arquivos de texto e, assim, a serem lidos pelo *software* de análise multivariada.

As análises que serão apresentadas nas seções que se seguem foram realizadas, por meio do *software* Goldvarb Lion (versão para MacOS) e RBrul, visto que isto possibilitaria uma comparabilidade maior com pesquisas anteriores, no caso do Goldvarb, pois este é o *software* de maior circulação na comunidade acadêmica brasileira, mas também com o trabalho de Oushiro (2015) e com trabalhos futuros.

O *software* RBrul tem sido utilizado cada vez mais como ferramenta de análise multivariada em pesquisas sobre variação linguística, visto que permite ao analista algumas funções que ficaram conhecidas como limitações do Goldvarb, como: a possibilidade de rodar variáveis com Knockouts e variáveis emergentes na análise, ou seja, que não foram planejadas com equilíbrio entre as células (uma vez que essas podem ser rodadas como efeitos aleatórios), e, por fim, o programa não tem limitação de fatores por rodada, o que permite que se analise os participantes da pesquisa como uma variável independente, por exemplo.

Nesse sentido, acredita-se aqui que o uso das duas ferramentas em conjunto pode revelar aspectos da análise que ficariam escondidos pelas limitações do uso de um ou outro *software* somente (cf. TAGLIAMONTE, 2011)³⁵.

³⁵ Para mais informações sobre o Rbrul, bem como sobre as vantagens oferecidas por ele, em comparação com o Goldvarb, recomenda-se OUSHIRO, 2015, pp. 54-56.

Uma vez discutidos os aspectos mais ligados à metodologia de geração e análise dos dados desta pesquisa, nas próximas seções deste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados das análises quantitativas/estatísticas da CN como uma variável linguística dependente na fala dos alunos do Centro do Trabalhador em Porto Alegre.

6.2. RESULTADOS DA ANÁLISE

6.2.1. Análise atomística com o GOLDVARB

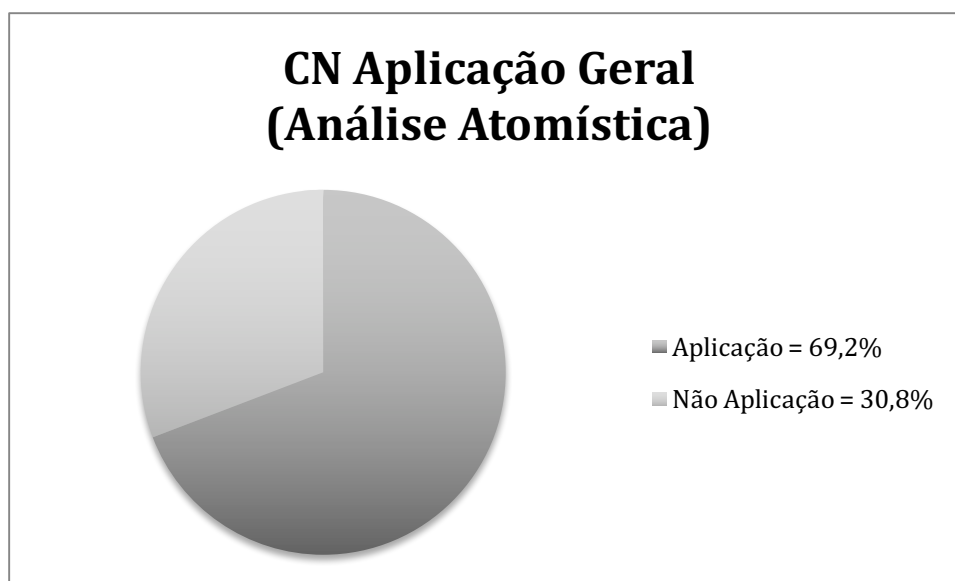
A análise atomística aqui desenvolvida foi realizada com base em um corpus de 2179 ocorrências de CN. Foram considerados como dados todos os elementos de SNs plurais com dois ou mais elementos.

Nessa análise, foram desconsiderados, em primeiro lugar, todo e qualquer dado sobre o qual não fosse possível ter certeza sobre a presença ou não da marca de plural. Na maior parte dos casos, essa falta de compreensão esteve relacionada ao SN “às vezes” e suas variações (*às vez; às veze; à vezes*). Portanto, decidiu-se excluir todos os dados de “às vezes”, procedimento já antes adotado por Scherre (1988). Foram também excluídos os casos de autocorreção como “**os desvio...desvios somam**”, visto que fica difícil afirmar se houve ou não marcação de plural. Estes casos somaram 28 ocorrências nas 32 entrevistas.

Por outro lado, foram considerados como dados elementos não pluralizáveis que foram pluralizados pelos falantes como “*dois **mils** amigos*” e “*as **mulherada** gostam*” por exemplo. Isto porque, por meio da pluralização destes itens, o falante demonstra avaliar estes elementos como plurais e, como o que está sob análise aqui é a concordância entre os elementos de sintagmas plurais, julgou-se prudente incluir estes dois dados.

Assim, os resultados gerais de aplicação ou não-aplicação da marca de CN nos 2179 dados analisados podem ser vistos no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Aplicação Geral da CN (Análise atomística)



Os alunos do Centro do Trabalhador apresentam uma taxa de aplicação da marca de plural de 69,2%. Este número pode ser considerado uma taxa de aplicação relativamente alta, visto que, na amostra de fala analisada, há apenas falantes que se enquadrariam na faixa de 5 a 8 anos de escolarização em pesquisas tradicionais, sendo que muitos deles tiveram 5 a 8 anos de escolarização não contínua, com muitas interrupções em sua trajetória.

No entanto, esses resultados refletem apenas a frequência bruta de aplicação da marca de plural, mas não refletem a interação da CN com as variáveis independentes apresentadas. Assim, serão discutidos a seguir os resultados da rodada principal de análise multivariada no programa Goldvarb. Para que esta rodada principal fosse possível, foi necessário, a partir da distribuição inicial dos dados, reamalgamar algumas variáveis, eliminando alguns fatores. Esse processo será mais bem detalhado na discussão de cada variável.

O que se está chamando aqui de rodada principal é a rodada selecionada pelo programa como a melhor rodada em termos de significância. Nessa rodada, as seguintes variáveis foram selecionadas na ordem em que aparecem:

- 1) Marcas precedentes e posição (variável única)
- 2) Relação entre classe gramatical e posição (variável única)
- 3) Classe gramatical
- 4) Formalidade de substantivos e adjetivos
- 5) Estilo laboviano

- 6) Processos morfofonológicos de formação do plural
- 7) Animacidade dos substantivos
- 8) Tópico 1 – Associação à cultura de escrita
- 9) Categoria social

Uma vez realizada a rodada, os resultados de cada variável foram tabulados separadamente, para que pudessem ser contrastados com as hipóteses que se tinha aqui nesta pesquisa. Feito isto, as variáveis linguísticas foram cruzadas com as variáveis sociais, os resultados destes cruzamentos aparecerão na discussão das variáveis sempre que relevantes para os resultados da pesquisa.

A seguir, será apresentada a discussão dos resultados para cada variável³⁶. Essa discussão será precedida, em cada caso, pela hipótese que se tinha em relação àquela variável, bem como a organização final de seus fatores.

6.2.1.1. Categoria Social

A hipótese que se tinha a respeito desta variável baseou-se nos resultados qualitativos anteriormente obtidos, a respeito do CT. Assim, pelo que se conhecia da comunidade de fala estudada, esperava-se que Jovens desfavorecessem a aplicação da marca e Adultos favorecessem. Isso porque, em sendo o público-alvo da escola, e gozando de mais prestígio neste espaço, os alunos adultos poderiam utilizar a CN padrão como recurso simbólico para negociar este alinhamento ao CT enquanto instituição escolar. Os jovens, por sua vez, poderiam utilizar a CN para negociar sua identidade Jovem, não pertencente àquele espaço, idealizado como um espaço para Adultos, para trabalhadores.

Os resultados da análise desta variável confirmaram as hipóteses acima. Ainda que categoria social tenha sido selecionada em último lugar, os pesos relativos referentes a cada fator confirmam as hipóteses, bem como as frequências brutas de aplicação, como pode ser visto na tabela abaixo:

³⁶ A discussão dos resultados aqui apresentados, no momento, se limitará à comparação com Scherre (1988), visto que a análise feita buscou replicar a análise ali desenvolvida. Caso os resultados desta pesquisa sejam muito diferentes dos encontrados nos de Scherre, comparações com outros trabalhos discutidos no capítulo anterior poderão ser necessárias.

Tabela 17 - CN x Categoria Social

	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
Adultos	791		1113	71,1	0,544
Jovens	716		1066	67,2	0,454
Total	1507		2179		

Os Jovens aparecem como desfavorecedores da aplicação da marca (0,454), enquanto os Adultos favorecem (0,544). Além disso, a frequência bruta de aplicação da marca também é maior entre os Adultos (71,1%), em relação a 67,2% por parte dos Jovens.

6.2.1.2. Tópico 1 – associação à cultura de escrita

Em relação a esta variável, a expectativa que se tinha era de que tópicos mais associados à cultura de escrita exerceriam mais influência sobre a aplicação da marca, enquanto tópicos menos relacionados exerceriam influência no sentido de não aplicação da marca.

A ideia por trás dessa hipótese é a de que, ao falar de tópicos mais associados à cultura de escrita, os participantes tentariam se alinhar mais à norma padrão da língua, por meio de uma aplicação maior de marcas de plural, uma vez que a não aplicação da marca de plural é uma variante bastante estigmatizada em nossa sociedade, a depender da situação de interlocução em jogo. Além disso, tratar de tópicos mais associados à cultura de escrita pode remeter os participantes a práticas de letramento em que a norma padrão é mais valorizada, e isto poderia ter relação com um aumento na aplicação de marcas de plural.

No caso desta variável, a hipótese também se confirmou, como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 18 – Tópico 1 x CN

	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
(+) Associado à cultura de escrita	378		486	77,8	0,577
(-) Associado à cultura de escrita	1129		1693	66,7	0,478
Total	1507		2179		

Os tópicos mais associados à cultura de escrita aparecem como favorecedores da aplicação da marca (0,557), enquanto os menos associados desfavorecem a aplicação (0,478).

6.2.1.3. Estilo laboviano

A hipótese que se sustentou aqui, em relação a esta variável, é a de que, assim como na árvore laboviana de estilo, seria possível aqui traçar um contínuo de monitoramento entre os fatores desta variável. Nesse sentido, os estilos de fala que favorecessem mais um engajamento do participante em seu desempenho oral, favoreceriam uma falta de monitoramento na fala, logo, possibilitariam que o vernáculo (ou algo mais próximo dele) emergisse.

De início, identificou-se nas entrevistas seis estilos diferentes de fala sendo eles os listados abaixo:

- 1) Leitura
- 2) Opinião sobre a sociedade
- 3) Resposta à pergunta
- 4) Narrativa sobre o presente
- 5) Narrativa sobre o passado
- 6) Risco de vida

Nesta ordem, os fatores iriam decrescendo em grau de monitoramento, sendo o estilo de leitura o mais monitorado e risco de vida o menos monitorado. Assim, a hipótese aqui sustentada seria a de que o fator 1 seria o que mais favoreceria a aplicação da marca, enquanto o 6 o que menos favoreceria.

No entanto, foi necessário reorganizar esses fatores, devido à distribuição dos dados. A quantidade de dados para o estilo risco de vida e opinião sobre a sociedade ficou muito baixa, por isso eles foram eliminados e reagrupados com narrativa sobre o passado e leitura, respectivamente. Os fatores ficaram então reorganizados em 4 fatores assim divididos:

- 1) Leitura e Opinião sobre a sociedade
- 2) Resposta à pergunta
- 3) Narrativa sobre o presente
- 4) Narrativa sobre o passado e Risco de vida

A hipótese aqui levantada se sustenta na ideia de que ao ler um texto os participantes estariam em seu grau máximo de monitoramento. Algo similar acontece ao darem opiniões gerais sobre a sociedade, especialmente sobre assuntos do senso comum, como política e corrupção, isto aconteceria por duas razões: a primeira o fato de que os discursos em torno desses assuntos circulam muito na mídia, quase sempre veiculados por meio de alguma variedade culta da língua; a segunda porque, utilizar a variante culta/padrão da língua, nesses casos, pode ser um recurso simbólico para se construir como uma pessoa autorizada a opinar sobre estes assuntos, uma pessoa alinhada à maneira como esses discursos circulam nos meios midiáticos.

Os resultados para esta variável também corroboraram a hipótese levantada aqui, com uma pequena inversão entre os fatores 2 e 3:

Tabela19 – Estilo laboviano x CN

	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
Opinião sobre a sociedade e leitura	279		338	82,5	0,698
Narrativa sobre o presente	423		617	68,6	0,481
Resposta a pergunta	258		391	66,0	0,461
Narrativa sobre o passado e Risco de vida	547		833	65,7	0,447
Total	1507		2179		

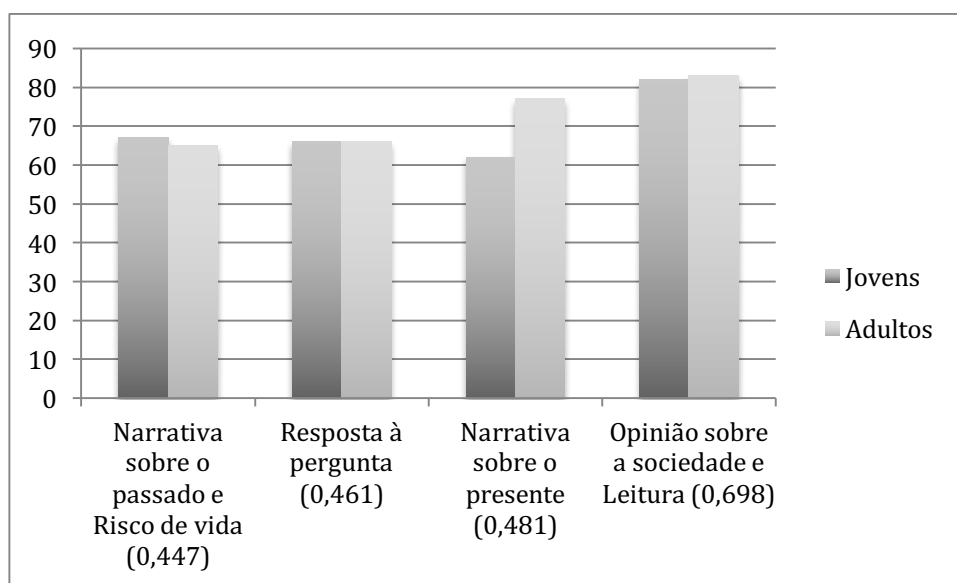
Na hipótese levantada para essa variável, estava pressuposto que, depois de leitura e opinião sobre a sociedade, a variante na qual os participantes mais se monitorariam seria resposta à pergunta. Isso, porque, em geral, quando se limitam a responder o que lhe foi perguntado, os participantes não se engajam em nenhum tipo de narrativa ou descrição, assim se monitorariam mais do que ao descrever ou narrar algo relacionado ao seu presente. No entanto, vale notar que os dois fatores estão bem próximos do ponto neutro (0,461 e 0,481), e a diferença entre eles é bem pequena.

A hipótese, portanto, se confirma em relação aos extremos do contínuo. Quando os participantes se engajam em narrativas sobre seu passado,

especialmente, sobre situações que envolveram risco de vida, monitoram menos sua fala, sendo este o fator que mais desfavorece a aplicação da marca de plural (0,447). Por outro lado, ao opinar sobre a sociedade ou ler um texto em voz alta, utilizam um estilo de fala bastante monitorado que, por sua vez, favorece bastante a aplicação da marca (0,698).

Outro fator interessante sobre o efeito desta variável apareceu ao cruzá-la com a variável categoria social:

Gráfico 3 - Estilo laboviano X Categoria social



Em geral, os Adultos apresentam uma frequência de aplicação da marca de plural mais alta do que a dos Jovens, como já foi visto na seção destinada à discussão das categorias sociais. No entanto, o gráfico acima revela, no estilo narrativa sobre o passado e risco de vida, uma leve inversão, com os Jovens aplicando a marca um pouco mais do que os Adultos.

Vale notar um aspecto sobre a construção identitária dos participantes de uma e outra categoria. Nas narrativas dos Adultos, o passado está sempre muito presente, visto que é na narrativa de suas trajetórias pessoais, profissionais e escolares que eles se constroem como Adultos, como o público-alvo de uma escola que foi desenhada para atender pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no passado. Os Jovens, por sua vez, em sua grande maioria adolescentes, constroem narrativas muito voltadas para o presente, sobre o que gostam de fazer, o que não gostam, suas relações pessoais; mas também está bastante presente em suas narrativas o futuro, o que querem fazer, como e onde

gostariam de estar em alguns anos. Nesse sentido, a narrativa sobre o passado é menos comum para os Jovens do que para os Adultos, visto que é menos frequente. Em sendo menos comum, este pode acabar sendo um estilo mais monitorado entre Jovens do que entre Adultos, por isso, aqueles aplicam mais marcas de plural do que estes. Vale notar ainda que, em geral, os Adultos aplicam mais a marca de plural do que os Jovens, no entanto, é justamente no estilo Narrativa sobre o presente (mais recorrente entre os Jovens) que essa diferença se torna mais acentuada, uma vez que é nesse estilo que os Jovens menos aplicam a marca, ou seja, menos se monitoram.

6.2.1.4. Processos de formação morfofonológica do plural

Esta variável linguística, dentre as analisadas no trabalho de Scherre (1988), foi uma das que se tornou mais relevantes para a análise da CN como regra variável. Isto, porque foi nesse trabalho que se desenvolveu a escala de saliência fônica em seis níveis, com a ideia de que quanto mais se acrescentasse ou modificasse o material fônico na formação do plural, mais se manteriam as marcas de plural.

Seguindo o raciocínio desenvolvido por Scherre, essa variável ficou inicialmente dividida nos mesmos seis fatores, como explicitado no início deste capítulo. No entanto, a distribuição geral dos dados exigiu que alguns fatores fossem agrupados, devido ao pequeno número de dados. Assim, a variável processos, neste trabalho, foi analisada com a seguinte divisão:

- 1) Plural metafônico (duplo), itens terminados em –L, e itens terminados em –ÃO;
- 2) Itens terminados em –R e Itens terminados em –S;
- 3) Plural regular

O agrupamento dos fatores seguiu a ideia de juntar os fatores que, na formação do plural, apresentam mais mudanças em relação à forma singular. Além disso buscou eliminar os fatores que apresentavam poucos dados, como era o caso do plural metafônico (3 dados) e itens terminados em –S (18 dados). Assim, sustenta-se aqui a hipótese de que os fatores dessa variável irão favorecer a aplicação da marca de plural na ordem em que estão listados acima. Essa hipótese

baseia-se no princípio da saliência fônica defendido por Scherre (1988), como explicação para o funcionamento desta variável.

Os resultados da análise feita aqui corroboraram essa hipótese, como pode ser visto na tabela abaixo, uma vez que os plurais regulares aparecem como desfavorecedores da aplicação da marca (0,483), enquanto os itens terminados em -R e -S favorecem a aplicação com um peso relativo muito próximo dos plurais metafônicos e itens terminados em -L e -ÃO: 0,710 e 0,719 respectivamente.

Tabela 20– Processos de formação do plural x CN

	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
Plural metafônico, -L, -ÃO	50		67	74,6	0,719
-R, -S	61		87	70,1	0,710
Plural Regular	1396		2025	68,9	0,483
Total	1507		2179		

Ainda que os resultados obtidos corroborem a hipótese que foi sustentada aqui, é importante ressaltar que esses resultados diferem um pouco daqueles encontrados por Scherre; a comparação entre os dois trabalhos pode ser vista na tabela abaixo:

Tabela 21 – Processos de formação do plural CT x Scherre (1988)

	CT			Scherre (1988)		
	Ocorrências/total	%	Peso Relativo	Ocorrências	%	Peso Relativo
Plural Regular	1396/2025	68,9	0,483	7086/10071	70	0,24
-R,	61/87	70,1	0,71	237/268	88	0,48
-S				219/265	83	0,38
Plural metafônico,	50/67	74,6	0,719	63/68	93	0,86
-L,				83/97	86	0,56
-ÃO				173/200	86	0,42

Ainda que a ordem dos fatores se mantenha quase a mesma, vale notar a diferença nos pesos relativos dos itens terminados em -R e -S que aparecem no

trabalho de Scherre como desfavorecedores da marca, enquanto nas análises do CT aparecem favorecendo. Um dos fatores que pode ser responsável por essa diferença é o agrupamento dos fatores feito neste trabalho, visto que os itens terminados em –L e –ÃO no trabalho de Scherre aparecem favorecendo levemente a aplicação da marca e desfavorecendo, respectivamente, enquanto aqui foram agrupados junto com o plural metafônico, que, por sua vez, favorece fortemente a aplicação da marca.

De todo modo, era preciso aqui agrupar os três casos de plural metafônico com um dos outros fatores, visto que eles sozinhos não poderiam formar um fator. Além disso, esse agrupamento diferenciado não explica a diferença grande nos pesos relativos dos itens terminados em –R e –S neste trabalho e no trabalho de Scherre.

6.2.1.5. Classe Gramatical

A seleção desta variável linguística foi um resultado um tanto surpreendente, visto que uma das principais contribuições do trabalho de Scherre (1988) foi a elaboração das variáveis Marcas precedentes em função da posição e Relação entre classe gramatical e posição linear. Nos dois casos, a autora cria uma única variável composta que dá conta da relação entre duas outras variáveis linguísticas.

As duas variáveis compostas criadas pela autora se apresentam em seu trabalho como as variáveis mais significantes das rodadas realizadas, sendo as que mais exercem influência sobre a aplicação da marca de plural. Devido à grande significância dessas variáveis, as variáveis contidas nelas (classe gramatical, marcas precedentes, posição em relação ao núcleo e posição linear) acabam não sendo selecionadas pelo programa, visto que suas influências isoladamente são pouco significantes, devido à sobreposição dessas variáveis com suas respectivas variáveis compostas.

Neste trabalho, as variáveis Marcas precedentes em função da posição e Relação entre classe gramatical e posição linear foram selecionadas com uma significância bastante alta. Essa seleção pode ter anulado por exemplo a influência das variáveis Marcas Precedentes, Posição Linear e Posição em Relação ao Núcleo, mas não anulou a influência da variável Classe Gramatical.

Algumas questões envolvendo a distribuição dos dados nesta pesquisa podem explicar a seleção inesperada desta variável. Os fatores inicialmente elencados para esta variável precisaram ser reagrupados devido a algumas peculiaridades do conjunto de dados desta pesquisa. O fator Pronome pessoal de terceira pessoa precisou ser excluído, pois não há nenhum dado na pesquisa: todos os pronomes pessoais de terceira pessoa aparecem em SNs singulares ou em relação de concordância com o verbo ou com predicativo, mas não dentro do SN. Além disso, foi preciso agrupar Adjetivos, Adjetivos 2 e Categoria Substantivada em um mesmo fator, a escolha de colocá-los juntos partiu do fato de que Adjetivos e Adjetivos 2 são adjetivos e a maior parte dos dados de Categoria Substantivada é constituída por adjetivos. Além disso, os pronomes foram todos agrupados em um mesmo fator, visto que havia uma pequena quantidade de dados em cada fator (menos de 100 em cada) e o fator dos demonstrativos – que apresentou uma quantidade um pouco maior de dados – apresentou knockout com 100% dos dados com marca de plural.

Nesse sentido, os fatores para esta variável ficaram assim distribuídos:

- 1) Substantivos – 1056 dados
- 2) Artigos – 638 dados
- 3) Pronomes – 330 dados
- 4) Adjetivos e Categoria substantivada – 155 dados

Assim, a hipótese que se levanta aqui é a de que as classes gramaticais que, em geral, aparecem nas posições pré-nucleares favorecerão a aplicação da marca mais do que as que aparecem normalmente em posições nucleares e pós-nucleares

Assim, os resultados obtidos para esta variável foram os seguintes:

Tabela 22 – Classe Gramatical x CN

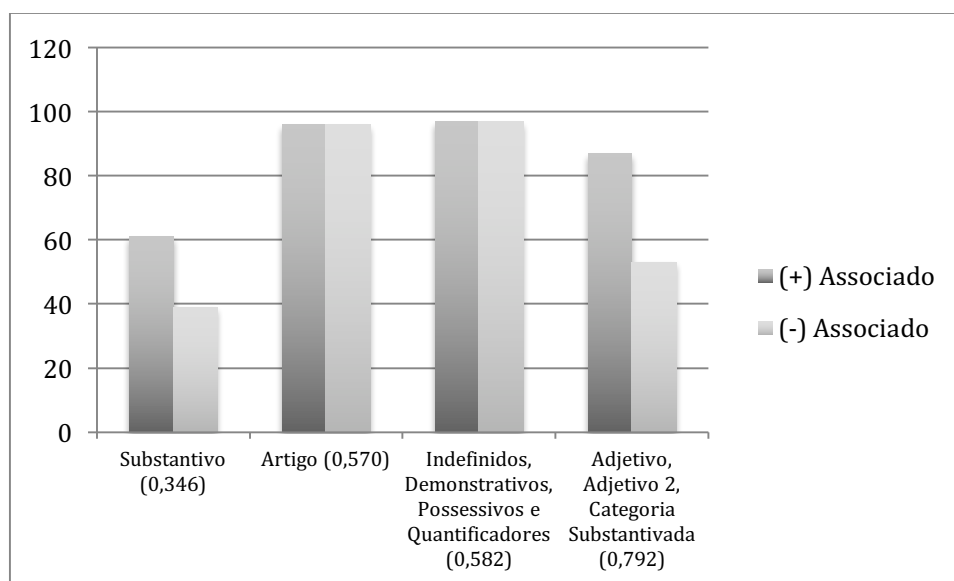
	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
Adjetivo, Adjetivo 2, Categoria Substantivada	321		330	97,3	0,792
Indefinidos, Demonstrativos e Possessivos	108		155	69,7	0,582
Artigo	613		638	96,1	0,570
Substantivo	465		1056	44,0	0,346
Total	1507		2179	69,2	

Os resultados aqui encontrados corroboram, em partes, a hipótese levantada anteriormente, visto que o único fator que desfavorece a aplicação da marca são os substantivos. As categorias substantivadas aparecem no fator mais favorecedor, entretanto, há poucos dados dessa classe, assim, ainda que ela geralmente ocupe a posição nuclear não se pode afirmar muitas coisas sobre elas. Os adjetivos, por sua vez, geralmente ocupam posições pós nucleares mas aparecem favorecendo a aplicação da marca. Os resultados são, portanto, inconclusivos para essa variável.

No entanto, para Scherre (1988), a análise desta variável isoladamente não oferece explicações adequadas para o funcionamento da CN. Para a autora, as classes gramaticais exercem influências diferentes, a depender da posição que ocupam no SN, por isso a grande significância da variável Relação.

No entanto, um resultado muito interessante surgiu do cruzamento desta variável com a variável discursiva Tópico 1 – Associação à cultura de escrita:

Gráfico 4 – Classe Gramatical x Tópico 1



Como pode ser visto na tabela acima, a diferença entre os tópicos (+) ou (-) associados à cultura de escrita se concentra na marcação de plural em adjetivos e substantivos, enquanto em artigos e pronomes a diferença entre os tópicos não influencia a aplicação da marca. A questão dos tópicos serem mais ou menos associados à cultura de escrita está relacionado ao conteúdo das sentenças que se constroem fortemente com base nas escolhas lexicais que são feitas. Nesse sentido, faz sentido observar que a influência do tópico seja exercida mais fortemente sobre categorias lexicais (substantivos e adjetivos) do que sobre categorias mais

funcionais (artigos e pronomes), uma vez que são essas categorias de palavras que carregam a informação da sentença, construindo o tópico do qual ela faz parte.

6.2.1.6. Animacidade dos substantivos

Com base nos resultados obtidos em Scherre (1988) para a variável animacidade, sustenta-se aqui a ideia de que os substantivos com (+) traços humanos favorecerão a aplicação da marca mais dos que os que possuem (-) traços humanos.

Vale ressaltar, no entanto, que a autora discute a fraca influência desta variável sobre a aplicação da marca de plural. Essa influência fraca se reflete no fato de que, na maior parte dos trabalhos posteriores a Scherre (1988), a variável não foi selecionada nas rodadas de análise. Aqui, a variável foi selecionada em sétimo lugar, sendo a variável linguística menos significativa para a análise (dentre as que foram selecionadas). Os resultados abaixo, para essa variável, corroboram a hipótese levantada aqui:

Tabela 23- Animacidade x CN

	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
[+] Traços Humanos	171		380	45,0	0,571
[-] Traços Humanos	302		679	44,5	0,460
Total	473		1059	44,7	

Assim, os substantivos com (+) traços humanos favorecem a aplicação da marca (0,571), e os com (-) traços humanos a desfavorecem (0,460). Como pode ser visto na tabela abaixo, os dados obtidos no CT são bastante similares aos dados de Scherre (1988):

Tabela 24 – Animacidade no CT x Scherre (1988)

	CT			Scherre (1988)		
	Ocorrências/total	%	Peso Relativo	Ocorrências	%	Peso Relativo
[-] Traços Humanos	302/679	44,5	0,460	1988/3809	52	0,45
[+] Traços Humanos	171/380	45	0,571	1294/2101	62	0,55

Essa diferença nas taxas de aplicação, no entanto, não são surpreendentes, visto que não só a taxa geral de aplicação da CN é mais alta nos dados de Scherre (72%) do que no CT (69,2%), mas também as taxa de aplicação da marca em substantivos (categoria alvo na variável animacidade) é mais alta em Scherre (55%) do que neste trabalho (44%).

6.2.1.7. Formalidade de substantivos e adjetivos

Assim como a animacidade dos substantivos, esta variável também se apresenta no trabalho de Scherre como uma variável pouco robusta. Com base nos resultados da pesquisa citada, a hipótese que se tem, neste trabalho, é a de que itens (-) informais favorecerão a aplicação da marca, enquanto os itens (+) informais desfavorecerão.

Vale ressaltar, no entanto, que, na divisão dos fatores desta variável, existe uma diferença em relação à divisão feita por Scherre (1988). A autora dividiu a variável na análise de substantivos e adjetivos separadamente: os adjetivos foram analisados em relação a grau e formalidade conjuntamente, enquanto a formalidade dos substantivos foi analisada isoladamente. Aqui, no entanto, não haveria dados suficientes para realizar uma divisão similar à de Scherre, portanto, optou-se por juntar os dados de substantivos e adjetivos, para que fosse possível manter a análise da variável, cujos resultados estão sistematizados na tabela abaixo, em contraste com os dados de Scherre:

Tabela 25– Formalidade de substantivos e adjetivos no CT x Formalidade dos substantivos em Scherre (1988)

	CT			Scherre (1988)		
	(Substantivos e Adjetivos)			(Substantivos)		
	Ocorrências/total	%	Peso Relativo	Ocorrências	%	Peso Relativo
[-] Informal	544/1097	49,6	0,537	3152/5451	58	0,61
[+] Informal	8/90	8,9	0,139	130/459	28	0,39

Ainda que a divisão dos fatores seja distinta nos dois trabalhos, a influência da variável (peso relativo dos fatores) aponta na mesma direção em ambos. A hipótese de que os item (+) informais desfavoreceriam a aplicação da marca (0,139),

enquanto os (-) informais favoreceriam a presença de marcas (0,537) se confirmou nos dados do CT.

É preciso notar, no entanto, que, mais fortemente, o que se pode perceber no efeito desta variável sobre a CN é o desfavorecimento que os itens (+) informais exercem. Os itens (-) informais favorecem apenas levemente a presença de marcas, mas tem um efeito quase neutro sobre a variável, por ter um peso relativo muito próximo a 0,5. Ainda que a variável Grau dos substantivos e adjetivos não tenha sido selecionada, vale apresentar aqui seus resultados, visto que algo similar acontece:

Tabela 26 – Grau dos substantivos e adjetivos x CN

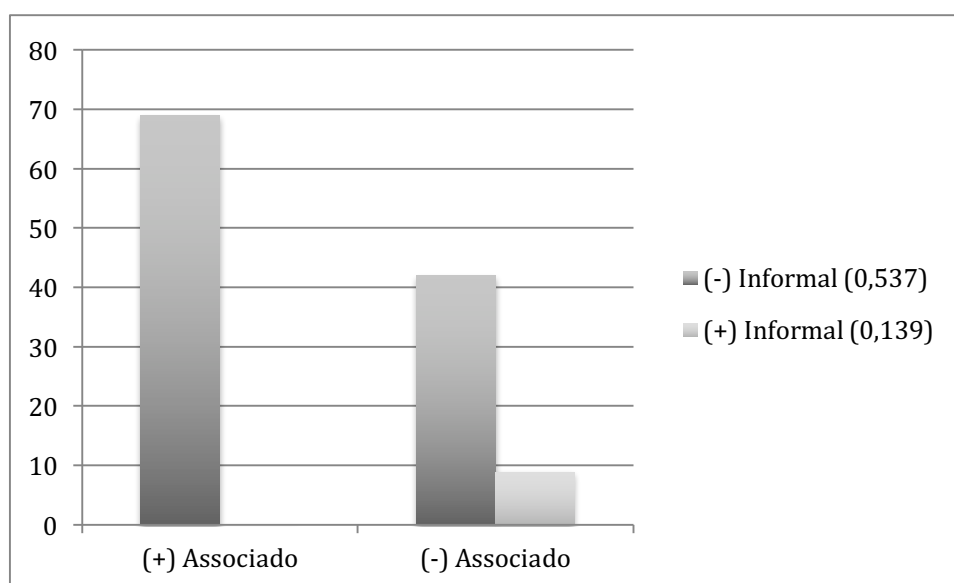
	Ocorrências	/	Total	%	Peso Relativo
Normal	555		1172	47,4	0,511
Diminutivo e Aumentativo	1		19	5,3	0,06
Total	556		1191	46,7	

Para analisar os dados de grau, no CT, foi preciso amalgamar os diminutivos e aumentativos, visto que os diminutivos apresentaram 100% de não aplicação da marca. Assim como na variável formalidade, aqui, o grau normal se aproxima muito do ponto neutro (0,511), ou seja, quase não tem efeito sobre a variável, enquanto os diminutivos e aumentativos exercem uma forte influência que desfavorece a aplicação da marca (0,06).

Defende-se aqui a ideia de que os substantivos e adjetivos (-) informais, bem como em grau normal, são as formas *default* da língua, logo, exercem menos influência sobre elementos variáveis, como os do SN, por exemplo. Por outro lado, os itens diminutivos, por exemplo, estão ligados à informalidade na língua, que, por sua vez, circulam mais por meio de formas não-padrão, como é o caso dos SNs plurais não marcados.

Foi feito ainda o cruzamento entre as variáveis Formalidade e Tópico 1 – associação à cultura de escrita. Todos os itens (+) informais aparecem nos tópicos (-) associados à cultura de escrita:

Gráfico 5 - Formalidade de substantivos e adjetivos x Tópico 1 – Associação à cultura de escrita



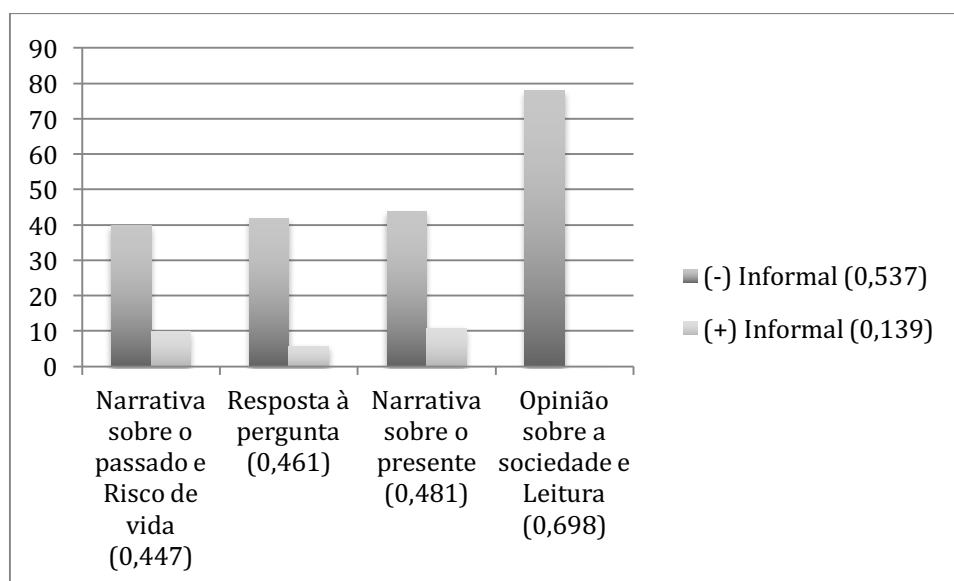
Ainda que não se possa traçar um paralelo exato entre a modalidade escrita da língua e formalidade, em oposição à informalidade da modalidade oral, existe uma avaliação social, um senso comum, de que os gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2010) escritos estão mais associados a situações formais de interlocução, ainda que existam gênero escritos que circulam em situações sociais informais de interlocução e gêneros orais que medeiam situações de interlocução altamente formais.

Nesse sentido, tópicos mais associados à cultura de escrita mantêm ligações ideológicas (ECKERT, 2008) com situações mais informais de interlocução, e as formas não padrão da língua, como SNs plurais não marcados, funcionam como recurso simbólico para construir/marcas a informalidade dessas situações de interlocução e, conseqüentemente, de tópicos que permeiam essas situações, como os (-) associados à cultura de escrita, por exemplo.

A cultura de escrita é uma construção social e ideológica. Como tal, não tem materialidade, os valores a ela associados como formalidade, por exemplo, são reclamados por meio de uso de variáveis/materialidades linguísticas que estão historicamente associadas a esses valores, como é o caso da forma padrão da CN, tendo em vista que essa é uma variável altamente valorada socialmente, e que mantém também ligações com a escola como agência de letramento que medeia – ainda que não exclusivamente – o acesso a discursos nos quais essa construção ideológica se materializa. Nesse sentido, a relação entre CN não-padrão e

informalidade não é direta, mas mediada por substantivos e adjetivos em sua forma diminutiva, por exemplo. Tampouco é direta a ligação entre CN padrão e tópicos (+) associados à cultura de escrita; antes disso, essa relação é mediada por valores sociais, como a própria noção de formalidade. O gráfico abaixo expressa a relação entre formalidade e estilo laboviano:

Gráfico 6 - Estilo laboviano x Formalidade



Assim como na relação com a variável Tópico 1, a variável formalidade aqui estabelece uma relação interessante com o estilo Opinião sobre a sociedade e Leitura, no qual não aparece nenhum dado de substantivo e adjetivo (+) informal. A relação entre as três variáveis é perpassada pela noção de formalidade na língua, que estabelece uma estreita relação com a cultura de escrita, como discutido acima, cujos tópicos por meio da qual ela circula na sociedade aparecem com bastante frequência nesses estilos de fala, especialmente o estilo de leitura.

Os resultados e relações acima discutidos são de especial interesse nesta tese por duas razões: primeiro porque as práticas sociais escolares – de grande importância para este trabalho – se constroem na e pela relação com práticas sociais de letramento (logo práticas ligadas à cultura de escrita), visto que a escola é a agência de letramento mais legitimada em nossa sociedade, mesmo que, em muitos casos e contextos, para muitas pessoas, não seja necessariamente a principal; em segundo lugar, porque o entendimento de variação linguística que se sustenta aqui é o de variação como prática social (cf. ECKERT, 2000), e, uma vez que a variação linguística é assim entendida, é crucial compreender que valores

sociais não se relacionam diretamente a variáveis linguísticas, muito menos se relacionam a uma ou outra variante por meio de uma variável independente apenas. É necessário compreender que as ligações entre valores sociais e variáveis linguísticas são mediadas por outros valores e se materializam por meio dos recursos da língua. Nesse sentido, para compreender essas relações, é necessário buscá-las não em uma ou outra variável, mas antes nas relações que as variáveis estabelecem entre si.

6.2.1.8. Marcas precedentes e posição linear (variável única)

Como já mencionado neste capítulo e discutido no capítulo anterior a este, uma das contribuições mais robustas do trabalho de Scherre (1988) é a materialização da relação existente entre Marcas, Posição e Classe gramatical, por meio da criação de duas variáveis linguísticas compostas, sendo uma delas a variável alvo desta seção: marcas precedentes e posição linear como uma variável única.

A hipótese que se defende aqui é a de que, tal como nos resultados de Scherre, zeros levam a zeros e marcas levam a marcas (cf. SCHERRE, 1988). No entanto, o que distingue esta variável da variável marcas precedentes isolada é a argumentação de que a posição que essas marcas e zeros ocupam no SN pode também ter efeito sobre a aplicação ou não aplicação da marca de plural.

Os dados desta pesquisa foram inicialmente codificados em nove fatores, como na análise de Scherre. No entanto, a escassez de dados em alguns fatores, bem como a inexistência de dados em outros – ex.: SPrep(x)s (posição 2, 3) – exigiu que os fatores fossem reagrupados nos seis fatores listados na tabela abaixo, na qual são apresentados os resultados desta pesquisa, em contraste com os de Scherre:

Tabela 27 – Marcas e Posição no CT x Scherre (1988)

	CT			Scherre (1988)	
	Ocorrências /total	%	Peso Relativo	%	Peso Relativo
Ausência de marcas fora do SN (Posição 1 sob análise)	913/940	97,1	0,710	97	0,79
Numeral na Primeira Posição (posição 2 sob análise)	112/176	63,6	0,533	58	0,63
Zero na 1ª posição (posição 2 sob análise),	17/20	85	0,380	100	-
-S na Primeira Posição (posição 2 sob análise)	375/841	44,6	0,342	55	0,55
Y(x)x (posições 3,4,5 sob análise)	48/105	45,7	0,185	54	0,41
SPrep(x)s (posição 2, 3)	42/97	43,3	0,182	69	0,74
SPrep0(0) (posição 2,3)				38	0,41
S(s)s- (posição 3,4)				70	0,60
X(y)0 (posição 3,4,5 sob análise)				6	0,06

Os resultados para essa variável não apontam na mesma direção dos encontrados por Scherre (1988). No entanto, seria precipitado dizer que eles os contrariam, uma vez que essa variável foi criada no contexto muito específico dos dados da autora, que eram constituídos por um *corpus* grande de dados e com grande variedade de SNs, mais especificamente, com uma grande quantidade de dados nas posições 3, 4 e 5, o que permitiu à autora analisá-los minuciosamente.

Foi feita aqui uma tentativa de reproduzir essa análise; no entanto, os resultados foram bastante divergentes, principalmente, pela pequena quantidade de dados nas posições 3, 4 e 5 do SN, o que fez com que fosse necessário amalgamar fatores com comportamentos bastante divergentes na análise de Scherre. Essa questão da pequena quantidade de dados pode ser comprovada pelo fato de que, para os dados das posições 1 e 2 (que somam 1977 de 2179 ocorrências) os resultados apontam na mesma direção dos encontrados em Scherre (1988). O fator que mais favorece a aplicação da marca é a ausência de marcas fora do SN (.71) que favorece a marcação da primeira posição. Em seguida, encontram-se os

Numerais em primeira posição, que aqui têm influência quase neutra (.53), enquanto em Scherre (1988), favorecem a aplicação da marca. Os resultados passam a divergir a partir do fator Zero na primeira posição, visto que aqui eles desfavorecem a aplicação da marca (.385), enquanto, no trabalho de Scherre, nem apresentam peso relativo, visto que, quando há zeros na primeira posição, a segunda posição é categoricamente marcada (100%). No entanto, vale notar que aqui começa a limitação da análise realizada nesta pesquisa para essa variável. Os dados de segunda posição antecedida por zero na primeira, no *corpus* aqui analisado, limitam-se a 20 ocorrências (um número muito pequeno em relação aos outros fatores). No entanto, dos 20 ocorrências, 17 apresentaram-se marcados, ou seja, a maioria, o que nos leva a desconfiar que há um problema de ortogonalidade na amostra, visto que as frequências de aplicação aqui estão apontando na mesma direção do que foi encontrado por Scherre (85% e 100% respectivamente).

Após esse fator, aparece a segunda posição antecedida por um -S na primeira. Esse fator, no trabalho de Scherre (1988), ficou próximo ao ponto neutro (.55), enquanto aqui se mostrou desfavorecedor da aplicação da marca (.342). Junto com ele, aparecem como desfavorecedoras as posições 3,4 e 5 (com diversas configurações de presença e ausência de marcas) e os SNs preposicionados, com pesos relativos de .185 e .182, respectivamente. Esse resultado, assim como o anterior, diverge do de Scherre, mas há explicações razoáveis para a divergência. Na análise dessa autora, as posições 3,4 e 5 só não desfavorecem a aplicação quando são precedidas por uma sequência ininterrupta de marcas no SN (Sss), que favorece a aplicação da marca (.60). Não foi possível verificar se o mesmo acontecia aqui, porque havia apenas 74 ocorrências de dados dessa natureza, o que fez com que esse fator precisasse ser amalgamado com outros fatores. O mesmo aconteceu com o fator X(y)0, que representa uma marca zero contiguamente antes do item sob análise, independentemente do que vem antes, sendo, no trabalho de Scherre, o fator que mais desfavorece a aplicação da marca de plural (.06). Nesta pesquisa, esse fator não pôde ter seu peso relativo medido separadamente por ter apenas 16 ocorrências. No entanto, sua frequência de aplicação mostra que ele é categoricamente não marcado (100% de \emptyset); logo, aponta na mesma direção dos dados de Scherre (1988). Por fim, há o caso dos SNs preposicionados, que, no trabalho de Scherre, favorecem a aplicação da marca quando o item preposicionado

tem marca (ex: *Milhões de coisas; um monte de crianças abandonadas*) e cuja comparação com essa pesquisa não foi possível, visto que não há dados desse tipo no *corpus* aqui analisado; e desfavorecem a aplicação da marca, no trabalho de Scherre, quando apresentam um \emptyset (ex: uma porção de carro; uma porção de coisa interessante). Esse tipo de dado tem poucas ocorrências nessa análise (7 ocorrências), por isso, foi amalgamado com outros fatores, sendo o fator em que está contido desfavorecedor da marca (.182).

Nesse sentido, é possível afirmar que a análise dessa variável foi bem-sucedida apenas para as primeiras posições do SN, devido à pequena quantidade de dados de SN com três ou mais elementos, sendo esses 220 de 1172. O detalhamento dessa variável é justamente para analisar as posições 3,4 e 5, visto que trabalhos anteriores aos de Scherre (1988) já haviam traçado conclusões sobre as primeiras posições do SN.

Aqui, o que se pode afirmar sobre essa variável (com base na rodada estatística realizada) é que a primeira posição segue sendo a posição mais marcada (especialmente nos SNs de dois elementos); no entanto, a presença de um zero na primeira posição tem forte influência sobre uma marca de plural na segunda, visto que a pluralidade do SN precisa ser garantida. Os numerais em primeira posição exercem influência neutra sobre o segundo item, e as posições 3,4 e 5 desfavorecem a aplicação da marca.

Devido à pequena quantidade de dados dessa amostra, não seria possível isolar os SNs com 3 ou mais elementos para a realização de uma rodada estatística, como aquela realizada em Scherre (1988). No entanto, justamente porque os SNs com três ou mais elementos são apenas 220 de 1172, foi possível lançar um olhar sobre o funcionamento das marcas nesses SNs, com vistas a compreender se esse funcionamento (ao menos em termos de frequência) corrobora o princípio sustentado em Scherre (1988) de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros. Nesse sentido, analisaram-se todas as relações entre itens contíguos nos SNs em questão e percebeu-se que, num total de 278 relações de contiguidade, as ocorrências são da seguinte natureza:

- Marcas levam a marcas – 125;
- Zeros levam a zeros – 25;

- Zeros levam a marcas – 17 (todos os casos são de artigos seguidos por pronomes³⁷);
- Marcas levam a zeros – 111, das quais:
 - Numeral + \emptyset – 33
 - Marca + Marca + \emptyset – 31
 - Marca + elemento invariável + \emptyset – 12
 - Marca + \emptyset - 35

Os resultados acima mostram que 53,9% dos casos são de marcas levando a marcas e zeros levando a zeros. No entanto, nesse total de 278 ocorrências, há casos muito específicos, como os casos de zeros seguidos de marcas (entre artigos e pronomes), uma configuração já mapeada em muitos trabalhos, com um dos poucos casos de \emptyset na primeira posição do SN (geralmente seguido de um possessivo). Além desses casos, há ainda os casos em que a relação de contiguidade entre a marca e o zero é interrompida por um elemento invariável; segundo Scherre (1988), é justamente a presença de uma marca exatamente antes do elemento sob análise que favorece a presença de uma outra marca. Por fim, o caso dos zeros precedidos por numerais também não se aplicaria ao princípio, uma vez que esses caracterizam-se como marca semântica de plural e não como uma marca formal. Assim, os casos em que realmente se aplicaria o princípio do paralelismo seriam 216 dos 278, o que levaria a frequência de marcas a marcas e zeros a zeros para 69,4% dos casos.

É possível então dizer, a partir da análise feita aqui, que o princípio do Paralelismo de que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros não pode ser estatisticamente confirmado, ainda que as frequências brutas de aplicação apontem na direção de que ele se aplica aos SNs de 3 ou mais elementos.

6.2.1.9. Relação entre Classe e Posição (variável única)

Assim como no caso da variável discutida anteriormente, Scherre argumenta que a Classe gramatical dos elementos do SN isoladamente não explica sua relação com a CN. A discussão da autora é motivada, como visto no capítulo anterior, sobretudo, pela associação que ela considera equivocada entre Classe gramatical e

³⁷ Essa configuração sintagmática será analisada em mais detalhes em seção posterior deste capítulo.

posição linear. Para Scherre, as duas variáveis não se sobrepõem, mas se complementam.

Neste trabalho, inicialmente considerou-se a divisão de fatores proposta por Scherre, mas, em razão do número de dados disponíveis, foi necessário que uma nova divisão fosse proposta. Nessa nova divisão, os substantivos e categorias substantivadas ocupando a mesma posição foram amalgamados. A nova organização dos fatores está listada abaixo:

- 1) Substantivo na 1ª posição
- 2) Substantivo na 2ª posição e Categoria Substantivada na 2ª posição
- 3) Substantivo na 3ª posição e Categoria Substantivada na 3ª posição
- 4) Classe não nuclear anteposta
- 5) Classe não nuclear posposta

A eliminação dos fatores que tratavam das categorias substantivadas isoladamente se deveu ao pequeno número de dados referentes a essa classe gramatical, e ao fato de que as categorias substantivadas em 3ª posição apresentaram 100% de não aplicação da marca. Os fatores relativos aos pronomes pessoais de terceira pessoa, por sua vez, foram excluídos, porque, como já mencionado, não há dados de pronome pessoal de terceira pessoa nos SNs plurais.

Baseando-se nos resultados de Scherre, bem como nos resultados referentes à variável Marcas e Posição, a hipótese que se tem aqui é a de que substantivos na primeira posição, bem como classes não nucleares antepostas favorecerão a aplicação de marcas de plural, enquanto substantivos e categorias substantivadas em terceira posição desfavorecerão a aplicação. No entanto, com menos força do que as mesmas classes gramaticais em segunda posição e as classes não-nucleares pospostas.

Os resultados para esta variável aparecem na tabela abaixo, em contraste com os resultados de Scherre (1988):

Tabela 28– Relação (variável única) no CT x Scherre (1988)

	CT			Scherre (1988)		
	Ocorrências/ total	%	Peso Relativo	Ocorrências/ total	%	Peso Relativo
Classe não-nuclear anteposta	913/940	96,1	0,704	4291/4406	97	0,87
Substantivo na 1ª Posição	43/44	97,7	0,809	153/161	95	0,66
Substantivo na 3ª posição, Categoria Substantivada na 3ª posição	112/176	44	0,534	317/514	62	0,38
				16/23	70	0,49
Classe não-nuclear posposta	375/841	69,7	0,344	242/565	43	0,25
Substantivo na 2ª posição, Categoria Substantivada na 2ª posição	408/943	43,3	0,329	2756/5176	53	0,23
				59/92	64	0,33

Os resultados do CT corroboram tanto as hipóteses levantadas aqui, quanto os resultados encontrados por Scherre (1988). Os resultados dessa variável apontam na mesma direção dos resultados da variável Marcas em função da posição, na direção de que marcas levam a marcas, mas também de que a posição dessas marcas é relevante. No caso dos substantivos em primeira posição, ainda que não haja marcas precedentes, existe a ideia de que a primeira posição é a posição mais fortemente marcada, e qualquer classe gramatical nesta posição aparecerá mais marcada do que um elemento da mesma classe em outra posição.

Os substantivos e categorias substantivadas em segunda posição, por sua vez, desfavorecem mais a aplicação de marcas do que elementos da mesma classe em terceira posição. Isto, porque, na maior parte das vezes, ocupam a posição de núcleo e em terceira posição contam com a presença de mais de uma categoria não nuclear anteposta – que é um dos fatores que mais favorece a aplicação das marcas, enquanto em segunda posição contam com apenas um elemento marcado (ou nenhum), sem contar os contextos em que são núcleos de SNs com apenas dois elementos.

As classes não-nucleares pospostas desfavorecem a aplicação da marca quase tanto quanto os substantivos e categorias substantivadas em segunda posição, isto porque, de acordo com Scherre (1988), a posição linear do elemento em si não exerce tanta influência, mas sim a posição deste elemento em relação ao núcleo (anteposto ou posposto).

Para finalizar a discussão dessas duas últimas variáveis compostas, centrais para a análise atomística da CN, vale ressaltar sua relação com as variáveis que as formam, quando consideradas isoladamente. Scherre (1988) argumenta que a análise isolada dessas variáveis (marcas precedentes, posição linear, posição em relação ao núcleo e classe gramatical) se sobrepõe à análise das variáveis que as relacionam em duas variáveis únicas.

Com vistas a verificar isto, uma vez que classe gramatical havia sido selecionada na rodada principal, realizou-se neste trabalho uma rodada alternativa em que foram deixadas de fora as variáveis marcas precedentes em função da posição e relação entre classe e posição, as duas variáveis mais fortes da rodada. A hipótese que se tinha é de que, uma vez retiradas essas duas variáveis, as outras variáveis deveriam ser selecionadas pelo programa, confirmando a argumentação de Scherre (1988).

De fato, o programa selecionou o mesmo conjunto de variáveis sociais e discursivas, adicionando as variáveis grau, marcas precedentes e posição em relação ao núcleo, o que confirma a argumentação da autora.

6.2.2. A análise atomística com o RBRUL

A análise atomística por meio do Rbrul, como análise alternativa à realizada com o Goldvarb, teve três propósitos principais neste trabalho:

- Estabelecer uma comparação com o trabalho de Oushiro (2015): visto que foram analisadas as mesmas variáveis linguísticas desse trabalho, em contraposição à análise com o Goldvarb que analisou as variáveis linguísticas propostas em Scherre (1988);
- Comparar as análises realizadas nos dois *softwares*, especialmente as sociais e discursivas, visto que menos variáveis linguísticas foram analisadas nesta etapa;
- Verificar se, utilizando-se outro programa e outro conjunto de variáveis, a variável Gênero (de grande importância qualitativa neste trabalho) seria selecionada.

Assim, foi realizada uma rodada estatística no Rbrul com as mesmas variáveis sociais e discursivas da etapa anterior, porém, com as variáveis linguísticas analisadas em Oushiro (2015):

- Processos morfofonológicos de formação do plural
- Tonicidade
- Classe morfológica
- Contexto fonético/fonológico seguinte
- Posição relativa ao núcleo
- Marcas precedentes (Paralelismo intrassintagmático)

As variáveis selecionadas nesta etapa, com os pesos relativos de seus respectivos fatores, encontram-se na tabela abaixo, na ordem em que foram selecionadas pelo programa.

Tabela 29-Resultado da análise atomística no Rbrul

	CT			Oushiro (2015) ³⁸		
	Ocorrências	%	P.R.	Ocorrências	%	P.R.
<u>Posição Relativa</u>	<u>Posição Relativa</u>					
Anteposto	976	96,6	.771	pré-nuclear	1.215	1,7 .47
Núcleo	1084	44,5	.392	pós-nuclear + nuclear	18.669	14,8 .87
Posposto	119	68,9	.316			
<u>Estilo laboviano</u>	<u>Estilo</u>					
Opinião sobre a sociedade e Leitura	338	82,5	.692	Conversação	2.829/34.130	8,3 ____
Narrativa sobre o presente	617	68,6	.457	Depoimento	19/1.335	1,4 ____
Resposta à pergunta	391	66	.436	Notícia de Jornal	8/1.244	0,6% ____
Narrativa sobre o passado e Risco de vida	833	65,7	.406			
<u>Marcas Precedentes</u>	<u>Paralelismo Intrassintagmático</u>					
Ausência de Marcas	934	97,1	.722	Precedido por CN-∅	143	81,8 .98
Presença de Marcas	1245	48,2	.278	Precedido por Marca/invariável	2.807	10,1 .45
<u>Processos Morfológicos de formação do plural</u>	<u>Processos Morfológicos de formação do plural</u>					

³⁸ Vale lembrar ao leitor que o valor de aplicação da variável CN, no trabalho de Oushiro (2015), é a marca ∅, ou a não aplicação do plural, enquanto o valor de aplicação, neste trabalho, é a marca de plural. Logo, para compreender que os resultados dos dois trabalhos apontam na mesma direção, é necessário ter em mente que os fatores/variantes que favorecem a aplicação da marca neste trabalho desfavorecem no outro trabalho e vice-versa.

Itens terminados em –R e –S	87	70,1	.612	Regular: vogal oral	16.066	16	.80
Plural Metafônico, Itens terminados em –L e –ÃO	67	74,6	.57	Regular: vogal nasal	394	10,7	.71
Plural Regular	2025	68,9	.324	Itens terminados em –ães; –ões; –r; metafônicos	1.386	8,1	.66
				Itens terminados em –l; –s;	2.038	2,9	.43
<u>Categoria Social</u>							
Adulto	1113	71,1	.547				
Jovem	1066	67,2	.453				
<u>Classe Gramatical</u>				<u>Classe Morfológica</u>			
Pronomes	330	97,3	.704	Artigo definido + Pronome pessoal	366	0	–
Adjetivos e Categorias Substantivadas	155	69,7	.533	Demonstrativo + possessivo	554	2,2	.16
Artigos	638	96,1	.429	Indefinidos	61	11,5	.49
Substantivos	1056	44	.328	Adjetivos	1.953	13,2	.56
				Substantivos	16.950	14,8	.58
<u>Tópico 1 – Associação à cultura de escrita</u>							
Mais associado	486	77,8	.562				
Menos associado	1693	66,7	.438				
<u>Gênero</u>				<u>Gênero/Sexo</u>			
Mulher	1124	70,9	.535	Mulher	9.327	9,8	.38
Homem	1055	67,3	.465	Homem	10.557	17,8	.64

Os resultados dessa etapa de análise praticamente não divergiram (ou divergiram muito pouco) tanto dos resultados encontrados por Oushiro (2015), quanto daqueles encontrados na análise anterior realizada no Goldvarb. Dentre as variáveis selecionadas, nota-se que a variável Posição relativa é selecionada em primeiro lugar³⁹, sendo que os itens pré-nucleares favorecem a presença de marcas de plural (.771), enquanto a posição nuclear e as posteriores a ela desfavorecem (.392 e .316 respectivamente). Em seguida, foi selecionada a variável discursiva

³⁹ Uma vez que não foram incluídas nessa análise as variáveis compostas de Scherre, as mais fortes da análise anterior: Marcas em função da posição e Classe Morfológica em função da posição.

Estilo laboviano (de importância comprovada na literatura da área), sendo os resultados para essa variável bastante similares aos encontrados no Goldvarb, o estilo de leitura e opinião sobre a sociedade favorece a aplicação da marca (.692), enquanto os outros estilos concentram-se todos abaixo do ponto neutro, desfavorecendo a aplicação da marca na seguinte ordem: narrativa sobre o presente (.457), resposta (.436) e narrativa sobre o passado e risco de vida (.406). Assim, ainda que os resultados dos três últimos fatores não estejam tão longe do ponto neutro, sua gradação confirma a hipótese levantada no início deste capítulo para esta variável.

Em seguida foi selecionada a variável Marcas precedentes, cujos resultados apontam para a presença de marcas anteriores desfavorecendo a aplicação da marca de plural (.278), enquanto a ausência dessas marcas a favorece (.722). Os resultados de Oushiro (2015), por sua vez, apresentam tendência contrária a este trabalho e, na mesma direção do princípio do paralelismo, visto que a presença de marcas anteriores desfavorece a marca \emptyset (.45) – marcas levam a marcas – e a ausência de marcas de plural favorece o aparecimento de marcas \emptyset (.98) – zeros levam a zeros. Como já discutido na análise da variável Marcas em função da posição (presente na seção que discutiu a análise com o Goldvarb), acredita-se que a divergência dos resultados desta pesquisa pode ser atribuída aos dados ocuparem majoritariamente as posições 1 e 2 (devido ao pequeno número de SNs com 3 ou mais elementos na amostra). Logo, os casos de ausência de marcas precedentes são majoritariamente na posição 1 (a primeira do SN, logo, sem marcas precedentes), o que leva o programa a ler a ausência de marcas anteriores (decorrente da ausência de elementos anteriores) como influência para a presença de marcas na posição 1 que, em geral, é a posição mais marcada. Além disso, somam-se a esses casos, os casos em que a posição 1 não é marcada, o que exerce forte influência sobre a marcação da segunda posição para que seja garantida a pluralidade da informação no SN, mais uma vez, a ausência de marcas leva à presença de marcas no item seguinte.

Em relação à variável processos, ainda que os pesos relativos para cada fator tenham divergido em relação à análise do Goldvarb, mantiveram-se os plurais regulares como o único fator que desfavorece a aplicação da marca de plural (.324); os outros dois fatores favorecendo a aplicação da marca, tendo sido observada,

entretanto, uma inversão na ordem em que o fazem, com os itens terminados em –R e –S (.612) sendo os mais favorecedores; e os plurais metafônicos e itens terminados em –L e –ÃO ficam mais próximos ao ponto neutro (.57) do que na análise feita no Goldvarb. Esses resultados não são completamente comparáveis aos de Oushiro, uma vez que a divisão dos fatores é distinta, mas vale notar que os plurais regulares são o fator que mais desfavorece a aplicação da marca de plural nos dois trabalhos (bem como no de Scherre) o que confirma o princípio da saliência fônica.

Para a variável Classe Gramatical, os resultados também mantiveram-se quase os mesmos da análise com o Goldvarb, havendo apenas uma pequena inversão entre os Pronomes (.704) e os Adjetivos e Categorias Substantivadas (.533) como o fator que mais favorece a aplicação da marca. Vale notar, no entanto, que a distância entre os dois fatores manteve-se quase a mesma, visto que na análise do Goldvarb os Adjetivos e Categorias Substantivadas (.792) foi o fator que mais favoreceu a aplicação da marca e os Pronomes (.582) apareceram em segundo lugar. Assim, numa escala de favorecimento os dois de fato trocaram de posição: sendo o primeiro fator bastante favorecedor (.792 e .704) e o segundo próximo ao ponto neutro (.582 e .533). Para os artigos (.429) e substantivos (.326), houve pouca variação nos pesos (.570 e .346 respectivamente na análise do Goldvarb) e a posição na escala de favorecimento manteve-se a mesma. Por fim, é possível ver na tabela acima que, ainda que exista uma diferença na divisão dos fatores, a gradação na escala de favorecimento à aplicação da marca de plural é quase a mesma nas duas pesquisas: os substantivos são a classe que mais desfavorece a aplicação da marca de plural; em relação aos artigos, há uma divergência, uma vez que Oushiro não analisa os artigos indefinidos e os artigos definidos apresentam-se categoricamente marcados; em seguida vêm os adjetivos próximos ao ponto neutro (nos dois trabalhos); em Oushiro (2015) os quantificadores indefinidos aparecem bem próximo ao ponto neutro (.49), mas acima dos adjetivos; e, por fim, como os mais favorecedores (da marca de plural) aparecem os demonstrativos e possessivos (.16), sendo que aqui estão agrupados junto com os indefinidos na classe dos Pronomes.

As variáveis Categoria Social e Tópico 1 – Associação à cultura de escrita apresentaram resultados praticamente idênticos aos da análise realizada no

Goldvarb, sendo a aplicação da marca de plural levemente favorecida pelos Adultos (.547) – (.544) no Goldvarb – e pelos tópicos mais associados à cultura de escrita (.562) – (.577) no Goldvarb; e levemente desfavorecida pelos Jovens (.453) – (.454) no Goldvarb – e pelos tópicos menos associados à cultura de escrita (.438) – (.478) no Goldvarb.

A grande contribuição dessa rodada de análise foi a seleção (ainda que em último lugar) da variável social – Gênero. Essa variável, além de ter uma grande importância na literatura da área, tem, nesta pesquisa, uma grande relevância qualitativa, sendo um fator muito importante para a construção das identidades de Jovens e Adultos no CT. Na análise dessa variável, as mulheres aparecem favorecendo levemente a aplicação da marca de plural (.535), enquanto os homens a desfavorecem também levemente (.465). Esses resultados vão na mesma direção dos resultados de Oushiro (2015) e de muitos outros resultados em pesquisas sociolinguísticas que apontam as mulheres como, em geral, favorecedoras das variantes mais conservadoras (em geral, padrão) das variáveis linguísticas sob análise.

6.2.3. A análise não-atomística com o RBRUL

A análise não-atomística proposta por Scherre (1988), ainda que se constitua como uma análise à parte da atomística, com variáveis linguísticas diferentes, foi elaborada e realizada com vistas a funcionar como uma análise auxiliar à análise atomística. Ou seja, a análise não-atomística no trabalho de Scherre teve o propósito de confrontar os resultados encontrados na análise atomística, e verificar se os princípios utilizados para explicar a variação a nível atomístico se estenderiam ao sintagma como um todo.

Com o objetivo de entender melhor a relação entre Classe gramatical e Posição, seja para corroborar a nossa explicação dada com base no Princípio da Iconicidade, seja para trazer à luz novas explicações de natureza não estritamente formal, decidimos analisar minuciosamente a Configuração sintagmática de 948 SNs constituídos de mais de dois elementos, que, por si, passou a ser considerada uma variável. (SCHERRE, 1988, p. 282)

Neste trabalho, por outro lado, buscou-se fazer uma rodada analítica da perspectiva não-atomística para verificar o uso padrão ou não-padrão dos SNs plurais, considerando como padrão os SNs completamente marcados e como não-

padrão os parcialmente marcados.

No entanto, a análise que se realizou aqui utilizou o mesmo conjunto de variáveis linguísticas de Oushiro (2015), isso porque, para os fins deste trabalho, não existem justificativas para que se realize uma análise tão aprofundada como a realizada por Scherre (1988), e o conjunto de variáveis apresentado por Oushiro coloca sob análise a questão da presença de marcas favorecendo a presença de mais marcas (paralelismo) e adiciona à análise de Scherre a variável “Classe do primeiro elemento do SN”, que coloca sob análise a questão da relação entre classe morfológica e posição no SN no nível não-atomístico. As seguintes variáveis foram aqui analisadas:

Quadro 20 - Variáveis analisadas no nível não-atomístico no Rbrul

Variáveis Sociais e Discursivas	Variáveis Linguísticas
Gênero	Número de palavras do SN
Categoria Social	Classe morfológica do primeiro elemento
Tópico 1 – Associação à cultura de escrita	Configuração pós-nuclear (ausência ou presença de elementos pós-nucleares)
Tópico 2 – Associação à escola	Animacidade do SN
Tópico 3 – Associação à vida adulta	Paralelismo intrassintagmático
Alinhamento ao tópico	
Estilo laboviano	

Nesse sentido, a análise foi realizada no *software* Rbrul - o mesmo utilizado em Oushiro (2015) - foram considerados aqui todos os SNs plurais com dois ou mais elementos. Esses dados formaram um conjunto de 1172 ocorrências e as variáveis selecionadas estão apresentadas na tabela abaixo, na ordem em que foram selecionadas pelo programa, e em comparação com os resultados obtidos por Oushiro (2015)⁴⁰:

⁴⁰ Quando a comparação é possível.

Tabela 30 - Resultado da análise não-atomística no Rbrul

CT				Oushiro (2015) ⁴¹			
	Ocorrências	%	P.R.		Ocorrências	%	P.R.
Paralelismo				Paralelismo			
Precedido por SN plenamente marcado	305	63,9	.645	Precedido por SN com CN-E (totalmente marcado)	8.667	1,7	.45
Primeiro SN de uma série	541	47,7	.543	Primeiro SN de uma série	7.806	14,8	.52
Precedido por SN sem marca plena	323	25,1	.317	Precedido por SN com CN-∅	1.393		.70
Classe do Primeiro Elemento do SN				Classe do Primeiro Elemento do SN			
Substantivo	47	87,2	.774	Substantivo	600	6,3	.15
Numeral	187	61	.524	Quantificador indefinido + "todos"	1.407	6,6	.28
Artigo	651	42,4	.363	Adjetivo	1.060	8,9	.33
Pronome e Adjetivo	284	36,3	.318	Artigo definido + Numeral + Possessivo	12.375	14,5	.52
				Artigo indefinido + demonstrativo	2.424	28,4	.72
Estilo laboviano				Estilo laboviano			
Leitura e Opinião sobre a sociedade	183	72,1	.686	Notícia de Jornal	659	1,5	_
Narrativa sobre o Presente	339	44,8	.484	Depoimento	516	3,3	__
Narrativa sobre o passado e Risco de vida	428	37,9	.412	Conversação	17.866	15,2	__
Resposta	219	40,2	.411				
Gênero				Gênero/Sexo			
Mulher	606	50,3	.553	Mulher	8.434	10,4	.36
Homem	563	40,7	.447	Homem	9.432	19,4	.63
Tópico 1 – Associação à cultura de escrita							
Mais Associado	259	61,4	.541				

⁴¹ Vale lembrar ao leitor que o valor de aplicação da variável CN, no trabalho de Oushiro (2015), é a marca ∅, enquanto o valor de aplicação, neste trabalho, é a marca de plural. Logo, para compreender que os resultados dos dois trabalhos apontam na mesma direção, é necessário ter em mente que os fatores/variantes que favorecem a aplicação da marca neste trabalho desfavorecem no outro trabalho e vice-versa.

Menos Associado	910	41,2	.459	
-----------------	-----	------	------	--

Como pode ser visto na tabela acima, o resultado da variável Paralelismo aponta na mesma direção nos dois trabalhos: a presença de um SN totalmente marcado (padrão) antes do SN sob análise favorece que esse seja também totalmente marcado (.64), enquanto a presença de um SN parcialmente marcado (não-padrão) favorece que o SN sob análise seja também parcialmente marcado (.317). Os SNs que ocupam a primeira posição de uma sequência, por outro lado, não exercem influência sobre a variável, tendo seu peso relativo próximo ao ponto neutro (.543). Esse resultado é também compatível com o resultado de Scherre (1988), justamente por meio do resultado dessa variável é que a autora constatou que o princípio do paralelismo funciona nos dois níveis de análise (atomístico e não-atomístico), a mesma constatação se aplica para este trabalho.

A variável Classe do primeiro elemento do SN (a segunda das duas variáveis linguísticas selecionadas), entretanto, apresentou algumas diferenças em relação ao trabalho de Oushiro, especialmente, devido à divisão dos fatores, uma vez que, como os dois *corpora* de dados sob análise são muito diferentes entre si, as decisões de amalgamação dos fatores das duas pesquisadoras foi muito diversa. Aqui optou-se por manter a mesma divisão de fatores feita para a variável Classe morfológica no nível atomístico. Apesar dessa diferença, os resultados não são tão divergentes, sendo os Substantivos a classe que mais favorece a constituição de SNs totalmente marcados neste trabalho (.774), mas também no de Oushiro (.15), visto que esse peso relativo desfavorece a constituição da marca \emptyset (sob análise no trabalho em questão), logo, favorece a constituição da marca de plural (sob análise neste trabalho). Os Numerais se aproximam do ponto neutro neste trabalho (.524); no trabalho de Oushiro, encontram-se agrupados com os Artigos definidos e os Possessivos, e esse fator também apresenta um P.R. próximo ao ponto neutro (.52). Neste trabalho, entretanto, os Artigos definidos e os possessivos estão agrupados junto com os Artigos indefinidos e todos os outros Pronomes respectivamente. Assim, aqui, a classe dos Artigos, Pronomes e Adjetivos aparecem desfavorecendo a constituição de SNs totalmente marcados (.363 e .318 respectivamente). A divergência com o trabalho de Oushiro é que aqui todos os artigos, pronomes e adjetivos desfavorecem a aplicação total da marca de plural, enquanto, em Oushiro

(2015), apenas os artigos indefinidos, pronomes demonstrativos e adjetivos o fazem. Por outro lado, os adjetivos e os quantificadores indefinidos favorecem a aplicação total da marca de plural nos SNs; artigos definidos e possessivos, por sua vez, têm efeito neutro.

Na análise das variáveis sociais e discursivas, no entanto, os resultados da análise não-atomística se mostraram bastante interessantes. As variáveis Estilo laboviano e Tópico 1 – Associação à cultura de escrita (já selecionadas no nível atomístico) mantiveram-se relevantes, mas a variável Gênero (que não havia sido selecionada atomisticamente) mostrou-se relevante; a variável Categoria Social, por sua vez, não foi selecionada neste nível de análise⁴². Assim, a constituição de SNs totalmente marcados (padrão) é favorecida pelo estilo de Leitura e Opinião sobre a sociedade (.686), por tópicos mais associados à cultura de escrita (.541) e por mulheres (.553). Por outro lado, é desfavorecida pelas Narrativas sobre o presente (.484), Narrativas sobre o passado e Risco de vida (.412) e Resposta (.411); pelos tópicos menos associados à cultura de escrita (.459) e pelos homens (.447)⁴³. Os resultados, com exceção da variável gênero, não são comparáveis aos de Oushiro (2015), devido à localidade e especificidade das variáveis que foram analisadas aqui, uma vez que seria possível também comparar o estilo laboviano, mas a autora considerou apenas os dados do estilo de conversação, não apresentando o peso relativo para cada fator, apenas porcentagens. Na variável gênero, os resultados apontam na mesma direção com mulheres favorecendo SNs totalmente marcados e homens desfavorecendo.

⁴² A relação entre Gênero e Categoria Social nos níveis atomístico e não-atomístico será mais bem discutida em na próxima seção deste capítulo.

⁴³ Em geral, os pesos relativos dos fatores das variáveis sociais e discursivas encontram-se bem próximos ao ponto neutro (.5). No entanto, ainda assim, neste trabalho, optou-se por considerar que eles favorecem e desfavorecem a variável, porque, em geral, têm apenas dois fatores que se opõem um ao outro por estar acima ou abaixo do ponto neutro. Além disso, a influência pode ter sido enfraquecida pela quantidade reduzida de dados da amostra. Por fim, mesmo tendo pesos relativos fracos, as variáveis foram selecionadas como estatisticamente significativas e a suas leves influências confirmam as hipóteses levantadas a partir dos resultados qualitativos, logo, são muito relevantes para os fins desta pesquisa.

6.2.4. A relação das variáveis Categoria Social e Gênero nos níveis atomístico e não-atomístico de análise

No capítulo anterior, foi discutida o papel que Gênero e Categoria Social têm na construção das identidades sociais dos participantes da pesquisa no Centro do Trabalhador. De fato, na perspectiva adotada neste trabalho, tanto identidades de gênero, quanto as identidades locais de Jovens e Adultos são uma prática social construída na escola e fora dela. Mais que isso, no Centro do Trabalhador, essas categorias são construídas mutuamente e têm um papel central nas práticas escolares analisadas. Tendo em vista a estreita relação qualitativa observada entre essas categorias, enquanto categorias sociais, o objetivo desta seção é discutir sua relação enquanto variáveis linguísticas, especialmente porque essa relação se expressa de maneira diferente nos níveis atomístico e não-atomístico de análise.

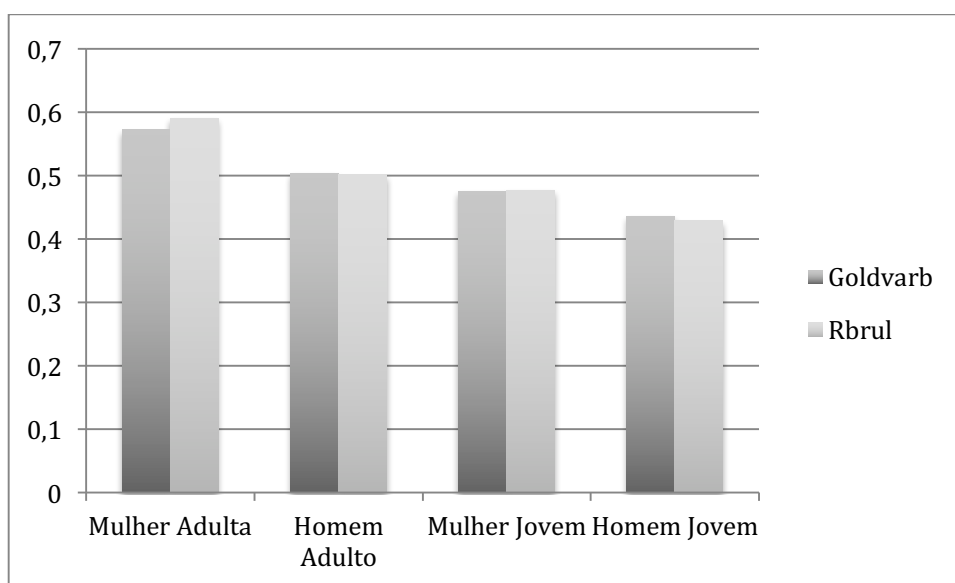
Como foi visto nas seções anteriores, a nível atomístico, a variável Categoria Social foi selecionada como relevante para o uso variável da CN, tanto no Goldvarb, quanto no Rbrul. A variável Gênero, no entanto, foi selecionada apenas na análise realizada no Rbrul, provavelmente devido à presença de menos variáveis linguísticas, e pelo fato de as duas variáveis mais fortes da análise (Marcas em função da posição e Classe em função da posição) não estarem presentes na análise. Nesse sentido, é possível afirmar que a variável Categoria Social é mais relevante do que a variável Gênero no nível atomístico, uma vez que foi selecionada nas duas análises e, na análise em que a variável Gênero foi selecionada, obteve uma significância maior.

No entanto, para comprovar essa diferença foi realizada uma análise alternativa, tanto no Goldvarb quanto no Rbrul, em que Categoria Social e Gênero foram transformadas em uma única variável com 4 fatores:

- Mulher Adulta
- Homem Adulto
- Mulher Jovem
- Homem Adulto

Essa variável foi selecionada como significativa nos dois programas, e os resultados podem ser visualizados nos gráficos abaixo:

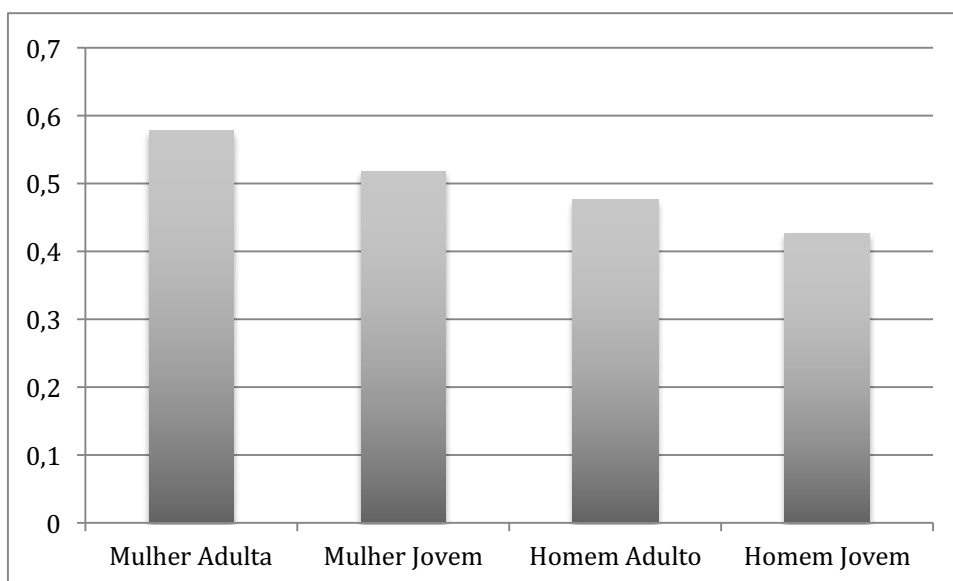
Gráfico 7 – Gênero e Categoria Social como variável única (análise atomística no Goldvarb e Rbrul)



O gráfico acima mostra que, de fato, a Categoria Social é mais relevante do que o Gênero para a análise da CN a nível atomístico nos dois programas. Isso, porque os Adultos aparecem favorecendo mais a aplicação da marca de plural do que os Jovens, tanto homens quanto mulheres. No entanto, é importante notar que o Gênero tem um papel nessa dinâmica, uma vez que, dentro de cada Categoria Social, as mulheres aparecem favorecendo a CN mais do que os homens.

Para estender esse raciocínio ao nível não-atomístico de análise, o mesmo procedimento foi adotado, mas apenas no Rbrul (visto que a análise não-atomística não foi realizada no Goldvarb). A variável Categoria Social não foi selecionada na análise não-atomística. Nesse sentido, levantou-se a hipótese de que, a nível não-atomístico (mais central para a análise de uso padrão ou não-padrão da língua), a variável Gênero seria então mais relevante do que a variável Categoria Social, mas que, dentro de cada categoria de Gênero, as categorias sociais tivessem algum papel no funcionamento variável da CN. Para que isso fosse verificado, foi realizada uma rodada no Rbrul com Gênero e Categoria Social como variável única, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Gênero e Categoria Social como variável única (análise não-atomística no Rbrul)



A variável Gênero mostrou-se, de fato, mais importante na análise não-atomística do que a variável Categoria Social. No entanto, é interessante notar a inversão que acontece em relação ao nível atomístico, uma vez que as mulheres aparecem favorecendo os SNs plenamente marcados (padrão) mais do que os homens, mas, dentro de cada categoria de gênero, a Categoria Social dos participantes exerce um papel importante, mantendo a tendência da análise atomística de os Adultos favorecerem a os SNs totalmente marcados mais do que os Jovens.

Nesse sentido, é possível afirmar que a forte relação qualitativa que se observou entre Gênero e Categoria Social no capítulo anterior se estende para a análise de variação linguística, uma vez que independentemente do nível de análise, uma categoria contribui para a construção da outra, assim como uma variável linguística contribui para a construção da outra. Valendo ressaltar, no entanto, que no nível atomístico de análise a Categoria Social é mais relevante do que o Gênero para a aplicação de marcas de plural, enquanto no nível não-atomístico essa relação se inverte, e o Gênero se torna mais relevante para a construção de SNs plenamente marcados (padrão).

São justamente casos como esse, em que a relação entre categorias identitárias tem uma representação entre variáveis sociais em análises de variação linguística, que justificam o uso da palavra “Gênero”, em lugar de “Sexo”, na Sociolinguística, para denominar variáveis que representam mais do que a

constituição biológica dos participantes da pesquisa, mas a maneira como categorias identitárias de gênero são construídas localmente em relação com outras categorias identitárias, como a categoria social local dos Jovens e Adultos. Os números mostram que, neste lugar social, ser Homem ou ser Mulher não está separado de ser Jovem ou ser Adulto e vice-versa. Na mesma direção, as categorias sociais dos Jovens e Adultos, ainda que sejam fortemente baseadas na idade cronológica dos participantes da pesquisa, vão além desse traço identitário, e se constituem a partir de uma série de práticas sociais, escolares e não-escolares, que são altamente generificadas.

6.2.5. A questão dos artigos seguidos de possessivos no CT

Como os trabalhos sobre CN no PB já haviam mostrado, e foi mostrado também aqui, a primeira posição do SN é a posição que mais favorece a aplicação da marca de plural, especialmente se o elemento que a ocupa é uma classe não-nuclear anteposta, como artigos, possessivos, demonstrativos e indefinidos. A marcação de plural nessa posição e com essas classes de palavras mostrou-se praticamente categórica em diversos trabalhos, o que faz com que muitos pesquisadores até optem por excluir de suas análises os elementos em primeira posição. No entanto, como Scherre (1988) já havia apontado, há uma exceção para essa marcação quase categórica, o caso dos artigos definidos seguidos por pronomes possessivos, como nos exemplo construções como “a minhas amiga” ou “o meus brinquedo”.

Decidiu-se, neste trabalho, lançar um olhar mais atento para essas construções, porque, em primeiro lugar, há umas das participantes – Jéssica – que não marca o plural no artigo em todas as ocorrências de artigos em primeira posição seguidos de possessivos em segunda posição; e, em segundo lugar, devido à quantidade de ocorrências da estrutura sem a primeira posição marcada ser relativamente grande. Em um total de 29 ocorrências da estrutura Artigo + Possessivo + Núcleo (sendo o artigo preposicionado ou não), 16 aparecem com a primeira posição não marcada, ou seja, mais de 50%, sendo que essas 16 ocorrências se distribuem entre cinco participantes (sendo nove delas de Jéssica).

O objetivo de discutir esses casos foi compreender um pouco melhor os contextos em que essa não-marcação em primeira posição acontece. Assim, o

primeiro passo foi selecionar todas as ocorrências de primeira posição não marcada, foram encontrados então os seguintes casos:

- 16 ocorrências de artigo definido (preposicionado ou não) seguido de possessivo;
- Uma ocorrência de artigo definido seguido de quantificador indefinido: “*o mesmos colega*”;
- Uma ocorrência de substantivo seguido de adjetivo: “*vida melhores*”.

Isso esclareceu o fato de que realmente (salvo duas exceções) a questão da marca zero na primeira posição está relacionada a artigos seguidos de possessivos (não se estende a demonstrativos e indefinidos, por exemplo), neste trabalho. O passo seguinte a esse foi verificar as ocorrências em que a mesma estrutura (artigo + possessivo) também favorece a marca zero no artigo em outras posições. Assim, foram encontradas quatro ocorrências de indefinido (todos/as) + artigo + possessivo + núcleo, estando todos os artigos em segunda posição marcados. Isso mostra que aparentemente a questão está ligada mais especificamente aos possessivos, especialmente aos possessivos em segunda posição, uma vez que os artigos em segunda posição (precedidos por indefinidos), seguidos ou não por possessivos, não exercem a mesma influência na direção de uma marca zero no primeiro elemento do SN.

Portanto, esse rápido olhar sobre essa estrutura mais específica não permite que se façam afirmações a respeito dela, mas aponta na direção de que futuras análises (em suas codificações) podem dar mais atenção à classe dos possessivos em segunda posição, com vistas a compreender melhor seu efeito sobre a produção de marcas de plural.

6.3. Considerações finais sobre a CN no Centro do Trabalhador

As análises discutidas neste capítulo mostraram que a CN no centro do trabalhador tem um funcionamento variável muito similar àquele apontado por pesquisas anteriores, especialmente do ponto de vista linguístico, mas também do ponto de vista social e discursivo, como mostraram as análises das variáveis Gênero e Estilo laboviano, até mesmo da variável categoria social (pela relação que mantém com a variável faixa etária).

Do ponto de vista linguístico, manteve-se a relevância das variáveis apontadas na revisão bibliográfica sobre CN no PB. A CN é regida, em especial, pelos processos de formação de plural, sendo aqueles que envolvem mais mudança de material morfofonológico os que mais favorecem a aplicação da marca de plural, devido ao princípio da saliência fônica; pela classe gramatical dos elementos, relacionada com a posição que ocupam no SN, sendo as posições pré-nucleares as que mais favorecem a aplicação da marca de plural; e, por fim, a presença de marcas de plural contíguas ao elemento sob análise, devido ao princípio do paralelismo ou processamento paralelo, que postula que marcas levam a marcas e zeros levam a zeros (sendo essas questões relevantes também não-atomisticamente). Sobre a questão do paralelismo, uma importante questão metodológica emergiu nas análises realizadas aqui. Como pôde ser visto na análise da variável marcas em função da posição, amostras como esta, constituídas majoritariamente por SNs de dois elementos, limitam o olhar sobre a questão do paralelismo, podendo gerar problemas para a análise.

Do ponto de vista discursivo, a variável Estilo laboviano, presente na maioria das análises variacionistas, confirmou-se como uma variável muito forte, mesmo sendo adaptada aos estilos presentes nas entrevistas realizadas (uma vez mantido o princípio do monitoramento da fala); sendo o estilo de leitura e opinião sobre a sociedade o que mais favorece a aplicação de marcas de plural. Além disso, a variável Associação à cultura de escrita, desenvolvida para esta pesquisa, se mostrou relevante em todos os níveis de análise, confirmando a influência favorecedora que falar sobre tópicos que, de alguma maneira, se relacionam ou são mediados pela escrita, tem na aplicação de marcas de plural. Isso aponta para importantes questões acerca de variação linguística e letramento, especialmente o letramento escolar, como, por exemplo, a relação ideológica sólida que existe entre escola e gramática normativa, ou formas cultas de uso da língua, uma vez que a escola (talvez ao lado da mídia) ainda é a principal agência de letramento das sociedades urbanas especialmente.

Por fim, no que concerne às variáveis sociais, as análises quantitativas deste capítulo apontaram na mesma direção das análises qualitativas do capítulo anterior, sobre a identidade de Jovens e Adultos no Centro do Trabalhador. Os números mostraram que em nível atomístico a aplicação de marcas de plural é favorecida

pelos Adultos (público idealizado da escola), e que, dentro de cada categoria social, as mulheres favorecem mais a aplicação das marcas do que os homens; essa questão será interpretada com mais profundidade no próximo capítulo. A análise não-atomística, por outro lado, apontou para o Gênero dos participantes como sendo mais relevante do que a Categoria Social (não selecionada como significativa) para a constituição de SNs plenamente marcados (padrão). No entanto, mais uma vez, a correlação entre essas duas variáveis (ou categorias identitárias) aparece, na medida em que, dentro de cada categoria de gênero, os Adultos favorecem mais a constituição de SNs plenamente marcados (padrão) do que os Jovens.

Assim, ainda que uma hierarquização entre as duas variáveis sociolinguísticas (a depender do nível de análise) tenha aparecido, para os fins desta pesquisa, o que o cruzamento dessas duas variáveis mostrou de mais interessante é que a construção social do Centro do Trabalhador, observada de modo qualitativo, relaciona-se com o funcionamento da Concordância Nominal como uma variável sociolinguística, como observou-se quantitativamente, o que faz de seu uso no Centro do Trabalhador uma prática social/estilística (como será discutido no próximo capítulo), mesmo que esses movimentos estilísticos aconteçam dentro das possibilidades que os contextos linguísticos dos SNs permitem, uma vez que são as variáveis independentes linguísticas que restringem a Concordância Nominal, como mostraram as análises estatísticas.

7. A CONCORDÂNCIA NOMINAL COMO PRÁTICA SOCIAL NO CENTRO DO TRABALHADOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

O objetivo deste capítulo é retomar as principais conclusões a que se chegou nesta tese, com vistas a fazer algumas considerações finais sobre a pesquisa apresentada neste texto. Nesse sentido, primeiramente serão retomadas e respondidas sinteticamente as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução do trabalho. Em seguida, serão feitas algumas considerações acerca da construção de práticas discursivas em comunidades de prática. E, por fim, serão discutidas as contribuições e limitações do trabalho.

7.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Buscando complementar as análises realizadas em Mangabeira (2012), a primeira pergunta de pesquisa deste trabalho foi respondida no capítulo 5, por meio da análise dos discursos construídos pelos participantes sobre ser Jovem e ser Adulto em suas narrativas.

7.1.1. *Como as categorias sociais de Jovens e Adultos são construídas discursivamente nas narrativas dos participantes no Centro do Trabalhador?*

A análise das narrativas dos participantes corroborou as conclusões encontradas em Mangabeira (2012). A construção das identidades de Jovens e Adultos se organiza primeiramente em torno das trajetórias escolares dos participantes.

Os Adultos apresentam uma trajetória escolar marcada por muitos anos afastados do espaço escolar. Em sua maioria, deixaram a escola na infância ou na adolescência em decorrência da pobreza de suas famílias de origem, que acarretou em dificuldades geográficas de acesso à escola, bem como à necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho para garantir o sustento de suas famílias.

É justamente nesse ponto que a construção das identidades de Adultos no CT começa a ser perpassada por questões de gênero. No caso dos homens da

pesquisa, em geral, existe uma construção discursiva na direção de deixar a escola para sustentar mães e irmãos, na ausência de uma figura paterna financeiramente ativa. Por outro lado, para as mulheres, deixar a escola está mais relacionado à presença de pais que não permitiam que estudassem e casamentos ainda na adolescência, que acarretaram no afastamento da escola para cuidar da casa e dos filhos (e sustentá-los também, em alguns casos) ou por controle de maridos que também não permitiam que estudassem.

A volta à escola também é uma trajetória que aparece de maneira generificada em seus discursos. Enquanto os homens retornam à escola devido às pressões do mercado de trabalho (que exige atualmente escolarização), as mulheres afirmam retornar por uma questão de resgate pessoal, pelo desejo de retomar uma socialização e uma aprendizagem que lhes foi negada no passado. Isso pode ser relacionado ao fato de que, entre as participantes da pesquisa, todos os relatos de trabalho fora de casa estão relacionados a ocupações que não exigem escolarização, ocupações ligadas a limpeza e organização de ambientes como faxineira, empregada doméstica e auxiliar de serviços gerais.

O Jovens, por sua vez, constroem discursivamente, em suas narrativas, uma identidade bastante ligada a uma mudança de comportamento em sua passagem da educação regular para a EJA. Ao contrário dos Adultos, não interromperam sua escolarização, ou o fizeram por muito pouco tempo (menos de dois anos), e estão na EJA por não terem conseguido se manter na educação regular. Em geral, constroem uma imagem ambígua do Centro do Trabalhador: negativa, na medida em que representa um afastamento das relações sociais que mantinham em suas antigas escolas; e positiva, na medida em que relatam gostar mais dos professores, aprender mais, ou seja, se sentir mais acolhidos do que na educação regular.

As narrativas dos Jovens a respeito das razões que os levaram para a EJA é também bastante marcada por diferenças de gênero. Enquanto os homens revelam ter tido muitos problemas relacionados a brigas e indisciplina na escola; as mulheres relatam ter tido mais problemas de desempenho acadêmico (reprovações consecutivas) e de comportamento sexual avaliado como inadequado em suas escolas anteriores.

Nesse sentido, os resultados dessas análises apontam na mesma direção dos resultados encontrados em Mangabeira (2012): a construção das categorias sociais

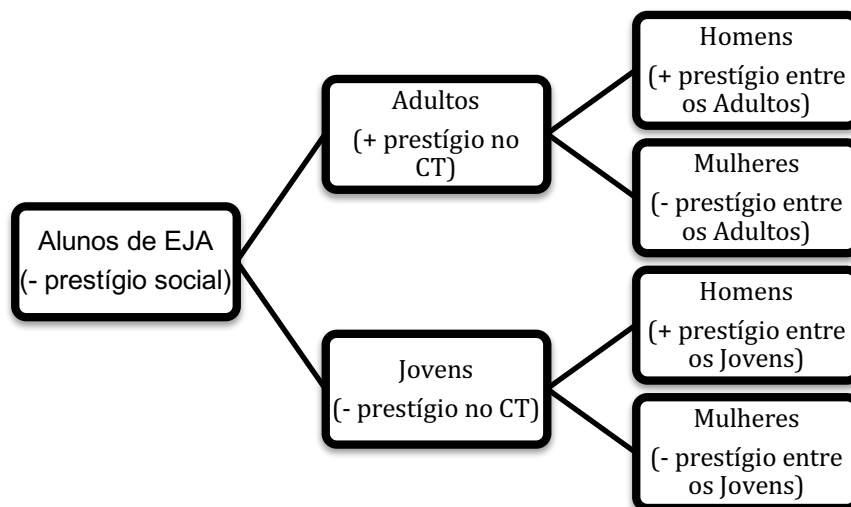
de Jovens e Adultos acontece em torno das trajetórias de escolarização dos participantes e são perpassadas pela construção de suas identidades de gênero.

Além disso, no Centro do Trabalhador, existe uma escala de favorecimento dos alunos como público ratificado pela escola. Essa escala é primeiramente construída pelas categorias sociais, uma vez que os Adultos representam o público trabalhador, que se constituiu historicamente como o público-alvo da escola, gozando assim de mais prestígio institucional; os Jovens, por sua vez, vistos como um público que a escola precisou acolher por lei posteriormente, têm sua identidade associada ao estigma atrelado às causas que os levaram à EJA (indisciplina, baixo desempenho acadêmico, comportamento sexual inadequado).

Entretanto, dentro de cada categoria, esse favorecimento é também gradativo entre homens e mulheres. Os homens Adultos são considerados o público trabalhador por excelência, por estarem inseridos no mercado formal de trabalho, realizando ocupações remuneradas, reconhecidas pela sociedade e pela escola como trabalho. Assim, gozam de mais prestígio do que as mulheres Adultas, que, em sua maioria, trabalham em casa, ou exercem ocupações informais. Entre os Jovens, entretanto, existe uma gradação relacionada a uma aceitação maior do comportamento dos homens do que das mulheres por parte da escola. O estigma reificado como característico dos homens Jovens na escola está relacionado a brigas e indisciplina, naturalizado no discurso dos representantes institucionais da escola como normal em sua idade e, portanto, menos passível de repressão. O comportamento feminino Jovem reificado com estigma, na escola, por outro lado, está relacionado com uma sexualidade exagerada que deve ser reprimida e combatida pela escola.

Assim, os participantes desta pesquisa já representam um público com menos prestígio social por não terem se mantido na educação regular, entretanto, perante o Centro do Trabalhador, mais uma hierarquia de prestígio é construída localmente:

Figura 10 – Escala de prestígio dos alunos perante o Centro do Trabalhador



7.1.2. Os participantes apresentam variação na fala em relação à concordância nominal de número?

A análise quantitativa dos dados de fala revelou que o uso variável da concordância nominal relaciona-se estatisticamente com variáveis linguísticas sociais e discursivas.

Do ponto de vista das variáveis linguísticas, os resultados da análise apontaram na mesma direção dos trabalhos revisados no capítulo 4, principalmente dos dois trabalhos que serviram como base para a escolha das variáveis linguísticas a serem analisadas: Scherre (1988) e Oushiro (2015).

Os resultados mostraram que a aplicação da marca de plural (no nível atomístico de análise) é favorecida principalmente pela saliência fônica envolvida na formação morfofonológica dos plurais; pela presença de marcas precedentes; e pela posição do elemento sob análise no sintagma, sendo as posições pré-nucleares as que mais favorecem a aplicação de marcas de plural. A relação entre posição no sintagma e classe gramatical também se confirmou nas análises desta pesquisa; entretanto, a relação entre marcas precedentes e posição não pode ser confirmada, devido às limitações da amostra de fala analisada (predominância de SNs com apenas dois elementos).

No nível não-atomístico, as variáveis linguísticas que se mostraram favorecedoras da formação de SNs totalmente marcados (padrão) foram: paralelismo e classe gramatical do primeiro elemento do SN. Os fatores mais

favorecedores da aplicação total da marca de plural foram a presença de SNs anteriores totalmente marcados e os substantivos em primeira posição. Nesse sentido, para as variáveis linguísticas, a análise não-atomística apontou na mesma direção da atomísticas, reforçando a importância das marcas precedentes e da relação entre classe gramatical e posição no SN.

Nesse sentido, as variáveis linguísticas são as principais restrições ao uso variável da CN, como apontaram estudos anteriores. O fato de que elas se apresentam como as variáveis mais significativas em todas as análises realizadas (acima das sociais e, na maior parte das vezes, das discursiva) é interpretado aqui como se elas fossem uma primeira peneira, que determina os contextos em que a variação pode ou não acontecer, assim como aponta para os contextos em que ela tem mais ou menos chances de acontecer. Uma vez passados nessa peneira, os contextos linguísticos que a atravessam ficam disponíveis para estilização social e discursiva.

Em relação às variáveis sociais, a categoria social dos participantes correlacionou-se com o uso variável da CN apenas a nível atomístico, com os Adultos favorecendo a aplicação da marca de plural. Gênero foi correlacionado com o uso variável da CN apenas nas análises relacionadas no RBRUL, com as mulheres favorecendo a aplicação da marca (atomisticamente) e a construção de SNs totalmente marcados (não atomisticamente).

Ainda sobre as variáveis sociais, é interessante notar que gênero e categoria social foram analisados conjuntamente nos dois níveis de análise. Sendo que atomisticamente a categoria social dos participantes é mais relevante (e dentro delas acontece uma diferenciação entre homens e mulheres); e não atomisticamente o gênero é mais relevante (e entre homens e mulheres acontece a diferenciação entre Jovens e Adultos). Esses resultados mostram-se coerentes em relação aos resultados macrossociolinguísticos encontrados em pesquisas anteriores: pessoas mais velhas e mulheres favorecendo o uso padrão; mas também têm explicações locais.

Os Adultos, ainda que gozem de prestígio como o público preferido na escola, localmente são vistos como menos adaptados à escolarização, uma vez que passaram muitos anos afastados do ambiente escolar, ao contrário dos Jovens; são vistos também como o público que tem mais dificuldade em aprender e, logo, menos

rendimento acadêmico. Nesse sentido, parece plausível que precisem recorrer a um uso mais legitimado pela escola da concordância nominal, para negociar uma identidade mais escolarizada, mais competente em relação ao uso padrão da língua portuguesa; enquanto os Jovens o fazem diretamente, por meio da obtenção de um rendimento melhor na avaliação da escola.

Por outro lado, dentro dessas categorias, o público que mais precisa negociar um alinhamento maior com a escola (pois precisam garantir sua permanência) são as mulheres, sendo assim possível entender que negociam esse alinhamento simbolicamente por meio de um uso mais padrão da CN. Isso acontece, no caso das Adultas, por não negociarem esse alinhamento diretamente com ocupações formais no mercado de trabalho, como fazem os homens; e, no caso das Jovens, por não poderem negociar diretamente a identidade feminina hegemônica legitimada pela escola, por meio de seus comportamentos, como o fazem os homens Jovens.

Por fim, em relação às variáveis discursivas, a variável estilo laboviano foi selecionada em todas as análises, confirmando que os estilos de fala mais monitorados favorecem um uso mais padrão da concordância. Além disso, a variável local discursiva “associação à cultura de escrita” também foi selecionada em todas as análises realizadas, confirmando a hipótese de que tópicos mais associados à cultura de escrita favorecem um uso mais padrão da CN.

Esse resultado mostra a importância de se discutir mais o conceito de gêneros do discurso em estudos de variação linguística. As práticas sociais mediadas pela escrita (diretamente e indiretamente) são as práticas letradas mais legitimadas socialmente, principalmente pela escola. Nesse sentido, é possível supor que os tópicos circulantes nessas práticas sociais estão associados a gêneros do discurso cujo componente estilístico se associa mais às variantes padrão da língua do que às não-padrão. Portanto, argumenta-se aqui que a relação entre a concordância nominal de número padrão e tópicos mais associados à cultura de escrita é mediada pelo uso de gêneros discursivos que historicamente circulam em práticas sociais (situações de interlocução) mediadas pela escrita, e é por meio desses gêneros que esses tópicos circulam na sociedade.

7.1.3. Consideradas as respostas das perguntas acima, é possível afirmar que a variação na concordância nominal de número é uma prática social entre alunos de EJA?

Tendo em vista que os resultados das análises quantitativas e qualitativas deste trabalho apontam na direção da construção de identidades locais no Centro do Trabalhador, é possível afirmar que o uso variável da concordância nominal de número é sim uma prática social no Centro do Trabalhador. Essa afirmação sustenta-se no fato de que os participantes desta pesquisa demonstraram, em suas narrativas, sustentar discursivamente suas afiliações às comunidades de prática de Jovens ou Adultos ao se engajarem na prática de estar na escola. Nesse sentido, esses discursos se constroem em torno da busca de um alinhamento com significados sociais reificados como ser um Jovem ou ser um Adulto no Centro do Trabalhador.

A correlação da concordância padrão com as categorias sociais e com gênero revelaram que a negociação desses significados sociais medeia a relação entre as variantes da variável e uma ou outra categoria, assim como acontece com a variável discursiva de associação à cultura de escrita.

7.2. A construção de práticas discursivas como uma prática social em comunidades de prática

Outra questão importante a ser retomada é o papel da construção de discursos em comunidades de prática. Argumenta-se aqui que existem práticas discursivas reificadas em comunidades de prática. Portanto, elas se apresentam como recursos para a construção da participação nessa comunidade, na medida em que os participantes se engajam em eventos discursivos, nos quais mobilizam os discursos reificados na comunidade para compor novos discursos, tomando uma posição em relação a eles. Isso quer dizer que os eventos discursivos dos participantes, enquanto enunciados, são singulares e não uma repetição passiva de discursos anteriores. Entretanto, esses discursos anteriores são um ponto de partida na construção de discursos que os ratifica ou rejeita, completa ou parcialmente, em movimentos identitários e estilísticos de bricolagem. É nesses movimentos estilísticos que os discursos ideológicos vão sendo reproduzidos e/ou modificados localmente. Ou seja, práticas discursivas reificadas atualizam-se e são reconstruídas

em eventos discursivos locais, como por exemplo as narrativas que os participantes constroem em suas entrevistas.

Nesse sentido, a interpretação do conteúdo de entrevistas de pesquisa é relevante, na medida em que oferece ao analista acesso ao uso que os participantes fazem de práticas discursivas locais ou mais macrossociais na constituição de sua identidade, e não para que se avalie a veracidade ou confiabilidade do que é dito pelos participantes. A análise dos conteúdos das narrativas não revela ao pesquisador as práticas sociais em que os participantes se engajam em comunidades; podem revelar, contudo, a maneira como mobilizam discursos reificados para construir seus próprios discursos acerca dessa prática, movimento que faz parte da construção de suas identidades de participação em comunidades de prática.

7.3. As contribuições da pesquisa para a pedagogia da variação linguística

Acredita-se que esta tese contribui para a discussão de pedagogia da variação linguística, visto que revela a maneira como a variação linguística e a construção de identidades sociais na escola é mediada por práticas sociais (inclusive as discursivas) em comunidades de prática.

Os participantes dessa comunidade se engajam verbalmente em suas práticas por meio da mobilização de gêneros do discurso, para a construção de enunciados situados. Da mesma maneira, engajam-se fora da escola em práticas sociais não-escolares. O acesso mais pleno ou mais periférico a essas práticas está relacionado à construção de enunciados (orais e escritos) mais ou menos adequados aos gêneros discursivos circulantes nessas práticas.

Estando o uso de variáveis linguísticas associado à construção da dimensão estilística de gêneros do discurso, como foi argumentado nos capítulos 3 e 6, o conhecimento desses gêneros propicia o uso adequado das variáveis linguísticas a depender da situação de interlocução em que o enunciado se insere.

Os resultados desta pesquisa mostraram que falantes do português brasileiro com ensino fundamental incompleto são plenamente capazes de reconhecer a relação estabelecida entre escola e variedades cultas da língua, bem como entre gêneros discursivos circulantes em práticas sociais mediadas pela escrita e essas

mesmas variedades. Muitas vezes, o que lhes falta é conhecimento apropriado para a construção de enunciados adequados a esses gêneros. Cabe então à escola, e mais especificamente ao professor de língua portuguesa, garantir-lhes essa aprendizagem.

Defende-se aqui então que um ensino de língua portuguesa sensível à variação linguística, organiza-se em torno da análise, reflexão e produção de textos, que envolva também a reflexão e compreensão do gênero do discurso a que pertencem em suas três dimensões: construção composicional, unidade temática (que se relaciona com as práticas sociais em que o gênero circula) e estilo. Sendo que é na reflexão acerca dessa última dimensão que deve entrar o trabalho com a materialidade linguística, sobre a qual se deve refletir com base em sua adequação ou não ao gênero discursivo em jogo.

É preciso, contudo, ter em mente que, ainda que a escola possa oferecer esse recurso, ela não tem controle sobre os usos que de fato os alunos farão, inclusive no espaço escolar, desses recursos. Isso porque eles também estão relacionados à negociação de identidades sociais, ligadas à organização da escola e da sociedade, em diversas dimensões, tanto no nível mais macrossocial, como no nível mais local. Nesse sentido esta pesquisa propõe que aquilo que a escola ensina é recurso, mas que o uso desse recurso será variável, pois a variabilidade é expressiva e é usada para construir e reconstruir identidades que precisam ser pensadas e repensadas mais sociologicamente.

7.4. Limitações do trabalho e perspectivas futuras

As análises realizadas neste trabalho apresentaram algumas limitações como a constituição da amostra de fala analisada e a análise que se fez da construção de identidades de gênero.

Em relação às amostras de fala, a predominância de sintagmas nominais compostos por apenas dois elementos se apresentou como prejudicial à análise de algumas variáveis linguísticas como marcas precedentes em relação à posição, por exemplo. Para que se obtivesse uma amostra de mais qualidade seria necessário ter um número mais equilibrado de SNs de dois, três e quatro ou mais elementos. Isso talvez possa ser obtido por meio da reelaboração do roteiro de entrevista, pensando-se em perguntas que provoquem a construção de sintagmas nominais mais longos

em suas respostas. Entretanto, poderia ter sido possível eliminar o excesso de SNs de dois elementos (tornando a amostra mais equilibrada) caso a quantidade de dados da amostra fosse maior. A pequena quantidade de dados analisados também se revelou como uma limitação para as análises realizadas.

A análise da construção de identidades de gênero, por outro lado, mostrou-se limitada, tendo em vista que isso não foi analisado em Mangabeira (2012), por meio da análise de diários de campo e registros audiovisuais de interações na escola, para que pudesse ser confrontadas com as análises das entrevistas. Nesse sentido, a análise ficou limitada ao conteúdos das entrevistas com os participantes, isso fez com que não se pudesse fazer afirmações acerca das identidades de gênero na escola, apenas sobre a relação entre essas identidades e as identidades de Jovens e Adultos.

Uma geração de dados etnográficos, focada na maneira como as identidades de gênero são construídas entre Jovens e Adultos na EJA provavelmente se mostraria bastante relevante em pesquisas futuras. Além disso, em pesquisas futuras, seria também interessante analisar outras variáveis linguísticas, em conjunto com a CN, como fez Oushiro (2015), com vistas a compreender que outras variáveis são mobilizadas na construção de identidades de interesse desta pesquisa, a exemplo da concordância verbal e da formalidade de itens lexicais.

Por fim, seria interessante materializar as contribuições mencionadas acima, para o ensino de Língua Portuguesa, em uma proposta de material didático orientado para o trabalho com recursos linguísticos variáveis, situado em seus usos em gêneros do discurso. Isso é central especialmente para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que lida predominantemente com um público que, em alguma medida, é marginalizado na sociedade.

O acesso a uma compreensão mais aprofundada de como as variáveis linguísticas funcionam simbolicamente pode contribuir para tomadas de posições menos suscetíveis a atos de violência social simbólica como o preconceito linguístico.

A variação linguística é uma prática social, na medida em que, por meio das nossas escolhas linguísticas, (re)produzimos significados sociais para nossos interlocutores, assim como significados sociais são (re)produzidos por eles

para/sobre nós. Dessa maneira, é impossível pensar em variação linguística NO contexto social, visto que ela é parte dele, ela o constrói e nele é construída como uma prática significativa. É por isso que existe o preconceito linguístico, assim como movimentos estilísticos que os desconstroem e reconstroem. Não se pode falar em variação sem ter em vista as relações sociais, e principalmente de poder e status, que permeiam sua construção local e também mais global/macro social. É papel do pesquisador olhar para contextos locais e interpretar os significados que ali se constroem, sem prender-se demais aos significados históricos e macrossociais que os precedem, para que não fique engessado em estereótipos; mas é também preciso olhar os significados locais como peças de uma figura maior, que só pode ser compreendida em sua totalidade histórica, para que não se corra o risco – tão grave quanto o anterior – de esquecer que os estereótipos existem e estão sendo constantemente interpretados e reconstruídos pelos falantes de uma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. e BORGES, P. *Análise estatística e formação de bancos de dados sociolinguísticos*. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2009.

ANDRADE, L. M. *Rupturas e Contínuos da Concordância nominal de número em textos orais de informantes de Tubarão (SC) e São Borja (RS)*. Dissertação (Mestrado em Letras). Santa Catarina: UNISUL, 2003.

BAKHTIN, M. The Problem of Speech Genres. In: BAKHTIN, M. M. *Speech*

Genres & Other Late Essays. Austin, TX: University of Texas Press, 1986. p. 60-102

_____. *Towards a philosophy of the act*. Austin TX: University of Texas Press, 1993.

_____. *A Estética da Criação Verbal*, 5ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAMBERG, M. Narrative Discourse and Identities. In: MEISTER, J. C.; KINDT, T.; SCHERNUS, W.; STEIN, M. (Orgs.). *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 2004. p. 213-237.

_____. Identity and Narration. In: HUEHN, P.; PIER, J.; SCHMID, W.; SCHOENERT, J. (orgs.) *Handbook of Narratology*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 132-143.

_____; DE FINA, A; SCHIFFRIN, D. Discourse and Identity Construction. In: SCHWARTZ, S.J; LUYCKX, K; VIGNOLES, V. L. *Handbook of Identity Theory and Research*. Vol.1. Springer: New York, 2011. p. 177-200.

BORSTEL, C.N. e AGUAZO, C.E. Marcas do SN na interação comunicativa entre univrsitários. In: *Revista Trama - Volume 2- Número 3*. p. 39-46. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama>. Marechal Candido Rondon: 2006.

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

_____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRAGA, M. L. e SCHERRE, M. M. P. A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro. In: *Anais do I ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA (pp.464-77)*. Rio de Janeiro: PUC, 1976.

BRAGA, M. L. *A concordância nominal no sintagma nominal no Triângulo Mineiro*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Departamento de Letras e Artes. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: 2000.

Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf. Acesso em 28/07/2016.

BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CAMERON, D. Gender and language ideologies. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (orgs.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 447-467.

CARVALHO, R. C. *A concordância de número no sintagma nominal na fala urbana de Rio Branco*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CARVALHO, H. M. *Concordância nominal: uma análise variacionista*. (Mestrado em Língua Portuguesa). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1997.

CARVALHO NINA, T. J. *Concordância nominal/verbal do alfabeto na micro-região de Bragantina*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1980.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 115-126.

ECKERT, P. *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*. New York: Teachers College Press, 1989.

_____. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000a.

_____. *Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation*. 2000b. www.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWavesofVariation.pdf

_____. The meaning of style. In: CHIANG, W. F.; CHUN, E.; MAHALINGAPPA, L. e MEHUS, S. (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society*, (Vol. 47, pp. 41-53) Austin, Texas: Linguistic Forum 47, 2003.

_____. *Variation, convention, and social meaning*. Plenary talk at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America, Oakland, CA, 2005. <http://www.stanford.edu/~eckert/EckertLSA2005.pdf>

_____. Language and gender in adolescence. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (orgs.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 381-400.

_____. Variation and the Indexical Field. *Journal of sociolinguistics* 12(3): 453-476, 2008.

_____ ; MACCONNEL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, v. 21, p. 461-490, 1992.

_____. *Language and Gender*. New York: Cambridge University Press, 2002.

FERNANDES, M. *Concordância nominal na região sul*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

FERREIRA, S.B.R. A variação na concordância nominal de número no Sintagma Nominal no Português afro-brasileiro: abordagem mórfica. *In: Entrepalavras*, ano 3, v. 3, n. 2, pp. 102-117. Fortaleza, 2013

GARCEZ, P. M; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, n.31, p.1-34. 2015.
GUMPERZ, J. J. The speech community. *In: DIL, A. S. (Ed.), Language in social groups. Essays by John J. Gumperz*. Standford: Standford Univesity Press, 1971b. p. 114–128.

GUY.G. *Linguistic variation in Brazilian Portuguese: aspects of the fonology, syntax, and language history*. Philadelphia, 1981, 391p. Tese (Doutorado em Linguística) University of Pennsylvania, 1981.

GUY, G. e ZILLES, A.M.S. *Sociolingüística quantitativa - instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KOELLING, Sandra Beatriz. *A Concordância Nominal em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York City*. Cambridge: University Press, 1966.

_____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

_____. The social motivation of a sound change. *In: Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b [1963].

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.

LEMOES, D. M. A concordância de número no sintagma nominal na fala dos estudantes da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus – Bahia. *In: Cadernos do CNLF*, vol. XIV, no 2, t.1. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

LOPES, N.S. *Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2001.

MASON, J. *Qualitative researching*. Londres: Sage, 1996.

_____. Mixing methods in qualitatively driven way. *Qualitative Research*, n.6, v.9, p. 9-25, 2006.

MANGABEIRA, A. B. A. *A (Re)escrita do gênero dissertação por alunos de EJA*. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura e Bacharelado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. *Participação, Identidade e Variação na EJA: o uso variável da concordância nominal de número como recurso simbólico e estilístico na construção de uma comunidade de prática na sala de aula de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012

MARTINS, F.S. Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número no falar do município amazonense de Benjamin Constant. In: *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

MCADAMS, D. P. Narrative Identity. In: SCHWARTZ, S.J; LUYCKX, K; VIGNOLES, V. L. *Handbook of Identity Theory and Research*. Vol.1. Springer: New York, 2011. p. 99-116

MCCONNELL-GINET, S. “What’s in a name?” Social Labeling and Gender Practices. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (orgs.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 69-97.

MEISTER, J. C. Narratology. In: HUEHN, P.; PIER, J.; SCHMID, W.; SCHOENERT, J. (orgs.) *Handbook of Narratology*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. p. 329-350.

_____; KINDT, T.; SCHERNUS, W. Introduction. In: MEISTER, J. C.; KINDT, T.; SCHERNUS, W.; STEIN, M. (Orgs.). *Narratology beyond literary criticism*. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 2004. p. ix – xvi.

NARO, A. J. e SCHERRE, M. M. P. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. *Caderno de Estudos Linguísticos*, vol. 20(jan./jun), 9–16, Campinas: 1991.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Letras). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2000.

PHILIPS, S. U. The power of gender ideologies in discourse. In: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (orgs.). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 252-276.

PONTE, Vanessa Maria Lobo. *A concordância nominal no linguajar de uma comunidade pobre de Porto Alegre*. 215 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1979.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; e SMITH, E. *Goldvarb Lion: A multivariate analysis application for Macintosh*. Toronto: University of Toronto, 2012.
<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>

SANTOS, L.S.M. *Sobre a ausência de concordância nominal no português falado em Pedro Leopoldo – MG: uma abordagem variacionista*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SCHERRE, M.M.P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 1978.

SCHERRE, M.M.P. *Reanálise da concordância de número em português*. Tese (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

SCHNEIDER, S. D. *Concordância nominal na fala de crianças de 3 a 6 anos de idade do município de Novo Hamburgo: variação linguística na infância*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao concreto: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 89-98.

SILVA, B. C. *‘É na creche que se aprende a ir pra escola’: um estudo sobre as orientações de letramento das crianças em uma creche comunitária na periferia de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

SILVA, J. B. da; SCHERRE, M. M. P. A concordância nominal na fala capixaba: fatores sociais. In: CARDOSO, C. R.; SCHERRE, M. M. P.; SALLES, H.; PACHECO, C. (Org.). *Variação, mudança linguística e educação: contribuições do III Encontro do Grupo de Estudos Avançados em Sociolinguística da Universidade de Brasília*. São Paulo: Pontes, 2012.

SILVA, D.M.; MILANI, S. E. Whitney, Saussure, Meillet e Labov: A língua como um fato social. *Anais do SILEL*. V. 3, N. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication* 23: 193–229, 2003.

TAGLIAMONTE, S. *Analysing Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TAGLIAMONTE, S. *Variationist Sociolinguistics: Change, Observation, Interpretation*. Malden/Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

TAVARES DA SILVA, J.C. Variação no processo de concordância nominal: estudo comparativo das décadas de 70 e 90. In: *Revista Icarahy*, v. 5 (<http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/index.php?item=dlingua&edicao=5>). Universidade Federal Fluminense: Rio de Janeiro, 2013.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the Philosophy of Language*. Harvard University Press, 1973.

WENGER, E. *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____; ECKERT, P. What is the role of power in sociolinguistic variation? *Journal of Sociolinguistics*. 9(4): 582-589, 2005.

WOOLARD, K. A. Why dat now?: Linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*. 12(4): 432-452, 2008.

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro de entrevistista

Introdução: Quis conversar um pouco com vocês, como expliquei naquele dia, pra saber um pouco mais sobre cada um de vocês, saber o que pensam em relação à escola, aos colegas, tudo bem?

Vida Pessoal

- O que você costuma fazer durante a semana?
- E nos fins de semana? Me conta um dia típico do teu fim de semana.
- Como é tua família? É grande? Tens irmãos (filhos, netos)? O que eles fazem? Estudam, trabalham?
- É casado (a)? Já foi? Tem algum relacionamento sério (namoro)?
- Como conheceu teu marido/ esposa/ namorado(a)? Como foi o namoro/casamento?
- O que fazem/faziam seus pais? Eles frequentaram a escola? E seus irmãos? E sua esposa/marido? E seus filhos (caso tenha filhos)?
- Onde moram?

- Visitas teus familiares? Quem? Com que frequência? O que fazem juntos?
- Teus amigos, como são? Tens um melhor amigo? Como ele é? Me conta uma história interessante que viveu com esse amigo.
- Sabes cozinhar? Gostas? Qual é teu prato favorito? Como é preparado? (Se não, quem cozinha na tua casa?)
- Costumas comer lanches rápidos (“xis”)? Qual/onde?

- O que fazes nas férias?
- Onde você mora?
- Você mora só?
- Há quanto tempo moras neste bairro/local? Gostas do lugar? Como era antigamente?
- Tens vizinhos? Como são eles?

- Os moradores do lugar se reúnem para alguma atividade? Quais? Novenas, Clube de Mães? Associação de Bairro? Festa de igreja? Participas?
- Gostarias de viver em outro lugar? Por quê?
- Praticas alguma religião? Como é a missa/culto?

Passado escolar

- *Qual foi a última escola em que estudou?*
- *Quando saiu de lá?*
- *Gostava da escola?*
- *Gostava dos professores?*
- *Como eram os colegas?*
- *Gostava deles?*

- *Pode me contar a situação de que você mais se lembra, envolvendo os colegas dessa escola?*
- *Você tem memórias da escola que frequentou quando era criança? Qual era o seu jogo ou brincadeira favorita? Pode me explicar como funciona?*
- *O que tu lembras de tua infância? Brincavas de que/com quem?*
- *Ouvias estórias? Quem contava? Lembras de alguma? Qual? Conta.*
- *Lembra de que brincadeiras as meninas gostavam? Consegue explicar? (SÓ PRA OS HOMENS SE NÃO MENCIONAREM NADA NA ANTERIOR!!)*
- *O que te fez parar de estudar?*

Relação com o CMET

- *Há quanto tempo está no CMET?*
- *O que te fez voltar a estudar?*
- *Em que totalidade começou?*
- *Por que veio estudar nesta escola?*
- *Sempre foi desta turma ou já foi de outras?*
- *Se foi, por que mudou para essa?*
- *Já teve que repetir uma totalidade ou série alguma vez? Por causa de qual disciplina?*
- *Há quanto tempo está na T6?*

Vida profissional e práticas de letramento:

- *Trabalhas? Onde? É longe da tua casa? Como fazes para ir até lá?*
- *Como você escolheu o trabalho em que está agora? Por quê?*
- *Me conta como é um dia típico de trabalho teu?*
- *Falas/entendes outra língua? Qual? Com quem falas? Em que situações usas a língua?*
- *Tens computador? Usas? Para que/quando? Usas Internet? Quando/para quê?*
- *Assistes a TV, ouves rádio? O que achas dos programas?*
- *Você costuma ler? Só coisas da escola ou coisas de fora também? Lê jornal (que partes), revistas, livros, coisas no trabalho (quais?)*
- *Como você se vê daqui a dez anos? O que gostaria de estar fazendo? Como gostaria de ver sua família e sua vida profissional?*

Crenças e Valores (Textos)

O que achas dos políticos brasileiros em geral? Há algum que te chame atenção por seu bom exemplo/mau exemplo? Quem?

Esta é uma parte de uma reportagem que eu encontrei na internet, você pode ler pra mim?

ESCÂNDALO – 35 políticos do Maranhão envolvidos na farra do SUS

Por André Martins 04-06-2011

O jornal 4º poder, que circula em São Luís neste sábado, traz uma matéria que é um escândalo, a respeito do SUS, e é preciso o Ministério Público Federal tomar um posicionamento. Confira matéria abaixo.



Desvio e má aplicação de recursos do Governo Federal, fraudes em licitação, despesas não comprovadas e contratos irregulares colocaram o Maranhão entre os estados mais pobres e corruptos do Brasil. No Sistema Único de Saúde (SUS), que deveria assegurar o pleno atendimento médico-hospitalar à população, os desvios somam R\$ 75,4 milhões.

(...)

- *O que você entendeu da notícia? Qual a sua opinião a respeito?*

Esse escândalo envolve corrupção e desvio de dinheiro público na saúde. Assim como temos no Brasil um sistema de saúde pública, temos um sistema de educação pública, escolas públicas, como o CMET.

- *Você se lembra de alguma notícia ou história que tenha lido ou ouvido em algum lugar, que falasse de escândalos, roubo, corrupção (como esse da reportagem) na educação pública?*
- *Sobre o que era?*
- *Pode me contar o que lembra?*
- *O que você pensa sobre o assunto?*

- Por que parece haver mais violência hoje do que antigamente? Em sua opinião, quais são as causas da violência? O que se poderia fazer a respeito? Já foi vítima de violência? (Assaltos, sequestros, brigas, etc.)
- Lembra de algum momento muito triste/feliz em tua vida? O que aconteceu?

Anexo 2

Questionário social

QUESTIONÁRIO SOCIAL

- NOME:
- IDADE:
- TURMA:
- () CASADO(A) () SOLTEIRO(A) () NAMORA
() DIVORCIADO(A)/SEPARADO(A) () VIÚVO(A)
- TEM FILHOS?
 - QUANTOS FILHOS?
 - QUE IDADE ELES TÊM?
- TEUS PAIS FORAM À ESCOLA?
 - MÃE
() NÃO () FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR
 - PAI
() NÃO () FUNDAMENTAL () MÉDIO () SUPERIOR
- TRABALHO: () EM CASA () FORA DE CASA
- ONDE TRABALHA?
- O QUE FAZ?
- ONDE MORA?
- QUANDO ENTROU NO CMET?
- EM QUE TOTALIDADE COMEÇOU?
- JÁ HAVIA ESTUDADO EM OUTRA ESCOLA DE EJA ANTES?
 - QUAL?
 - QUANDO COMEÇOU?
 - QUANDO PAROU?
- FREQUENTOU ESCOLA REGULAR (NÃO EJA)?
 - QUAL?
 - QUANDO COMEÇOU?
 - QUANDO PAROU?
- COM QUE IDADE COMEÇOU A IR À ESCOLA PELA PRIMEIRA VEZ?
- NASCEU EM PORTO ALEGRE?
 - SE A RESPOSTA FOR SIM:
 - JÁ MOROU EM OUTRA CIDADE?
 - QUAL?
 - SE A RESPOSTA FOR NÃO
 - ONDE NASCEU?
 - COM QUAL IDADE SE MUDOU PARA PORTO ALEGRE?
 - JÁ MOROU EM MAIS ALGUMA CIDADE?