



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

INGRID CRUZ DO NASCIMENTO

NOSSA LÍNGUA É O NOSSO SANGUE: PERCEPÇÃO E IDENTIDADE
LINGUÍSTICAS DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO CONTEXTO ESCOLAR
PESSOENSE

JOÃO PESSOA – PB

2020

INGRID CRUZ DO NASCIMENTO

NOSSA LÍNGUA É O NOSSO SANGUE: PERCEPÇÃO E IDENTIDADE
LINGUÍSTICAS DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO CONTEXTO ESCOLAR
PESSOENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

JOÃO PESSOA – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N244n Nascimento, Ingrid Cruz do.

Nossa língua é o nosso sangue: percepção e identidade linguísticas das vogais médias pretônicas no contexto escolar pessoense / Ingrid Cruz do Nascimento. - João Pessoa, 2020.

149 f. : il.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Sociolinguística Educacional. 2. Percepção. 3. Vogais médias pretônicas. 4. Identidade linguística. 5. Fala pessoense. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/BC

INGRID CRUZ DO NASCIMENTO

**NOSSA LÍNGUA É O NOSSO SANGUE: PERCEPÇÃO E IDENTIDADE
LINGUÍSTICA DAS VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS NO CONTEXTO
ESCOLAR PESSOENSE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística pelo programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba sob a apreciação da seguinte Banca Examinadora:

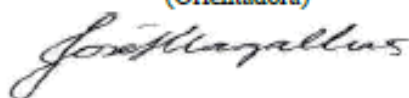
Data da aprovação: 18/02/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann
Universidade Federal da Paraíba

(Orientadora)



Prof.^o Dr. José Sueli Magalhães
Universidade Federal de Uberlândia

(Examinador)

Prof.^o Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra
Universidade Federal da Paraíba

(Examinador)

Aos colegas professores que resistem e que, assim como Paulo Freire,
seguem acreditando que a educação deve ser libertadora.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, que sempre me apontou sinais e me fez compreender que a minha passagem nesse plano deve contribuir positivamente com a vida das pessoas e me presenteou com oportunidades de grande aprendizado.

Ao PT, pelas políticas públicas que me fizeram crescer academicamente e ser a primeira pessoa de minha família materna a ter um curso superior e, agora, uma pós-graduação.

Aos meus pais, Ivonete e Vandinaldo, pela forma brilhante como me criaram e me conduziram pelos bosques da vida e por compreenderem, acima de tudo, que as minhas ausências nos últimos tempos sempre tiveram um propósito bem definido: o bem de nossa família.

À CAPES, pela bolsa concedida nesses dois anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (PROLING), pelas disciplinas e minicursos ofertados e pelas ajudas de custo fornecidas para a participação em eventos. Um agradecimento especial a Ronil e Valberto, que sempre estiveram dispostos a me ajudar com toda a burocracia inerente à pós.

Ao IFRN *Campus* Pau dos Ferros, onde tenho (re)aprendido e (re)pensado mais sobre mim e sobre o meu fazer docente.

Ao meu orientador, desde o PIBIC até meados deste mestrado, Prof. Dr. Dermeval da Hora, por tudo que fez pela educação no nosso país, por ensinar com a própria prática que dividir é sinônimo de multiplicar, pelas portas abertas e pelo constante incentivo a novos caminhos e novos sonhos.

À minha querida orientadora e amiga, Prof^ª. Dra. Carla Lynn Reichmann, por embarcar comigo neste trabalho quando ele era ainda apenas um anseio dentro de mim. Gratidão, Carla, por esse bonito encontro astrológico, pela sensibilidade, pelos ouvidos&olhos atentos todo o tempo, pela parceria e confiança no melhor de mim, por me tranquilizar e me animar nos momentos de agonia e, acima de tudo, por ser tão humana. Você é exemplo dos bons que quero (e devo) seguir.

À Prof^ª. Dra. Socorro Cláudia Tavares, pelas valiosas contribuições, sugestões de leitura e pelo olhar atento a tudo que me dispus a fazer nesta pesquisa até o momento da qualificação.

Aos professores da banca de defesa, Dr. Fábio Alexandre Silva Bezerra e, especialmente, Dr. José Sueli Magalhães, que me acompanha desde o PIBIC, por cederem um pouco de suas férias para avaliarem este trabalho.

Aos integrantes do VALPB, Dermeval, Juliene, Rubens, André e Pedro. Que sorte a minha poder trabalhar num espaço onde os pensamentos político-ideológicos se alinham e a igualdade, a irmandade, o diálogo e o respeito imperam.

Às meninas do Letra em Transe, Carla, Luana, Rafaela e Uênia, por serem resistência e ocuparem espaços comigo nesses tempos de cólera que o Brasil atravessa.

Ao OldPub, meu bar preferido, que me acolheu nos intervalos (bons e ruins) da escrita e onde construí alguns dos laços mais bonitos da minha história. Um agradecimento especial a Ellen e Poli: o que vocês fazem não tem preço.

À Alyne, minha namorada e minha grande parceira, que apareceu no meio desse processo para me revirar do avesso e me mostrar que a vida é de viés, mas também é real. Obrigada por desejar e ter a coragem de escrever a vida comigo enquanto eu escrevia esta dissertação.

À Islânia, meu exemplo de força, de empoderamento e de renovação da juventude.

Ao André, por sempre compartilhar seus aprendizados sem medir esforços e por dividir as ânsias dos trabalhos e da vida nos botecos. A UFPB é sortuda por ter você como pesquisador.

À Laís, minha grande amiga, por ser insistente e se fazer presente até mesmo quando meu mergulho na pesquisa me fazia repelir as pessoas. Obrigada por dividir comigo a sensação de pequenez diante da infinitude do mundo.

À Luana, com quem dividi todos os dramas da pós, desde a inquietação de identificação com a área até o momento da escrita final, e as pequenas felicidades do acaso.

Ao Pedro, o melhor amigo que eu poderia ter nessa e n'outras vidas, por tudo que sempre fez e faz por mim sem nem pensar duas vezes.

À Raquel, que mesmo de longe se fez presente, sempre compartilhando comigo suas inquietações, descobertas e aprendizados.

E por último, mas não menos importante, aos meus colaboradores: à menina doce e leve que cedeu a voz para a gravação dos estímulos; aos alunos que se disponibilizaram a responder os testes. Sem vocês não teria pesquisa, nem sonho, nem vontade de alçar voos cada vez maiores; e à minha querida colaboradora, Fátima Fiandeira, com quem aprendo desde o Ensino Médio, por abrir o espaço de sua sala de aula para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa e por sempre me mostrar que o afeto sempre será o melhor guia da nossa relação com os nossos alunos. Obrigada por dar alma, cor, luz e vida ao meu trabalho.

Eu teria voltado para casa se soubesse onde ficava. Mas como eu não tinha mais certeza sobre coisa nenhuma, resolvi ficar parado no mesmo lugar para ver se minha casa acabava me encontrando.

Daniel Pellizzari

RESUMO

A escola, em conjunto com o ambiente familiar, é um importante espaço de socialização do ser humano enquanto cidadão. No ambiente escolar, o educando pode, além de aprender e aprofundar conteúdos, se compreender enquanto sujeito ativo na sociedade e (re)construir sua(s) identidade(s) – a exemplo das identidades profissional, de gênero, de grupos e linguística – a partir das mais diversas relações estabelecidas com os amigos e os professores. Nesse sentido, o professor tem um importante papel, pois, por estar em uma posição de “poder”, sua palavra pode ter influência, positiva ou não, na construção dessas identidades. Com o professor de Língua Portuguesa não seria diferente. Esta pesquisa, portanto, objetiva averiguar se falantes pessoenses possuem consciência acerca de seu dialeto e identidade com este, especificamente acerca das vogais médias pretônicas (cujo abaixamento é um dos indicadores do sotaque pessoense). Os objetivos específicos são i) investigar, por meio da percepção acústica das vogais médias /e, o/ em posição pretônica (como em “cevada” e “ferrada”), a consciência dialetal e a identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala de João Pessoa – PB; ii) compreender quais aspectos (formação, documentos prescritivos, história de vida) contribuem para que o docente de português realize um trabalho voltado à variação linguística; iii) explicar ações de realização de um trabalho voltado à variação linguística, compreendendo, assim, o papel do professor de Língua Portuguesa na construção da consciência dialetal e identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala mencionada. Assim, baseada majoritariamente nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, ([1966; 1972] 2008), ECKERT, 2012), da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004) e dos estudos sobre identidade (BAUMAN, 2005, MOITA LOPES, 2006; 2012, HALL, 2006), discutimos os trabalhos de descrição de Camara Jr (1970); de produção, Yacovenco (1993) e Pereira (1997; 2010) e de percepção, Schüller (2013) e Nascimento (2017). Foram realizados três testes de percepção com 70 estudantes de uma escola de rede pública de João Pessoa – PB e uma professora de ensino médio da rede pública do estado da Paraíba acerca das vogais médias pretônicas no falar pessoense e uma entrevista semiestruturada com a mesma professora. Os resultados dos testes de percepção indicam que os participantes, tanto estudantes pessoenses de Ensino Médio quanto a professora colaboradora, possuem consciência acerca do seu dialeto, bem como uma identidade com este. Acerca da entrevista, verificamos que a relação afetiva que a docente tem com a língua e com a(s) variante(s) que ela utiliza reflete na sua identidade com a língua portuguesa e com o falar pessoense, influenciando no modo como tal docente a(s) compreende e a(s) ensina. Além disso, pudemos constatar que a atenção do professor à diversidade linguística em sua sala de aula é imprescindível para que possa realizar um trabalho de reflexão acerca dessa diversidade, contribuindo positivamente com o processo de construção da identidade linguística de seus alunos e, assim, emancipando-os e empoderando-os acerca de seu próprio modo de falar.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional; Percepção; Vogais médias pretônicas; Identidade linguística; Fala pessoense.

ABSTRACT

The school, together with family environment, is an important space for socialization of human beings as citizens. In the school environment, students can, besides learning and delving into the contents, understand themselves as an active subject in society and (re)construct their identity(ies) – for example, the professional, gender, group and linguistic identities – from various relationships established with friends and teachers. In this sense, teachers have an important role, since, because they are in a “power” position, their words can exert influence, positively or not, on the construction of these identities. With teachers of Portuguese Language it would not be different. This research, therefore, aims at verifying whether speakers from João Pessoa, in the state of Paraíba, Brazil, have awareness of their dialect and identity with it, specifically in relation to pre-tonic mid-vowels (lowering is one of the indicators of the João Pessoa accent). The specific objectives are: i) to investigate, by means of acoustic perception of the mid-vowels /e, o/ in pre-tonic position (as in *cevada* “barley” and *ferrada* “lined”), the dialectal awareness and linguistic identity of high school students in the speech community of João Pessoa - Paraíba; ii) to understand what aspects (formation, prescriptive documents and history of life) contribute to make teachers of Portuguese work with linguistic variation; iii) to explain actions related to the conduction of a work on linguistic variation, assuming, thus, the role of teachers of Portuguese Language in the construction of the dialectal awareness and linguistic identity of high school students in the above-mentioned speech community. Therefore, mostly based on the theoretical and methodological assumptions of the Variationist Sociolinguistics (LABOV, ([1966; 1972] 2008), ECKERT, 2012), Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004) and of the studies on identity (BAUMAN, 2005, MOITA LOPES, 2006; 2012, HALL, 2006), we discussed the works of description of Camara Jr (1970); of production, Yacovenco (1993) and Pereira (1997; 2010) and of perception, Schüller (2013) and Nascimento (2017). Three perception tests on the pre-tonic mid-vowels in the dialect of João Pessoa, Paraíba, were conducted with 70 students of a public school from João Pessoa and with a high school teacher of a public school of the state of Paraíba, which also participated in a semi-structured interview. The results from the perception tests indicate that the participants, both the high school students from João Pessoa and the collaborating teacher, have awareness on their dialect, as well as an identity with it. Regarding the interview, we verified that the affective relationship that the teacher has with the language and with the variant(s) that she uses reflects in her identity with the Portuguese language and with João Pessoa speech, influencing the way that she understands it(them) and teaches it(them). Furthermore, we could find that teachers’ attention to linguistic diversity in classroom is crucial to conduct a reflective work on this diversity, contributing positively to the construction process of the linguistic identity of their students, and, thus, emancipating them and empowering them in relation to their own way of speaking.

Keywords: Educational Sociolinguistics; Perception; Pre-tonic mid-vowels; Linguistic identity; João Pessoa speech.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AV – Alçamento Vocálico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GN – Gramática Normativa

HV – Harmonia Vocálica

JP – João Pessoa

LD – Livro Didático

LGBTQ+ – Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando

LP – Língua Portuguesa

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

VALPB – Projeto de Variação Linguística no Estado da Paraíba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das realizações das vogais médias anteriores em posição pretônica nas capitais brasileiras.....	50
Figura 2 – Mapa das realizações das vogais médias posteriores em posição pretônica nas capitais brasileiras.....	51
Figura 3 – Médias anteriores e posteriores consideradas em conjunto na fala de 25 capitais	52
Figura 4 – Pré-teste.....	75
Figura 5 – Teste 1	76
Figura 6 – Teste 2	76
Figura 7 – Teste 3	76
Figura 8 – Espectrograma sem edição da palavra “checado” produzida com a variante aberta	80
Figura 9 – Espectrograma com edição da palavra “checado” produzida com a variante fechada.....	80
Figura 10 – Espectrograma sem edição da palavra “chocado” produzida com a variante aberta	81
Figura 11 – Espectrograma com edição da palavra “chocado” produzida com a variante fechada.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível de acerto x Ano de escolaridade	66
Gráfico 2 – Erros e acertos de acordo com a palavra	67
Gráfico 3 – Grau de diferença atribuído x Par escutado.....	68
Gráfico 4 – Pronúncia de JP x Vogal.....	69
Gráfico 5 – Pronúncia do falante x Vogal	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Blocos de conteúdo de Língua Portuguesa	32
Quadro 2 – Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Práticas de linguagem.....	36
Quadro 3 – Vogais pretônicas	48
Quadro 4 – Possibilidades de produção das vogais médias em posição pretônica	48
Quadro 5 – Apresentação das variáveis com a aplicação dos processos de HV e de AV que obtiveram resultados estatisticamente relevantes	63
Quadro 6 – Apresentação das variáveis sem a aplicação dos processos de HV e de AV que obtiveram resultados estatisticamente relevantes	64
Quadro 7 – Estratificação dos alunos participantes da pesquisa.....	73
Quadro 8 – Lista de palavras-estímulo.....	78
Quadro 9 – Lista de palavras distratoras	80
Quadro 10 – Médias geométricas de frequência dos dois primeiros formantes das vogais em Hertz para quatro falantes brasileiras	80
Quadro 11 – Variáveis linguísticas controladas.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estratificação de informantes de acordo com acerto ou erro em relação à palavra escrita.....	67
Tabela 2 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 1	88
Tabela 3 – Taxa de respostas da professora sobre o Teste 1	88
Tabela 4 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 2	90
Tabela 5 – Taxa de respostas da professora sobre o Teste 2	90
Tabela 6 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 3	93
Tabela 7 – Taxa de respostas da professora sobre o Teste 3	93
Tabela 8 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 1 de acordo com a variável ..	94
Tabela 9 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 2 de acordo com a variável ..	95
Tabela 10 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 3 de acordo com a variável	95

SUMÁRIO

PARA COMEÇO DE CONVERSA	18
1 A TEORIA DA VARIAÇÃO E OS ESTUDOS DE IDENTIDADE: DO MÉTODO À SALA DE AULA	22
1.1 As três ondas da Sociolinguística Variacionista.....	22
1.2 A Sociolinguística na sala de aula: contribuições para o ensino de língua materna ..	30
1.2.1 A variação linguística sob a ótica dos documentos oficiais	30
1.2.2 O ensino de Língua Portuguesa como língua materna a partir da Sociolinguística	38
1.3 Estudos de identidade: onde se insere a identidade linguística?	41
2 VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS: COMO O BRASILEIRO AS FALA E AS PERCEBE?	46
2.1 A cidade de João Pessoa.....	46
2.2 Estudos de descrição e de produção sobre as vogais médias pretônicas	47
2.2.1 Vogais médias pretônicas em João Pessoa	53
2.2.2 Vogais médias pretônicas no Rio de Janeiro	56
2.2.2.1 Variáveis linguísticas.....	57
2.2.2.2 Variáveis extralinguísticas.....	59
2.3 Estudos de percepção sobre as vogais médias pretônicas	62
2.3.1 Percepção das vogais médias pretônicas em Pelotas – RS.....	62
2.3.2 Percepção das vogais médias pretônicas em João Pessoa – PB	65
3 PERCURSO METODOLÓGICO	71
3.1 Natureza da pesquisa	71
3.2 Contexto da pesquisa	72
3.2.1 Participantes	72
3.2.1.1 Estudantes de Ensino Médio	72
3.2.1.2 Professora Fátima Fiandeira	73
3.3 Instrumentos de geração dos dados	74
3.3.1 Os testes de percepção	74
3.3.1.1 Gravação dos estímulos	77
3.3.1.2 Edição dos estímulos	79
3.3.1.3 Definição das variáveis.....	81
3.3.2 A entrevista.....	82
3.3.2.1 A gravação da entrevista.....	83
3.3.3 O <i>corpus</i>	84
3.4 Procedimentos de análise.....	84
4 PERCEPÇÃO E IDENTIDADE LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM CAMINHO CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR E PELO ALUNO	85
4.1 Percepção linguística e sociedade	86
4.2 História de vida, formação, prescrição e métodos.....	101
FINALIZANDO (POR ENQUANTO) A CONVERSA	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICES	117

ANEXOS	148
---------------------	------------

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Sabemos que o pluralismo (de ideias, de religiões, de economia, de identidades, por exemplo) tem sido constante em nossa sociedade líquido-moderna (BAUMAN, 2005), a exemplo das diversas correntes político-ideológicas existentes no Brasil. Esse pluralismo permeia as relações nos mais diversos âmbitos (afetivo, político, psicológico, econômico, entre outros) e é fonte de conflitos intra e inter-sujeitos. Com o uso variável da língua não seria diferente, tendo em vista que cada evento comunicativo suscita, por parte do falante, um comportamento linguístico que se adequa àquela situação (LABOV, 1966). No âmbito dessa pluralidade, o sujeito possui uma identidade que não é estanque e se identifica com aquilo que mais lhe representa e/ou lhe convém durante determinado contexto ou determinada época, constituindo-o em sua individualidade (ORLANDI, 1998), conscientemente ou não. Ele pode ser influenciado ou não pelo meio social ou por alguém, e as motivações para isso são inúmeras, como uma busca por emprego ou aceitação pelos participantes de uma comunidade de prática, desejo por poder aquisitivo, entre outros.

Essas questões levaram-nos ao objetivo geral de pesquisa, a saber: compreender se falantes pessoenses possuem consciência acerca de seu dialeto e identidade com este. Dessa maneira, elencamos um fenômeno variável da língua, o abaixamento das vogais médias pretônicas¹ (a exemplo de “qu[e]brada”, “qu[ɛ]brada” e “c[o]brada”, “c[ɔ]brada”), alinhando-nos aos estudos do Projeto de Variação Linguística no Estado da Paraíba – VALPB² (HORA, 1993; 2013) e tomando como *lócus* de investigação uma escola pública na comunidade de fala de João Pessoa – PB por acreditarmos que os sujeitos sociais inseridos no processo educacional (alunos e professora de português) podem clarificar a indagação mencionada.

Assim, elencamos três questionamentos basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. São eles:

- 1) Estudantes pessoenses de Ensino Médio possuem consciência de seu dialeto e com ele se identificam?

¹ O fenômeno variável mencionado é um dos indicadores do sotaque da cidade de João Pessoa – PB. Labov (2008) afirma que os indicadores são traços linguísticos sociais que não sofrem variação estilística. Os pessoenses, por exemplo, não abaixam as vogais médias pretônicas em face do estilo (nível de formalidade da situação comunicativa). Hora (1997; 2004) faz uma discussão acerca desses quesitos.

² Fundado em 1993 pelo professor Dr. Dermeval da Hora, destacamos a importância do projeto VALPB tendo em vista sua contribuição para a descrição da língua falada no Brasil. Sua realização gerou inúmeros estudos (sociolinguísticos, fonológicos, pragmáticos, dentre outras perspectivas teóricas) sobre o comportamento linguístico do estado da Paraíba, especialmente acerca do falar pessoense. O projeto encontra-se ativo atualmente (2020).

- 2) Quais as motivações para que a professora de Língua Portuguesa (LP) como língua materna realize um trabalho voltado para a construção da identidade linguística dos estudantes?
- 3) De que modo a professora de LP como língua materna pode contribuir com o processo de construção da identidade linguística dos estudantes?

Tais questionamentos resultaram nos seguintes objetivos específicos, que são, respectivamente:

- Investigar, por meio da percepção acústica das vogais médias /e, o/ em posição pretônica (como em “cevada” e “ferrada”), a consciência dialetal e a identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala de João Pessoa – PB;
- Compreender quais aspectos (formação, documentos prescritivos, história de vida) contribuem para que o docente de português realize um trabalho voltado à variação linguística, especialmente às vogais médias pretônicas;
- Exemplificar e interpretar ações de realização de um trabalho voltado à reflexão dos fenômenos variáveis da língua, compreendendo, assim, o papel da professora de Língua Portuguesa na construção da consciência dialetal e identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala mencionada.

Para isso, temos como intuito estabelecer um diálogo entre duas áreas, a saber: Sociolinguística Variacionista e Linguística Aplicada. A primeira é uma área que ajuda a compreender as motivações da variação e da mudança linguísticas (LABOV, 2008); já a segunda é tida como uma área que, majoritariamente, direciona o olhar para sujeitos marginalizados (a exemplo de pessoas negras, gays, nordestinos), contribuindo com a reescrita da história de modo não hegemônico (MOITA LOPES, 2006).

Acreditamos ser possível encontrar um ponto de intersecção entre as áreas mencionadas, pois, a partir da consciência/identidade linguísticas de estudantes pessoenses, por meio do trabalho do professor de português, o aluno pode desenvolver cada vez mais a sua autonomia e o empoderamento nas mais diversas situações sociais. Assim, este trabalho se destina à comunidade em geral, especialmente aos sociolinguistas, linguistas aplicados e professores de português da Educação Básica.

As discussões desta pesquisa ancoram-se nos construtos teórico-metodológicos da Sociolinguística Quantitativa de primeira onda (LABOV, 1968; HORA, 1993; PEREIRA, 1997 e YACOVENCO, 1993) e de terceira onda (ECKERT, 2000, 2005, 2012; HORA, 2013); na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; GÖRSKI E

FREITAG, 2013) e nos estudos culturais de identidade (BAUMAN, 2005; MOITA LOPES, 2006; 2012; HALL, 2006). Metodologicamente, baseamo-nos nos trabalhos de percepção de Schüller (2013), Oushiro (2015), Henrique (2016) e Nascimento (2017).

Utilizamos dois instrumentos de geração de dados: testes de percepção e entrevista semiestruturada. O primeiro, aplicado a 70 estudantes e uma professora de LP, consistiu em três testes, sendo eles: i) os participantes, após escutar um par de estímulos distintos, em que haja a produção das vogais médias pretônicas como média-baixa (b[ɛ]rrado) e média-alta (b[e]rrado), avaliaram se os estímulos de cada par são iguais ou diferentes; ii) os participantes selecionaram qual dos dois estímulos representa a sua fala e, por fim iii) os participantes selecionaram qual dos dois estímulos representa a sua comunidade de fala. Já o segundo instrumento, realizado com a mesma professora, foi baseado na metodologia da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1966, 1972) e se deu por meio de uma entrevista semiestruturada, a partir da qual elencamos conteúdos temáticos caros à discussão realizada nesta pesquisa.

Desse modo, com base nos dados de Pereira (1997), que evidenciam que a variante média-baixa é a mais recorrente no falar pessoense, nossas hipóteses, em relação à primeira pergunta de pesquisa, são: i) os participantes perceberão diferença entre os pares com as variantes fechada e aberta; ii) os participantes escolherão a variante aberta como a que eles mais se identificam e iii) os participantes identificarão a variante aberta como a mais produtiva em sua comunidade de fala. Em relação às duas últimas perguntas de pesquisa, nossa hipótese é a formação e o conhecimento sobre os documentos oficiais são os principais influenciadores para que o docente da área de LP se preocupe em fazer, a partir do trabalho com a variação linguística, com que seus alunos tenham consciência de seu dialeto, contribuindo com a construção da identidade linguística deles.

É importante explicitar que esta pesquisa surge das inquietações provenientes dos trabalhos desenvolvidos no VALPB (HORA, 1993; 2013), no período de 2015 a 2017, durante o PIBIC, sobre variação linguística e, especialmente, sobre percepção da variação das vogais médias pretônicas e ensino de português como língua materna no Ensino Fundamental II (NASCIMENTO, 2017).

Foram questões como as mencionadas que nos levaram a desenvolver este trabalho, tendo em vista que poucos estudos foram usados para tentar compreender a identidade linguística de alunos de Ensino Médio (OLIVEIRA, 2011; 2015) e nenhum deles se destinava a compreender a relação entre a percepção e a identidade linguística das vogais médias pretônicas, cuja realização marca a identidade dos falantes de regiões distintas do país

(YACOVENCO, 1993; PEREIRA, 1997). Consequentemente, pesquisas que relacionam a percepção do ouvinte às questões voltadas à identidade linguística de alunos de Ensino Médio também são escassas e este estudo justifica-se na medida em que pretende ajudar a explicar como o docente de LP como língua materna pode realizar um trabalho que contribua com a identidade linguística dos estudantes.

Julgamos importante realizar os testes de percepção tanto com o professor de Língua Portuguesa quanto com os alunos, pois “[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101) e, enquanto falantes inseridos no fenômeno linguístico das vogais médias pretônicas, ambos os grupos possuem representações importantes para a discussão deste trabalho.

Além desta seção onde se encontram as questões centrais da proposta desta pesquisa, subdividimos o estudo aqui disposto em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discorreremos sobre alguns apontamentos pertinentes ao arcabouço teórico utilizado, bem como uma análise de três documentos oficiais (PCNs do Ensino Fundamental e Médio, OCEM e BNCC). O segundo capítulo, por sua vez, se destina à descrição de trabalhos sob a perspectiva da produção e da percepção acerca das vogais médias pretônicas, objeto de estudo deste trabalho. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos utilizados no delineamento desta pesquisa. O quarto capítulo expõe a análise dos resultados dos testes de percepção e da entrevista semiestruturada e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

1. A TEORIA DA VARIAÇÃO E OS ESTUDOS DE IDENTIDADE: DO MÉTODO À SALA DE AULA

Este capítulo apresenta i) o percurso histórico da Sociolinguística Variacionista³, bem como seus pressupostos teórico-metodológicos a partir de pesquisas de Labov ([1972] 2008) e de Eckert (2005; 2012), e ii) considerações acerca de estudos culturais de identidade ancorados em Bauman (2005), Moita Lopes (2006) e Hall (2006)⁴. Discutimos também a contribuição dessas teorias para a sala de aula e para o ensino de português como língua materna, com base nos documentos oficiais (PCNs, OCEM e BNCC) e nas reflexões de Bortoni-Ricardo (2004) e de Görski e Freitag (2013).

1.1 As três ondas da Sociolinguística Variacionista

Sabemos que, para que se possa explicar e compreender os fenômenos que ocorrem na sociedade, é necessário que diversas áreas do conhecimento sejam utilizadas. A ciência emerge exatamente dessa necessidade inerentemente humana de dar significado à realidade, aos instrumentos materiais e à sua própria existência. Com a linguagem não seria diferente. Assim, os estudos linguísticos surgiram como um meio de responder aos questionamentos sobre como a linguagem se constitui, qual a sua função, de quais maneiras os seres humanos se comunicam, entre outras questões. É nesse contexto que surge então, no século XIX, uma grande realização de estudos pré-linguísticos, tendo um olhar histórico-comparativista para as línguas.⁵

Nesse contexto, surge o Estruturalismo, a primeira vertente da Linguística moderna. Elaborado pelos discípulos de Ferdinand de Saussure no início do século XX, o *Curso de Linguística Geral* ([1916] 1995) deu início a um movimento de busca para compreender os fenômenos linguísticos, fazendo descrições gerais sistemáticas de como as línguas no mundo poderiam se formar, opondo-se aos estudos de cunho historicista que, conforme mencionado anteriormente, estavam em foco no século anterior. Assim, os aspectos da língua (como o fonológico, o morfológico, entre outros) passaram a ser postos em relação de oposição entre

³ Também chamada de Sociolinguística Quantitativa, Sociolinguística Laboviana ou Teoria da Variação. Optamos por utilizar Sociolinguística Variacionista por acreditarmos que esse termo é o que melhor abarca as pesquisas das três ondas dessa área de estudo.

⁴ A ser analisado.

⁵ É importante mencionar que a ciência é, em certa medida, reflexo do que ocorre na sociedade. Como nessa época era comum se buscar a origem da humanidade e como ela evoluiu, percebemos que os estudos linguísticos também seguiram esse viés histórico-comparativista a fim de explicar o fenômeno da língua.

si, constituindo dicotomias utilizadas para analisar como e quais aspectos compõem o sistema linguístico.

Dentre as dicotomias postuladas por Saussure ([1916] 1995), compete-nos essencialmente discutir a *langue* e *parole*. A *langue* diz respeito à língua enquanto um sistema homogêneo, abstrato e coletivo. O cunho social, para o linguista, se restringia apenas ao fato de vários falantes compartilharem uma mesma língua, ou seja, eles criam-na e socializam-na entre si a fim de se comunicarem. Já a *parole* diz respeito à fala, isto é, a materialização da língua em uso pelos falantes de maneira individual, de modo que as mudanças em língua natural só podem ocorrer por meio de um acordo tácito entre todos os falantes. Consoante o autor, “existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas” (1995 [1916], p. 27).

Dos autores que contribuíram para essa área, além do próprio Saussure, citamos, na corrente europeia, Nikolai Trubetzkoy (1964) e Roman Jakobson (1968); Edward Sapir (1921) e Leonard Bloomfield (1933), na norte-americana. O primeiro formulou o conceito de fonema. O segundo, por sua vez, contribuiu com o estudo dos traços distintivos. Já o terceiro, diferentemente de Saussure, considera necessário um confronto entre os aspectos inerentes à estrutura da língua e os aspectos culturais e sociais de seus falantes. Por fim, o quarto autor foi de encontro ao que postulava o behaviorismo, desenvolvendo o modelo de análise distribucional e defendendo que, por meio da análise de um *corpus*, pode-se concluir que a língua não se organiza arbitrariamente, mas que suas partes se relacionam entre si, sendo possível construir conceitos que se aplicam a qualquer descrição linguística de viés sincrônico.

Entretanto, William Labov (1966; 1972) foi além dos linguistas que o antecederam. Diferentemente dos autores citados acima, este compreendeu, a partir da observação empírica, que o som das línguas possuía variação sistemática que poderia explicar a mudança linguística. Segundo ele, tal variação não ocorria de forma aleatória e livre, mas exibia uma regularidade em seu uso (LABOV, 2008, p. 14). Assim, o autor buscou compreender quais motivações cooperavam para que a língua fosse usada de forma variável pelos seus falantes e para que a mudança ocorresse. A Sociolinguística Variacionista, portanto, se caracteriza como uma área da Linguística que busca compreender a relação entre língua e sociedade, explicando como os fatores sociais contribuem para a variação e a mudança linguísticas.

Fica evidente, portanto, que Labov criou uma nova abordagem teórico-metodológica para lidarmos com os dados de fala, por acreditar que as abordagens anteriores, que

consideravam apenas os aspectos estruturais da língua, não conseguiam explicar completamente os fenômenos linguísticos (LABOV, [1972] 2008). Assim sendo, ele afirma que “nem todas as mudanças são altamente estruturadas, e **nenhuma mudança acontece num vácuo social**. Até mesmo a mudança em cadeia mais sistemática ocorre num tempo e num lugar específicos, o que exige uma explicação” (LABOV, [1972] 2008, p. 20, grifo nosso).

O primeiro trabalho de Labov (op. cit.) foi realizado na ilha de Martha’s Vineyard, na década de 1970. Faz-se necessário esclarecermos algumas questões sobre as particularidades geográficas e linguísticas desse lugar que, estando situada próximo à costa de Massachusetts, nos Estados Unidos, teve sua população inicialmente constituída por pescadores. Com o passar dos anos, o lugar transformou-se em um lugar turístico, sendo habitado por pescadores e frequentado majoritariamente por turistas de classe média alta em época de veraneio. Assim, o trabalho do linguista foi desenvolvido considerando que o *locus* i) possui marcas linguísticas advindas do sudeste da Nova Inglaterra no século XVIII; ii) é economicamente independente e iii) se encontra a três milhas do continente norte-americano. Martha’s Vineyard apresenta, também, uma grande estratificação da centralização dos ditongos, mencionados a seguir.

O objetivo desse estudo era compreender quais fatores sociais motivavam a variação do uso dos ditongos (ay) e (aw)⁶ (como em “wine” e “house”, respectivamente), especificamente a sua centralização. Foram utilizados como instrumentos de geração de dados: i) questionário lexical utilizando marcadores regionais; ii) perguntas que exploravam a orientação social dos falantes por meio de considerações de cunho avaliativo e iii) leituras de histórias com 69 falantes. Assim, foram utilizadas anotações de situações espontâneas (como em lanchonetes, bares, restaurantes etc.) a fim de estabelecer comparação com as informações obtidas nas entrevistas. No total, foram analisadas 3.500 ocorrências de (ay) e 1.500 ocorrências de (aw).

Foi constatado, a partir do *corpus* explicitado, que os pescadores de *Chilmark*, grupo mais independente de Martha’s Vineyard, não viam os veranistas de forma positiva, sob o argumento de que estes perturbavam o equilíbrio da ilha mesmo sendo importantes à manutenção econômica local. Labov ([1972] 2008) comprovou, após alguns anos, que o

⁶ [...] as variáveis (ay) e (aw) representam a mesma substância fonética das categorias invariantes /ay/ e /aw/; os parênteses indicam uma abordagem diferente da análise da variação. Enquanto // indicam que a variação interna deve ser desconsiderada por ser insignificante, () indicam que essa variação é o principal foco do estudo (LABOV, 2008, p. 30).

fenômeno da centralização do ditongo /ay/ constituía uma mudança em progresso⁷ e isso se justifica pela mudança de uma economia sustentada inicialmente por pescadores para uma economia voltada ao turismo. Os resultados, de acordo com Labov, “[...] dão uma boa confirmação do tema principal do estudo: a correlação de padrões sociais com o padrão distribucional de uma variável linguística” ([1972] 2008, p. 62).

Já o segundo estudo de Labov ([1966] 2008) se ocupou em descrever, a partir da fala em contexto informal⁸, como ocorria a estratificação do /r/ em posição pós-vocálica (como em *car*, *card*, *four*) em lojas de departamento de Nova Iorque, em Manhattan. Foram realizadas, a princípio, 70 entrevistas individuais, além de inúmeras observações anônimas em locais públicos. A partir disso, Labov desenvolveu um rigor metodológico mais atencioso para a realização dessa pesquisa, o que o levou a restringir seu contexto de pesquisa para o mesmo grupo ocupacional.

Para o desenvolvimento desse trabalho, o linguista selecionou três grandes lojas que se enquadravam no topo (*Saks Fifth Avenue*), no meio (*Macy's*) e na base (*S. Klein*) da escala de preços, tendo em vista que as propagandas, o *status* social das lojas e a condição socioeconômica dos compradores que as frequentavam também estariam assim estratificados. O *status* social atribuído às lojas se relaciona ainda com o prestígio concedido aos vendedores que nelas trabalham, dado que “o prestígio das lojas leva a uma avaliação social dos empregos na mesma ordem. Portanto, os dois aspectos da estratificação social – **diferenciação e avaliação**⁹ – é que devem ser buscados nas relações das três lojas e de seus empregados” (LABOV, op. cit., p. 69, grifo nosso).

Em virtude disso, Labov (op. cit.) questiona se o poder aquisitivo dos clientes seria capaz de motivar uma mudança de comportamento linguístico dos vendedores. Assim, para fazer essa pesquisa, o primeiro passo foi chegar às lojas e pedir uma informação, de modo a que a resposta fosse *fourth floor* (quarto andar). Em seguida, o entrevistador perguntava “Como?”. Tal método resultou em 264 entrevistas, nas quais a variável dependente selecionada foi o uso do /r/ em quatro ocorrências: *fourth floor*, falado de forma espontânea

⁷ Consoante Labov(1972 [2008]), o quadro da variação linguística de uma comunidade de fala pode ser delineado a partir da oposição “variação estável” e “mudança em progresso” em relação às variáveis sociais. A primeira diz respeito às variantes utilizadas por um longo período de tempo e que tendem a manter-se, embora sem uso categórico. Já a segunda refere-se ao processo de variação, cuja direção caminha em favor do uso praticamente categórico de uma das variantes utilizadas na comunidade de fala.

⁸ Labov problematiza a fala informal e os processos metodológicos utilizados a fim de captá-la. O sociolinguista afirma que a fala resultante de entrevista, um dos instrumentos de geração de dados utilizados pela Sociolinguística Variacionista, é formal quando comparada a contextos de fala da vida cotidiana (LABOV, [1972] 2008). No caso do estudo citado, a fala informal corresponde a diálogos entre vendedores e compradores em lojas de departamento.

⁹ Tais questões são retomadas de forma mais aprofundada nos estudos de terceira onda.

(resultado da primeira pergunta) e enfática (resultado da segunda pergunta). Como variáveis independentes, foram selecionadas a loja, o andar da loja, sexo, idade, cargo ocupado, raça e sotaque.

Labov (op. cit.) verificou que o uso do /r/ pelos trabalhadores das lojas de departamento foi motivado pelas condições econômicas de seus clientes e, de acordo com Nascimento (2017, p. 23), isso ocorreu porque “[...] estes tiveram uma impressão social daqueles em detrimento da fala”. Fica evidente, portanto, que o falante faz uma avaliação social de seus pares, corroborando para que atitudes sejam tomadas, como, no caso do estudo mencionado, comprar ou não em determinada loja. Se tal avaliação ocorre, é porque há um significado social inerente às variantes utilizadas (NASCIMENTO, 2017) que é processado, analisado e julgado pelos ouvintes. Eckert (2012) direcionou os seus estudos a fim de compreender tais questões.

Surge, a partir de então, uma tripartição da Sociolinguística Clássica. Eckert (op. cit.), baseando-se em análises de pesquisas de cunho variacionista do século XX, desenvolve uma proposta de “[...] (re)definição dos campos dessa área em três “ondas”, cujas formas de lidar com o vernáculo, embora difiram entre si, não se excluem ou se substituem. Vale salientar que as três ondas não se enquadram categoricamente em um espaço temporal [...]” (NASCIMENTO, 2017, p. 24).

Eckert (2005) nomeia as fases da Sociolinguística como “ondas” porque cada uma delas representa um modo de conceber a variação linguística e, conseqüentemente, de trabalhar com esta, tomando como base os resultados da “onda” anterior. A partir dessa metáfora, fica evidente que, assim como as ondas não se dissociam em prol da existência do mar, as três ondas constituem a Sociolinguística e contribuem entre si em prol da expansão e do fortalecimento da teoria, tendo em vista que o objetivo principal, apesar das especificidades de cada uma, é sempre o mesmo: compreender as motivações para a variação e a mudança das línguas.

Consoante Eckert (2012), os estudos de primeira onda iniciaram-se com o trabalho de Labov (1966), cuja descrição parcial encontra-se anteriormente, sobre a estratificação social do inglês nova-iorquino, no qual uma proposta metodológica mais acurada para analisar os dados de fala é desenvolvida. Segundo a autora, os trabalhos que se enquadram nessa perspectiva objetivam apresentar e explicar de que modo o uso de variáveis linguísticas, em comunidades de fala¹⁰, se relacionam com categorias primárias de estratificação social (a

¹⁰ Eckert (2005) define comunidades de fala como “comunidades geograficamente definidas” (p. 3).

exemplo de local de nascimento, sexo, idade, classe socioeconômica, entre outros), posto que o grupo social em que os falantes estão inseridos é refletido no comportamento linguístico destes (NASCIMENTO, 2017).

Os estudos da segunda onda, assim como os da primeira, possuem como foco a análise da variação e da mudança linguísticas em comunidades de fala. Entretanto, os estudos da segunda onda possuem um viés mais etnográfico, pois buscam compreender os significados sociais que os falantes atribuem às variantes a partir de categorias sociais específicas de cada local. Em outras palavras, a segunda onda tem o intuito de explicar minuciosamente a relação entre as macrocategorias, consideradas nos estudos de primeira onda, e as microcategorias, específicas de cada comunidade de fala (ECKERT, 2012).

Podemos citar como trabalhos de segunda onda os realizados por Labov (1972) e por Eckert (1989). O primeiro, em Martha's Vineyard que mencionamos anteriormente, consiste em compreender a centralização dos ditongos, verificando se a aceitação ou não do fluxo de turistas “[...] da ilha era refletido no comportamento linguístico dos falantes nativos em relação às variáveis explicitadas” (NASCIMENTO, 2017, p. 25). Foi concluído que os habitantes que concordavam com o processo de abertura da ilha para o turismo diminuía a centralização dos ditongos, enquanto os que se opunham à “invasão” dos veranistas preservavam mais as formas centralizadas. Isso nos indica que essa variante se comportava não apenas como uma marca de identidade daquela comunidade de fala, mas como um movimento de resistência de subgrupos às novas práticas locais, tendo em vista que

A identidade local não é necessariamente uma coisa simples e consensual, e a altura do núcleo, originalmente marcando uma diferença geográfica, parece ter vindo para indexar **uma luta ideológica muito local**. A elevação de /ay/ significava não apenas “Vineyard”, mas um modo particular de vida em Vineyard, – pode-se dizer, um pacote ideológico específico sobre o que e quem define a ilha de Vineyard (ECKERT, 2012, p. 7, grifo nosso).¹¹

O segundo estudo, por sua vez, foi realizado por Eckert (1989; 2000 *apud* ECKERT, 2012) em um colégio situado em Detroit, cidade mais populosa e mais famosa de Michigan. Há, nesse colégio, uma distinção bem marcada entre duas categorias de culturas sociais: os *Jocks*, que pertencem à classe média corporativa; e os *Burnouts*, pertencentes à classe trabalhadora. O primeiro grupo, formado por atletas, estabeleceu suas relações de rede,

¹¹ Tradução nossa de “Local identity is not necessarily a simple consensual thing, and the height of the nucleus, originally marking a geographic difference, seems to have come to index a very local ideological struggle. Raised /ay/ meant not simply ‘Vineyard’, but a particular way of life on the Vineyard – one might say, a particular ideological package about what, and who, defines the Vineyard” (ECKERT, 2012, p. 7).

identidade e vida social no meio escolar a partir da competitividade e de uma hierarquia bem definida, frequentando espaços públicos como museus e eventos esportivos. O intuito desse grupo era construir um caminho para a universidade. O segundo grupo, por sua vez, rechaçou o contexto educacional e estabeleceu as mesmas relações com seus vizinhos a nível de conurbação, frequentando bairros bastante movimentados, pistas de cruzeiros e parques. Diferentemente dos *Jocks*, os *Burnouts* objetivavam, com tais práticas, conquistar um espaço na indústria local.

Eckert (op. cit.) constatou que as práticas de cada grupo influenciavam o comportamento linguístico de seus participantes como, por exemplo, “[...] o alçamento de vogais médias e baixas, eram utilizados, respectivamente, na composição de estilos das duas comunidades de prática distintas” (NASCIMENTO, 2017, p. 25). O estudo de Eckert (op. cit.) indica, ainda, que a identidade linguística de um falante em relação à sua comunidade de fala ou de prática existe na fase da adolescência.

Fica evidente, a partir dos dois trabalhos mencionados, que a segunda onda focaliza explicar a relação que a língua tem com questões locais bem definidas. Reiteramos, assim, que as três ondas da Sociolinguística Variacionista não se enquadram de forma categórica na linha do tempo. O trabalho sobre a estratificação social do inglês nova-iorquino (LABOV, 1966), por exemplo, sucede o da ilha de Martha’s Vineyard (LABOV, 1972), o que nos leva a compreender que a motivação do pesquisador em responder suas questões é o que de fato norteia o desenvolvimento do seu estudo. Em face disso, acreditamos que trabalhos como esses foram essenciais para descrever e explicar a relação entre língua e sociedade e, especialmente, para tratar a variação da estrutura linguística como um objeto de estudo necessário à compreensão da linguagem e das relações sociais.

A respeito dos estudos variacionistas de terceira onda, Eckert (2005) afirma que estes, diferentemente dos desenvolvidos nas ondas anteriores, compreendem a variação linguística “[...] não como um reflexo da prática social, mas como um recurso para a construção do significado social” (ECKERT, 2005, p. 1).¹² Ou seja, a variação é um dos vários requisitos elencados pelos indivíduos para a construção e, conseqüentemente, para a atribuição de significados sociais aos falantes e aos ouvintes.

Outrossim, há uma redefinição de foco desses estudos porque passa-se a falar em comunidade de prática, onde reside “[...] a atividade do dia-a-dia em que os seres fazem

¹² Tradução nossa de “In recent years, in what I call the “third wave,” there has been an emerging focus on variation not as a reflection of social place, but as a resource for the construction of social meaning” (ECKERT, 2005, p. 1).

sentido de suas vidas e movem seus projetos em face de restrições impostas pela estrutura social e pelas relações de poder que mantêm essa estrutura no lugar”¹³ (ECKERT, 2012, p. 14). Isso não significa que a estrutura da língua passa a ser desimportante, mas há uma ênfase na busca pela compreensão de como a prática influencia os usos e as variações dessa estrutura.

A terceira onda da Sociolinguística, portanto, reflete a “teoria da prática” (Bourdieu, 1977 *apud* Eckert, 2012, p. 14), pois

[...] coloca o *habitus* no centro do processo de reprodução social. O *habitus* é o conjunto duradouro de disposições – **padrões de comportamento, afeto e pensamento** – que se desenvolve no curso da vida em uma determinada posição social. O *habitus* medeia entre a estrutura social e o comportamento individual, moldando, mas não determinando, a ação individual (grifo nosso).¹⁴

Considerando tal definição, podemos afirmar que, embora a comunidade de prática não defina categoricamente o comportamento social dos indivíduos de um grupo, ela os reúne em face da partilha das mesmas práticas, isto é, em face da partilha das mesmas atividades que os caracterizam, como a comunidade acadêmica, escolar, familiar, laboral etc. Assim, coletar exaustivamente dados de fala parece não ser mais necessário, pois o caráter qualitativo pode explicar melhor as questões que emergem dessas comunidades, tanto na perspectiva da produção, quanto na de percepção e atitude de fala.

De acordo com as discussões apresentadas nesta subseção, podemos compreender que tal teoria é importante para i) conceber a língua como um sistema heterogêneo; ii) explicar como e quais fatores sociais e linguísticos influenciam na variação e na mudança da língua; iii) compreender como as práticas são importantes na construção da identidade da língua dos indivíduos.

Mas como a Sociolinguística Variacionista chegou à sala de aula da Educação Básica? A subseção a seguir se destina a responder tal questão a partir da análise de quatro documentos oficiais e materiais didáticos voltados ao professor de LP, explicando a importância dessa teoria para a formação docente e para o ensino nesse contexto educacional.

¹³ Tradução nossa de “[...] the day-to-day activity in which human beings make sense of their lives and move their projects along in the face of constraints imposed by social structure and the power relations that keep that structure in place” (ECKERT, 2012, p. 14).

¹⁴ Tradução nossa de “[...] places the habitus at the heart of the process of social reproduction. The habitus is the lasting set of dispositions – patterns of behavior, affect and thought – that one develops in the course of life in a particular social position. The habitus mediates between social structure and individual behavior, shaping, but not determining, individual action” (ECKERT, 2012, p. 14).

1.2 A Sociolinguística na sala de aula: contribuições para o ensino de língua materna

Conforme exposto anteriormente, a variação e a mudança são inerentes às línguas, cuja transformação ocorre de acordo com a necessidade dos falantes e das comunidades de fala e de prática. Tal fato está presente em documentos oficiais que norteiam a prática do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Sobre essa última etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atentam para a importância de

[...] assumir, dentro de seus objetivos, **o compromisso de atender, verdadeiramente, a todos e com qualidade, a diversidade nacional com sua heterogeneidade cultural**, de considerar os anseios das diversas juventudes formadas por adolescentes e jovens que acorrem à escola e que são sujeitos concretos com suas múltiplas necessidades (BRASIL, 2013, p. 170, grifo nosso).

Com base nisso, podemos concluir que todos os professores devem assumir um compromisso com os seus alunos e com a educação, de modo que esta inclua e respeite os mais diversos contextos culturais. Nesse sentido, a heterogeneidade cultural engloba, entre outros aspectos, a língua, uma vez que ela é, conforme vimos anteriormente, capaz de representar a cultura de seus falantes e é suscetível à variação e à mudança, tendo em vista o seu uso em sociedade.

Assim, esta subseção se destina a problematizar o lugar concedido à variação linguística dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de discutir sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna a partir da Sociolinguística Variacionista.

1.2.1 A variação linguística sob a ótica dos documentos oficiais

Sabemos que a Língua Portuguesa é uma das línguas oficiais do Brasil¹⁶, além de ser a língua materna de muitos cidadãos. O seu ensino é necessário, portanto, não para que os

¹⁵ Embora o foco do nosso trabalho seja o Ensino Médio, discutiremos também os PCNs do Ensino Fundamental por compreendermos que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer de forma sequencial e articulada entre os ciclos (BRASIL, 2018).

¹⁶ São línguas oficiais do Brasil o Português Brasileiro (PB) e a LIBRAS.

alunos aprendam a falá-la corretamente, mas para possibilitar que eles sejam capazes de transitar nas mais diversas esferas e situações comunicativas. A didatização das teorias, fruto de pesquisas realizadas no meio acadêmico, é, sim, um caminho difícil, mas não impossível.

Para mediar o caminho da didatização, existem os documentos oficiais voltados à prática docente. Eles se ocupam em nortear, a partir de diversas teorias e sugestões de abordagem metodológica, o agir do professor. Nesse sentido, as discussões acerca das Sociolinguísticas Variacionista e Educacional estão presentes nos PCNs dos Ensinos Fundamental e Médio. Isso clarifica que o trabalho com a variação linguística em sala de aula deve ser processual e aprofundado à medida que os estudantes avançam de um ciclo para outro.

Acerca dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa postulados pelos PCNs (1997) do Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos, respectivamente do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano), fica evidente que eles buscam possibilitar que os estudantes sejam leitores, ouvintes e falantes profícuos de sua própria língua, fazendo com que o aprendizado seja pautado na reflexão dos usos linguísticos. Podemos tomar os oito objetivos elencados nos PCNs a partir de uma concepção da Sociolinguística Variacionista (uma vez que tal teoria está intrínseca na prática docente da pesquisadora desta dissertação), mas apenas três desses objetivos dizem respeito especificamente à variação, que norteiam a prática pedagógica do professor para que os alunos sejam capazes de

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- **conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;**
- **conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia** (BRASIL, 1997, p. 33, grifo nosso).

Em face do exposto, podemos perceber que os conceitos da Teoria da Variação, como a noção de registro, permeiam os objetivos do documento, deixando claro que a fala, enquanto elemento constitutivo da língua, precisa ser estudada na escola. Além disso, fica evidente que tais objetivos visam contribuir, por meio do incentivo ao conhecimento e à análise crítica da língua escrita e, especialmente, da língua falada, com a diminuição de uma postura preconceituosa acerca de suas variedades. Os conteúdos de Língua Portuguesa, de acordo com o norteamto desse documento, devem ser organizados da seguinte forma:

Quadro 1 – Blocos de conteúdo de Língua Portuguesa

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: BRASIL, 1997, p. 35.

Conforme explicitado anteriormente, o quadro 1 apresenta uma proposta de organização de conteúdos para o ensino de língua materna. Podemos perceber que ele traz em sua base a análise e a reflexão sobre a língua, tanto oral quanto escrita, deixando claro que a prática do professor deve se pautar na consideração e no estudo/ensino do uso e das formas linguísticas, bem como nas situações reais de comunicação vivenciadas pelos alunos falantes. Entretanto, ao longo do documento, as atividades recomendadas voltadas à língua oral se restringem mais aos registros (formalidade e informalidade), de modo que outros aspectos variáveis da língua (como o fonológico, o lexical, o semântico, entre outros), tão importantes quanto os de registro, acabam ficando à margem.

Não se trata aqui de defender a priorização do conteúdo variação linguística em detrimento de outros. Entendemos que todos eles são necessários para que os alunos ampliem suas competências linguísticas de fala e de escrita, mas quando não há menção, por exemplo, aos aspectos citados anteriormente, podem ser invisibilizadas discussões que conscientizem os alunos acerca da variação e identidade linguísticas. Isso pode fazer com que o processo de construção identitária dos estudantes acerca de sua forma de falar e o de sua comunidade de fala seja substituído por situações de preconceito linguístico, por exemplo, em casa e na escola.

Ainda sobre a língua falada, o mesmo documento afirma que “não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar” (BRASIL, 1997, p. 38). Nesses termos, podemos compreender que o aluno, ao chegar à escola, possui sua forma de falar, além de suas crenças a respeito da língua. O contato primário que o estudante possui com ela advém de seu contexto familiar e de sua comunidade de fala, o que deve ser considerado pelo professor. É na escola, portanto, que o aluno terá a possibilidade de refletir, especialmente com a mediação do docente de LP, sobre os usos da língua. Para que reflexões desse tipo ocorram da melhor forma, é essencial que o discente se sinta minimamente confortável para se posicionar na sala de aula e na escola, uma vez que “o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a

escola constituir-se num **ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade**” (BRASIL, op. cit., p. 38, grifo nosso).

É notório, portanto, que a escola deve funcionar como um espaço democrático para todos aqueles que a compõem. É nesse espaço que as diferenças e a diversidade devem ser respeitadas e valorizadas como constitutivas da individualidade de cada ser humano enquanto indivíduo que, por meio da sua capacidade de ação individual e coletiva, colabora e/ou coopera para a transformação da sociedade. É na escola que as diferenças e a diversidade devem ser consideradas não como questões que dificultam o ensino, mas como questões que sirvam para o seu fortalecimento e sua ressignificação. Acreditamos que a diversidade seja um dos meios capazes de tornar o ambiente escolar em um espaço significativo de diálogo e de aprendizado para todos.

Em relação a tais questões, os PCNs assumem um compromisso social e reiteram que os alunos do segundo ciclo, a partir dos conteúdos sobre “Valores, normas e atitudes”, sejam capazes de ter

- Respeito diante de colocações de outras pessoas, no que se refere tanto às ideias quanto ao modo de falar.
- Sensibilidade para reconhecer e capacidade de questionar, com ajuda do professor, conteúdos discriminatórios, veiculados por intermédio da linguagem.
- Respeito aos diferentes modos de falar (BRASIL, 1997, p. 81).

Uma das formas de possibilitar tais aprendizados é a “utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise” (BRASIL, op. cit., p. 83), pois essa prática pode auxiliar os alunos a perceberem, dentre outras questões, as regularidades da língua, bem como a variação intra-falante e inter-falante de seus colegas de sala de aula. O ensino de gramática é realizado, portanto, a partir de uma perspectiva descritiva de situações reais da língua.

Outrossim, é esperado também que os discentes do segundo ciclo, a partir dos conteúdos citados anteriormente, sejam capazes ter um “reconhecimento do valor da língua escrita como meio de informação e transmissão da cultura” (BRASIL, op. cit., p. 81). Isso é, de fato, algo que contribui com a valorização da língua e do mundo letrado, pois reconhece a importância do registro que a escrita possui. Entretanto, cabe questionarmos: mas e a língua falada? Não seria ela, também, um meio de informação e transmissão de cultura tão importante quanto a língua escrita?

Acreditamos que a fala, assim como a escrita, é um meio de informação eficaz. A língua falada é capaz de transmitir a cultura de um povo por carregá-la em si. A variação da língua falada, por exemplo, pode imprimir no falante um registro de seu local de nascimento, de sua idade, de sua orientação sexual e até mesmo de seu posicionamento político-ideológico. Pode revelar os costumes, a realidade socioeconômica e até mesmo denunciar as desigualdades sociais que comunidades de prática vivenciam. Isso evidencia a importância de não considerarmos as modalidades falada e escrita como opostas, apesar de suas diferenças, levando-nos a agir como seres críticos frente à língua.

De acordo com o exposto, podemos depreender que, implicitamente, algo também é esperado do professor de língua materna: que ele assuma um compromisso político com a linguagem (ou seja, sem utilizá-la de forma a potencializar as diferenças sociais) e pela linguagem (executando um trabalho que explore a importância das diferenças linguísticas), tendo em vista que ela é o meio pelo qual se pode discriminar alguém, mas também o meio pelo qual podemos combater a discriminação, seja linguística, racial, econômica, entre outras. Ao professor cabe incentivar e contribuir para que os alunos utilizem a linguagem para se tornarem leitores e falantes proficientes e, por meio dela, sejam capazes de ler criticamente o mundo e as relações de poder em que eles estão inseridos.

Os PCNs de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, por sua vez, parecem-nos ser menos densos e menos esmiuçados que os do Ensino Fundamental e isso, a nosso ver, pode ser devido ao fato de que tal documento funciona como orientação para que o professor aprofunde o que foi estudado nos anos iniciais da Educação Básica e de que há outro documento que norteia a prática do professor no Ensino Médio: as OCEM e a BNCC. Ambos os documentos serão discutidos a seguir.

Em relação às competências e habilidades elencadas nos PCNs do Ensino Médio, citamos duas. A primeira delas é que o aluno precisa, ao final do Ensino Médio, saber “considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (BRASIL, 2000, p. 20). Em relação aos PCNs do Ensino Fundamental, percebemos que tal competência é ampliada e, por esse motivo, podemos compreender que é na e pela língua que as pessoas são capazes de representar a si mesmas e o mundo em que vivem. Nesse sentido, o documento reconhece que

[...] dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a **sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social**. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará

com que o aluno reconstrua a autoestima” (BRASIL, op. cit., p. 20, grifo nosso).

O posicionamento presente no documento nos leva a compreender que é de extrema importância que a escola dê espaço para que grupos deslegitimados socialmente possam se posicionar e, conseqüentemente, autoafirmar-se por meio da linguagem. Mas que grupos são esses? Entendemos como grupos deslegitimados socialmente aqueles que mais sofrem preconceito na sociedade, como os afrodescendentes, os LGBTQ+, as pessoas de baixo poder aquisitivo, os nordestinos, entre outros. Se a escola dá esse espaço (que, na verdade, é deles por direito), ela contribui para que haja relações sociais mais justas e igualitárias, com cidadãos mais conscientes de seu lugar de fala e da importância de seu papel na sociedade.

No que concerne à segunda competência, é necessário que os alunos consigam “compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000, p. 22). Concordamos com exposto, mas atentamos ao fato de que, acerca da identidade, há uma lacuna, o que nos leva a questionar: que identidade é essa citada no texto? A identidade social, linguística, de gênero? A identidade de grupos majoritários e opressores? O documento se refere apenas a uma identidade ou a várias? Nesse tópico de discussão do documento, tal competência diz respeito majoritariamente à adequação do texto/gênero à situação comunicativa vivenciada pelo aluno. Já a identidade parece se restringir apenas à língua materna em si, e não às variedades que possui, visto que a variação não é mencionada.

Embora concordemos com as afirmações das duas competências dispostas acima, parece-nos que elas não dialogam entre si, além de apresentarem lacunas. Tais lacunas podem dificultar a leitura de um professor que esteja afastado das discussões acadêmicas, por exemplo, corroborando para que o senso comum de que os documentos norteadores não são necessários para uma prática docente efetiva seja potencializado.

As OCEM, por sua vez, como o próprio nome suscita, apresentam orientações de como o currículo do Ensino Médio deve ser organizado. Os eixos organizadores de LP encontram-se no quadro 2:

Quadro 2 – Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio –
Práticas de linguagem¹⁷

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também <u>promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, <u>um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.</u>

Fonte: BRASIL, 2006, p. 37-38, sublinhado nosso.

O quadro acima explica o que é esperado que os alunos aprendam a partir da realização de atividades de produção de textos orais, como o aprofundamento dos conhecimentos lingüísticos necessários a esses textos. Espera-se o incentivo à construção de um espaço de diálogo e de superação de preconceitos lingüísticos permeado pela reflexão e pela criticidade, o que evidencia que a produção e a reflexão de textos caminham em sincronia. Nesse sentido, é importante atentar que, à medida que tais questões são discutidas, cria-se um ambiente que possibilita com que o aluno reflita sobre o seu modo de falar e o de outras pessoas, contribuindo para que seus processos de construção e de reconhecimento de identidade lingüística se efetivem.

A BNCC da área de Linguagens, códigos e tecnologias, por sua vez, é organizada a partir de cinco¹⁸ competências de campos de atuação social, dentre os quais serão analisados apenas dois neste trabalho, campo da vida pessoal e campo das práticas de estudo e pesquisa, por se assemelharem às discussões levantadas neste capítulo.

O primeiro deles, campo da vida pessoal, diz respeito às atividades que, como o próprio nome incita, “[...] podem se constituir como suporte para os processos de construção

¹⁷ Apresentamos aqui apenas dois dos cinco eixos dispostos nas OCEM, pois os demais priorizam a produção e a recepção de textos escritos.

¹⁸ Campos da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, das práticas jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e artístico.

de identidade e de projetos de vida [...]” (BRASIL, 2018, p. 479). A identidade mencionada no documento não é delimitada, nem caracterizada, o que pode ser considerado pelo leitor como lacunar, visto que não há definição, ou ampla, justamente para dar margem aos diversos tipos de identidade que coexistem atualmente na sociedade e que devemos trabalhar em sala de aula, como a identidade de gênero, política, religiosa e, inclusive, a linguística.

Já o outro campo, o das práticas de estudo e pesquisa, está relacionado às atividades que possam ampliar nos educandos a “[...] reflexão sobre as linguagens [...]”, de modo a “[...] contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender” (BRASIL, 2018, p. 480). Nesse sentido, compreendemos que refletir sobre o próprio dialeto e sobre a própria identidade linguística, especialmente nas aulas de LP, é um meio de aprender mais – sobre si, sobre as regiões do país, sobre as forças econômicas que estão relacionadas com a língua, entre outros.

Tais compreensões acerca dos referidos campos são possíveis tendo em vista duas das sete competências que devem ser desenvolvidas e que se atrelam a eles. Mencionamos apenas duas competências pelo fato de abordarem a variação linguística. São elas:

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481-482, grifo nosso).

Sobre o âmbito da LP, é esperado que os estudantes de Ensino Médio, ao final da Educação Básica, tenham desenvolvido e/ou aprofundado as competências expostas anteriormente. Fica evidente que, dos quatro documentos analisados, a BNCC é o que expõe a questão da identidade de modo mais presente e traz, de modo tangencial, a identidade linguística, tendo em vista que é recomendado que os discentes compreendam os conflitos e as relações de poder intrínsecos às práticas sociais de linguagem e aos processos de identidade. Por isso há o incentivo ao respeito e ao enfrentamento de situações de preconceito que porventura surjam.

De acordo com as discussões presentes nesta subseção, fica evidente que a variação linguística possui um espaço nos documentos oficiais que norteiam a prática do professor de português. Reconhecemos que isso é de extrema importância para que as aulas de LP possam ampliar a criticidade dos estudantes a respeito da língua e seus usos, colaborando para que situações de preconceito linguístico, por exemplo, venham a ser diminuídas. Entretanto, cabe atentar para o fato de que tais documentos possuem pouca menção às questões de identidade linguística e, quando fazem, retratam-na de modo muito amplo, deixando lacunas para o professor-leitor.

Além do mais, cabe destacar que tais documentos nem sempre são conhecidos pelo docente, o que pode ser reflexo, dentre outras questões, da parca divulgação desses e da não identificação do professor com sua profissão, por exemplo. Os documentos oficiais podem não ser claros o suficiente para os profissionais da educação, uma vez que as discussões que são apresentadas são pautadas, conforme exposto anteriormente, em recomendações superficiais e lacunares. Como forma de minimizar essa realidade, podemos citar a elaboração de cursos gratuitos de formação destinados aos docentes; a apresentação de metodologias de ensino consistentes e adequadas ao contexto real da sala de aula; a iniciativa do próprio profissional em fazer uma leitura mais cuidadosa desses documentos, tendo em vista que eles são norteadores oficiais de sua prática pedagógica; práticas formadoras desenvolvidas pelos/para esses professores; e a criação, pelos profissionais do meio educacional (acadêmico ou não), de materiais mais didáticos para os professores, como veremos a seguir.

1.2.2 O ensino de Língua Portuguesa como língua materna a partir da Sociolinguística

Conforme discutido anteriormente, podemos perceber que os documentos oficiais oferecem respaldo para que a Teoria da Variação seja didatizada no ensino de LP na Educação Básica. Mas para que a didatização ocorra, é necessário, primeiramente, que o professor de português conheça tal área, de modo que o acesso a ela deve ser oportunizado especialmente para aqueles que estão afastados das discussões acadêmicas. É importante destacar que não estamos culpabilizando esse afastamento, uma vez que as motivações podem ser várias, mas, sim, atentando ao fato de que é dever da universidade, enquanto instituição que se compromete socialmente, estreitar os laços com a comunidade escolar por meio de parcerias, a exemplo de assessorias e projetos de extensão.

Pensando nessas questões, Bortoni-Ricardo (2004), pioneira da Sociolinguística Educacional, desenvolve um material com o objetivo de que as reflexões sobre os usos da

língua falada e escrita cheguem aos professores de português, especialmente aos professores de Educação Básica do Distrito Federal¹⁹. A autora faz um apanhado das pluralidades existentes no Brasil, como a social, a cultural e a econômica. Conseqüentemente, a autora explica que a diversidade linguística, no país em que vivemos, é fruto dessas pluralidades, ainda categorizadas hierarquicamente por alguns cidadãos, incluindo profissionais do âmbito educacional. Uma educação que não tem a diversidade considerada e respeitada pelo professor é um dos motivos que contribuem com a (ainda) alarmante desigualdade educacional brasileira²⁰, fruto de uma desigualdade ainda maior: uma desigualdade econômica que acaba reverberando no comportamento linguístico do educando.

Com base nisso, a autora expõe implicitamente que os pressupostos da Sociolinguística Variacionista podem ser um caminho para minimizar tal problemática. Bortoni-Ricardo se ocupa, então, em propor uma educação em língua materna que passe a conceber a variação linguística como algo constitutivo do aluno enquanto cidadão. Seu trabalho nos mostra a importância de, conforme apresentado anteriormente, a academia se aproximar da escola e, principalmente, dos professores que estão inseridos nesse contexto. Sendo as indagações e os problemas do mundo molas propulsoras para o desenvolvimento da ciência, perguntamo-nos: por que não ouvir a escola e seus integrantes, inclusive seus profissionais, como meios de contribuir com a explicação para os questionamentos que surgem entre os pesquisadores?

Tal atitude não se justifica, posto que a escola é um fértil espaço de socialização. Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) explica que “[...] são [...] três ambientes onde uma criança começa a desenvolver o seu processo de sociabilização: a família, os amigos e a escola”. Portanto, a escola é um dos meios mais importantes do desenvolvimento não apenas da criança, mas também do adolescente, pois possibilita mais que um aprendizado de componentes curriculares. Pela socialização, a escola proporciona ao aluno um aprendizado de si mesmo e do mundo e, ousamos dizer, do que é ser humano. É na escola onde podem ocorrer os aprendizados formais advindos de questionamentos e, para que tais questionamentos possam emergir, é imprescindível que o discente tenha uma boa relação com os docentes. Entretanto, a língua pode ser um empecilho para que essa relação se estabeleça de modo harmonioso.

¹⁹ Devido a esse objetivo, alguns dos apontamentos que faremos nesta seção não estão presentes na discussão feita pela linguista, o que em nada minimiza a importância do que ela problematizou.

²⁰ Uma discussão mais aprofundada sobre o assunto pode ser encontrada em “O analfabetismo no Brasil: lições da história”, de Ana Carolina Braga e Francisco José Carvalho Mazzeu. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986/0>. Acesso em: 05 jan. 2020.

Como exemplo, a autora traz um trecho de um livro em que o narrador fala sobre sua educação na época da infância. Bortoni-Ricardo (op. cit., pp. 24-25, grifo nosso) analisa tal conto e diz que “**o menino temia não estar falando** ou se comportando **à altura dos padrões ditados** pelo mestre. Por isso se calava”. O temor por falar na sala de aula levou, no caso do protagonista, a um silenciamento. Julgamos que tal comportamento pode dificultar ou até mesmo impedir o aprendizado mais profícuo do educando, seja ele criança ou adolescente. Esse silenciamento pode, também, se estender a outros âmbitos de sua vida, como o acadêmico-profissional. Logo, acreditamos ser necessário que o docente, especialmente o de língua portuguesa, não se posicione em sala de aula de forma preconceituosa, de modo a propiciar que a sala de aula seja um espaço de diálogo e de troca de conhecimentos. Além do mais, é importante que o professor de língua materna possibilite aos alunos uma reflexão e, conseqüentemente, uma compreensão sobre a forma como falam.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 33) afirma que “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”. Acerca dos sotaques do Brasil, por exemplo, a autora diz que “[...] a principal marca dos falares nordestinos são as vogais /e/ e /o/ pronunciadas abertas quando vêm na sílaba pretônica. Por exemplo: c[ó]ração, R[ó]berto, r[é]dondo, r[é]moto, v[é]rdade, pr[ó]curar” (op. cit., p. 30). Nessa linha de raciocínio, compreendemos que essa pronúncia se comporta como uma marca de identidade linguística do Nordeste.

Se a língua faz parte da identidade do ser humano, é importante que a identidade seja trabalhada na escola. Assim, acreditamos que o professor de português, embora não seja o único responsável por isso, pode possibilitar, por meio de suas aulas, a consciência e a construção de uma identidade linguística por parte dos discentes. Entretanto, essa conscientização só é possível se o professor estiver atento à variação que permeia a sala de aula e às variantes utilizadas no contexto local e conceber a variação linguística não apenas como um conteúdo, mas como um conhecimento integrativo de sua formação docente.

Sobre o último ponto, Görski e Freitag (2013, p. 12) tecem algumas considerações e afirmam que é importante que o professor de português em sua prática docente

- i) assuma uma concepção de língua como sistema heterogêneo, historicamente situado; ii) reconheça que as variantes linguísticas portam significado social e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos de uma mudança; iii) **reconheça o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/comunidade**; e iv) tenha noção de norma(s) linguística(s) e da motivação política da escolha de uma “norma padrão” (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 12, grifo nosso).

Lidar com essas questões não é uma tarefa fácil, dado que se identificar ou não com algo depende de muitos fatores, além de ser algo muito subjetivo. Entretanto, pelo fato de o professor se constituir como um ser sociopolítico e que é, em certa medida, responsável pelo desenvolvimento dos estudantes, compreendemos que ele também pode contribuir com essa conscientização linguística. Não se trata aqui, portanto, de tomar a identidade linguística como algo imutável e solicitar que o professor categorize hierarquicamente as identidades linguísticas. Agir desse modo seria recorrer ao autoritarismo e voltar às velhas práticas educacionais prescritivas. Trabalhar com a identidade linguística é algo necessário para que o aluno possa ampliar sua consciência do que ele é enquanto sujeito e cidadão ativo na sociedade; é importante para que ele compreenda melhor seu papel no mundo e, conseqüentemente, seu papel dentro das relações sociais; para que ele consiga se perceber, com mais facilidade, nas relações de poder em que está inserido. Mas, no contexto pós-estrutural da sociedade e sua fluidez, como veremos a seguir, é mesmo possível falar de uma identidade – especialmente sobre uma identidade linguística?

1.3 Estudos de identidade: onde se insere a identidade linguística?

No “mundo de diversidades e policultural” (Bauman, 2005, p. 17) em que vivemos, é problemático falar sobre identidade, uma vez que tal característica, embora contribua com a totalidade do sujeito, é fluida e heterogênea. Hall (2006, p. 18), por sua vez, afirma que, devido à fragmentação da sociedade moderna, há uma “‘pluralização’ de identidades”. O que seria, então, ter uma identidade em nossa sociedade contemporânea?

De acordo com Bauman (op. cit., p. 83), “A identidade [...] é um ‘conceito altamente contestado’. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade”. Essa batalha pode ocorrer, pensamos, devido às diferentes necessidades e motivações que o ser humano possui em atribuir sentido a diversos contextos, como o social, o político, o religioso, o cultural, o educacional, o afetivo, entre outros. Em outras palavras, compreendemos que a busca por atribuição de sentido a esses contextos é o campo de batalha da identidade.

Em cada um dos contextos mencionados anteriormente, o indivíduo faz uso da linguagem e, por meio dela, constitui suas ações. Se suas identidades podem estar presentes e diluídas nas mais diversas esferas, hipotetizamos que há, também, uma identidade relacionada ao uso linguístico, tendo em vista que o falante, a depender da situação comunicativa, escolhe qual variável (esta imbricada de significado social) utilizar. Tal escolha nem sempre é fácil,

pois o sujeito muitas vezes pode lidar com conflitos internos e externos para realizar seu posicionamento. O intuito é, portanto, refletir sobre identidade linguística não como algo estanque e opressor, mas como um processo inerente à constituição e à atuação do sujeito na sociedade.

Destacamos ainda que, para este trabalho, não estamos tomando a identidade linguística no contexto macro, ou seja, aquela que remete à relação de proximidade e a ideia de pertencimento que os sujeitos de uma nação têm ou não com a língua de seu país²¹, como o alemão na Alemanha ou o francês na França. Consideramos que a identidade linguística pode ocorrer nas minúcias linguísticas dos menores grupos, ou seja, nas variantes utilizadas pelas comunidades de prática (ECKERT, 2000).

Assim, problematizaremos nesta subseção i) questões socioculturais e identitárias relacionadas ao uso variável das vogais médias pretônicas, especialmente no que diz respeito às regiões Nordeste (João Pessoa) e Sudeste (Rio de Janeiro)²² do Brasil; e ii) questões concernentes à importância de se trabalhar a(s) identidade(s) linguística(s) em contexto escolar. A nosso ver, esses dois tópicos estão imbricados e, em face disso, reiteramos que pretendemos estabelecer uma relação entre as discussões mencionadas.

Nesse sentido, cabe esclarecermos alguns pontos sobre relações de poder existentes entre algumas regiões do país e que acabam refletindo no uso da língua. Em um primeiro momento, podemos hipotetizar que João Pessoa, por ser capital e município litorâneo, é uma cidade que não é marginalizada em detrimento das demais cidades brasileiras. Entretanto, sabemos que aspectos históricos e econômicos influenciam no julgamento que os indivíduos constroem acerca dos lugares e, conseqüentemente, acerca de seus falantes (BORTONI-RICARDO, 2004).

Desse modo, acreditamos que o falar da capital paraibana pode ser considerado inferior quando comparado ao falar da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, haja vista que esta última foi capital do Brasil de 1763 a 1960, ano em que Brasília foi fundada (BORTONI-RICARDO, 2004). Concordamos com a autora que “é natural que a cidade sede do governo tenha mais poder político e prestígio, e esse prestígio [...] acaba por se transferir ao dialeto da região” (BORTONI-RICARDO, op. cit., p. 34), tendo em vista que língua e sociedade possuem uma relação intrínseca. O que não concordamos e julgamos desumano é que esse poder e prestígio, atribuídos historicamente a uma pequena parcela da sociedade e mantido

²¹ Tal ideia é amplamente discutida por Bauman (2005).

²² Referimo-nos a João Pessoa (pessoenses) e ao Rio de Janeiro (cariocas) pelo fato de ambas as cidades apresentarem, respectivamente, as variantes aberta e fechada na produção vernacular, utilizadas nos testes de percepção desta pesquisa.

pelas classes dominantes e por aqueles que não possuem uma consciência acerca da importância da diversidade linguística, sejam utilizados como instrumento de inferiorização de outros grupos sociais.

Não se trata, portanto, de sobrepor os processos sociais e históricos que uma capital passou em detrimento aos da outra, muito menos de categorizá-los hierarquicamente. Fazer isso seria agir de forma reducionista e preconceituosa, algo que buscamos combater neste trabalho. Trata-se de problematizar como tais questões, embebidas pelas relações de poder, são capazes de refletir na realidade/identidade linguística de cada lugar e de cada falante existente ali, bem como nas avaliações destinadas a essa realidade/identidade.

Bauman (2005) diz que a identidade se assemelha a

[...] um grito de guerra usado numa luta *defensiva*: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de recursos (e por isso ameaçadora). Ocorre, contudo, que a faca da identidade também é brandida pelo outro lado – maior e mais forte. Esse lado deseja que não se dê importância às diferenças, que a presença delas seja aceita como inevitável e permanente, embora insista que elas não são suficientemente importantes para impedir a fidelidade a uma totalidade mais ampla que está pronta a abraçar e abrigar todas essas diferenças e todos os seus portadores (BAUMAN, op. cit, p. 82-83, grifo do autor).

Em nosso entendimento, haja vista os problemas apontados anteriormente, o grupo menor e mais fraco poderia ser tomado como o dos pessoenses, enquanto o grupo ameaçador seria o dos cariocas, por exemplo. A batalha linguística não é meramente linguística: é uma batalha política, econômica e social. Não podemos ser categóricos e dizer que todos os sulistas e cariocas possuem preconceito linguístico contra os nordestinos e pessoenses (e vice-versa), mas não podemos confiar na falsa ideia – em um discurso opressor travestido de democrático – de que todos acreditam que a diferença nos une e que todos nos abraçam e nos respeitam conforme nós somos²³. A realidade não é bem assim: o preconceito linguístico existente em nosso país, infelizmente, ainda é bastante recorrente.

Como, então, não dar importância às diferenças linguísticas (r)existentes em nosso meio social – como a dos quilombos, das tribos indígenas, das comunidades LGBTQI+, entre outras? A diferença, sob nossa concepção, é o primeiro passo para a mudança, para trilhar o

²³ O ex-presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, fora diversas vezes atacado, durante as campanhas eleitorais, pelo seu modo de falar, que evidenciava sua escolaridade, sua condição socioeconômica e seu estado de origem, Pernambuco. Uma discussão mais aprofundada sobre o assunto pode ser encontrada em “Lula: as variações e o preconceito linguísticos que o cercam”, de Juliana Fogaça Sanches Simm e Letícia Jovelina Storto. Disponível em: <http://www.letramagna.com/lulavariacao.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

novo e, além de nos unir, nos particulariza e nos caracteriza enquanto indivíduos. Mais do que isso: a diferença linguística é uma das melhores fotografias do que é o nosso país.

Bauman (2005, p. 18) explica que a noção de identidade não ocorrerá “[...] enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa”. Em outras palavras, colocar-se e autoafirmar-se como pessoense não está intrinsecamente ligado ao fato de ter nascido em João Pessoa, mas, sim, ao fato de, enquanto tal, ser colocado à prova em diversas ocasiões. Essa tarefa, “[...] realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada” (BAUMAN, op. cit., p. 18), pode ser qualquer situação permeada pela língua, cuja variação acabe por ganhar mais destaque que o conteúdo linguístico, como em uma entrevista de emprego, em um proferimento de um discurso político²⁴ ou até mesmo uma notícia veiculada em um jornal de grande audiência.

Assim, embora sabendo que “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, op. cit., p. 35), ou seja, as suas próprias motivações, acreditamos que os significados sociais atribuídos à língua e às suas variantes são fulcrais para compreendermos e explicarmos a variação e a mudança dos usos, bem como as avaliações (positivas ou não) destinadas a elas.

O sociólogo explica ainda que “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, op. cit., p. 19). Devido a isso, defendemos que o papel do professor de português é fundamental para que os alunos possam se conscientizar acerca do seu próprio modo de falar e quais significados sociais estão intrínsecos a ele. Além disso, a ação do docente é fundamental para que os estudantes, enquanto indivíduos e cidadãos ativos na sociedade, saibam se posicionar frente a situações que porventura coloquem sua variante linguística em situação de inferioridade.

Em se tratando de variação linguística, sustentamos que identificar-se ou não com uma variante pode ser compreendido como um ato empoderador e de resistência, como também julgamos ser de resistência falar como pessoense – e, conseqüentemente, como “Paraíba” e como nordestinos. Consideramos que falar como pessoense e se identificar como tal é estar inserido socialmente a um contexto de marginalização, a um contexto de “voz do

²⁴ Ver nota de rodapé anterior.

Sul”²⁵ (MOITA LOPES, 2006, p. 94). É importante esclarecer que essa adjetivação é dada a partir do olhar externo, estereotipado, ou seja, por aqueles que não pertencem a essa realidade.

Ainda de acordo com o autor supracitado, as vozes do Sul colaboram com a “[...] reinvenção da emancipação social” (BOAVENTURA SANTOS, 2004 *apud* MOITA LOPES, op. cit., p. 95). Moita Lopes (op. cit.) afirma que “[...] há várias emancipações sociais fundamentadas na ética e na politização da vida social” e uma delas, a nosso ver, é a emancipação linguística. Concebemos, portanto, tal emancipação como o ato de o falante aceitar a variante linguística que constitui sua língua, libertando-se dos julgamentos preconceituosos atribuídos pela sociedade acerca de seu modo de falar.

Esclarecemos que “identidade não se aprende” (ORLANDI, 1998, p. 205). Sob hipótese alguma o professor de LP deve se propor a ensinar uma identidade, afinal, qual seria a identidade mais aconselhável para se ensinar? A identidade, qualquer que seja ela, deve ser genuína e partir do próprio sujeito e da sua identificação com o meio social. O que defendemos é que o docente deve levar o aluno a refletir acerca de sua identidade linguística, criando condições para que este “[...] possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam” (ORLANDI, op. cit., p. 211), pois “os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos” (ORLANDI, op. cit., p. 205). Esperamos, a partir disso, tornar o aprendizado da língua significativo e, quem sabe, levar o estudante a se apropriar de uma identidade linguística consciente.

Analisaremos, a seguir, alguns estudos sob a ótica da produção e da percepção linguística concernentes ao objeto de estudo desta pesquisa, as vogais médias pretônicas, esclarecendo noções de indicadores e estereótipos (LABOV, 1972 [2008]) caras à discussão deste trabalho.

²⁵ Consoante Moita Lopes (2006), as vozes do Sul dizem respeito àquelas vozes que a sociedade hegemônica torna difíceis de ouvir, a exemplo das vozes de pessoas que são marginalizadas, como mulheres, afrodescendentes, indígenas, LGBTQ+, surdos, entre outras.

2. VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS: COMO O BRASILEIRO AS FALA E AS PERCEBE?

Descrito por Camara Jr. inicialmente na década de 1970, o sistema do Português Brasileiro (PB) vem sendo alvo de inúmeros estudos linguísticos nas mais diversas áreas, tais como a Fonética e a Fonologia. Desde a década de 1980, por exemplo, com o trabalho realizado por Bisol (1981), Callou e Leite (1986) e Viegas (1987), as vogais médias pretônicas são tema de estudos de cunho variacionista que se ocupam em descrever e compreender como ocorre a sua produção no PB, tendo em vista que o uso de diferentes variantes é tido como marca de diferentes sotaques. Em contrapartida, trabalhos de percepção que se dedicam a estudar tal fenômeno ainda são escassos.

Portanto, descrevemos nesta pesquisa o sistema vocálico do PB, enfatizando o que concerne às vogais médias pretônicas a partir das considerações de Camara Jr (1970), além de restringirmo-nos a quatro trabalhos acerca desse fenômeno: dois de produção, sendo eles o de Pereira (1997) e o de Yacovenco (1993); e dois de percepção, o de Schüller (2013) e o de Nascimento (2017). Os trabalhos de Pereira (1997) e de Nascimento (2017) têm como foco a comunidade de fala pessoense; os trabalhos de Yacovenco (1993) e de Schüller (2013) têm, respectivamente, foco na comunidade de fala carioca e pelotense. A descrição dos dois últimos estudos mencionados se justifica devido ao fato de as comunidades de fala terem uma variante média alta como indicador do sotaque, em oposição ao que ocorre na cidade de JP.

Mas antes de descrevermos tais trabalhos, precisamos, inicialmente, explorar algumas questões necessárias à compreensão da comunidade de fala focalizada nesta pesquisa: João Pessoa.

2.1 A cidade de João Pessoa²⁶

Fundada em 1585, a cidade de João Pessoa, de onde são os indivíduos participantes desta pesquisa, é a capital da Paraíba. Nascida às margens do Rio Paraíba, a cidade possuía uma população, com base no último censo de 2010, de 723.515 pessoas, com população estimada de 800.323 pessoas em 2018. João Pessoa é conhecida também como ponto mais oriental das Américas, sendo a 8^a cidade com mais moradores na zona urbana da Região

²⁶ Todas as informações presentes nesta subseção encontram-se disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Nordeste e a 24^a do Brasil, tendo suas atividades econômicas centradas no turismo (devido ao litoral e à arte popular) e em relações comerciais.

De acordo com o IBGE, o salário médio mensal dos pessoenses era, em 2017, de 2.7 salários mínimos. Apenas 35.8% da população possuía renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa, o que confere à capital paraibana o 222^o lugar de 223^o dentre as cidades do estado e o 3272^o lugar de 5570^o dentre as cidades do Brasil. Com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,763, ocupa o 1^o lugar no estado da Paraíba e o 321^o em nível nacional em 2010, evidenciando que João Pessoa tem um bom índice socioeconômico.

Em relação à incidência de pobreza da cidade, João Pessoa ocupava, em 2003, a posição de 135^o no âmbito estadual e 861^o no âmbito nacional considerando o limite superior²⁷; 197^o e 1993^o, limite inferior. Já em relação à incidência de pobreza subjetiva, a cidade ocupa, no limite superior, o 220^o lugar e o 1743^o lugar, respectivamente, na Paraíba e no Brasil; limite inferior, 223^o e 2209^o. A diferença existente entre as incidências de pobreza reais e subjetivas nos faz refletir e questionar sobre como a percepção que os indivíduos possuem do lugar onde vivem podem destoar daquilo que realmente é. Do mesmo modo, isso pode ocorrer com relação a outras questões, tais como a violência, as oportunidades de emprego, os lugares e até mesmo em relação à língua falada naquele lugar.

É devido a essas questões que trabalhos de cunho descritivo, independente da área de estudo, são importantes e necessários para a caracterização de seus objetos de investigação, pois expõem dados reais e concretos, mesmo que temporários²⁸. Assim, apresentaremos, a partir de então, alguns estudos brasileiros, de descrição, de produção e de percepção, acerca das vogais médias pretônicas.

2.2 Estudos de descrição e de produção sobre as vogais médias pretônicas

A fim de descrever o sistema linguístico da língua portuguesa, Camara Jr. (1970) realiza um trabalho sob a perspectiva estruturalista tomando como base o dialeto carioca brasileiro, apresentando aspectos como os fonemas, os padrões silábicos, a acentuação, os morfemas, entre outros. Nesse sentido, o português é descrito tal qual a sistemática dos estudos morfológicos bloomfieldianos, apresentando relações de oposição. Embora

²⁷ Limite superior e limite inferior são, respectivamente, o maior e o menor número de um conjunto. Por exemplo, 13 é um limitante inferior para o conjunto {13, 15, 44, 69}, enquanto 69 é um limitante superior desse mesmo conjunto.

²⁸ Acreditamos que os dados são temporários porque podem, por motivações diversas, se transmutar ao longo do tempo.

mencionadas, são desconsideradas as variações intra e inter-falante, visto que o seu propósito era descrever e apresentar o português, fazendo generalizações a fim de explicar como essa língua se caracterizava. Deteremo-nos, nesta pesquisa, apenas à descrição das vogais médias pretônicas.

Consoante Camara Jr. (1970), as vogais são conhecidas por não possuírem obstrução da passagem de ar no trato vocal e podem ser classificadas em orais ou nasais²⁹. As primeiras se formam quando o ar sai apenas pela cavidade bucal; as segundas, quando o ar sai pelas cavidades bucal e nasal concomitantemente. Assim, baseando-se nas discussões da Fonologia estruturalista e no “sistema vocálico triangular” proposto inicialmente por Trubetsky (1929 *apud* Camara Jr., *op. cit*), Camara Jr. (*op. cit*) definiu, com base no dialeto carioca, as vogais do PB em baixas, médias e altas. O quadro 3 apresenta o triângulo das vogais pretônicas.

Quadro 3 – Vogais pretônicas

altas	/u/		/i/
médias		/o/	/e/
baixa		/a/	
	posteriores	central	anteriores

Fonte: Camara Jr. (*op. cit*, p. 43).

Este quadro expõe o comportamento das vogais em posição pretônica (como, por exemplo, *metalúrgico*, *querida*, *sindicalista*, *coragem*, *futuro*). Entretanto, é importante atentar para o fato de que as vogais médias sofrem grande variação na região Nordeste, ou seja, destoam do que Camara Jr. propõe, uma vez que no Sudeste têm-se, predominantemente, as médias fechadas como mais produtivas. No Brasil, as variáveis /e/ e /o/, podem ser produzidas como três variantes, respectivamente, como [ɛ, e, i] e [ɔ, o, u]. Observemos o quadro 4:

Quadro 4 – Possibilidades de produção das vogais médias em posição pretônica

/e, o/		[i, u] – alteamento (elevação) – pr[i]sidente / p[u]lítica
		[e, o] – manutenção (média fechada ou 2º grau) – f[e]rrugem / dem[o]cracia
		[ɛ, ɔ] – abaixamento (média aberta ou 1º grau) – d[ɛ]mocracia / [ɔ]perário

Em relação ao uso das vogais acima, sabemos que as variantes fechadas carregam um *status* de privilégio por serem as mais produtivas na região Sudeste (MARQUES, 2016 *apud* VOGLEY, 2012). Entretanto, estudos de percepção como o de Lopes (2012) comprovam haver mais questões que influenciam a escolha por uma ou outra variante, como a

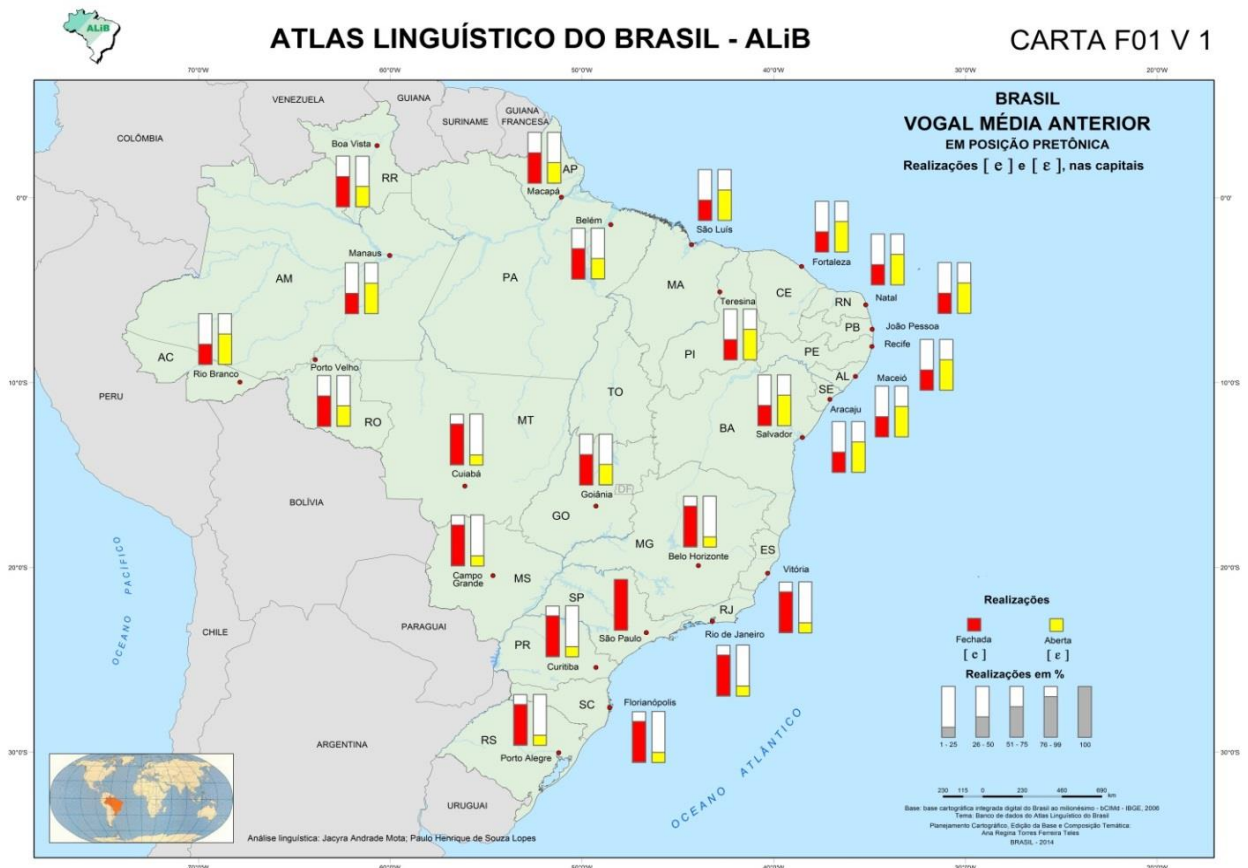
²⁹ Camara Jr (1970) afirma que as vogais nasais não existem no PB. O que existe é o espraçamento do traço de nasalidade das consoantes nasais para as vogais, podendo ser na mesma sílaba, como em marg[e]m, ou em sílabas contíguas, como em c[a]ma, fazendo com que o F1 da vogal fique menor.

(re)inserção na comunidade de fala (de origem ou não), o trabalho e, principalmente, a identidade linguística do falante e do ouvinte. Levando isso em conta, deteremo-nos apenas às variantes abertas e fechadas tendo em vista que elas são concebidas pelos falantes como indicador ou estereótipo³⁰ (LABOV, 2008) a depender da região do Brasil.

De acordo com dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), a variante aberta é a mais produtiva na região Nordeste; a fechada, na Sudeste. Tais dados podem ser comprovados nas figuras 1 e 2:

³⁰ De acordo com Labov (2008), a avaliação social consiste em três categorias: marcadores, indicadores e estereótipos. O primeiro diz respeito aos traços linguísticos sociais e estilísticos categóricos que corroboram para o julgamento, consciente ou não, do ouvinte sobre o falante; o segundo, por sua vez, refere-se aos traços linguísticos sociais que não sofrem variação estilística; já o terceiro diz respeito aos traços linguísticos sociais marcados de forma consciente pelos usuários da língua.

Figura 1 – Mapa das realizações das vogais médias anteriores em posição pretônica nas capitais brasileiras

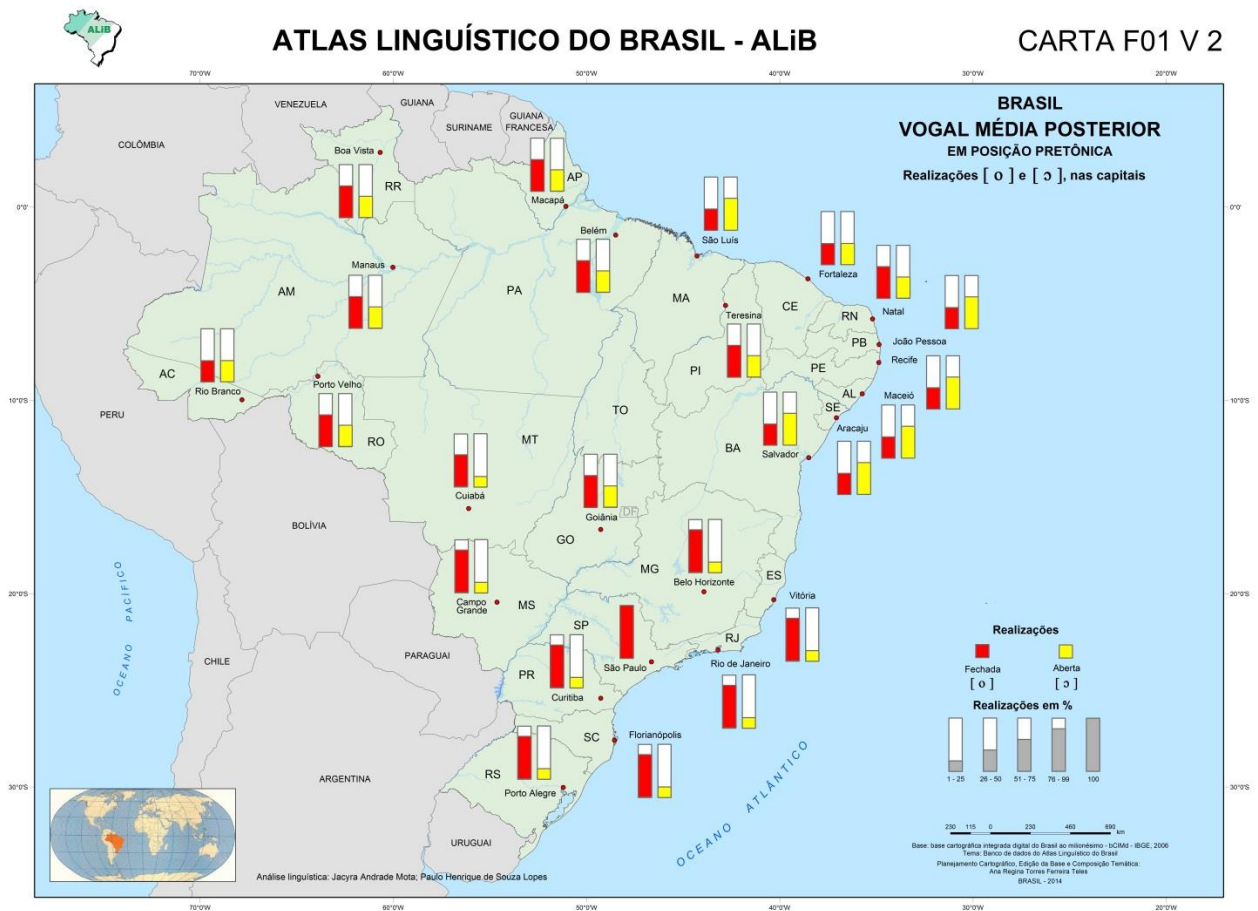


Fonte: CARDOSO *et al* (2014, p. 71).

Acerca da ocorrência das vogais médias anteriores em posição pretônica, todas as capitais nordestinas produzem mais a variante aberta (s[ɛ̃]lado) em detrimento da variante fechada (s[ɛ]lado), diferentemente do que acontece nas regiões Sul e Sudeste, onde predomina a variante fechada (c[ɛ]râmica). Na comunidade de fala pessoense, foco de nosso estudo, temos 26-50% de ocorrência para [ɛ] e 51-75% para [ɛ̃]. No Rio de Janeiro, uma das capitais do Sudeste, temos a ocorrência de 76-99% para [ɛ] e 1-25% para [ɛ̃].

Tais ocorrências embasam a nossa hipótese citada anteriormente: os alunos responderão, tanto para a própria fala, quanto para a de sua comunidade de fala, que as médias anteriores abertas são mais produzidas que as médias anteriores fechadas.

Figura 2 – Mapa das realizações das vogais médias posteriores em posição pretônica nas capitais brasileiras



Fonte: CARDOSO et al (2014, p. 73).

Já em relação à ocorrência das vogais médias posteriores em posição pretônica, das 9 capitais nordestinas, apenas 3 se comportam de modo diferente do mais recorrente no Nordeste: Teresina e Natal, que possuem uma produção de 26-50% para [ɔ] ([ɔ]c[ɔ]rrência) e de 51-75% para [o] (c[o]l[o]car), e Fortaleza, com 50% de produção para cada variante. Isso pode ser explicado, dentre outros fatores, pela pequena diferença do primeiro formante da vogal média posterior aberta e da vogal média posterior fechada³¹.

Acerca da cidade de João Pessoa, temos 26-50% de ocorrência para [o] e 51-75% para [ɔ], enquanto no Rio de Janeiro temos 76-99% de ocorrência para [o] e 1-25% para [ɔ]. Novamente justificamos a nossa hipótese a partir desses dados: os alunos selecionarão as médias posteriores abertas como mais recorrentes em sua fala e na de sua comunidade de fala.

Ao considerarmos as vogais médias anteriores e posteriores em conjunto, temos as seguintes taxas de ocorrência, apresentada na figura 3.

³¹ Ver quadro 9, página 72.

Figura 3 – Médias anteriores e posteriores consideradas em conjunto na fala de 25 capitais



Fonte: MOTA; CARDOSO (2012 *apud* CALLOU E BRANDÃO, 2015, p. 21).

Como podemos perceber, o Nordeste é a única região do Brasil que apresenta a realização das vogais médias abertas em maior quantidade, com 60,7%. As demais regiões apresentam as vogais médias fechadas como as mais produtivas, sendo 64% na região Norte, 72,5% na região Centro-Oeste e mais de 90% nas regiões Sul e Sudeste. Não nos surpreende, portanto, que as variantes abertas sejam concebidas pelos demais falantes brasileiros, a exemplo dos cariocas, como um dos estereótipos do falar nordestino (YACOVENCO, 1993), ou seja, uma avaliação dos falantes que não estão inseridos nas comunidades de fala do Nordeste.

É importante destacar que, embora os dados do projeto ALiB e de trabalhos mais antigos sobre produção não discutam diretamente a respeito de questões voltadas à identidade linguística do falante, essa temática os permeia: ao produzir determinada variante em grande quantidade, o falante mostra que se identifica com ela, independente da motivação para que isso ocorresse. Assim, selecionamos dois trabalhos de produção que focam o fenômeno das vogais médias pretônicas, de modo que possamos contrastar seu comportamento em duas regiões distintas: o de Pereira (1997), voltado a entender como ocorre tal processo na comunidade de fala de João Pessoa (foco desta pesquisa) e o de Yacovenco (1993), que se ocupa em compreender o mesmo fenômeno variável na comunidade de fala do Rio de Janeiro. Ambos são discutidos a seguir.

2.2.1 Vogais médias pretônicas em João Pessoa

Pereira (1997), a partir do *corpus* de fala espontânea de 60 informantes do VALPB (HORA, 1993), realizou um estudo descritivo-comparativo de diversos trabalhos do eixo Nordeste-Sudeste do Brasil, especificamente acerca das vogais médias pretônicas. Baseando-se nos construtos desenvolvidos por Camara Jr (1970) e por Labov (1968), o trabalho da autora é pioneiro em descrever e explicar tal fenômeno na comunidade de fala pessoense.

Os participantes do projeto VALPB (HORA, 1993) e, por conseguinte, da pesquisa, foram estratificados de acordo com a faixa etária (15-25 anos, 26-49 e 49 anos em diante) e com os anos de escolarização, que incluem: analfabetos, Ensino Fundamental 1 (1 a 4 anos de escolaridade), Ensino Fundamental 2 (5 a 8 anos), Ensino Médio (9 a 11 anos) e Universitários (mais de 11 anos).

A pesquisadora afirma que a ocorrência das vogais médias abertas (como em [ɛ]l[ɛ]fante e h[ɔ]stil) é mais produtiva no Norte-Nordeste que nas demais regiões brasileiras. As vogais médias fechadas e as médias fechadas produzidas como altas (como em “c[e]rveja” e “p[i]dido”, respectivamente), em nossa região, são determinadas pela sílaba seguinte, independente da tonicidade dessa sílaba, ocorrendo o processo de harmonia vocálica³². Contudo, no eixo Sul-Sudeste, o fechamento de tais vogais independe da sílaba seguinte (como em “c[o]ração”).

Na codificação foram analisados os itens lexicais com a presença das vogais médias pretônicas em sílaba inicial e nos padrões silábicos CV e CVC, sendo eliminadas palavras em que havia a realização da vogal pretônica em posição inicial absoluta (como em “escola” e “omelete”) pois, de acordo com Bisol (1981, pp. 33-35 *apud* Pereira, 1997), tal vogal precisa ser estudada à parte, uma vez que as motivações de sua elevação são outras. Além disso, foram excluídas palavras em que as vogais pretônicas compunham hiatos (“moído”), prefixos (“retiro”), substantivos próprios (“Fernando”), siglas, vocábulos que não apresentaram variação (a exemplo de “pessoa”, “professor” e “prefeitura”) ou que tivessem contextos nasais seguintes à vogal pretônica (como em “comida” e “mentira”).

³² Com base na fonologia gerativa, Bisol (1981, p. 119) alega que o processo de harmonia vocálica “é, em sua essência, uma regra de condicionamento fonológico”. A autora explica que ele ocorre devido à influência de uma vogal alta na sílaba seguinte (como /i/ e /u/) e independe da tonicidade da palavra, podendo ocorrer, conseqüentemente, em qualquer sílaba e em qualquer vogal da palavra. Já Camara Jr. (1970) explica que a harmonização não implica categoricamente em elevação ou alçamento vocálicos. O autor defende, ainda, que a harmonia vocálica se dá em palavras mais frequentes e é motivada pela vogal da sílaba tônica.

Foram selecionadas variáveis linguísticas e extralinguísticas. As variáveis linguísticas subdividem-se em dois tipos: 1) variável dependente³³ (o tipo da vogal produzida – média aberta, média fechada ou alta) e 2) variáveis independentes³⁴ (tipo de vogal – /e/ ou /o/, vogal da sílaba seguinte, distância da sílaba tônica³⁵, classificação morfológica da palavra, natureza da pretônica³⁶ e contextos fonológicos precedente e seguinte³⁷); as extralinguísticas, não (sexo, idade e anos de escolarização). A análise estatística dos dados foi realizada com o VARBRUL, sendo consideradas 15.080 ocorrências, das quais 8.679 para /e/ e 6.401 para /o/.

As variáveis linguísticas elencadas pela autora como mais significativas para a variação das vogais médias pretônicas são “vogal da sílaba seguinte”, “contexto precedente” e “contexto seguinte”.

Acerca da vogal da sílaba seguinte a vogal /E/ pretônica, Pereira (1997) diz que as vogais baixa (79%, $p = 0.77^{38}$), médias abertas anterior (81%, $p = 0.59$) e posterior (71%, $p = 0.59$) e nasais (82%, $p = 0.74$) foram as que mais motivaram a abertura da pretônica (como, respectivamente, g[ɛ]ladeira, v[ɛ]getal, v[ɛ]loz e m[ɛ]rengue). O fechamento da pretônica, por sua vez, teve como influência os ditongos (56%, $p = 0.74$) e as vogais médias fechadas anterior (82%, $p = 0.91$) e posterior (72%, $p = 0.84$) – como em f[e]chou, b[e]leza e n[e]rvoso, respectivamente. Já o alteamento foi condicionado pela vogal alta anterior oral (60%, $p = 0.65$) e nasal (83%, $p = 0.97$) – a exemplo, respectivamente, de p[i]dido e m[i]nina – e pela vogal alta posterior nasal (45%, $p = 0.83$) – como em s[i]gundo.

Em relação às ocorrências das variantes da vogal /o/ pretônica de acordo com influência da vogal da sílaba seguinte, os dados apresentados por Pereira (op. cit.) evidenciam que as vogais que mais motivaram a abertura da pretônica /o/ foram as mesmas que motivaram a abertura de /e/, ou seja, a baixa (82%, $p = 0.92$), média aberta anterior (82%, $p = 0.76$) e nasais (sendo 75%, $p = 0.66$ para a alta posterior e 90%, $p = 0.95$ para a baixa e médias) – como, respectivamente, em c[ɔ]ração, p[ɔ]rcelana, pr[ɔ]fundo e m[ɔ]rango,

³³ Como a própria nomenclatura incita, a variável dependente é o fenômeno variável a ser analisado, ou seja, depende de outros fatores para que ocorra.

³⁴ As variáveis independentes são as que influenciam ou não a realização da variável dependente.

³⁵ Contígua, distância de 1 sílaba, distância de 2 sílabas e distância de 3 ou mais sílabas.

³⁶ Átona casual (pode mudar de tonicidade por meio de um processo de derivação, como “sofrimento – soffro” ou “beber – bebo”) ou átona permanente (sempre se mantém átona, como “fogão” e “gelado”).

³⁷ Pereira (1997) os classifica a partir do ponto de articulação. Eles são os mesmos elencados para categorizar os contextos precedente e seguinte: dental-alveolar (“tocar” e “rotina”), labial (“vegetal” e “fofoca”), velar (“querida” e “cogumelo”), palatal (“jerimum” e “colher”), sibilante (“sossego” e “desafio”) e vibrante posterior (“rosado” e “terminar”).

³⁸ P = peso relativo.

m[ɔ]rrendo e c[ɔ]rrendo). Não há dados de ocorrência para a vogal média posterior³⁹. O fechamento da pretônica /o/, por sua vez, teve como influência as vogais médias fechadas anterior (49%, $p = 0.68$) e posterior (70%, $p = 0.91$) – como em g[o]verno e c[o]lloso. Já a elevação foi condicionado pela vogal alta anterior oral (78%, $p = 0.82$) e nasal (95%, $p = 0.95$) – a exemplo, respectivamente, de p[u]lícia e c[u]zinha).

Acerca do contexto fonológico precedente a /e/, a autora explicita que apenas um contexto condiciona a abertura e o fechamento dessa vogal: a vibrante posterior, com 77% de ocorrência e $p = 0.73$ (como em r[ɛ]gião) e a palatal, com 74% de ocorrência e $p = 0.88$ (como em ch[e]gando), respectivamente. Para a elevação, temos dois contextos que a motivam: o labial, com 45% de ocorrência, $p = 0.53$ (b[i]bida), e o velar, com 69%, $p = 0.79$ (qu[i]rida).

O contexto fonológico precedente diante de /o/, por sua vez, se apresenta de modo diferente. Pereira (1997) afirma que os contextos que condicionam a abertura dessa vogal são dois: palatal, com 89% de ocorrência, $p = 0.85$ (j[ɔ]gador) e alveolar, com 74%, $p = 0.70$ (n[ɔ]venta). Para o fechamento e a elevação, respectivamente, temos apenas um contexto motivador: a vibrante posterior, com 44%, $p = 0.90$ (r[ɔ]sado); labial, 50%, $p = 0.68$ (b[u]lacha).

Em relação ao contexto fonológico seguinte a /e/, Pereira (op. cit.) diz que os que se apresentam como favorecedores à abertura são a vibrante posterior, com 83% de ocorrência, $p = 0.79$ (c[ɛ]rcado); à elevação, os contextos labial, com 27%, $p = 0.54$ (d[i]vagar) e velar, com 29%, $p = 0.60$ (s[i]gurar). Não houve contexto fonológico seguinte que favorecesse o fechamento da vogal média anterior, o que pode ser um indicativo de que a vogal da sílaba seguinte é a maior responsável pela variação do referido fenômeno.

Sobre o contexto fonológico seguinte a /o/, a pesquisadora explica ainda que os que se apresentam como favorecedores à abertura são a sibilante, com 30% de ocorrência, $p = 0.64$ (f[ɔ]ssilizar); ao fechamento, a vibrante posterior, com 49%, $p = 0.54$ (f[o]rninho); ao alteamento, a velar, com 52%, $p = 0.65$ (b[u]cado).

Embora os dados expostos acima mostrem que as variáveis contexto precedente e contexto seguinte também favorecem a variação das vogais médias pretônicas, fica evidente, a partir dos valores de percentuais e de peso relativo, que a vogal da sílaba seguinte condiciona em maior medida a variação do fenômeno mencionado, pois apresenta valores mais consistentes.

³⁹ Apesar disso e em face dos resultados, acreditamos que essa variante possui um comportamento semelhante ao da vogal média aberta anterior.

Acerca das variáveis sociais, Pereira (1997) constatou que a variável “sexo” não apresentou influência no uso variável das vogais médias pretônicas. Apenas a partir do cruzamento entre as variáveis “sexo” e “faixa etária” foi possível inferir que o fechamento e o alteamento dessas vogais parecem ser favorecidos pelas mulheres na faixa etária entre 26 e 49 anos, algo considerado inovador para a comunidade de fala pessoense, tendo em vista que a abertura é o mais recorrente.

Em relação à variável “anos de escolarização”, a pesquisadora (op. cit.) comprovou que os universitários apresentam os menores índices de elevação das referidas vogais e são os que mais favorecem as variantes fechadas, enquanto falantes com menos anos de escolarização são os que apresentam maiores índices de elevação.

De acordo com os dados mencionados, embora possamos inferir que a variante fechada, mesmo que pouco produtiva, pode ser considerada como uma variante de prestígio para a comunidade pessoense, Pereira (op. cit.) alerta para o fato de os valores obtidos serem muito aproximados, o que nos impede de realizar afirmações categóricas acerca das variáveis sociais consideradas no estudo mencionado.

Em face dos resultados discutidos, Pereira (op. cit) conclui que o processo de harmonização vocálica é o que rege a variação das vogais médias pretônicas no falar pessoense. Nessa linha de raciocínio, podemos depreender que as vogais médias abertas são, em nossa comunidade de fala, um indicador, enquanto tais variantes são, de acordo com Yacovenco (1993), concebidas por falantes de outras regiões do Brasil como um estereótipo da fala nordestina.

Discutimos, a seguir, o trabalho de Yacovenco (1993) sobre o uso das vogais médias pretônicas na cidade do Rio de Janeiro.

2.2.2 Vogais médias pretônicas no Rio de Janeiro

O trabalho de Yacovenco (1993), embora se ocupe em descrever o mesmo fenômeno a partir da Teoria da Variação, tem como foco de estudo a comunidade de fala carioca. A autora explica que o uso das vogais médias pretônicas diferencia o Português Europeu (PE) do PB. Este apresenta uma alternância entre as três variantes como resultado de um processo histórico advindo dos séculos XVI e XVII, época em que a Língua Portuguesa se consolida em nosso país. A partir dessas considerações, Révah (1958 *apud* Yacovenco, 1993, p. 4) afirma que “a realização fechada pode ser entendida como uma restauração de um estágio antigo da língua, mas também como um traço que traduz prestígio social”.

Foram utilizadas como *corpus* da pesquisa 18 entrevistas do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC – RJ), dos quais 9 são informantes do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Os participantes da pesquisa são distribuídos de acordo com diversas áreas da cidade (zonas sul, norte e suburbana) e com a faixa etária (25-30, 36-50 e acima de 50 anos). Todos os indivíduos possuem formação universitária e passaram pelo menos ¾ de sua vida no Rio de Janeiro.

As variáveis linguísticas consideradas, assim como o trabalho de Pereira (1997), subdividem-se em dois tipos: i) variável dependente (o tipo da vogal produzida – média aberta, média fechada ou alta) e ii) variáveis independentes morfofonológicas (grau de parentesco entre a pretônica e a tônica da palavra base do paradigma e tipo do sufixo da palavra a que pertence a tônica;) e fonológicas (tipo de vogal – /e/ ou /o/, vogal da sílaba seguinte, vogal da sílaba tônica, distância da sílaba tônica, grau de atonicidade da pretônica, ponto e modo de articulação dos contextos fonológicos precedente e seguinte). Como variáveis extralinguísticas foram consideradas zona de residência, faixa etária e sexo dos informantes.

Inicialmente foram analisadas 4189 ocorrências, que estão divididas entre médias orais (sendo 2070 realizações de /e/ e 1188 realizações de /o/), médias nasais (535 realizações de /e/ e 264 realizações de /o/) e médias que fazem parte de ditongos (132 realizações). Após constatar que 15% (626 ocorrências) do *corpus* possuíam contextos que influenciavam uma realização de forma categórica, foram reanalisadas 3563 ocorrências.

Reportaremos aqui apenas os resultados das variáveis que se assemelham às analisadas em nossa pesquisa⁴⁰: i) variável dependente (o tipo da vogal produzida – média aberta, média fechada ou alta), ii) variáveis independentes (tipo de vogal – /e/ ou /o/, ponto e modo de articulação dos contextos fonológicos precedente e seguinte) e variáveis extralinguísticas.

2.2.2.1 Variáveis linguísticas

Os dados que apresentam as ocorrências das vogais médias pretônicas de acordo com variáveis linguísticas, como o tipo da vogal e os pontos de articulação⁴¹ precedente e seguinte estão dispostos a seguir.

⁴⁰ Ver quadro 10, página 75.

⁴¹ Reportaremos apenas os dados concernentes às vogais orais.

As ocorrências de acordo com o tipo da vogal mostram um comportamento linguístico diferente do que ocorre na cidade de João Pessoa. Em relação às vogais médias orais, as variantes fechadas (64,3% para /e/ e 66,3% para /o/) são mais recorrentes do que as altas (31,8% para /i/ e 29,5% para /u/) e as abertas (3,9% para /ɛ/ e 4,2% para /ɔ/). Para as médias nasais, temos como mais recorrentes as posteriores fechadas (83,7%), seguidas das anteriores altas (58,9%), das anteriores médias (40,9%) e das posteriores altas (15,9%). As menores ocorrências dizem respeito à variante aberta das vogais anteriores e posteriores nasais, o que corresponde, respectivamente, a 0,2% e 0,4%. Apesar de serem produzidos em menor quantidade, os ditongos se comportaram de modo semelhante, pois 87,1% deles foram realizados com a variante fechada, seguida da alta (9,9%) e da aberta (3%).

Já os resultados de acordo com o ponto de articulação precedente a /e/ nos informam que os contextos precedentes labial (97,4%), palatal (90,8%), vocálico (88,9%) e vibrante (83,3%) são os que mais favorecem o fechamento da média pretônica anterior, a exemplo de “**b**[e]souro”, “**x**[e]reta”, “**a**[e]romoça” e “**r**[e]dondo”, respectivamente. O alteamento é mais produtivo quando não há segmento precedente (46,1%) ou quando há consoantes velares (44,2%), como em “[i]scola” e “**qu**[i]rida”. Já a abertura é influenciada pelas vibrantes (8,7%), a exemplo de “**r**[ɛ]zador”.

Os dados de Yacovenco (1993), que dizem respeito ao ponto de articulação precedente a /o/, nos mostram que os contextos precedentes que atuam como favorecedores do fechamento da média pretônica posterior são, respectivamente, as consoantes palatais (100%) e os segmentos vocálicos (97,7%), como, respectivamente, “**j**[o]gador” e “[**o**]jeriza”. Já o alteamento é motivado pelo contexto velar (43,7%) e labial (40,2%), a exemplo de “**g**[u]verno” e “**b**[u]lacha”, respectivamente. As vibrantes são as que mais influenciam a abertura da média pretônica posterior (16,7%), como em “**r**[ɔ]cambole”.

Acerca dos dados de acordo com o ponto de articulação seguinte a /e/, Yacovenco (1993) evidencia que os contextos seguintes que mais favorecem o fechamento da média pretônica anterior são as consoantes vibrantes (85,2%) e as consoantes palatais (84,5%), como, respectivamente, em “**s**[e]rviço” e “**br**[e]chada”. A elevação da mesma vogal é motivada pelas consoantes velares (38,5%), a exemplo de “**s**[i]guir”; a abertura, pelos grupos consonânticos (6,2%), consoantes vibrantes (4,2%) e pelas vogais (7,3%), como, respectivamente, em “**qu**[ɛ]brado”, “**p**[ɛ]rgunta” e “**c**[ɛ]lebração”, mas esta pode ser em virtude da vogal da sílaba seguinte, ocorrendo um caso de harmonia vocálica.

Sobre o ponto de articulação seguinte a /o/, Yacovenco (op. cit.) diz que os contextos seguintes que mais favorecem o fechamento da média pretônica posterior são os grupos

consonânticos, as consoantes alveolares e as velares com, respectivamente, 74,6%, 74,1% e 71,4% de ocorrência. Temos como exemplo, respectivamente, “s[o]luço”, “b[o]carra” e “s[o]ssego”. A elevação da média posterior é motivada pelos segmentos vocálicos (54,6%) e pelas consoantes labiais (38,3%) e palatais (33,3%), a exemplo de “c[u]ruja”, “t[u]mate” e “t[u]stão”. Já os segmentos palatais e os grupos consonânticos influenciam a abertura da vogal citada, como em “l[ɔ]jinha” e “c[ɔ]brança”.

Yacovenco (1993) afirma que o fechamento das vogais médias pretônicas é motivado pelo contexto vocálico da sílaba tônica (no caso das anteriores orais) e pelos contextos fonéticos precedente e seguinte (no caso das posteriores orais e nasais e das anteriores nasais).

Apresentamos, a seguir, as variáveis extralinguísticas consideradas no trabalho mencionado.

2.2.2.2 Variáveis extralinguísticas

Apresentamos, nesta seção, as ocorrências das vogais médias pretônicas de acordo com variáveis extralinguísticas, com e sem os fatores de favorecimento, como o sexo dos informantes, a faixa etária e a zona de residência.

Sobre as ocorrências de acordo com o sexo, considerando os fatores favorecedores do alteamento, Yacovenco (op. cit.) explica que tanto as mulheres quanto os homens cariocas produzem mais a variante fechada da vogal média pretônica (66,6% e 61% respectivamente), seguida das variantes alta (31,3% e 34,5% respectivamente) e aberta (4,1% e 4,5% respectivamente). Isso nos levaria a acreditar que o uso das variáveis em questão são semelhantes entre os dois grupos. Entretanto, a autora traz novos dados, que explicitam a ocorrência das vogais de acordo com o sexo dos informantes, mas sem considerar os fatores linguísticos favorecedores do alteamento.

Já sobre as ocorrências de acordo com o sexo, desconsiderando os fatores favorecedores do alteamento, Yacovenco (op. cit.) expõe que as mulheres produzem a variante fechada da vogal média pretônica (80,3%) mais do que os homens (66,7%). As variantes alta e aberta são produzidas mais pelos homens (29,2% e 4,1% respectivamente) do que pelas mulheres (18,4% e 1,3% respectivamente). Em face desses resultados, Yacovenco (1993, p. 89) afirma que há uma “[...] tendência de informantes do sexo feminino se preocuparem com a norma-padrão, aquela que demanda prestígio e *status* social [...]”.

Entretanto, estudos mais recentes⁴² atentam para a importância de revisarmos costumeiras hipóteses acerca dos usos linguísticos das mulheres (uma atitude conservadora em relação a uma variante desprestigiada, por exemplo), haja vista a mudança do papel da mulher na sociedade contemporânea.

Acerca dos dados de acordo com a faixa etária dos informantes e com os fatores favorecedores do alteamento, por sua vez, a pesquisadora diz que os informantes jovens produzem mais a variante fechada da vogal média pretônica (69%), seguida das variantes alta (27,3%) e aberta (3,7%). Os informantes de faixa etária intermediária, por sua vez, possuem um comportamento linguístico semelhante, apresentando 63,6% para a variante fechada, 34,6% para a variante alta e 1,8% para a variante aberta. Por fim, os informantes idosos são os que mais destoam dos jovens em relação às variantes fechada (58,8%) e alta (37%), além de apresentar 4,2% de ocorrências da variante aberta.

De modo análogo, a autora apresenta os dados novamente, porém desconsiderando os fatores favorecedores do alteamento. As três faixas etárias aumentam a produção da variante fechada, sendo 79,8% para os jovens, 70,6% para o grupo de faixa etária intermediária e 69,2% para os idosos. Já as ocorrências das variantes alta (16,8%, 28,6% e 26,8%) e aberta (3,3%, 0,8% e 3,9%) diminuem, respectivamente, nas três faixas etárias mencionadas.

A partir disso, podemos depreender que a regra de manutenção, ou seja, o uso das variantes fechadas está em processo de estabilização ou aumento, tendo em vista que os grupos de faixa etária jovem e intermediária são os que mais produzem tal regra, além dos jovens serem os falantes que menos realizam as variantes altas (YACOVENCO, op. cit.). Podemos inferir também que o grupo intermediário é o que mais se preocupa com o prestígio linguístico, considerando que esse grupo é o que menos produz as variantes abertas, “[...] a qual traz em si um valor pejorativo” (YACOVENCO, op. cit., p. 92) para aquela comunidade de fala. Já os idosos não se preocupam tanto com os *status* da língua, pois são os que mais realizam as vogais abertas e os que menos realizam as fechadas.

Não é coincidência o julgamento das variantes abertas como “pejorativa” pelos falantes cariocas, uma vez que elas são, segundo os dados de Pereira (1997), as mais recorrentes em João Pessoa, uma das comunidades de fala da região Nordeste. Isso nos faz crer que os falantes do Rio de Janeiro possuem uma forte identidade linguística com a sua

⁴² Os dados da pesquisa realizada por Oushiro (2015), por exemplo, revelam que o uso da concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural pelos paulistanos (a exemplo de “*nós vamos vs nós vai*” e “*eles vão vs eles vai*”) não está relacionado ao sexo dos falantes, mas sim à classe social a qual eles pertencem.

comunidade de fala, o que os faz rechaçar outros falares. Entretanto, cabe-nos questionar: se a ocorrência das vogais abertas fosse em uma região tida como de mais prestígio (como a região Sul), será que ela também seria considerada como inferior pelos falantes cariocas?

A seguir encontram-se os dados de acordo com a última variável social: a zona de residência. Consoante Yacovenco (1993), fica claro que os moradores da zona Norte é o grupo que mais realiza a variante fechada (69,2%), seguida das variantes alta (28,7%) e aberta (2,1%). Os moradores da zona Suburbana seguem a mesma linha de produção, com 64,7%, 30,9% e 4,4% para as variantes fechada, alta e aberta, respectivamente. Já os moradores da zona Sul são os que menos produzem a variante fechada (57,8%), seguida das produções das variantes alta (38,8%) e aberta (3,4%).

A ocorrência das vogais de acordo com a zona de moradia dos informantes, desconsiderando os fatores linguísticos favorecedores do alteamento, evidencia que, segundo Yacovenco (op. cit.), o grupo dos moradores da zona Norte é o que mais realiza a variante fechada (79,8%), seguida das variantes alta (18,3%) e aberta (1,9%). Os moradores da zona Suburbana, por sua vez, seguem a mesma linha de produção, com 64,7%, 30,9% e 4,4% para as variantes fechada, alta e aberta, respectivamente. Por fim, os moradores da zona Sul são os que menos produzem a variante fechada (65,8%), seguida das produções das variantes alta (31,5%) e aberta (2,7%).

Alicerçados nos dois últimos dados apresentados, podemos inferir que os moradores da zona Norte são os mais conservadores, visto que eles fazem parte do grupo que mais realiza as variantes fechadas. Os moradores da zona Sul, por sua vez, são os que menos se preocupam com o uso das vogais médias pretônicas, exibindo a menor taxa de ocorrência das variantes fechadas. Já os moradores da zona Suburbana, por apresentarem a segunda maior taxa de ocorrência das variantes fechadas, se preocupam com seu modo de falar (YACOVENCO, op. cit.).

Como a variante fechada é considerada como a variante de prestígio da cidade, os três últimos resultados se justificam, respectivamente, devido ao fato de: i) os moradores dessa área, além de estarem sempre relacionados a padrões de prestígio social, são considerados conservadores (YACOVENCO, 1993); ii) os moradores da zona Sul têm grande poder aquisitivo e “[...] *status* social definido” (Yacovenco, op. cit., p. 94), de modo eles não precisam ajustar seu modo de falar para se sentirem aceitos e se inserirem na sociedade; e iii) a necessidade dos moradores da zona Suburbana se sentirem aceitos em lugares de grande poder aquisitivo (geralmente situados nas zonas Norte e Sul) e, conseqüentemente, economicamente distintos dos seus, além de se esforçarem para perder “[...] o rótulo

pejorativo de ‘suburbanos’ [...]” e para “[...] se aproximarem dos padrões de prestígio da sociedade” (YACOVENCO, op. cit., p. 94).

Os resultados apresentados explicitam que as variáveis extralinguísticas exercem, assim como as variáveis linguísticas, influência no processo de variação do fenômeno estudado. A análise realizada pela autora nos faz atentar para a importância de considerarmos não apenas as variantes mais recorrentes, mas também as menos recorrentes, pois todos os dados significam e contribuem para a explicação daquilo que se pretende investigar.

Com base nesses dados, Yacovenco (1993) conclui que o falar carioca apresenta uma tendência às vogais médias pretônicas fechadas em detrimento das médias altas, sendo as anteriores orais influenciadas pelo contexto vocálico da sílaba tônica (processo de harmonia vocálica); as posteriores orais e nasais e as anteriores nasais, pelos contextos fonéticos precedente e seguinte. A manutenção da vogal como fechada, portanto, caracteriza a norma culta da comunidade carioca.

2.3 Estudos de percepção sobre as vogais médias pretônicas

Conforme citado anteriormente, poucas são as pesquisas de percepção que tomam as vogais médias pretônicas como objeto de estudo ainda não foram desenvolvidas. Assim, selecionamos as de Schüller (2013) e de Nascimento (2017) a fim de descrevê-las, pois são trabalhos que realizam testes de identificação das vogais mencionadas.

2.3.1 Percepção das vogais médias pretônicas em Pelotas – RS

O primeiro estudo, embora não se embase teoricamente nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação (Labov, 1972), pode ser enquadrado na terceira onda da Sociolinguística Variacionista, pois tem como foco o ouvinte e descreve as vogais médias pretônicas sob a perspectiva da percepção. Schüller (2013) objetiva, baseando-se no Modelo de Processamento de L1 (BOERSMA, 2007 *apud* SCHÜLLER, 2013) – que associa produção e percepção da fala –, analisar como os falantes nativos percebem as vogais médias pretônicas do PB /e/ e /o/ em palavras com o contexto para os processos de harmonia e de alçamento vocálico.

Esse trabalho contou com 40 informantes nascidos em Pelotas – RS ou residentes da cidade entre 12 e 15 anos. Dos 40 informantes, 20 eram do sexo feminino e 20 do sexo masculino, com idade entre 18 e 30 anos e com formação universitária completa ou em

andamento (exceto em Letras, tendo em vista que eles poderiam identificar o objetivo do estudo). Os resultados foram analisados estatisticamente a partir do *software* IBM SPSS versão 20.0.

Elaborado e aplicado no *software* TP5 versão 2.0 (RAUBER; RATO; KLUGE; SANTOS; FIGUEIREDO, 2012 *apud* SCHÜLLER, 2013), o teste de identificação foi constituído por 140 palavras-estímulo, das quais 60 palavras sofrem o processo de harmonia vocálica ou de alçamento vocálico no PB (todas trissílabas e de mesmo contexto fonológico), 60 palavras não sofrem nenhum dos dois processos mencionados, além 20 de palavras distratoras. Todos os estímulos foram gravados por quatro falantes gaúchos, sendo dois homens e duas mulheres do curso de Letras Português.

Apresentaremos, a seguir, apenas os resultados que se mostraram estatisticamente relevantes para o acerto das vogais médias pretônicas.

Quadro 5 – Apresentação das variáveis com a aplicação dos processos de HV⁴³ e de AV⁴⁴ que obtiveram resultados estatisticamente relevantes

HV com a vogal [i] contexto seguinte [-contínuo]
HV com a vogal [i] contexto precedente labial
AV com a vogal [u] contexto precedente [+contínuo]
AV com a vogal [u] contexto seguinte [+contínuo]
AV com a vogal [u] contexto precedente não-labial

Fonte: Schüller (2013, p. 63).

De acordo com o quadro acima, Schüller (2013) afirma que as palavras com consoantes labiais⁴⁵ no contexto precedente e de traço [-contínuo]⁴⁶ no contexto seguinte, como em “**m**[i]nina”, favoreceram o processo de HV para a vogal média anterior. Podemos justificar tal dado devido à proximidade que os traços dessas consoantes possuem com os traços da vogal alta /i/. Já o contexto precedente [+contínuo]⁴⁷ e não-labial⁴⁸ e o contexto seguinte [+contínuo], como em “**c**[u]zinha” e “**f**[u]rnicar” favoreceram o processo de AV para a vogal média posterior.

⁴³ Harmonia vocálica.

⁴⁴ Alçamento vocálico.

⁴⁵ /p/, /b/, /f/, /v/, /m/.

⁴⁶ /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ñ/, /l/, /ʎ/.

⁴⁷ /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /r/, /R/.

⁴⁸ /t/, /d/, /k/, /g/, /ʃ/, /ʒ/, /n/, /ñ/, /l/, /ʎ/, /r/, /R/.

Quadro 6 – Apresentação das variáveis sem a aplicação dos processos de HV e de AV que obtiveram resultados estatisticamente relevantes

HV com a vogal [e] contexto precedente [+contínuo]
HV com a vogal [e] contexto seguinte [-contínuo]
HV com a vogal [e] contexto precedente labial
HV com a vogal [e] contexto seguinte labial
AV com a vogal [e] contexto seguinte [-contínuo]
AV com a vogal [e] contexto precedente não-labial
AV com a vogal [e] contexto seguinte labial
AV com a vogal [o] contexto precedente [+contínuo]
AV com a vogal [o] contexto seguinte [+contínuo]
AV com a vogal [o] contexto precedente labial
AV com a vogal [o] contexto seguinte não-labial

Fonte: Schüller (2013, p. 64).

Conforme o quadro disposto anteriormente, o autor evidencia que, para a vogal média anterior, as palavras de contexto precedente labial ou [+contínuo] e contexto seguinte labial ou [-contínuo], a exemplo de “**c**[e]**b**ola”, e as palavras de contexto precedente não-labial e contexto seguinte labial ou [-contínuo], como em “**t**[e]**l**hado”, favoreceram, respectivamente, os processos de HV e AV. Para a vogal média posterior, temos como favorecedores do AV os contextos precedentes labial ou [+contínuo] e como contextos seguintes não-labial ou [+contínuo], a exemplo de “**p**[o]**ss**uir”.

De modo geral, o autor constatou que, acerca da percepção da vogal média pretônica, em contexto de HV e com a ocorrência desse processo, os ouvintes obtiveram 70,8% de acerto; em contexto de AV e com a sua ocorrência, 69,6%. Não foi identificada diferença significativa entre as vogais altas [i] e [u]. Já a percepção da vogal pretônica, em contexto de HV, porém sem a aplicação desse processo para /e, o/, os ouvintes obtiveram 96,9% de acerto; em contexto de AV, mas sem a aplicação do referido processo, 93,4%. Assim como para as vogais altas, não houve diferença significativa na percepção das vogais médias pretônicas [e] e [o].

Conforme a discussão desse trabalho, podemos depreender que a percepção das vogais médias pretônicas [e] e [o] foi mais precisa do que a percepção das vogais altas pretônicas [i] e [u] que resultaram dos processos de HV e AV e que os contextos precedente e seguinte exercem influência não apenas na produção (Yacovenco, 1993; Pereira, 1997), mas também na percepção. Por fim, fica evidente que não houve 100% de acerto das vogais médias [e] e [o] em contexto de HV ou AV, nem das vogais altas [i] e [u] provenientes desses processos.

Ao final de seu trabalho, Schüller (2013) menciona as limitações encontradas durante a realização de sua pesquisa. Além das citadas por ele – como (i) o não cruzamento de todas as variáveis possíveis em face do grande número destas; (ii) a não realização da análise acústica de todas as vogais produzidas pelos locutores, haja vista a grande quantidade de palavras constituintes do *corpus* da pesquisa e (iii) a não consideração dos demais formantes (F2 e F3) –, mencionamos as percebidas por Nascimento (2017) e concordamos com ambos os posicionamentos da pesquisadora. Ela acredita que uma análise qualitativa seria importante para o estudo mencionado, tendo em vista que “[...] o “não acerto” pode ser um indício de preferência de fala dos informantes que participaram do teste” (2017, p. 38), e que as características idiossincráticas de cada falante que gravou os estímulos (quatro ao todo) podem ter influenciado as respostas dos participantes.

A pesquisa de Nascimento (2017) é apresentada a seguir.

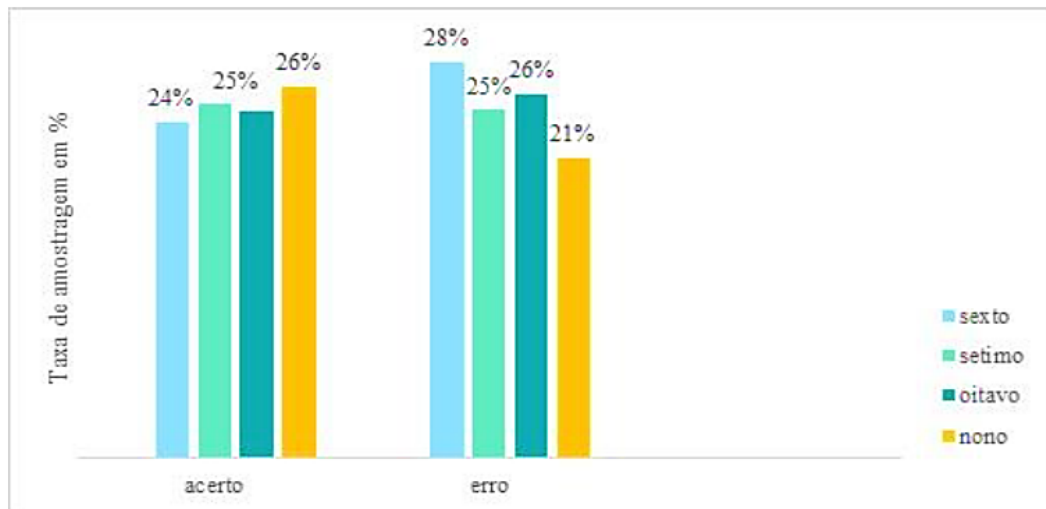
2.3.2 Percepção das vogais médias pretônicas em João Pessoa – PB

A pesquisa de Nascimento (2017), assim como a de Schüller (2013), também se situa na terceira onda da Sociolinguística Variacionista, além do campo da Sociolinguística Educacional, pois estabelece uma relação entre um estudo variacionista e o contexto escolar. Seu trabalho analisa a influência da percepção das vogais médias pretônicas no processo de escrita de estudantes de Ensino Fundamental II, verificando, por meio de um experimento, a relação entre oralidade e escrita. Além disso, a autora investiga como se dá a identificação dos alunos com as variáveis mencionadas na comunidade de fala pessoense.

Tal pesquisa foi realizada em uma escola de rede pública e contou com 40 estudantes que não possuíam problemas de audição, sendo 20 do sexo feminino e 20 do sexo masculino. Com metodologia baseada nos trabalhos de Lopes (2012), Oushiro (2015) e Henrique (2016), a pesquisa de Nascimento (2017) se utilizou de três testes. O primeiro consistiu em solicitar aos alunos que escrevessem palavras, após escutá-las sendo produzidas com as vogais altas, /i/ e /u/ (como “p[i]pino” “s[i]guro” e “d[i]pressa”). No segundo teste, foi solicitado que os discentes avaliassem se as palavras dos pares de estímulos escutados eram iguais ou diferentes (como “b[o]lero x b[o]lero” e “[e]sporte x [i]sporte”). Para o aluno que respondesse que as palavras do par eram “diferentes”, um terceiro teste acerca das pronúncias era realizado: eles avaliavam, numa escala de 1 a 9, o quão diferente soavam as duas pronúncias, sendo 1 “muito parecidas” e 9 “muito diferentes”. Por fim, para que a identidade linguística dos estudantes pessoenses sobre seu modo de falar e o de sua comunidade de fala pudesse ser averiguada, um

quarto teste foi feito. Os alunos que afirmaram haver diferença entre as duas pronúncias ouvidas responderam às seguintes questões: 1) “Qual das duas pronúncias se parece mais com o modo como os pessoenses falam?” e 2) “Qual das duas pronúncias parece mais com o modo como você fala?”. No geral, os estudantes ouviram 8 palavras como estímulo para escrevê-las, além de 48 pares de palavras para serem avaliados em iguais ou diferentes. O *corpus* para análise foi constituído, portanto, por 320 palavras escritas e 960 análises dos pares de estímulos e a análise quantitativa ocorreu por meio do Excel e do R (2017). Abaixo se encontram os principais resultados para a discussão deste trabalho.

Gráfico 1 – Nível de acerto x Ano de escolaridade



Fonte: Nascimento (2017, p. 54).

O gráfico 1 expõe a porcentagem de erro e de acerto de acordo com o ano de escolaridade dos participantes da pesquisa. Como podemos perceber, a maior diferença de erro, embora seja pequena, consiste entre o 6º ano (28%) e o 9º ano (21%), o que nos leva a depreender que, para o fenômeno analisado, a escolarização está relacionada com a apreensão das normas ortográficas. Além disso, o resultado do gráfico comprova que o erro ortográfico dos estudantes passa necessariamente pela questão de como eles percebem auditivamente as variantes. É exatamente nesse ponto que cabe a interferência do professor: por meio da conscientização linguística, ele pode levar o aluno a compreender que há uma distinção entre oralidade e escrita (BORTONI-RICARDO, 2004). São sistemas que, embora não sejam excludentes, são diferentes entre si e, conseqüentemente, possuem regras diferentes que precisam ser esclarecidas.

Já a tabela 1 amplia as informações dispostas no gráfico 1, especificando a porcentagem de erro e acerto de acordo com o sexo.

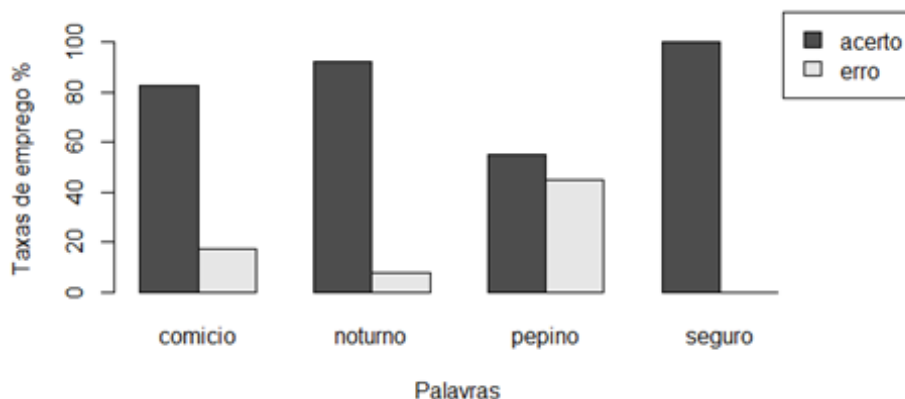
Tabela 1 – Estratificação de informantes de acordo com acerto ou erro em relação à palavra escrita

Sexo	Acerto	Erro
Feminino	4 informantes (20%)	16 informantes (80%)
Masculino	2 informantes (10%)	18 informantes (90%)

Fonte: Nascimento (2017, p. 54).

Como podemos observar na tabela acima, apenas 6 alunos acertaram a escrita de 100% dos estímulos de acordo com a norma padrão, ou seja, 8 os estímulos escutados no primeiro teste. É importante salientar que esse resultado pode ter sido influenciado negativamente pelos itens lexicais escolhidos para os testes, uma vez que algumas palavras como “bolero” e “comício” podem não ser recorrentes no arcabouço lexical de estudantes de 11 a 15 anos de idade. Henrique e Nascimento (2018) atentam para essa questão e afirmam que “isso pode ser explicado pelo fato de os discentes terem escutado o processo de AV em uma palavra em que o mais provável de ocorrer seria a HV, ou seja, a vogal pretônica seria aberta em detrimento da tônica (p. 15).” Em face disso, os autores reanalisam os dados a partir de uma separação dos estímulos, considerando apenas aqueles que possuem gatilho para a elevação da vogal média, ou seja, uma vogal alta na sílaba tônica (PEREIRA, 1997).

Gráfico 2 – Erros e acertos de acordo com a palavra escutada



Fonte: Henrique e Nascimento (2018, p. 13).⁴⁹

O gráfico 2 expõe o nível de erro e acerto de acordo com a palavra escutada. Conforme exposto anteriormente, foram consideradas apenas palavras que possuíam a vogal alta na sílaba tônica, fator que motiva a elevação da vogal média pretônica e, conseqüentemente, uma maior motivação para o erro de sua escrita. O resultado obtido pelos

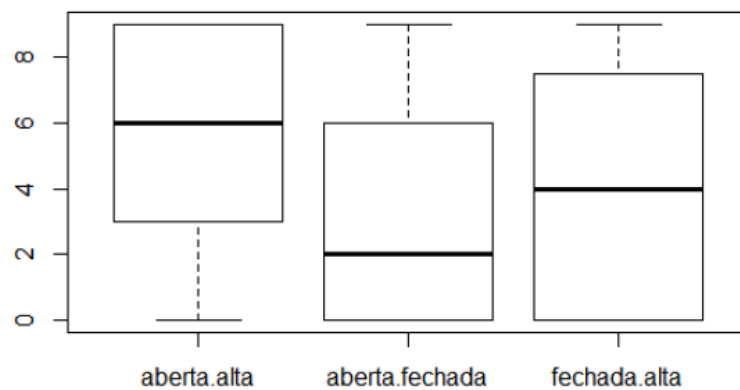
⁴⁹ No prelo.

autores mostra com mais precisão que a percepção da oralidade e a escrita se entrecruzam, uma vez que eles separam as palavras de acordo com o processo fonológico que elas sofrem. No caso das palavras expostas no gráfico acima, elas estão condicionadas a sofrer um processo de HV com elevação da vogal pretônica.

Outro ponto importante é que um dos itens lexicais, “seguro”, não teve nenhum erro de escrita, o que nos leva a compreender que o aprendizado de regras ortográficas não está relacionado apenas ao nível de escolarização, mas à familiaridade que aquele estudante tem com a palavra. Assim, quanto mais presente é o vocábulo no dicionário do adolescente, menos suscetível a erro de escrita ele está.

O gráfico 3 apresenta o grau de diferença atribuído de acordo com o par de palavras escutado.

Gráfico 3 – Grau de diferença atribuído x Par escutado



Fonte: Nascimento (2017, p. 47).

De acordo com o gráfico 3, os estudantes atribuíram as seguintes diferenças: 2 para os pares com variantes “aberta.fechada”; 4, “fechada.alta”; 6, “aberta.alta”. Tais atribuições indicam que os estudantes conseguem perceber uma maior distinção entre as variantes aberta e alta e isso se justifica, conforme Nascimento (2017), pela distância que os valores de F1⁵⁰ apresentam entre si.

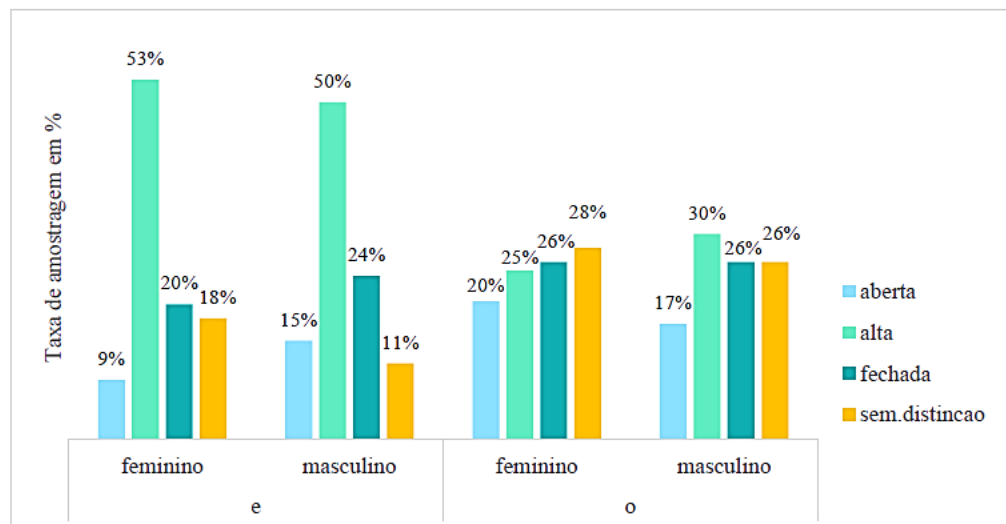
Os outros valores atribuídos, por serem menores, podem nos indicar que

[...] se os ouvintes não atribuem um alto grau de diferença aos pares de variantes distintas, é justamente porque eles estão utilizando, no contexto das vogais médias pretônicas, tanto as variantes abertas quanto as fechadas. Tal oscilação foi comprovada por Pereira (1997) com dados de produção (NASCIMENTO, 2017, p. 48).

⁵⁰ Ver quadro 9, página 72.

Além disso, tais valores baixos podem nos indicar outras interpretações quando relacionados aos resultados dos gráficos 1 e 2. A percepção linguística dos estudantes pode ser algo que ainda está em processo de conscientização e isso faz com que eles, além de não perceberem uma diferença significativa, estabeleçam uma associação da fala com a escrita. Quando relacionados aos resultados do gráfico 4 (disposto a seguir), percebemos que os dados do gráfico 3 ratificam as explicações acerca do gráfico 4, uma vez que os estudantes, para a vogal /e/ e /o/, não percebem distinção entre suas variantes (de 11% a 18% e de 26% a 28%, respectivamente) e isso, novamente, pode ser um indício de que os discentes encontram-se em fase de reconhecimento e compreensão de sua própria identidade linguística.

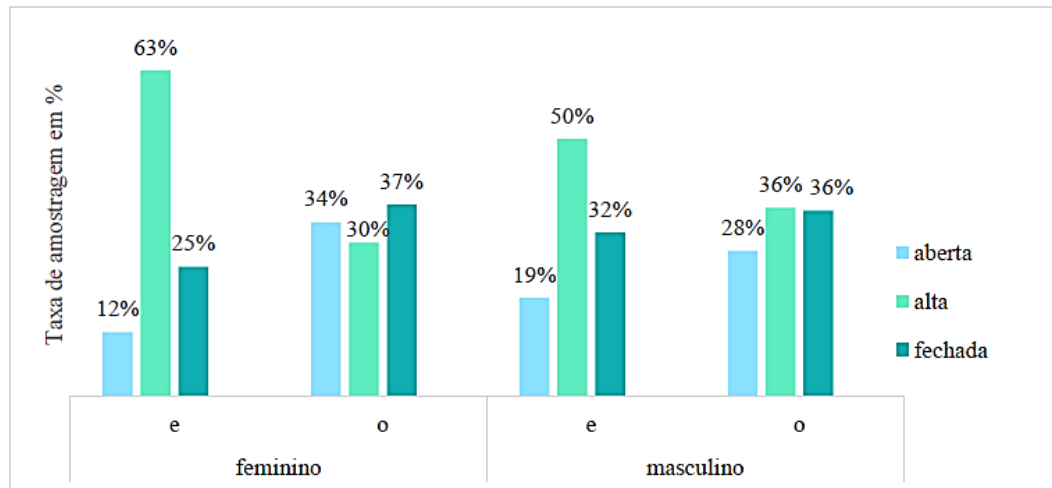
Gráfico 4 – Pronúncia de JP x Vogal



Fonte: Nascimento (2017, p. 52).

Os resultados do gráfico 5, disposto adiante, apresentam a escolha de pronúncia do falante consoante a variante escutada de cada vogal e está diretamente relacionado aos resultados do gráfico 4.

Gráfico 5 – Pronúncia do falante x Vogal



Fonte: Nascimento (2017, p. 53).

Como podemos observar no gráfico 5, não há grande distinção na escolha das variantes para a própria pronúncia, haja vista que os resultados são mais próximos entre si para a vogal /o/ (sendo atribuído pelas meninas 34% para [ɔ], 37% para [o] e 30% para [u]; pelos meninos, 28%, 36% e 36%) do que para a vogal /e/, “pois a diferença entre os valores de F1 para as variantes de /o/ é menor do que para /e/” (NASCIMENTO, 2017, p. 53). Nesse cruzamento, a variável “sexo” não foi significativa, uma vez que os resultados tanto para os meninos quanto para as meninas são muito semelhantes, independente da vogal analisada.

Apesar de constatar algumas limitações no trabalho supracitado, é inegável a sua importância para afirmar que a construção da identidade linguística do falante é algo que se constitui ao longo de sua vida. Nesse sentido, a escola pode ter um papel fundamental, pois o trabalho do professor de LP pode fazer com que os alunos se sintam (des)confortáveis e (in)seguros para utilizar e se identificar com a variante de sua comunidade de fala.

A partir das discussões realizadas, apresentamos, no capítulo seguinte, a metodologia utilizada neste trabalho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Dividido em quatro partes, este capítulo expõe o percurso metodológico utilizado na realização desta pesquisa. A primeira subseção apresenta a natureza da pesquisa. A segunda, por sua vez, expõe os instrumentos de geração dos dados, dentre os quais estão a caracterização dos testes de percepção (realizados com alunos e professora colaboradora), da entrevista (realizada com a mesma docente) e do *corpus* deste trabalho. Por fim, a terceira subseção expõe a descrição do método de análise estatística (utilizado para a análise dos resultados dos testes) e de análise qualitativa.

3.1 Natureza da pesquisa

A sociedade contemporânea vem sofrendo profundas transformações no século XXI, após o desenvolvimento e o enraizamento da globalização na pós-modernidade (BAUMAN, 2005). Isso acaba reverberando no modo como concebemos e fazemos pesquisa e, conseqüentemente, no modo como produzimos ciência. Tendo em vista tal realidade, acreditamos não haver mais espaço para dualidades e antagonismos de métodos, mas sim um espaço em que os diálogos entre eles ocorram, gerando contribuições mais profundas para as áreas que são, aparentemente, distintas.

A respeito dos estudos qualitativo e quantitativo, Denzin e Lincoln (2006) afirmam que eles são, respectivamente, “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (p. 17) e “[...] enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos” (p. 23). Assim, fica evidente que são olhares distintos que possuem, igualmente, pontos benéficos e lacunas. O que fará cada uma dessas características se sobressair está relacionado ao objetivo do estudo de cada pesquisador.

Nesse sentido, o propósito é associar os dois métodos com o intuito de dar visibilidade ao contexto escolar, concedendo voz a professores e alunos sobre um mesmo tema. Esta pesquisa é, portanto, de caráter quantitativo e qualitativo, visto que i) se ocupa em descrever, a partir de testes estatísticos, possíveis diferenças entre as percepções do fenômeno mencionado, além de investigar o nível de consciência dialetal desses estudantes e ii) objetiva explicar a contribuição do professor de Língua Portuguesa no processo de construção da identidade linguística de estudantes de Ensino Médio em relação à variação, especialmente acerca das vogais médias pretônicas.

Explicamos, a seguir, o contexto em que este trabalho foi desenvolvido.

3.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual da Paraíba, situada em um bairro da zona norte da cidade de João Pessoa. A instituição possui um espaço bastante amplo e oferece vagas que vão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Além disso, a escola conta com diversos docentes doutores e mestres, o que nos faz refletir sobre o discurso errôneo de que professores com pós-graduação não querem atuar na Educação Básica.

Percebemos, ainda, que a escola possui grande abertura para receber tanto projetos desenvolvidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e projetos de extensão, quanto os estagiários dos diversos cursos de licenciatura que a universidade possui. Esse posicionamento de parceria com o meio acadêmico foi imprescindível para que pudéssemos desenvolver esta pesquisa.

Esclarecemos, na seção a seguir, o perfil dos participantes deste estudo.

3.2.1 Participantes

Este trabalho conta com a participação voluntária de 70 estudantes de Ensino Médio e de uma professora de LP.

3.2.1.1 Estudantes de Ensino Médio

Por ter a escola como *lócus* de investigação, esta pesquisa conta com a colaboração de jovens estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de João Pessoa. De acordo com as Diretrizes Curriculares que esclarecem questões voltadas a esse nível de ensino, tais jovens devem ser compreendidos como sujeitos “[...] com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social” (BRASIL, 2013, p. 155). Tal ideia nos faz atentar para a importância de considerá-los não como pertencentes a um grupo social em situação transitória para a vida adulta, mas como um grupo social que, por possuir pensamentos, sentimentos e ações próprios desse momento da vida, também é importante na sociedade e merece ser ouvido (DAYRELL, 2003 *apud* BRASIL, 2013).

É justamente por concebermos os jovens como seres independentes, críticos e capazes de se posicionarem e resolverem problemas que lhes são apresentados ou que eles vivenciam que contamos com a colaboração deles (os jovens) para o desenvolvimento deste estudo. Todos os discentes que responderam ao teste encontram-se matriculados no Ensino Médio regular de uma mesma escola estadual da cidade de João Pessoa – PB. O levantamento dos estudantes participantes deste trabalho foi realizado na segunda quinzena de abril de 2019, quando a pesquisadora acompanhou a professora regente nas 06 turmas em que leciona o componente curricular Língua Portuguesa. A pesquisadora, no momento das aulas da professora-colaboradora Fátima⁵¹, passou uma lista⁵² à qual 124 estudantes responderam. É importante mencionar que a participação dos estudantes foi voluntária.

A partir disso, para selecionar quais alunos responderiam ao teste, foram estabelecidos os seguintes critérios, quais sejam: i) ser aluno da professora-colaboradora Fátima; ii) ser pessoense ou ter vindo morar em João Pessoa até os 5 anos de idade; iii) não ter passado mais de dois anos consecutivos fora de João Pessoa e iv) não ter problemas auditivos. Apenas 104 alunos atenderam aos critérios mencionados e 70 participaram do teste⁵³, conforme ilustramos no quadro 7.

Quadro 7 – Estratificação dos alunos participantes da pesquisa

Alunos	Ano	Sexo
70	1º	36 meninas
		34 meninos

Fonte: pesquisa direta, 2019.

3.2.1.2 Professora Fátima Fiandeira⁵⁴

Fátima Fiandeira nasceu em Alagoa Grande, cidade localizada no brejo paraibano, e passou a residir em João Pessoa a partir dos quinze anos. Sua mudança deu-se devido ao êxodo de seus pais para a capital, que buscavam melhores condições de estudo para seus filhos. Aqui, a docente obteve sua formação plena em Letras Português pela UFPB em 1990, e especializou-se em Arte, Educação e Sociedade pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), em 2007. Além de Letras, frequentou algumas licenciaturas, como

⁵¹ Ver seção 3.1.2.2, página 85.

⁵² Ver Apêndice 6, página 146.

⁵³ Durante a realização desta pesquisa, a escola precisou suspender as aulas devido a problemas na infraestrutura causados por fortes chuvas.

⁵⁴ Ao longo deste trabalho, a professora Fátima Fiandeira também será chamada pelos seguintes nomes: professora Fátima, Fátima, Fátima Fiandeira, Fiandeira, professora colaboradora, colaboradora, professora, docente.

História, Filosofia e Teatro, mas por questões familiares e de trabalho não pôde concluir nenhuma das três.

A professora lecionou antes de estar licenciada e, devido a questões pessoais de força maior, precisou parar seu ofício durante um tempo, voltando a ensinar depois. Entre essas idas e vindas, Fátima exerce a docência há mais de vinte anos, tendo experiência também na rede privada de ensino. Atualmente é concursada no estado da Paraíba e trabalha em uma única escola. No período em que foi realizada a entrevista, ela trabalhava 24 horas semanais.

É importante reiterar que Fátima trabalha em uma escola que possui estreita relação com a UFPB, pois aquela se mostra acessível para receber os projetos desenvolvidos nesta. Fazem parte da rotina da escola projetos como o PIBID e os estagiários dos diversos cursos de licenciatura fornecidos pela universidade. Além dessas questões, a UFPB realiza um trabalho de assessoria com o corpo docente de LP e de línguas estrangeiras da escola, o que, a nosso ver, é um dos meios de fortalecer a formação acadêmica desses profissionais.

Os instrumentos de geração de dados deste trabalho são apresentados a seguir.

3.3 Instrumentos de geração dos dados

Esta subseção exhibe a descrição dos dois instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa: os testes de percepção e a entrevista semiestruturada. Vale salientar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS em 03 de abril de 2019, sob o parecer 3.240.785⁵⁵. Os dados foram coletados após a assinatura no TCLE pela professora colaboradora e pela direção da escola onde a pesquisa foi realizada. As informações colhidas são sigilosas, garantindo-se a não divulgação dos nomes da instituição ou dos participantes.

3.3.1 Os testes de percepção

A elaboração do experimento desta pesquisa foi baseada nos trabalhos de Oushiro (2015), Henrique (2016) e Nascimento (2017). O primeiro investigou, dentre outras questões, como falantes paulistanos percebem e avaliam a produção do (-r) em coda silábica, a exemplo de “interno” e “jornal”. O segundo, por sua vez, analisou como falantes pessoenses percebem a fricativa coronal em coda medial, como em “casca” e “cuspe”. Já o terceiro objetivou

⁵⁵ Ver Anexo 1.

compreender como alunos pessoenses percebem as vogais médias pretônicas, a exemplo de “pepino” e “comício”. Oushiro (2015) e Henrique (2016) trabalharam com pares de palavras, em que duas produções (tepe e retroflexo, e alveolar e palatal, respectivamente) eram realizadas. Nascimento (2017) seguiu a mesma proposta, entretanto com três produções distintas (vogal média baixa, média alta e alta).

Para a criação do pré-teste e dos 3 testes, alguns cuidados precisaram ser tomados, como a submissão de todos os estímulos à avaliação de 6 juízes, dos quais 2 são pesquisadores da área de Fonética e Fonologia e 4 são ouvintes leigos⁵⁶ (2 alunos de ensino médio e 2 alunos universitários), a fim de verificar se os áudios soavam naturais e, quando o caso, diferentes entre si.

Feito isso, antes do primeiro teste, os alunos responderam a um pré-teste para sanar possíveis dúvidas que surgissem sobre a atividade que deveriam realizar, e para se acostumarem à fala que seria escutada ao longo dos 3 testes subsequentes. O pré-teste está disposto na figura 4 e foi composto por 4 pares de palavras apresentados de forma aleatória, sendo 2 com pronúncias iguais e 2 com pronúncias diferentes.

Figura 4 – Pré-teste

1/4

Existe diferença entre as duas palavras?

Sim

Não

Repetir

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Após isso, para respondermos ao questionamento sobre a diferença existente entre as variantes aberta e fechada das vogais médias pretônicas, bem como avaliarmos a percepção dos estudantes pessoenses sobre seu modo de falar e o de sua comunidade de fala, solicitamos aos alunos e à professora que respondessem a três testes respectivamente, quais sejam: i) existe diferença entre as duas palavras?; ii) qual das duas pronúncias se parece mais com a sua? e iii) qual das duas pronúncias se parece mais com a de João Pessoa?”. Os testes foram

⁵⁶ Compreendemos como ouvinte leigo aquele que não possui especialização na área de Fonética e Fonologia.

criados no Praat⁵⁷ e apresentados aos estudantes conforme as figuras 5, 6, e 7, respectivamente.

Figura 5 – Teste 1



1/13

Existe diferença entre as duas palavras?

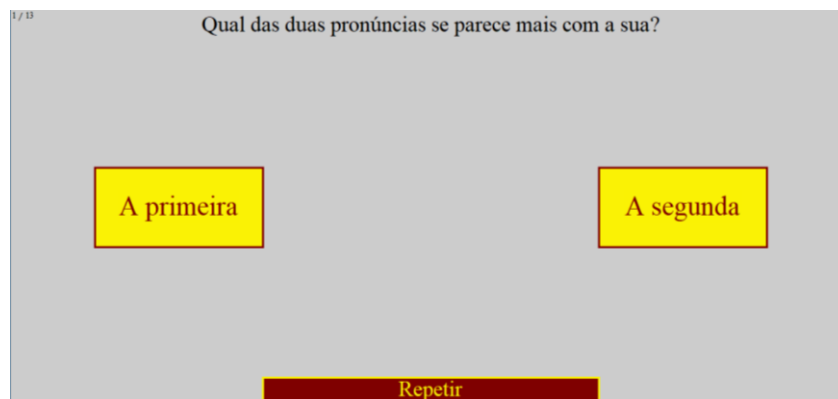
Sim

Não

Repetir

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Figura 6 – Teste 2



1/13

Qual das duas pronúncias se parece mais com a sua?

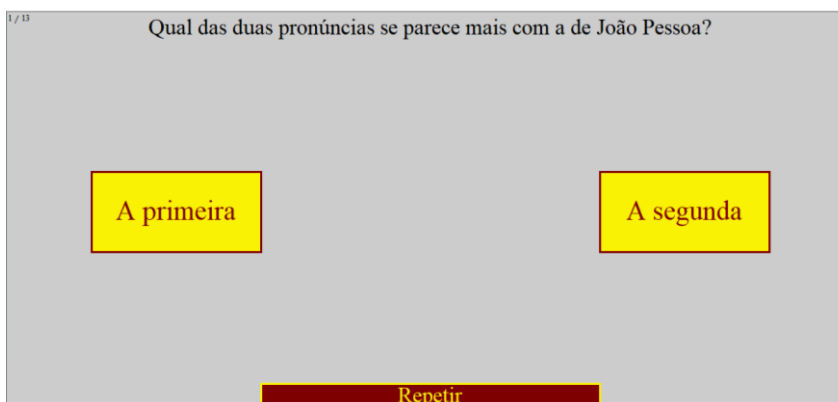
A primeira

A segunda

Repetir

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Figura 7 – Teste 3



1/13

Qual das duas pronúncias se parece mais com a de João Pessoa?

A primeira

A segunda

Repetir

Fonte: pesquisa direta, 2019.

⁵⁷ O *script* do teste encontra-se no apêndice 7, página 147.

A fim de evitar que os alunos se cansassem durante a realização da tarefa ou perdessem muito tempo de aula, criamos dois testes distintos com duração de 5min em média, sendo um para a variável /e/ e outro para /o/. Cada teste contou com 13 pares de estímulos apresentados de forma aleatória, dentre os quais 9 pares possuíam pronúncias diferentes; 4, pronúncias iguais. Estes foram considerados como distratores e como meio de verificar se os participantes estavam prestando atenção durante o teste. Foram descartados da análise, portanto, os testes em que os estudantes atribuíram distinção aos 4 pares de palavras iguais. É importante mencionar que todos os pares de palavras apresentados aos alunos possuíam cerca de 2,6s. Optamos por padronizar a duração dos estímulos a fim de evitar uma possível influência na percepção dos discentes.

No geral, 72 estudantes responderam aos testes em um *notebook* e ouviram, por meio de um fone de ouvido externo AKG K414p, 39 pares de palavras para serem avaliados em iguais ou diferentes, dentre os quais 27 diziam respeito aos 3 testes sobre as variáveis estudadas nesta pesquisa e 12 eram distratores. Dentre os testes aplicados, descartamos o resultado de 2, posto que os alunos atribuíram diferença aos 4 pares de palavras distratoras.

3.3.1.1 Gravação dos estímulos

A coleta dos estímulos para a construção do teste de percepção de fala durou cerca de duas horas e foi realizada no final do mês de abril de 2019, em uma cabine acusticamente tratada do Laboratório Integrado de Estudos da Voz (LIEV), situado no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFPB, em João Pessoa – PB. Para as gravações, utilizamos o *software* Praat (BOERSMA; WEENINK, 2019), com taxa de amostragem de 44.100 KHz, e um microfone *Senheiser* E-835, ligado à interface de áudio Behringer UMC 202 HD.

A gravação dos estímulos foi realizada por uma participante pessoense, moradora da Zona Sul da cidade e que se enquadra na faixa etária de 15 a 25 anos. Ela tem formação universitária em Fonoaudiologia, o que facilitou a sua compreensão de como produzir os estímulos. A informante não possui nenhum desvio auditivo ou da fala, nem usa aparelho odontológico que pudesse influenciar em alguma produção linguística diferente do padrão, destoando, assim, a percepção dos estudantes. Até o momento da coleta, ela não havia passado mais de dois anos fora de sua cidade natal, um dos fatores considerados por Labov [2008 (1972)] como influenciador do processo de acomodação linguística.

A fim de facilitar o procedimento de coleta, a lista de palavras foi compartilhada com a informante antes da gravação para que uma leitura prévia ocorresse. Como foram 22

palavras gravadas (sendo 44 no total devido à pronúncia das duas variantes, aberta e fechada), a lista ficou disponível do lado de fora da cabine para que a informante pudesse consultar sempre que considerasse necessário. A lista de palavras foi gravada por apenas uma informante, tendo em vista que variáveis como gênero, voz ouvida (informante), entre outras, não precisam ser analisadas para respondermos às questões deste estudo. Além disso, todos os estímulos precisariam ser multiplicados pela quantidade de falantes⁵⁸ devido às características idiossincráticas de cada um. A extensão do teste, portanto, ficaria comprometida, pois duraria mais tempo e isso poderia influenciar na atenção dos participantes, influenciando negativamente sua percepção.

Foi instruído que ela repetisse três vezes a frase-veículo “digo _____ baixinho”, com as variantes aberta e fechada, cujas palavras-alvo se encontravam no centro da sentença (BARBOSA; MADUREIRA, 2015). Tal procedimento é responsável pelo controle da coarticulação e por minimizar os efeitos prosódicos entre as pronúncias. As palavras do centro das sentenças encontram-se no quadro 8.

Quadro 8 – Lista de palavras-estímulo

/e/	/o/
Berrado	Borrado
Ferrado	Forrado
Quebrado	Cobrado
Pesado	Posado
Regado	Rogado
Rezado	Rosado
Secado	Socado
Selado	Solado
Testado	Tostado
Vetado	Votado
Checado	Chocado

Das 22 palavras acima, julgamos que as palavras “rosado” e “solado” poderiam não ser frequentes no léxico dos estudantes, o que poderia influenciar a percepção deles⁵⁹. Além disso, há outras duas palavras, “rogado” e “socado”, que possuem o mesmo contexto precedente. Assim, optamos por excluir quatro palavras: “rezado”, “rosado”, “selado” e “solado”, totalizando 18 palavras.

Além das palavras acima, foram gravadas 4 palavras distratoras utilizando o mesmo procedimento metodológico descrito anteriormente. Por estarem propensas a sofrerem um

⁵⁸ Para 2 falantes, haveria 88 pares de estímulos a serem avaliados; para 3, 132 pares e assim sucessivamente.

⁵⁹ Nascimento (2017) ponderou acerca disso nos resultados de seu trabalho.

processo fonológico diferente do foco deste trabalho, a palatalização das oclusivas dentais /t, d/ (em que aço[i][t]e se torna aço[i][tʃ]e, por exemplo), selecionamos as palavras dispostas no quadro 9:

Quadro 9 – Lista de palavras distratoras

Açoite
Bípede
Dicção
Fadiga

As palavras acima foram gravadas com a produção da variante dental, variante mais recorrente em nossa comunidade de fala (HORA, 1990; 1991; 1997).

3.3.1.2 Edição dos estímulos

Inicialmente, os áudios foram maximizados e normalizados no programa SoundForge 10.0, por meio da aplicação das seguintes funções: i) Effects > Wave Hammer > [Sys] Medium compression; ii) Process > Normalize > [Sys] Maximize peak value e iii) Effects > Dynamics > [Sys] Limit levels to -6dB (hard limiter). Em seguida, utilizamos as funções Ctrl-C e Ctrl-V do programa *Praat* para a edição das vogais médias pretônicas, que foram selecionadas à medida que atendiam parcialmente⁶⁰ os valores apresentados no quadro 10.

Quadro 10 – Médias geométricas de frequência dos dois primeiros formantes das vogais em Hertz para quatro falantes brasileiras⁶¹

Vogal	F1	F2
i	354	2501
e	459	2343
ɛ	678	2106
a	967	1563
ɔ	667	1117
o	480	979
u	366	837

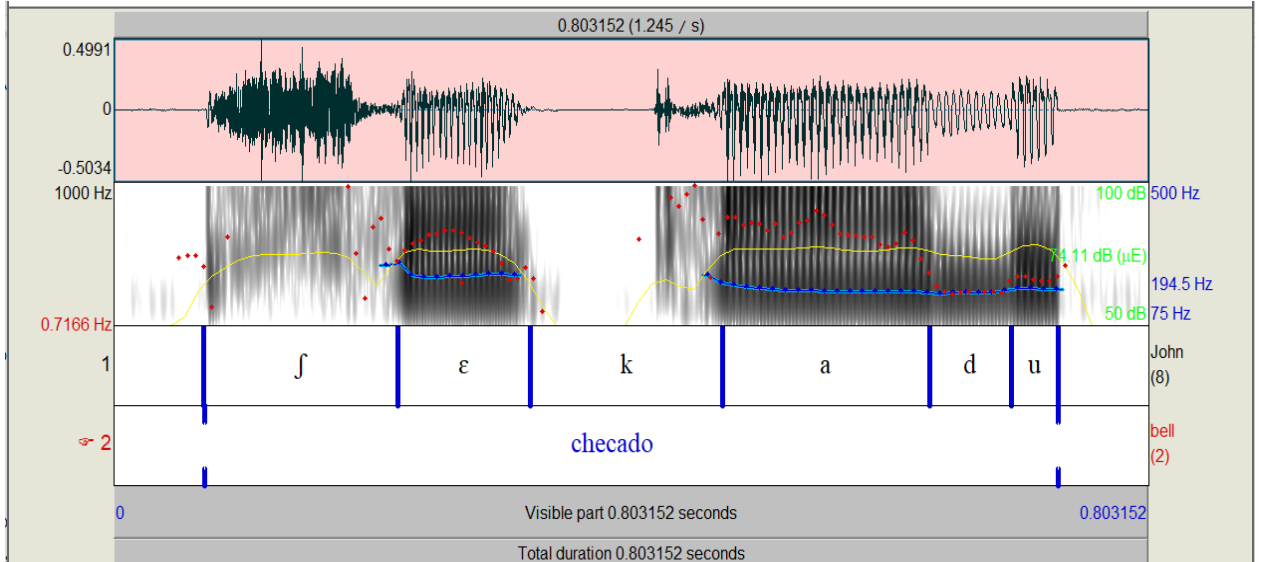
Fonte: Barbosa e Madureira, 2015, p. 306.

⁶⁰ Os valores dispostos no quadro são um parâmetro de referência, de modo que nem todos os indivíduos atenderão categoricamente a tais valores devido às suas características idiossincráticas.

⁶¹ Ladefoged (2000) afirma que os sons vocálicos podem ser analisados a partir da frequência de seus formantes, onde se concentram as zonas de energia no trato vocal. Segundo o linguista, os dois primeiros formantes (F1 e F2) são suficientes para caracterizar uma vogal.

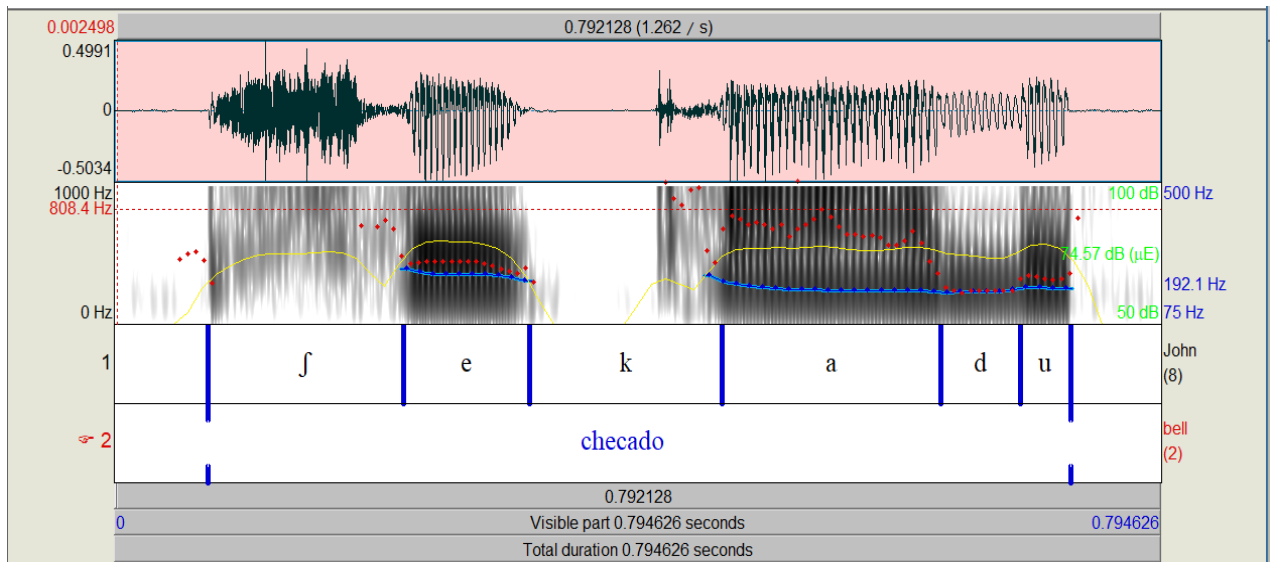
As figuras 8 e 9 expõem, respectivamente, os espectrogramas da palavra “checado” com e sem edição; as figuras 10 e 11, da palavra “chocado”.

Figura 8 – Espectrograma sem edição da palavra “checado” produzida com a variante aberta



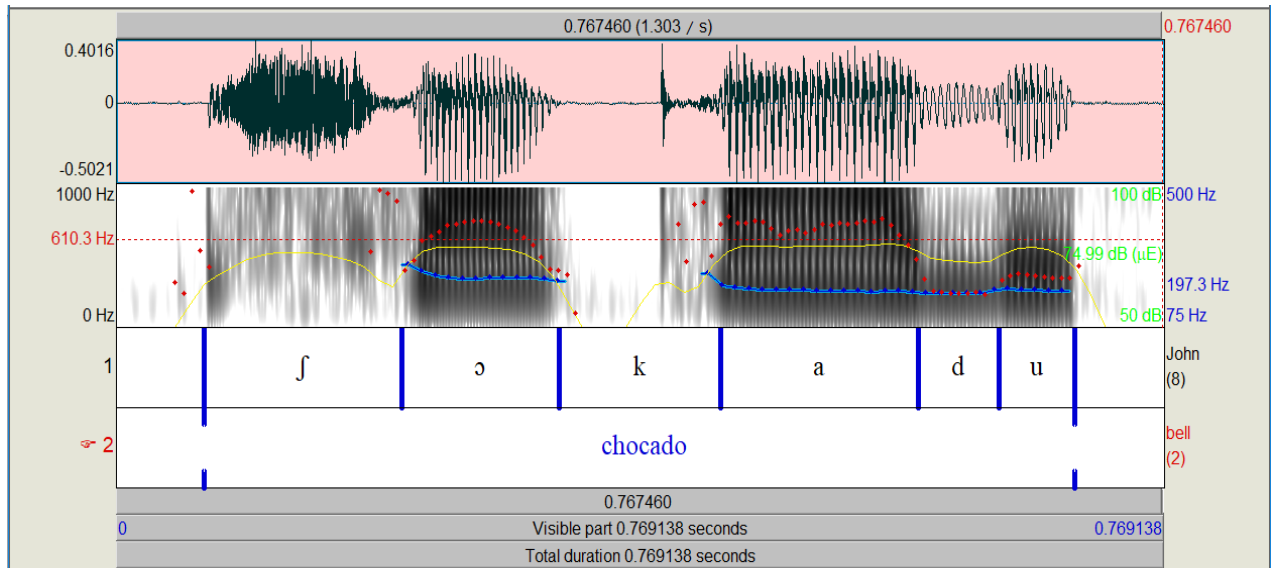
Fonte: pesquisa direta, 2019.

Figura 9 – Espectrograma com edição da palavra “checado” produzida com a variante fechada



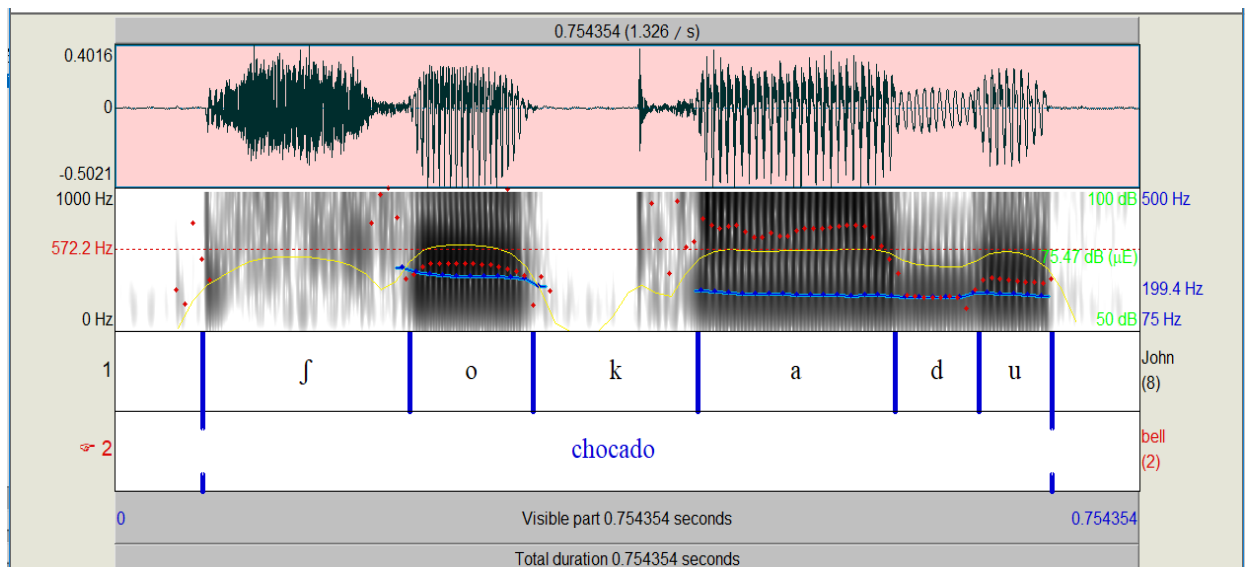
Fonte: pesquisa direta, 2019.

Figura 10 – Espectrograma sem edição da palavra “chocado” produzida com a variante aberta



Fonte: pesquisa direta, 2019.

Figura 11 – Espectrograma com edição da palavra “chocado” produzida com a variante fechada



Fonte: pesquisa direta, 2019.

3.3.1.3 Definição das variáveis

Como variáveis linguísticas, foram controladas i) o contexto fonológico precedente às vogais médias pretônicas; ii) a vogal da sílaba tônica, sendo a vogal [a] selecionada (tendo em vista que qualquer outra vogal poderia influenciar um processo de HV⁶² e, conseqüentemente,

⁶² De acordo com Bisol (1981), Pereira (1997) e Oliveira e Lee (2006) a harmonia vocálica é um processo que ocorre quando a altura das vogais é a mesma, como em b[e]l[e]za, r[ɛ]lógio e p[i]pino, por exemplo.

influenciar a percepção dos alunos); iii) contexto fonológico seguinte; iv) quantidade de sílabas e v) distância da sílaba tônica. Quanto às variáveis extralinguísticas, controlamos i) o ano escolar (restringimo-nos apenas ao 1º ano do Ensino Médio); ii) o tipo de escola (pública) e iii) o sexo (feminino e masculino). Tais informações podem ser verificadas no quadro 10:

Quadro 11 – Variáveis linguísticas controladas

Palavra-estímulo	Vogal Pretônica	Contexto Precedente	Ponto de articulação	Contexto Seguinte	Ponto de articulação	Vog. da Síll. Tônica	Dist. da Síllaba Tônica
B[]rrado	/e, o/	[b]	bilabial	[h]	glotal	A	contígua
F[]rrado	/e, o/	[f]	labio-dental	[h]	glotal	A	contígua
Qu[]brado	/e, o/	[k]	velar	[b]	bilabial	A	contígua
P[]sado	/e, o/	[p]	bilabial	[z]	alveolar	A	contígua
R[]gado	/e, o/	[h]	glotal	[g]	velar	A	contígua
S[]cado	/e, o/	[s]	alveolar	[k]	velar	A	contígua
T[]stado	/e, o/	[t]	dental	[ʃ]	palatal	A	contígua
V[]tado	/e, o/	[v]	labio-dental	[t]	dental	A	contígua
Ch[]cado	/e, o/	[ʃ]	palatal	[k]	velar	A	contígua

3.3.2 A entrevista⁶³

A fim de embasar a análise qualitativa dos resultados e averiguar o papel do professor de Língua Portuguesa no processo de construção da identidade linguística dos discentes, optamos por entrevistar, a partir de uma entrevista semiestruturada⁶⁴, docente de uma mesma escola pública. Esse instrumento de coleta foi selecionado tendo em vista que a pesquisadora poderia aprofundar algumas das respostas fornecidas, facilitando a obtenção dos resultados e, conseqüentemente, uma melhor compreensão sobre como o professor de LP contribui com a identidade linguística dos estudantes. Cabe ressaltar que a entrevista foi realizada com uma professora que estava responsável por um dos ciclos do Ensino Médio, tendo em vista que isso guiaria a escolha das turmas para responder aos testes.⁶⁵

Assim, após a direção da escola conceder o espaço para a realização da pesquisa, conversamos com uma professora de Língua Portuguesa, que prontamente se dispôs a colaborar. Tal escola foi escolhida tendo em vista o conhecimento da pesquisadora com a comunidade escolar em questão – especialmente com a professora, de quem foi aluna durante

⁶³ A transcrição encontra-se no apêndice 3, página 121, e seguiu as normas propostas por Dionísio (2002) e adaptadas por Medrado (2006).

⁶⁴ Ver Apêndice 2, página 120.

⁶⁵ Há, na escola, professores que também ministram aulas na modalidade “cursinho” para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

dois ciclos do Ensino Médio –, visto que isso facilitaria o desenvolvimento do trabalho ao qual ela se propôs. A fim de não alterar a rotina da docente, a entrevista foi marcada de acordo com o dia e o horário de preferência dela, dando-lhe a oportunidade de escolher seu pseudônimo e sendo devidamente informada, a partir do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶⁶ e na medida em que o estudo permitiu, a respeito dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos que seriam realizados. Além disso, a fim de criar um espaço mais confortável e que deixasse a professora à vontade para responder as perguntas, a pesquisadora informou-lhe, antes de gravar a entrevista, que não havia respostas certas ou erradas.

As perguntas do roteiro estão organizadas em três blocos de conteúdo:

- a) 1 a 7: perguntas acerca do perfil sociocultural e da formação acadêmica da colaboradora;
- b) 8 a 13: perguntas sobre a prática docente, buscando investigar como a colaboradora atua no que diz respeito à variação linguística;
- c) 14 a 20⁶⁷: perguntas que induzem uma avaliação metalinguística do fenômeno em questão, bem como perguntas mais gerais que buscam a compreensão da consciência dialetal da colaboradora.

A seguir é apresentado o instrumento de gravação da entrevista, bem como ela ocorreu.

3.3.2.1 A gravação da entrevista

A gravação ocorreu antes do momento da coleta dos testes de percepção com os alunos e com a professora, tendo em vista que o teste poderia influenciar a avaliação metalinguística acerca do fenômeno analisado. A entrevista de Fátima Fiandeira, com duração de 48min, ocorreu em seu local de trabalho e foi coletada a partir de um gravador portátil Tascam, modelo DR-2d, com precisão de gravação de 24bit/96kHz e a taxa de amostragem do gravador ajustada para 44.100 KHz. Durante o momento da geração dos dados, o ambiente possuía ruído de 100dB em média e o microfone foi posicionado a cerca de 10 cm da boca da professora colaboradora.

⁶⁶ Ver Apêndice 1, página 118.

⁶⁷ Algumas dessas perguntas foram adaptadas de Mendes e Oushiro (2013).

3.3.3 O *corpus*

O *corpus* linguístico quantitativo utilizado para esta pesquisa é composto pela avaliação, por parte de 70 discentes (sendo 945 análises dos pares de estímulos para /e/ e 945 para /o/) e uma docente (27 avaliações de /e/ e 27 de /o/), sobre as vogais médias pretônicas. A entrevista semiestruturada subsidia a análise qualitativa e nos fornece informações que permitem compreender melhor nossa pergunta de pesquisa e nossos dados quantitativos.

3.4 Procedimentos de análise

Para a análise quantitativa das respostas dos estudantes e da professora, utilizamos o programa R (R Core Team, 2019) e nos ancoramos nas discussões da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1968; ECKERT, 2000, 2005, 2012) e dos estudos culturais de identidade (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2006; BAUMAN, 2005; HALL, 2006); para a qualitativa de cunho interpretativista (Denzin e Lincoln, 2006), analisaremos uma entrevista feita com uma docente a partir de noções das teorias apresentadas no capítulo 1.

Esclarecemos que a seleção das informações mais relevantes existentes na entrevista foi guiada pelos três blocos de tema das perguntas do roteiro utilizado, pelos objetivos desta pesquisa, bem como pelas teorias que a embasam. Apesar disso, alguns dos conteúdos temáticos analisados neste trabalho se apresentam como desdobramento das respostas dadas às perguntas realizadas, ou seja, emergem a partir do fluxo de consciência da professora colaboradora e estão diluídos ao longo da entrevista. Assim, não conseguiremos mencionar, durante a análise (capítulo 4), algumas das perguntas iniciais que motivou o discurso apresentado pela professora Fátima. Esclarecemos, ainda, que alguns dos excertos poderão se repetir, caso evidenciem mais de um tema.

4. PERCEPÇÃO E IDENTIDADE LINGUÍSTICAS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM CAMINHO CONSTRUÍDO PELO PROFESSOR E PELO ALUNO

Objetivando compreender se falantes pessoenses possuem consciência acerca de seu dialeto (especialmente acerca do fenômeno variável das vogais médias pretônicas), bem como uma identidade linguística, este capítulo apresenta um diálogo entre os dois instrumentos de geração dos dados utilizados nesta pesquisa: a entrevista semiestruturada e os testes de percepção. Desse modo, analisaremos temas que se mostram relevantes para a discussão pretendida nesta seção e que se relacionam com os resultados dos testes de percepção, como será visto adiante.

Assim, realizamos uma análise quanti-qualitativa (descritiva e estatística) dos resultados dos testes de percepção acerca das vogais médias pretônicas obtidos por meio do *software* R (2019), além de uma análise qualitativa da entrevista semiestruturada realizada com Fátima, professora colaboradora. Para isso, ancoramo-nos nas discussões da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972; ECKERT, 2005, 2012), dos estudos de identidade (BAUMAN, 2005, HALL, 2006, MOITA LOPES, 2006) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004; GÖRSKI; FREITAG, 2013).

Destarte, vale relembrar os questionamentos que direcionaram nossa pesquisa. São eles:

- 1) Estudantes pessoenses de Ensino Médio possuem consciência de seu dialeto e com ele se identificam?
- 2) Quais as motivações para que a professora de LP como língua materna realize um trabalho voltado para a construção da identidade linguística dos estudantes?
- 3) De que modo a professora de LP como língua materna pode contribuir com o processo de construção da identidade linguística dos estudantes?

Tais questionamentos resultaram nos seguintes objetivos específicos, que são, respectivamente:

- Investigar, por meio da percepção acústica das vogais médias /e, o/ em posição pretônica (como em “cevada” e “fórrada”), a consciência dialetal e a identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala de João Pessoa – PB;
- Compreender quais aspectos (formação, documentos prescritivos, história de vida) contribuem para que o docente de português realize um trabalho voltado à variação linguística;

- Exemplificar e explicar ações de realização de um trabalho voltado à reflexão dos fenômenos variáveis da língua, compreendendo, assim, o papel da professora de LP na construção da consciência dialetal e identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala mencionada.

Em face disso, a fim de embasar os resultados obtidos nos testes de percepção, elencamos dois conteúdos temáticos na entrevista realizada com a professora Fátima que se relacionam intrinsicamente com os questionamentos e os objetivos propostos nesta pesquisa, quais sejam: i) *Percepção linguística e sociedade*; ii) *História de vida, formação, prescrição e métodos*. Embora ambos os temas surjam a priori (pois o roteiro da entrevista semiestruturada estava alinhado às perguntas e objetivos da pesquisa), o primeiro se alinha aos resultados dos testes de percepção respondidos pelos alunos e pela professora colaboradora, enquanto o segundo se relaciona apenas à entrevista semiestruturada realizada com Fátima Fiandeira.

O primeiro tema abarca a consciência dialetal e a identidade linguística da professora, a avaliação linguística e a função da LP para a sociedade. Esse tema se relaciona com os dados quantitativos deste estudo. O segundo conteúdo temático exhibe uma análise da formação da professora colaboradora, além de representações discursivas sobre suas ações e seus posicionamentos metodológicos que se relacionam com os direcionamentos dos documentos oficiais e das Sociolinguísticas Variacionista e Educacional.

É importante esclarecer que temos conhecimento de que o discurso de um indivíduo não constitui, obrigatoriamente, a prática deste. O discurso apresenta uma consciência do agir, ou seja, o agir linguageiro é dotado de representações discursivas acerca de qualquer conteúdo que se pretenda analisar. No caso de nossa pesquisa, o saber dizer, a verbalização da professora colaboradora sobre o trabalho que ela diz realizar em sala de aula no que tange à variação linguística evidencia uma apropriação de um aparato teórico-metodológico próprios da Sociolinguística.

Analisaremos, a seguir, os dois conteúdos temáticos. O primeiro deles versa sobre *Percepção linguística e sociedade* que, conforme mencionado anteriormente, se conecta aos resultados dos testes de percepção respondidos pelos participantes.

4.1 Percepção linguística e sociedade

Os dados quantitativos aqui reportados serão apresentados de acordo com a ordem dos testes respondidos, respectivamente, pelos discentes e pela docente colaboradora, e serão embasados com algumas das informações obtidas com a entrevista, uma vez que nos interessa

explicar de que modo a professora de língua portuguesa contribui com o processo de construção de identidade linguística dos discentes.

O primeiro teste, consoante mencionado na seção anterior, consistia em responder ao seguinte questionamento: “Existe diferença entre as duas palavras?⁶⁸”. Os resultados gerais, considerando ambas as variáveis (/e/ e /o/), estão expostos abaixo:

Tabela 2 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 1

Resposta	Aplicação/Total	%
Sim	428/630	68
Não	202/630	32

Fonte: pesquisa direta, 2019.

A tabela 2 apresenta a taxa de porcentagem das respostas dos alunos sobre o teste 1. Percebemos, a partir dela, que os estudantes perceberam diferença em 68% das pronúncias dos pares de estímulos escutados, e não perceberam diferença em 32%. Tal dado comprova a nossa hipótese de que os alunos conseguiriam perceber diferença entre os estímulos, haja vista as diferentes atribuições de significado social às variantes. Entretanto, é importante atentarmos ao fato de que, se 32% dos alunos não perceberam tal diferença, o que faz com que o resultado não seja categórico, é possível que esteja ocorrendo um processo de identificação destes com a variante fechada. Além disso, cabe questionarmo-nos: esse resultado nos indica uma possível mudança em progresso acerca da produção das vogais médias pretônicas na comunidade de fala pessoense?

Já a tabela 3, exposta a seguir, exhibe a taxa de porcentagem das respostas da docente sobre o teste 1.

Tabela 3 – Taxa de respostas da professora sobre o Teste 1

Resposta	Aplicação/Total	%
Sim	16/18	89
Não	2/18	11

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Conforme disposto acima, constatamos que a professora colaboradora percebeu diferença em 89% das pronúncias dos pares de estímulos escutados, e não percebeu diferença em 11% deles, o que corresponde a apenas dois estímulos. O fato desse percentual ser bem

⁶⁸ Alguns estudantes perguntaram a qual tipo de diferença o questionamento se referia, se de sentido ou de pronúncia. A pesquisadora ratificou o esclarecimento feito durante o pré-teste: eles deveriam se ater apenas à pronúncia das palavras.

maior que o dos estudantes pode ser justificado não apenas com a identidade que a docente tem com o a variante aberta, mas também com a possibilidade de isso ser reflexo dos conhecimentos teóricos que possui acerca da língua. Os dados apresentados nas tabelas 2 e 3 corroboram com a nossa hipótese de que as variantes aberta e fechada possuem, para o falante pessoense, distinção entre si, de modo que os estudantes e a professora percebem-nas, respectivamente, como em 68% e 89% dos pares escutados.

Quando questionada se existia modo certo e errado de falar, a docente acredita que

nã:o nã:o.../ isso aí já se foi mais era mais na minha época mesmo/ é tanto que **agora** a gente ((risos))/ **a gente procura até usar mais adequa:do inadequa:do**/ a gente procura informar os meninos/ olha gramaticalme::nte está incorre::to mas o que seria isso/ estaria s:: né: inadequado para aquele contexto (grifo nosso)

A partir do segmento acima, podemos depreender que, na época em que Fátima estava inserida no contexto escolar e/ou universitário, a variação linguística não era algo tão presente, visto que se considerava modo certo e errado de falar. Ao falar *agora [...] a gente procura até usar mais adequa:do inadequa:do*, a professora colaboradora evidencia que *agora*, no contexto educacional atual, o professor de português (indicado pelo sujeito *a gente*), ocorre a substituição dos termos “certo” e “errado” por “adequado” e “inadequado”, pois passou-se a considerar o *contexto* real de comunicação.

Esse tipo de tratamento dado às diferenças linguísticas é uma forma de respeitar as “[...] características culturais e psicológicas do aluno” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42). Ainda consoante a autora, o modo como o professor de português lida com essas questões pode provocar no discente sentimentos de insegurança ou até mesmo desinteresse e revolta. Assim, supomos que uma das motivações para a identidade linguística dos estudantes seja o trato positivo que a colaboradora conta utilizar em sala de aula, a exemplo do uso da nova nomenclatura para erros e acertos gramaticais.

O segundo teste pretendia responder à seguinte pergunta: “Qual das duas pronúncias se parece mais com a sua?”. As taxas de porcentagem encontram-se dispostas nas tabelas 4 e 5. Pelo fato de a análise dos testes estar embasada com trechos da entrevista, a tabela 5 encontra-se na página 90.

Tabela 4 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 2

Resposta	Aplicação/Total	%
Aberta	393/630	62
Fechada	237/630	38

Fonte: pesquisa direta, 2019.

A tabela 4 apresenta a taxa de porcentagem das respostas dos alunos sobre o teste 2. Como podemos perceber, eles selecionaram majoritariamente, como pronúncia por eles realizada, as variantes abertas [ɛ, ɔ], com 62%, em detrimento das fechadas [e, o], com 38%. Isso evidencia não apenas uma tendência de consciência acerca do dialeto pessoense, mas também pode evidenciar um sentimento de pertença, tendo em vista que eles parecem se identificar com as variantes abertas, as mais produzidas em sua comunidade de fala (PEREIRA, 1997).

Os resultados desse teste eram esperados não apenas pelos dados apresentados no trabalho de Pereira (1997), mas também pelo que a professora colaboradora Fátima afirma sobre a variante utilizada pelos seus estudantes. Quando interrogada a respeito da identidade linguística deles em relação ao fenômeno das vogais médias pretônicas, a professora colaboradora diz:

eu acho que/ eu acho **a gente** é mais.../ ch[ɔ].../ ch[ɔ]cada aqui é/ **sei lá esses meninos já tão misturando tantas coisas viu**/ que num tem mais muito/ mas eu acho que mais o.../ ch[o]cado/ eu acho que é o ch[o]cado/ ch[o]cado/ eu acho que é o fechado/ aqui é mais ch[ɔ]cado meu deus?! é:... eu acho que a gente diz mais o aberto/ ch[ɔ]cado (grifo nosso)

Conforme o excerto acima, podemos perceber que a docente parece não saber qual das variantes é a mais recorrente entre os seus alunos, pois alterna entre a forma aberta e a fechada em seu exemplo e afirma que os [...] *meninos já tão misturando tantas coisas*. Mas esse “misturar” pode nos indicar justamente o processo de variação que o fenômeno sofre, pois há, de fato, uma grande alternância entre as variantes abertas e fechadas a depender da motivação do contexto fonológico. Por fim, Fátima finaliza sua afirmação dizendo que a variante aberta é a mais produzida pelos seus alunos e isso se dá não apenas porque ela está inserida na mesma comunidade de fala que eles, mas por aparentar estar atenta à diversidade linguística existente em sua sala de aula.

Além dessas questões, é importante atentar ao fato de que, mesmo sendo questionada sobre a fala de seus alunos, a professora automaticamente se inclui no fenômeno linguístico ao proferir *a gente*, o que nos leva a acreditar que ela possui uma identidade com a

comunidade de fala pessoense e, conseqüentemente, que sua identidade linguística se assemelha à de seus alunos.

A seguir, é apresentada a taxa de respostas da professora sobre o teste 2.

Tabela 5 – Taxa de respostas da professora sobre o Teste 2

Resposta	Aplicação/Total	%
Aberta	15/18	83
Fechada	3/18	17

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Verificamos, por meio da tabela 5, que Fátima selecionou as variantes abertas em 83% das pronúncias dos pares de estímulos escutados como as mais recorrentes em sua fala; as variantes fechadas, 17%. Tal dado é bastante interessante, tendo em vista que Fátima nasceu em Alagoa Grande, cidade do brejo paraibano. Sua identificação com as variantes mencionadas nos mostra que elas podem ser, além de um indicador do sotaque pessoense, um indicador dos sotaques paraibano e, segundo Bortoni-Ricardo (2004), nordestino.

Ao ser indagada a respeito de sua identidade linguística em relação ao fenômeno das vogais médias pretônicas, Fátima fala:

eu digo ch[ɔ]CA::DO... ((em tom de obviedade))/ eu digo CH[O]CADO
CH[ɔ]CADA?/ não ai meu deus ((risos)) agora estou ch[ɔ]ca/ eu acho que eu
digo.../ eu já nem sei se digo mais se eu digo aberto/ se eu digo fechado/
não... estou ch[ɔ]cada/ eu digo aberto/ eu digo aberto/ ch[ɔ]cada/
CH[ɔ]COLA::TE/ CH[o]/ CH[ɔ]CADA/ ch[o]cola::te ((risos)) ch[ɔ]colate
((em tom afirmativo))

A afirmação da professora colaboradora de que a variante aberta é a mais produtiva em sua fala ratifica os resultados dos testes de percepção respondidos por ela, especialmente dos testes 2 e 3. Outra questão importante é que essa alternância das variantes no discurso de Fátima pode ser não apenas uma hesitação sobre como é o seu modo de falar, mas um reflexo linguístico da mudança que fez para outros estados do Brasil (como São Paulo e Pará) e das aulas de teatro cursadas ao longo de sua vida, nos quais realizava um trabalho com a linguagem, especialmente com a variação linguística. Isso se comprova quando ela afirma que *por exemplo na/ na aula de/ de canto que a gente tinha.../ a gente escolhia um cantor num é/ por exemplo eu escolhi Clara Nunes.../ pra cantar a música dela eu tive que ouvir diVERSAS vezes/ entenDER o sota:::que pra poder cantar.*

Além dessas questões, durante a entrevista a professora colaboradora foi induzida a avaliar os sotaques brasileiros a partir das seguintes perguntas “*Para você, quem no Brasil que fala mais bonito?*” e “*E teria algum (sotaque) que te irrita?*”. Fátima responde, respectivamente, que

no Brasil.../ não tem ninguém assim que pra mim fale mais bonito não/ [...] então assim num tenho/ ah eu acho mais bonito isso e aquilo/ eu acho todos os/ as regiões por exemplo do Brasil/ **cada um com seu jeiti::nho ((em tom carinhoso)) com seu sotaque/ eu acho muito bonito/** num tem AH isso aqui é mais bonito (grifo nosso)

TEM/ aquele quando alguma novela está tentando imita:r.../ por exemplo algum ((sotaque)) nordestino/ principalmente quando não é um bom ator/ **porque a gente sabe quando é um trabalho sério faz-se toda uma pesquisa/** e a pesquisa/ eu digo isso porque também sou do teatro né/ **e a pesquisa não é fácil/** ISSO me irrita/ mas num tem nenhum sotaque (grifo nosso).

No primeiro trecho, acerca do sotaque que Fátima considera mais bonito, percebemos que a docente faz um julgamento positivo dos sotaques existentes no país, uma vez que ela nega considerar algum sotaque mais bonito do que outro. Há uma consciência da variação linguística intrafalante que se evidencia pelo adjetivo *jeitinho*, bem como pelo alongamento desse termo, além de uma valoração para a diversidade linguística realçada pela expressão *muito bonito*.

O segundo excerto, por sua vez, expõe a opinião de Fátima sobre o sotaque que mais lhe irrita. O imitar que irrita a professora é justamente *aquela quando alguma novela está tentando imita:r.../ por exemplo algum ((sotaque)) nordestino*, que pode ser, dentre outras questões, a forma estereotipada e pejorativa como algumas novelas realizam o ato de imitar o referido sotaque, marcado, dentre outros fenômenos variáveis, pelas vogais médias pretônicas. O fato de ela ter se inserido no curso de Teatro faz com que ela reconheça que, para ser um bom ator, é necessário pesquisar sobre os diversos falares a fim de não reproduzir de forma preconceituosa o sotaque de alguma região.

Em face desses segmentos, percebemos que, enquanto professora de português, Fátima julga ter a noção de que não há sotaque mais bonito ou mais feio em nosso país. Acerca desse julgamento linguístico, Bortoni-Ricardo (2004) explica que

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de

maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34).

Isso parece comprovar que a escolha que a docente faz pelas variantes abertas das vogais não é motivada pelo valor que a sociedade lhes atribui, nem pela avaliação que ela faz dos sotaques, mas sim por uma questão de identidade linguística. “Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário [...]. **Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse orgulho é usar o linguajar de sua região [...]**” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33, grifo nosso).

O terceiro teste, por sua vez, dizia respeito à seguinte questão: “Qual das duas pronúncias se parece mais com a de João Pessoa?”. Abaixo, encontramos as taxas de porcentagem:

Tabela 6 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 3

Resposta	Aplicação/Total	%
Aberta	384/630	61
Fechada	246/630	39

Fonte: pesquisa direta, 2019.

A taxa de respostas dos estudantes sobre o teste 3 encontra-se na tabela 6. Eles selecionaram as variantes abertas como a mais recorrente na comunidade de fala pessoense em 61% das pronúncias dos pares de estímulos escutados; as variantes fechadas, 39%. Os resultados do teste 3 respondidos pelos estudantes pouco destoam (1% em ambas as variantes) dos obtidos no teste 2 (tabela 21), o que nos indica uma regularidade acerca da identidade dialetal com a comunidade de fala pessoense.

A tabela 7, disposta abaixo, apresenta a taxa de respostas da professora sobre o teste 3.

Tabela 7 – Taxa de respostas da professora sobre o Teste 3

Resposta	Aplicação/Total	%
Aberta	15/18	83
Fechada	3/18	17

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Podemos perceber que a professora colaboradora escolheu, assim como no teste 2, as variantes abertas em 83% das pronúncias dos pares de estímulos escutados como representação da comunidade de fala pessoense; as variantes fechadas, em 17%. Não há,

portanto, diferença em relação aos resultados obtidos nos testes 2 e 3 respondidos pela participante, o que reforça a ideia de que as vogais médias abertas são um indicador linguístico de João Pessoa e da Paraíba.

Para os três testes expostos anteriormente, as respostas dos estudantes e da professora se assemelham, pois indicam uma consciência dialetal e uma identificação de ambos os grupos sociais com a comunidade de fala pessoense e, conseqüentemente, com a variante aberta, a mais utilizada pelos pessoenses (PEREIRA, 1997). Sob hipótese alguma queremos dizer aqui que as respostas dos alunos foram completamente motivadas pela professora, uma vez que, conforme viemos discutindo ao longo desta pesquisa, a escolha, o uso e o julgamento de uma variante são influenciados por diversos fatores. Queremos atentar ao fato de que a consciência e a identidade linguística do professor de português como língua materna pode ser um passo para que um trabalho voltado a essas questões seja realizado em sala de aula.

O que nos parece é que a relação afetiva que a docente tem com a língua e com as variantes que ela utiliza nos mais diversos contextos de comunicação reflete diretamente na sua identidade com a língua portuguesa e com o falar pessoense, podendo influenciar na forma como tal docente as compreende e as ensina. Acreditamos, assim, que a variação linguística presente nos documentos oficiais e, conseqüentemente, nos LDs, não são determinantes para a prática do professor de português.

As tabelas 8 a 10, apresentadas a seguir, expõem as respostas dos estudantes sobre os testes de acordo com a variável.

Tabela 8 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 1 de acordo com a variável

	Sim	Não	Total Geral
E	64,2%	35,8%	100%
O	72,84%	27,16%	100%

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Os dados dispostos na tabela acima apresentam a taxa de respostas dos estudantes sobre o teste 1 de acordo com a variável escutada. Para a variável /e/, 64,2% dos alunos julgaram os pares de estímulos como diferentes, enquanto 35,8% não; para a variável /o/, 72,84% consideraram diferentes os pares escutados e 27,16% não consideraram. Se a diferença é saliente aos ouvintes, significa que as variantes não são utilizadas sem distinção, de modo que, para cada uma delas, lhes são atribuídos significados sociais e isso se justifica, segundo Labov (1972 [2008], p. 290), porque os “[...] valores sociais são atribuídos a regras linguísticas somente quando há variação. Os falantes não aceitam de imediato o fato de que

duas expressões diferentes ‘têm o mesmo significado’ e existe uma forte tendência a atribuir diferentes significados a elas”.

A tabela 9, apresentada a seguir, expõe as respostas do teste 2 de acordo com a variável.

Tabela 9 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 2 de acordo com a variável

	Aberta	Fechada	Total Geral
E	64,51%	35,49%	100%
O	61,42%	38,58%	100%

Fonte: pesquisa direta, 2019.

Como podemos observar, os alunos julgaram a variante aberta como a mais produtiva na própria fala (64,51% para /e/ e 61,42% para /o/), seguida da variante fechada (35,49% para /e/ e 38,58% para /o/). Podemos inferir, a partir disso, que para ambas as variáveis há uma identidade dialetal por parte dos estudantes, uma vez que, de acordo com Pereira (1997), a variante aberta é a mais recorrente em nossa comunidade de fala.

Acerca da identidade, Bauman (2005, p. 83, grifo do autor) fala que ela “Talvez possa ser conscientemente *descartada* [...], mas não pode ser *eliminada* do pensamento, muito menos *afastada* da experiência humana”. Concordamos com o autor e acreditamos que é recomendável que o fazer docente, no que diz respeito às aulas de português, passe a considerar esse aspecto – a língua – como componente cultural do indivíduo.

As respostas do teste 3 de acordo com a variável são apresentadas na tabela 10, disposta adiante.

Tabela 10 – Taxa de respostas dos discentes sobre o Teste 3 de acordo com a variável

	Aberta	Fechada	Total Geral
E	64,51%	35,49%	100%
O	58,64%	41,36%	100%

Fonte: pesquisa direta, 2019.

De acordo com as informações da tabela 10, os alunos consideram que a variante aberta é a mais recorrente na comunidade de fala pessoense (64,51% para /e/ e 58,64% para /o/), seguida da variante fechada (35,49% para /e/ e 41,36% para /o/). Apesar de a variante aberta ser considerada como a mais produtiva em ambas as variáveis, ao observarmos a diferença das porcentagens das respostas, podemos perceber que a maior delas diz respeito à vogal média posterior (29,02%) e a menor para a média anterior (17,28%) e isso, a princípio,

pode ser justificado pelo fato de os falantes pessoenses estarem percebendo que a variante fechada, para a vogal média posterior, tem sido mais realizada em João Pessoa. Entretanto, acreditamos que essa escolha pode ter sido motivada, dentre outros fatores⁶⁹, pela diferença do primeiro formante das vogais abertas e fechadas (219 para /e/ e 187 para /o/)⁷⁰.

Além disso, tais resultados parecem mostrar que “[...] nem todas as formas de prestígio se disseminam pela comunidade e nem toda mudança vinda de cima tem sucesso” (LABOV, 1972 [2008], p. 359). A escolha majoritária pela variante aberta, tanto pelos alunos quanto pela professora, é um exemplo disso, pois a variante fechada, considerada de prestígio em outros estados do Brasil (Yacovenco, 1993), parece não identificar tais falantes enquanto cidadãos pessoenses.

Diferentemente dos resultados expostos nas tabelas 4 a 7, as respostas das tabelas 9 e 10 não se assemelham tanto quando analisamos as variáveis de forma independente. Isso nos fornece uma informação importante: a atitude de um falante sobre o seu próprio modo de falar pode ser diferente da atitude que ele tem em relação à fala de seus pares, mesmo que estejam inseridos em um mesmo contexto de comunidade linguística. Seria interessante, posteriormente, confrontar tais dados com testes atitudinais a fim de ratificar tal posicionamento.

Ao ser questionada sobre a finalidade do ensino de língua portuguesa para a vida dos alunos, a docente colaboradora diz que

ela ((a língua portuguesa)) permeia né todas as áreas.../ agora principalmente quando eu consigo enxergar que os meninos.../ eles percebem que a língua portuguesa/ **ela não está restrita à gramática**/ eles conseguem perceber que a língua portuguesa/ **ela é MAIS do que.../ do que a regra**/ ela é mais do que o que eles veem na escola/ **ela é a vida/ ela é o nosso país/ ela é a nossa conviVÊNCIA**/ (grifo nosso)

Fica evidente, conforme o excerto acima, que a professora compreende que a língua portuguesa *permeia [...] todas as áreas* e os seus alunos, *os meninos*, percebem que ela está muito além das regras gramaticais. O que é visto na escola, especialmente nas aulas de português, é apenas uma parte de uma realidade sociocultural que a língua permeia e permite, tendo em vista que ela é *[...] a vida [...], o nosso país [...], a nossa convivência* e, portanto,

⁶⁹ Variáveis como contexto precedente e seguinte, apontadas nos estudos de Pereira (1997) e Yacovenco (1993) como influenciadoras da altura da vogal média pretônica, ainda serão analisadas.

⁷⁰ Ver quadro 9, página 72.

um elemento indispensável em qualquer sociedade, passível de unificar⁷¹ grupos e nações. A língua, portanto, se apresenta sob a visão de Fátima como um marcador de identidade nacional, evidenciado pela expressão *ela é o nosso país*, e como um marcador de identidade comunitária, evidenciado pela expressão *ela é a nossa conviVÊNCIA*. De que modo a convivência em sociedade e as relações (econômicas, políticas, afetivas, entre outras) se efetivariam senão pela língua?

Ainda sobre o excerto anterior, é importante frisar que o dizer de Fátima não está desconsiderando a gramática normativa (GN), mas sim indicando que as regras gramaticais não são suficientes para explicar os fenômenos reais dos usos linguísticos necessários no cotidiano de nossa vida em sociedade. Tais regras, ensinadas nas aulas de língua portuguesa, não comportam a realidade linguística que existe além das faces dos compêndios gramaticais.

Acerca da questão “Qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa para a vida dos alunos?”, a docente prossegue:

ela [a língua] está presente desde o bilhete que ele [o aluno] vai deixar pra mãe porque ele vai precisar sair.../ pra o/ o recadinho o bilhete que ele manda escondido pra professora ou lá fora/ então assim é/ éh:.../ **é a nossa identidade/ é a nossa cultura/ quando eu consigo num é/ mostrar um pouQUinho dessa importância então.../** nossa língua nossa.../ **sem pieguismo mas é a nossa identidade/ eu enquanto pessoa.../** eu acho que é.../ **sem drama já mas [nossa língua] é o nosso sangue gente.../ num é? é o teu cabelo encaracola:do.../ é a minha pe:le... sabe.../** incluindo tudo até as palavrinhas e os palavrões... (grifo nosso)

O trecho acima revela diversos subtemas que se relacionam com os objetivos de nossa pesquisa, como *concepção de língua, língua, identidade e cultura e contribuição do professor de português para a consciência linguística de estudantes*. Restringiremos, para a discussão desta subseção, apenas aos dois últimos subtemas. O primeiro deles, *língua, identidade e cultura*, diz respeito à estreita relação existente entre língua, identidade e cultura, enquanto o tópico *contribuição do professor de português para a consciência linguística de estudantes* remete às ações do professor de língua portuguesa que contribuem para que alunos ampliem sua consciência linguística.

Língua, identidade e cultura, embora sejam distintas entre si, não se dissociam. A língua é por si só um instrumento que confere identidade ao indivíduo, assim como é um elemento cultural que constitui o sujeito enquanto cidadão e a essência da identidade, de

⁷¹ Compreendemos que diásporas motivadas por questões linguísticas também podem ocorrer, a exemplo de segregação de grupos sociais devido à língua falada.

acordo com Bauman (2005, p. 74), “[...] não pode ser constituída senão por referência aos vínculos que conectam o eu a outras pessoas e ao pressuposto de que tais vínculos são fidedignos e gozam de estabilidade com o passar do tempo”.

Com base nisso, cremos que a essência da identidade linguística se dá, também, pela relação que o indivíduo possui com outrem. No caso de nossa pesquisa, esse outrem é não apenas os pessoenses de modo geral (pessoas desconhecidas pelo estudante), mas aqueles que se encontram em constante interação com o estudante no contexto escolar, como os colegas de turma. Assim, a noção de identidade linguística é estabelecida, dentre outros meios, a partir do vínculo estável que aquele aluno possui com as redes linguísticas de sua escola.

O segundo tópico analisado, *contribuição do professor de português para a consciência linguística de estudantes*, traz representações de Fátima sobre a importância de o docente de LP trabalhar com questões que induzam seus estudantes a refletirem sobre a língua, levando-os a uma conscientização a respeito disso. Isso é apontado pelo seguinte trecho *quando eu consigo num é/ mostrar um pouQUInho dessa importância então... [...] nossa*, que evidencia, pela interjeição *nossa*, uma satisfação da colaboradora ao conseguir mostrar aos seus alunos a importância que a língua tem em nossas vidas.

Isso é importante, conforme indicam Görski e Freitag (2013), porque

Ao fazer parte de determinado grupo, compartilhamos [...] a mesma linguagem, as mesmas atitudes em relação à língua, os mesmos hábitos socioculturais, e, assim, **constituímos a nossa identidade** [...]. Mas não é só nossa identidade que construímos por meio da língua. **Exercemos a nossa cidadania por meio da língua** (GÖRSKI; FREITAG, 2007, p. 94 *apud* GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 14, grifo nosso).

Assim, ao realizar um trabalho de reflexão sobre os usos da língua, o professor de português está explicando práticas sociais e culturais que podem levar os estudantes a uma compreensão mais aprofundada sobre o que é o exercício da cidadania e como ele se constitui por meio da linguagem. Pensamos que compreender o exercício da cidadania é, também, se compreender enquanto sujeito ativo na sociedade, dotado de deveres, mas principalmente, de direitos, dentre eles os voltados às questões linguísticas.

Nas palavras metafóricas de Fátima Fiandeira, inferimos que a língua é indispensável para a vida do cidadão, analogamente ao sangue que corre em nossas veias e é crucial para o funcionamento do corpo, evidenciado pelo trecho *sem drama já mas [nossa língua] é o nosso sangue gente*. Ainda nas palavras de Fátima, a língua *é a minha pele* e, assim como a pele é o

maior órgão do corpo humano e está em toda a nossa extensão corpórea, a língua está presente em todas as nossas relações sociais.

Sobre a importância da língua portuguesa para a vida dos estudantes, a professora continua

e quando assim/ eles conseguem perceber esse poder que a língua portuguesa/ [...] o poder que eles têm quando eles conhecem essa língua.../ **eles podem sair de determinados lugares quando conhecem a língua/ [...]** e lugares aqui num é/ não só lugar físico mas **lugar de poder/ lugar de/ de consciência de tal situação através da língua portuguesa... sabe...**

O linguista aplicado Moita Lopes (2002 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 86) se interroga acerca de “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, **colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem [...]**” (grifo nosso). Acreditamos que o ensino de LP também deve ter como cerne essas questões: funcionar não apenas como uma forma de explicar os fenômenos linguísticos, mas também como um meio de colaborar com a mobilidade social daqueles que estão à margem da sociedade.

A língua é, portanto, um poderoso instrumento político e social que dá acesso a diversos contextos comunicativos e lugares de poder. Língua é poder e conhecê-la e saber utilizá-la como melhor convém é um dos meios que possibilita ao falante empoderamento, pois “[...] observar fenômenos linguísticos variáveis, entender o seu funcionamento e perceber que o domínio de diferentes usos da linguagem, na fala e na escrita, amplia as possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 12).

Em relação à influência do meio social no modo como as pessoas falam, Fátima foi questionada se isso ocorria com os seus alunos. Ela acredita que o meio social em que o estudante está inserido influencia na forma como ele fala e isso ocorre, de acordo com a docente,

[...] desde a formação família:r à dos amigos né/ cla::ro.../ **os guetos::** muitas vezes/ a linguagem pra se protege:r/ muitas vezes pra auto/ se/ né/ **pra uma autoafirmaçã:o.../ nós somos grupos:/ não tem co:mo**
[...] **teu jeito de falar não é só o teu jeito de falar.../ quem você traz no teu jeito de falar?/ teu pai tua mãe teu amigo teu.../ quem? algum autor que você gosta?**

O discurso da docente evidencia o que discutimos amplamente no capítulo 1: a relação entre língua e sociedade (Labov, 1972 [2008]) e de comunidade de prática (ECKERT, 2005; 2012). É importante atentar que Fátima menciona diversos grupos como

influenciadores da variação e da mudança linguística, como *a formação familiar, os amigos, os guetos* e até mesmo *algum autor que você gosta*. Em cada um dos referidos grupos, o falante assume um papel social diferente, posto que práticas sociais diferentes também são exigidas, o que direciona o falante a um modo diferente de se comunicar, uma adequação àquele contexto.

Segundo a professora colaboradora, a reflexão sobre a identidade pode ocorrer com o auxílio do professor de português, uma vez que, em suas palavras,

[...] é muito gostoso também quando a gente percebe... éh:.../ eu vou usar essa palavra/ **tomada de consciência/ o PENSAR a língua/ o PENSAR esse meu jeito de falar.../ é bem interessante quando às vezes a gente/ às vezes a gente consegue isso nos alunos...** (grifo nosso)

Relembramos que identidade, qualquer que seja ela, não se ensina. Entretanto, acreditamos no discurso de Fátima que, no caso da identidade linguística, o professor de LP pode contribuir para que haja, por parte de seus discentes, uma reflexão a respeito dessa identidade da língua – dito de outro modo, uma tomada de consciência. O enunciado deixa transparecer, ainda, que, ao trabalhar com essas questões em sala de aula, significa que a colaboradora possui uma identidade linguística. Sobre isso, a docente diz que

é impressionante é/ eu a/ eu acho isso muito bonito ou/ ou como também **a vergonha que às vezes eles sentem de um pai de uma mãe que fala diferente como eles dizem.../ e aí é onde eu acho que cabe ao professor né/ às vezes eles ficam/ arregalam os olhos quando a gente tá falando das variações linguísticas/ eu digo “por que rir de alguém que fala frozinha?”/ eu falo pra eles/ por que rir?.../ sabe** (grifo nosso)

Conforme o trecho acima, podemos compreender que, diante de uma situação em que é constatada uma *vergonha* de algum estudante em relação à forma como seus familiares falam, Fátima diz que *e aí é onde eu acho que cabe ao professor né*. Cabe ao professor a intervenção ao que os alunos pensam sobre alguém que *fala diferente*. Intervir, nesse caso, não é sinônimo de tolher ou julgar o pensamento dos discentes, mas sim de levá-los a refletir, por meio de questionamentos como *por que rir de alguém que fala frozinha?*, acerca de um processo natural da língua, que é a variação, não apenas para que eles não sintam vergonha do modo como os seus pais falam, mas também para que não venham a ter atitudes de cunho preconceituoso destinadas a eles, a si mesmos e aos outros cidadãos, como o ato de *rir*.

Sobre esse ato, Bortoni-Ricardo (2004) diz que, no contexto atual do Brasil⁷²,

[...] os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. [...] são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros. Mas sabemos que **esse preconceito é perverso, não tem fundamentos científicos e tem de ser seriamente combatido, começando na escola** (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34, grifo nosso).

Essa é uma das questões que defendemos em nosso trabalho. O professor de português, embora seja pouco ou quase nunca consultado para a reformulação de documentos oficiais, tais como projetos de leis que versam sobre a língua, tem um papel fundamental na formação dos estudantes enquanto cidadãos que, inseridos na sociedade, sempre lidarão com questões linguísticas, sejam elas orais, escritas ou gestuais. Se eles lidarão com questões linguísticas, inevitavelmente lidarão com questões de ordem política, econômica, social, entre outras, que são permeadas pela linguagem. Trabalhar com a linguagem é, portanto, trabalhar com a sociedade e com alguns dos seus problemas, como o preconceito linguístico, as relações de poder ocasionadas pela língua, entre outros.

Ao ser interpelada se achava importante que os alunos tenham a consciência a respeito do seu modo de falar, a professora colaboradora diz que

si::m dema::is.../ porque é.../ quando você PENSA sobre algo esse algo não fica tão solto/ aí eu me incluo no fenômeno/ vamos dizer assim/ linguístico/ **eu me percebo como alguém que/ que participa também desse processo independente da camada social que eu esteja [...]** e que através/ digamos/ desse PENSAR **eu posso transitar pelas várias camadas/ eu posso ir além/ do que me é imposto...** (grifo nosso)

O excerto acima ilustra o posicionamento de Fátima acerca da importância de o docente de LP levar seus alunos a refletirem sobre a língua e seus fenômenos, com o qual corroboramos, pois pensar sobre essas questões pode levá-los a [...] *transitar pelas várias camadas* sociais e [...] *ir além do que [...]* é imposto pelo sistema. Guiar esse tipo de discussão em sala de aula é oportunizar ao aluno o poder de escolher por onde ele quer e precisa “*transitar*” por meio da linguagem, independente da camada social a qual ele pertença originalmente.

⁷² Embora o livro seja de 2005 e a autora se refira ao Brasil daquela época, acreditamos que a discussão sobre a motivação do preconceito linguístico ainda faz sentido.

As discussões presentes nesta subseção nos indicam a necessidade de esclarecimentos sobre a formação docente da professora colaboradora, bem como acerca de sua prática metodológica e os aspectos que influenciam tal prática. Em face disso, o tema *História de vida, formação, prescrição e métodos*, que se relaciona com a entrevista semiestruturada, é analisado a seguir.

4.2 História de vida, formação, prescrição e métodos

Este tema se destina a problematizar a formação docente de Fátima Fiandeira, bem como a sua relação com os documentos oficiais. Busca, também, explicar qual a concepção de língua adotada pela docente e como ocorre a sua prática no que tange à variação linguística a partir das informações obtidas com a realização de uma entrevista semiestruturada.

De acordo com o exposto no capítulo 3, a professora Fátima Fiandeira passou a morar em João Pessoa, capital paraibana, a partir dos quinze anos de idade, para acompanhar os seus pais em busca de melhores condições de estudo. Em 1990, em solo pessoense, a professora colaboradora licenciou-se em Letras Português pela UFPB. Além de Letras, Fátima frequentou outras três licenciaturas (História, Filosofia e Teatro), mas por questões de ordem familiar e de trabalho não pôde concluir nenhuma delas.

Ao ser questionada sobre as motivações para fazer os três últimos cursos mencionados, a professora explica que

história eu fazia quando eu fazia letras/ **depois como eu comecei a trabalhar eu não podia tá fazendo dois cursos e... aí eu optei por continuar em letras/** como eu sempre gostei muito de literatu:ra/ **filosofia história e literatura caminham muito juntas né/ são muito próximas/ se você num/ se você num.../ buscar assim/ uma pesquisa em filosofia em história dificulta também em literatura/** e também/ assim/ das minhas inquietaçõ::es/ [...] pessoais/ como eu já fazia teatro... aí eu/ eu pensei em ter uma licenciatura também em teatro (grifo nosso)

É perceptível, pelo discurso da docente, que, além de suas “*inquietações pessoais*”, a maior motivação para o ingresso nos cursos de História, Filosofia e Teatro é a busca por conhecimento dessas áreas para que pudessem ajudá-la a melhorar e ampliar a forma como ela compreende literatura e, conseqüentemente, como a ensina. A interdisciplinaridade parece ser reconhecida pela docente como algo que contribui para o processo de aprendizagem do cidadão.

Pelo mesmo excerto se clarifica, também, uma das causas que cooperaram para que Fátima não terminasse o curso de História. A colaboradora explica que “história eu fazia quando eu fazia letras/ **depois como eu comecei a trabalhar eu não podia tá fazendo dois cursos** e... aí eu optei por continuar em letras” (grifo nosso). Não podia devido ao tempo de dedicação que um curso superior exige.

Após isso, a docente menciona outra motivação para não ter terminado nenhum dos três cursos. Foram “[...] problemas de ordem familiar/ eu ((em tom hesitante)) optei pela família... **tranquilamente**/ e faria a mesma coisa.../ **aí a leitura sempre me manteve: atualiza::da**/ o que eu gostava filosofia ou em história eu lia” (grifo nosso). Percebemos que a não conclusão dos cursos não se deu devido a uma ojeriza ao meio acadêmico, mas devido a questões familiares que a impediram. A docente se mostra satisfeita com sua decisão a partir do advérbio *tranquilamente*. “A *leitura*”, o estudo não formal e por conta própria surge, então, como um meio de mantê-la *atualizada*, ou seja, de suprir a não conclusão dos cursos universitários. Estar fora da universidade não implica, portanto, em parar de estudar.

Em 2007, dezessete anos após a conclusão de sua graduação, Fátima Fiandeira especializou-se em “Arte, Educação e Sociedade” pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), instituição privada de ensino superior de João Pessoa. A docente esclarece que sua motivação para fazer a especialização

foi [...] uma inquietação e uma forma de como: trazer [o teatro] pra sala de aula **mas depois foi muito frustrante...**/ eu conseguia sozinha o que eu tava procurando mesmo com as minhas pesquisas [...]/ assim **talvez porque a coisa foi muito superficial**/ o processo em si da especialização né/ mas toda especialização... nun/ nunca se aprofunda mesmo/ [...] e:: pelo menos na época éh.../ eu acho que a UF/ a UFPB sempre teve mais a questão do mestrado/ mestrado/ especialização nunca/ apesar de que ofereceram uma vez/ a gente fez a inscrição e nunca foi chamado/ eu digo os professores né/ do estado (grifo nosso)

A partir do segmento acima, podemos depreender que a motivação para fazer a especialização foi, além de *uma inquietação* própria, um modo de compreender *como trazer [o teatro] pra sala de aula*. Sobre ambas as motivações, acreditamos que elas partem, respectivamente, da vontade da professora em aprofundar os conhecimentos na área da referida especialização e, conseqüentemente, da vontade de melhorar as suas aulas.

Entretanto, de acordo com Fátima Fiandeira, o processo da especialização *foi muito frustrante [...] talvez porque a coisa foi muito superficial*, algo que é inerente a *toda especialização*. Ela [...] *conseguia sozinha o que [...] tava procurando mesmo com as [...]*

pesquisas que realizava. Ora, para que destinar um investimento de tempo, de dinheiro e até mesmo psicofísico em um curso de especialização que se delineia de forma tão superficial ao ponto de a colaboradora conseguir responder aos seus questionamentos a partir de suas próprias pesquisas?

Em face desses excertos, cabe-nos questionar: por que Fátima não realizou mais cursos de formação continuada? Se dedicar a um mestrado na UFPB talvez requeresse da professora colaboradora uma maior dedicação, que poderia ser prejudicada pela demanda da carga horária de seu ofício.

Acreditamos que uma relação de confiança entre o âmbito universitário e o escolar é o primeiro passo para estreitar parcerias profícuas entre esses dois contextos, contribuindo com a melhoria de ambos. A UFPB, por exemplo, ofereceu assessoria⁷³ ao corpo docente da área de Língua Portuguesa da escola onde Fátima Fiandeira trabalha, ou seja, cremos que a assessoria é uma forma de contribuir com a formação docente, no que diz respeito ao aparato teórico-metodológico dos professores de português, incluindo a professora colaboradora.

Sobre a concepção de língua adotada em sua prática metodológica, a professora Fátima explica que, ao falar de língua e linguagem, leva para a sala de aula

desde a visão de Saussure pra os meninos/ depois eu vou na de Bakhti::n/ que eles/ **até o próprio livro também já facili:ta** então/ que inclusive até não dá mais pra ficar num é só.../ éh:.../ no que eu vi na universidade/ não dá/ acho que essa questão da língua ampliando/ da linguagem do discurso dos interlocutores/ **da interaçã::o** (grifo nosso)

A docente diz, também, que “ela [a língua] está presente desde o bilhetinho que ele [o aluno] vai deixar pra mãe porque ele vai precisar sair.../ pra o/ o recadinho o bilhetinho que ele manda escondido pra professora ou lá fora”. O discurso da professora mostra que ela traz autores e, por conseguinte, teorias em sua prática metodológica. Consoante Görski e Freitag (2013), essa é uma das coisas que defendemos em nosso trabalho, pois as teorias apresentam, além de uma visão particular sobre o fenômeno linguístico, um construto metodológico para lidar com as demandas emergentes desse fenômeno.

Dentre as diversas concepções de língua existentes, compreendemos que a concepção de língua adotada por Fátima é a *da interação*. Ela apresenta aos seus alunos *desde a visão de*

⁷³ Proveniente da parceria entre universidade e escola, a assessoria de Língua Portuguesa se configurava, inicialmente, a partir de reuniões entre professores universitários e a coordenação da escola, de modo a definir pautas caras ao desenvolvimento da instituição. Feito isso, os docentes universitários realizavam encontros quinzenais com os professores de Língua Portuguesa da escola, nos quais foram desenvolvidas atividades, tais como discussões sobre materiais teóricos; prática de escrita, didática e metodologia de ensino de português; oficinas de elaboração de avaliações e de correção de textos, entre outros.

Saussure (a língua é homogênea, constituída a partir de um sistema de oposições) até a *de Bakhtin* (a língua é heterogênea e variável), o que é um indício de que há um reconhecimento da importância das três concepções para o aprendizado dos estudantes, pois um percurso histórico diz ser trabalhado em sala de aula e gêneros textuais diversos são considerados.⁷⁴

Acerca dos documentos oficiais, Fátima foi inquirida sobre como eles norteiam sua prática pedagógica, ao que ela respondeu

a gente tá meio que perdido [...] / tá tudo muito confuso por causa da reforma da base⁷⁵ [...] então é um **momento de transição**... que eu acredito que todo mundo quer acertar / os autores [dos livros] querem acertar o professor quer acertar... / e a gente ainda está como se tivesse assim / numa base flutuante (grifo nosso)

De acordo com o segmento acima, entendemos que a professora colaboradora se sente perdida e as diretrizes estão confusas pelo fato de a educação estar passando por *um momento de transição* devido à *reforma da base*. Todos os atores sociais inseridos no contexto da educação, como autores de livros didáticos e professores, segundo Fátima, *querem acertar*, o que, de acordo com o nosso entendimento, acertar é estar em convergência com o documento oficial.

Sobre o documento oficial, a docente prossegue:

[...] **o documento oficial ele não te aprisiona** / você tem a liberdade / a escola também te dá essa liberdade mas ao mesmo tempo... / **você tem a liberdade mas talvez não tenha TEMPO suficiente pra [...] essa nova educação que se delinEIA e eu me sinto PERdida** (grifo nosso)

Fátima Fiandeira tem como representação um documento oficial que *não [...] aprisiona*. Concordamos com tal posicionamento, visto que os documentos oficiais, embora sejam de cunho prescritivo, funcionam apenas como norteadores da prática pedagógica do professor, cabendo a ele colocar os direcionamentos em prática a partir da realidade educacional em que está inserido. Além disso, a colaboradora explica que na realidade escolar da qual faz parte, ela tem liberdade de seguir tais prescrições de acordo com as necessidades daquele contexto educacional.

⁷⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre essa temática pode ser encontrada em “Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem”, de Shirlei Aparecida Doretto e Adriana Beloti. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

⁷⁵ A BNCC é o único documento oficial mencionado pela professora na entrevista.

Os empecilhos que parecem incomodar a docente são, na verdade, de outra ordem. Uma [...] *nova educação* [...] *se delineia* a partir das prescrições e a professora confessa se sentir *perdida* porque, mesmo com a liberdade presente na escola onde trabalha e nas entrelinhas dos documentos oficiais, não *talvez não tenha tempo suficiente* de compreender essa nova realidade que se apresenta e se efetiva.

Em face desse discurso, é questionado “*O que seria necessário para que vocês, professores, não ficassem tão perdidos?*”, ao que Fiandeira responde:

Ingrid o que eu estou fazendo é muita leitura/ estou fazendo muita leitura/ até porque: eu sei que:: a gente está falando na educação/ mas a gente... no micro né/ a gente tem que ir pro macro.../ **isso é reflexo do nosso país num todo/** [...] está tudo muito perdido porque está assim por exemplo/ **a base nacional pra:: o ensino médio que foi aprovada o ano passado/** [...] **a gente já tem que colocá-la em PRÁTICA/** quando na verdade gerou muita polêmica então.../ **estou inscrita num curso sobre a base/ pra tentar entender...** (voz de lamento)/ entendeu?/ a coisa é MUITO complexa (grifo nosso)

De acordo com o segmento acima, Fátima entende que a educação sofre influência não apenas do contexto micro⁷⁶, mas também (e especialmente) do contexto macro⁷⁷. Mesmo tentando direcionar o trabalho docente de modo prescritivo e institucionalizado oficialmente, ainda assim este último contexto parece, a partir da fala da colaboradora, não ser suficiente para conceder ao professor instrumentos necessários a um exercício de trabalho satisfatório. Além de precisar ser colocada em prática com certa urgência, *a base nacional pra o ensino médio* [...] *gerou muita polêmica*, de modo que a docente precisou estar *inscrita num curso sobre a base pra tentar entender*. Tal afirmação aponta que a professora sente a necessidade de se apropriar das orientações presentes nos documentos oficiais. Isso se ratifica, ainda, com o excerto a seguir:

é tudo muito urgente e aí:/ e aí o que que entra o maior/ eu acredito que a minha angústia maior/ o meu conflito/ [...] **eu não penso educação como algo assim tão... agiTado/** [...] **não se dá tempo de amadurecer NADA.../** [...] então assim que que a gente diz/ não pode ser mais como antes/ aquela forma assim... tão fôrmazi:nha.../ aqueles conteú:dos tão delinea:dos/ aqueles blocos estanques/ [...] então a gente é exigido/ agora SAIA DISSO/ mas em compensação o DOcumento oficial/ ele ainda traz da MESMA FORma/ daquela forma tradicional/ e a minha prática ela tem que ser OUtra

⁷⁶ Entendemos como contexto micro as relações estabelecidas entre os integrantes/participantes de cada comunidade escolar.

⁷⁷ Entendemos como contexto macro documentos nacionais prescritivos, cenário político atual, relações hierárquicas, entre outros.

que não condiz com o documento oficial porque eu sou exigida ASSIM/ [...] a gente tá vivendo um período assim muito difícil ((risos))/ não é só mundial/ não é só Brasil.../ é o coletivo e o individual.../ [...] todo mundo tá tentando fazer alguma coisa mas a: impressão que eu tenho é que tá todo mundo meio que perdido/ [...] então assim.../ **eu me sinto meio que perdida/ é nisso que reside a minha... inquietação** (grifo nosso)

A urgência de realização das diretrizes oficiais para a educação é citada pela colaboradora como um dos fatores que a deixam inquieta e *perdida*. Ela diz *eu não penso educação como algo assim tão... agitado [...] não se dá tempo de amadurecer nada*. A nosso ver, isso ocorre porque quem pensa a educação em nosso país não são os profissionais da educação, mas pessoas com formação e interesse de outras áreas. Qualquer profissional da educação crítico e comprometido com o seu ofício sabe que essa área precisa, além de investimento, de tempo para desenvolver boas práticas e obter bons resultados.

Ainda sobre o excerto citado, o discurso de Fiandeira parece evidenciar que o documento oficial não é claro o bastante. As lacunas e as contradições existentes nesses textos prescritivos, identificadas no capítulo 1, parecem contribuir e nortear muito pouco o fazer docente, solicitando do professor, portanto, uma postura constante de pesquisas e de estudos.

A fim de compreender como ocorre a prática da professora colaboradora em sala de aula no que diz respeito à variação linguística, inicialmente foi perguntado como Fátima abordaria a variação das vogais médias pretônicas com os seus alunos, especialmente acerca das formas aberta e fechada. Observemos o excerto a seguir:

a ((hesitante)) não ser quando a gente está falando éh:.../ bem no início do ano quando a gente vê variações lingú::sticas/ a gente vê esses casos assi:m.../ é até interessa::nte/ eu a/ teve um ano que eu fiz é/ GRAVAÇÕES com eles/ pra eles perceberem a questão da né/ enquanto tem região que a gente fala mais abe:рто outro mais fecha::do.../ eu até fiz uma gravação com eles/ eu acho que já faz alguns anos

Embora a docente se refira às variações linguísticas como um conteúdo que é trabalhado *no início do ano*, percebemos que seu discurso parece mostrar que ela considera a Sociolinguística Educacional em sua prática metodológica. O artifício da gravação, sugerido exhaustivamente pelos PCNs (1998) e por Bortoni-Ricardo (2005) como uma forma de atividade que permite, ao professor de português e aos alunos, uma reflexão e uma análise sobre os fenômenos variáveis da língua, é realizado pela professora Fátima em seu contexto escolar.

Além disso, tal prática está em consonância com o que a BNCC recomenda, pois é, a nosso ver, uma das formas de possibilitar que, ao final do Ensino Médio, os estudantes possam compreender

[...] as línguas e seu funcionamento não de maneira normativa, como um conjunto de regras e normas imutáveis, mas como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos muito variados de outras línguas em âmbito global, respeitando o fenômeno da variação linguística, sem preconceitos (BRASIL, 2018, p. 486).

Desenvolvendo e ampliando essa compreensão, os estudantes poderão ser cidadãos conscientes acerca das variedades da língua, o que pode torná-los mais humanos, sensíveis, atentos e aptos a respeitar a diversidade inerente à língua e a combater situações de preconceito linguístico não apenas nas comunidades de prática que fazem parte, mas na sociedade como um todo.

Ao ser questionada se os seus discentes conseguiram perceber as diferenças das variantes por meio das gravações, a docente explica que eles perceberam

sim porque hoje em dia por exemplo aqui no (nome da escola) né/ tem alunos/ NOSSA o ano passado eu tinha alunos que/ de Minas Gerais... do RIO de Janeiro... do RIO GRANDE DO SUL ((risos))/ então foi muito BOM/ num é/ não sei qual foi a palavra que o menino falou/ aí outro NOSSA é porque/ aí eu aproveitei pra dizer/ olha gente isso tá dentro de um assunto/ variações linguísticas/ exis/ existem tais e tais/ é como dindin sacolé juju

Em face do exposto, podemos depreender que a docente avalia a presença de falantes de outros estados em sua sala de aula como algo positivo, pois a diversidade linguística, materializada a partir da presença de alunos de diversas regiões do Brasil, pode facilitar o aprendizado do conteúdo *variações linguísticas*. Desse modo, destacamos a importância de o professor de português estar atento às sutilezas de sua sala de aula, pois “[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 38).

Assim, é importante que compreendamos que ao trabalhar com a língua, a coluna vertebral do processo de interação, implicitamente estaremos trabalhando com questões de ordem social, cultural, política e ideológica. Assim, trabalhar com a variação linguística é

trabalhar com relações hierárquicas de poder, de lugar, entre outras, “[...] combatendo preconceitos entre os próprios alunos, sempre na direção da inclusão e não da exclusão social” (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 38).

Em suma, podemos afirmar, a partir dos resultados expostos neste capítulo, que as variantes das vogais médias pretônicas possuem distinção para falantes pessoenses, pois comprovamos as hipóteses levantadas acerca dos testes de percepção. Alunos e professora de português, enquanto falantes inseridos na comunidade de fala de João Pessoa, possuem consciência acerca de seu dialeto e com este se identificam, mesmo que tal identificação não ocorra de forma categórica. Acerca da entrevista semiestruturada, nossas hipóteses não foram confirmadas, uma vez que a maior motivação para a identificação com seu sotaque e para um trabalho que considere a variação linguística é a história de vida e a relação afetiva que a docente tem com a língua.

Apresentamos, a seguir, as considerações finais deste estudo.

FINALIZANDO (POR ENQUANTO) A CONVERSA...

Situada na terceira onda da Sociolinguística Variacionista (LABOV, [1972] 2008; ECKERT, 2005; 2012), na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1998; 2006) e nos estudos sobre identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), esta pesquisa buscou, além de relacionar teoria e ensino a partir das áreas citadas, conceder um espaço democrático para as discussões dispostas neste trabalho, pois dá voz à professora e aos alunos sobre um mesmo fenômeno variável: o abaixamento das vogais médias pretônicas. Focalizar conjuntamente ambas as áreas mencionadas a fim de escutar a voz de pessoenses (e, por via de regra, nordestinos) é não apenas dar destaque às “vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006), mas também desmistificar a pseudoideia de que tudo é permitido dentro desses campos de estudo.

Conforme evidenciado ao longo desta discussão, este trabalho teve como objetivo geral compreender se falantes pessoenses possuem consciência acerca de seu dialeto e identidade com este. A partir disso, buscamos investigar a consciência e a identidade dialetal de falantes pessoenses por meio da percepção de um fenômeno variável da língua, a abertura das vogais médias pretônicas (um dos indicadores do sotaque pessoense). Em seguida, pretendemos compreender o papel desse professor na construção da consciência dialetal e identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na referida comunidade de fala.

Para isso, foram realizados dois instrumentos de coleta: testes de percepção e entrevista semiestruturada. O primeiro instrumento alinha-se à seguinte pergunta “Estudantes pessoenses de Ensino Médio possuem consciência de seu dialeto e com ele se identificam?”, cujo objetivo específico é investigar, por meio da percepção acústica das vogais médias /e, o/ em posição pretônica (como em “cevada” e “forrada”), a consciência dialetal e a identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala de João Pessoa – PB. As hipóteses iniciais eram de que i) os pessoenses (alunos e professora) perceberiam diferença entre variantes abertas e fechadas das vogais médias pretônicas; ii) se identificariam mais com a variante aberta e iii) selecionariam a variante aberta como a mais recorrente em sua comunidade de fala.

Acerca dos testes de percepção, pudemos comprovar as três hipóteses, tendo em vista que discentes e docente de português, enquanto falantes pessoenses, não apenas possuem consciência acerca de seu dialeto (pois conseguiram perceber a diferença entre os pares de estímulos escutados), como com este se identificam (selecionaram a variante aberta como a mais produtiva para a própria fala e para o vernáculo de João Pessoa). Esse dado é importante

para ratificarmos a importância de trabalhar questões voltadas à identidade linguística na escola.

Já o segundo instrumento de geração de dados, a entrevista, foi guiada pelos seguintes questionamentos “Quais as motivações para que a professora de LP como língua materna realize um trabalho voltado para a construção da identidade linguística dos estudantes?” e “De que modo a professora de LP como língua materna pode contribuir com o processo de construção da identidade linguística dos estudantes?”, o que resultou nos seguintes objetivos específicos, respectivamente:

- Compreender quais aspectos (formação, documentos prescritivos, história de vida) contribuem para que o docente de português realize um trabalho voltado à variação linguística;
- Exemplificar e explicar ações de realização de um trabalho voltado à reflexão dos fenômenos variáveis da língua, compreendendo, assim, o papel da professora de LP na construção da consciência dialetal e identidade linguística de estudantes de Ensino Médio na comunidade de fala mencionada.

Sobre os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, esperávamos que a formação da professora e o conhecimento sobre os documentos oficiais seriam os principais fatores motivadores para que a realização de um trabalho voltado à Sociolinguística. Entretanto, constatamos, a partir do discurso da professora colaboradora, Fátima Fiandeira, que a identificação que Fátima possui com a língua portuguesa e com o seu dialeto, advinda de uma relação afetiva que emerge de sua história de vida, reflete em um trabalho de conscientização, em suas aulas, a respeito da variação linguística. Tal fato corrobora com a discussão realizada ao longo deste estudo: a consciência dialetal e a identidade linguística dos estudantes podem ser despertadas/motivadas a partir da prática do professor de LP. Além disso, é possível depreender ainda que a identidade profissional faz com que a docente assuma um compromisso social com o seu trabalho e, mesmo estando afastada da academia, busque atualizar suas práticas pedagógicas.

A atenção do professor de português à diversidade linguística e social (como a presença de alunos de outros estados, termos utilizados pelos discentes que mereçam destaque, comentários de tom jocoso acerca de algum modo de falar, entre outros) existentes em sua sala de aula é imprescindível para que ele possa realizar um trabalho mais aprofundado de reconhecimento e de conscientização a respeito das diferenças linguísticas, contribuindo positivamente com o processo de construção da identidade linguística de seus alunos e, assim, emancipando-os e empoderando-os acerca de seu próprio modo de falar. Mas

isso só será possível, primeiramente, se o professor de LP também for empoderado linguisticamente.

Por fim, embora afirmemos que esta pesquisa atendeu aos objetivos aos quais se propôs e respondeu aos questionamentos que a originaram, alguns quesitos ficaram pendentes, cujas respostas serão buscadas em trabalhos posteriores. São eles: i) a análise dos contextos fonológicos precedente e seguinte na influência da percepção dos ouvintes pessoenses, estabelecendo uma comparação com os dados dos trabalhos de produção e de percepção abordados nesta pesquisa; ii) o cruzamento de todas as variáveis possíveis (linguísticas e extralinguísticas), com o intuito de verificar se havia ou não diferença estatística entre elas.

Além disso, é importante mencionar que desdobramentos são possíveis, pois novas perguntas surgiram a partir dos resultados encontrados. São elas: i) a variável “quantidade de anos estudados com a professora colaboradora” ocasionaria resultados diferentes?; ii) dados de produção ainda apresentariam a variante aberta como a mais produtiva na fala dos participantes da pesquisa?; iii) testes de atitude apresentariam uma avaliação positiva acerca das variantes abertas?; iv) quais os significados sociais que os pessoenses atribuem às variantes aberta e fechada?. A conversa sobre a identidade linguística ao longo desta pesquisa foi apenas o pontapé inicial.

Em face das discussões apresentadas ao longo desta pesquisa, é importante citar, além dos resultados iniciais que responderam às indagações, alguns aprendizados da pesquisadora a partir do diálogo entre Sociolinguística Variacionista e Linguística Aplicada, a exemplo da necessidade de, como professora-pesquisadora, estar aberta a conhecer novas teorias e métodos científicos e refletir criticamente sobre tais; estar atenta à diversidade linguística no contexto escolar, agindo sempre com respeito e valorizando-a como potência de aprendizado sobre si e sobre o outro.

Além disso, concebendo a escola como um espaço profícuo de aprendizado e, enquanto tal, como mola propulsora para a minimização das desigualdades sociais, a pesquisadora compreende que a contribuição com reflexões sobre identidade linguística no contexto escolar, especialmente nos tempos de intolerância e cólera que o país atravessa, é contribuir para que os alunos se reconheçam enquanto pessoenses e nordestinos, o que pode levá-los a ocupar cada vez mais todos os espaços que lhes são garantidos por direito. E isso é mais que necessário. É urgente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S. **Manual de fonética acústica experimental**. Aplicações a dados do português. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986/0>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000. p. 16-24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 15-46. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2019.

BISOL, L. **Harmonização vocálica uma regra variável**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BOERSMA, P.; WEENINCK, D. **Praat**: doing phonetics by computer. 2012. Disponível em: www.praat.org. Acesso em: 25 jul. 2017.

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

CALLOU, D.; LEITE, Y. As vogais pretônicas no falar carioca. **Estudos linguísticos e literários**, 5: 151-162. Salvador, UFBA, 1986.

CALLOU, D. I; BRANDÃO, S. F. Caracterização de áreas dialetais no português do Brasil: análise de duas variáveis. In: S. JR., L. A.; MARTINS, M. A. (Org.). **Rumos da linguística brasileira no século XXI**: historiografia, gramática e ensino. São Paulo: Blucher, 2016. pp. 97-122 Disponível em:

<http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391824/completo.pdf>.

Acesso em: 27 mai. 2019.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 1.ed. Vozes. 1970.

CARDOSO, S. A. M. S. et al, **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, 2014, p. 71, p. 73.

CHAVES, I. O. **Panorama dos estudos das vogais pretônicas no português do Brasil: meta-análise das pesquisas desenvolvidas de 1980 a 2012**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9LZP4Y/tese_idalena_oliveira_chaves.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 jun. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. pp. 15-41.

DORETTO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8. ed. Jul./Dez. 2011. p. 89-103. Disponível em:

http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

ECKERT, P. Variation, convention, and social meaning. Paper Presented at the **Annual Meeting of the Linguistic Society of America**. Oakland CA. Jan. 7, 2005. Disponível em: <http://lingo.stanford.edu/sag/L204/EckertLSA2005.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. **Three Waves of Variation Study: The emergence of meaning in the study of variation**. Oxford: Blackwell, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/89d3/de3d9d756fd39cd0b2b1270c309feb4a49a7.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

OUSHIRO, L. Interação entre sexo/gênero e classe social no uso variável da concordância verbal. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (Org.) **Mulheres, linguagem e poder: estudos de gênero na sociolinguística brasileira**. São Paulo: Blucher, 2015. p. 151-157. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-list/mulheres-linguagem-e-poder-287/list#undefined>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GÖRSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). **Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V – Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFERN, 2013. p. 3-43. Disponível em: https://www.academia.edu/26703152/O_papel_da_sociolingu%C3%ADstica_na_forma%C3%A7%C3%A3o_dos_professores_de_l%C3%ADngua_portuguesa_como_l%C3%ADngua_materna. Acesso em: 05 jun. 2019

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUE, P. F. L. **A percepção das fricativas coronais em coda medial por ouvintes pessoenses**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8888/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

HENRIQUE, P. F. L.; NASCIMENTO, I. C. **A relação entre a percepção das vogais médias pretônicas e a escrita do Português Brasileiro (PB)**. ALFALito. 2018.

HORA, D. **Palatalização das oclusivas dentais: variação e representação não linear**. Tese de Doutorado, PUC-RS, 1990.

_____. A palatalização das oclusivas dentais: contextos linguísticos favorecedores. **Euc. e Comp. Teresina**, v.3, n1 /2, p. 33-46, jan.-dez. 1991.

_____. **Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB)**, 1993.

_____. A palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ e as restrições sociais. **Graphos**, v. 2, n. 1, p. 116-125, 1997.

_____. (Org.). **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Ideia, 1997.

_____. (Org.). **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. João Pessoa: Pallotti, 2004.

_____. **Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba: Fase III**, 2013.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2018. **População estimada**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2019.

IBGE, Censo Demográfico 2010. **População no último censo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2019.

IBGE, Censo Demográfico 2010. **Percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2019.

JAKOBSON, R. **Child Language, Afasia and Phonological Universals**. The Hague: Mouton, 1968.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

_____. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, (1972) 2008.]

LADEFOGED, P. **Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages**. USA: Blackwell Publishers, 2001.

LUCENA, R. M.; PEDROSA, J. R. Fonologia Estruturalista. In: HORA, D; MATZENAUER, C. L. (Org.). **Fonologia, fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017. pp. 15-30.

MAGALHÃES, J. S. Variação linguística e ensino: o caso do subsistema vocálico pretônico. **Revista InterteXto** / ISSN: 1981-0601 v. 5, n. 1, 2012. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/303/265>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MASIP, V. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. 2006. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) –

Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <http://docplayer.com.br/10384374-Espelho-espelho-meu-um-estudo-sociocognitivo-sobre-a-conceitualizacao-do-fazer-pedagogico-em-narrativas-de-professoras.html>. Acesso em: 27 fev. 2020.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. **Documentação do Projeto SP2010 – Construção de uma amostra da fala paulistana**. (2013) Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>. Acesso em 15 abr. 2019.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 303-330.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NASCIMENTO, I. C. **A percepção das vogais médias pretônicas por estudantes do ensino fundamental II e o ensino de Língua Portuguesa**. 2017. 66 f. Monografia (graduação em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3259/1/ICN05122017.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015. 394 f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Tratamento de dados com o R para análises estatísticas. In: FREITAG, R. M. K. (Org.). **Metodologia para coleta e manipulação de dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014, p. 133-176.

OLIVEIRA, E. V. M.; ALMEIDA-BARONAS, J. E. de. A identidade adolescente e a variação linguística. **Revista Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 18, n.23, p. 193-208, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/30>. Acesso em: 02 set. 2019.

OLIVEIRA, E. V. M. **A variação da concordância adolescente: Eu sou porque nós é ou eu sou porque nós somos?** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011. 139 f. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pesquisa/grupo-de-pesquisa-ensino-e-aprendizagem-de-linguas/dissertacoes/a-variacao-da-concordancia-adolescente-eu-sou-porque-nos-e-ou-eu-sou-porque-nos-somos-2013-eliane-vitorino-de-moura-oliveira/view>. Acesso em: 02 set. 2019.

_____. **Se Maria vai com as outras, Maria fala como as outras?: redes sociais e letramento na fala adolescente**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015. 226 f. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/fale/pesquisa/grupo-de-pesquisa-ensino-e-aprendizagem-de-linguas/teses/se-maria-vai-com-as-outras-maria-fala-como-as-outras-redes-sociais-e-letramento-na-fala-adolescente-2013-eliane-vitorino-de-moura-oliveira/view>. Acesso em: 02 set. 2019.

PEREIRA, R. C. M. **As vogais médias pretônicas na fala do pessoense urbano**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 1997. 99 f. Disponível em: https://issuu.com/valpb/docs/uma_analise_variacionista_das_voga. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Uma análise variacionista das vogais médias pretônicas**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2019.

RSTUDIO TEAM. **RStudio: Integrated Development Environment for R**. Boston, MA, 2018. Disponível em: <http://www.rstudio.com/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAPIR, E. **Language: an introduction to the study of speech**. San Diego: HJB Books, [1921] 1949.

SEUNG, H. L. Conspiração e vogais médias do PB. In: SEUNG, H. L. (Org.) **Vogais para além de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/VogaisAlemdeBH2012.pdf>. Acesso em: 15 out 2017.

SCHÜLLER, J. N. **A percepção de vogais médias pretônicas e sua relação com os processos de harmonia e de alçamento vocálico**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, RS, 2013, 83 f. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/291/1/jones.pdf>. Acesso em: 01 set 2017.

TRUBETZKOY, N. **Principles of Phonology**. Los Angeles: University of California Press, 1964.

VIEGAS, M. do C. **Alçamento das vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, MG, 1987. 231 f..

VOGELEY, A. C. E. Vogais. In: HORA, D. PEDROSA, J. R. (Org.) **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: UFPB, 2012, p. XX-XX.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. (1968). “Empirical Foundations for Theory of Language Change”. In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (orgs.) **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press: 95-188. [**Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006].

YACOVENCO, L. C. **As vogais médias pretônicas na fala culta carioca**. 1993. 185 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Esta pesquisa é sobre a percepção e identidade linguística dos discentes pessoenses e está sendo desenvolvida pela pesquisadora *Ingrid Cruz do Nascimento*, aluna do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla Lynn Reichmann.

Os objetivos do estudo consistem em verificar, por meio da percepção das vogais médias /e, o/ em posição pretônica, a identidade linguística de estudantes secundaristas, na comunidade de fala pessoense, em relação ao fenômeno mencionado. Além disso, investigaremos o papel do professor de Língua Portuguesa na construção da identidade linguística dos discentes. A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão da identidade linguística, objetivando uma contribuição reflexiva aos pesquisadores dessa temática e à comunidade acadêmico-científica em geral, buscando um entendimento mais amplo do papel do professor de Língua Portuguesa nessas questões, possibilitando compreender quais aspectos influenciam nesse processo de identidade linguística.

Solicitamos a sua colaboração por meio de entrevista gravada em áudio e realização de um teste, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo na defesa da dissertação, em eventos científicos da área e por meio de artigos científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde. Todavia, existe sempre a possibilidade de algum risco mínimo, sobretudo, no que diz respeito ao aspecto avaliativo que poderá gerar algum tipo de desconforto e/ou estresse ao responder as questões. Desta forma, com o intuito de minimizar esse risco, a avaliação será realizada de maneira individual, em um ambiente escolhido pela senhora, de modo a que lhe seja o mais confortável possível. Ainda assim, se houver situações nas quais a senhora sinta algum constrangimento em responder as questões, a entrevista será suspensa.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação no tratamento que vem recebendo.

Não haverá despesas pessoais para a senhora e qualquer despesa adicional será ressarcida pela pesquisadora por meio do orçamento da pesquisa. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante da pesquisa. A senhora receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, na condição de professora colaboradora, concordo em participar, como voluntária, na pesquisa da Mestranda Ingrid Cruz do Nascimento, para coleta de dados para a dissertação do curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Coloco-me à disposição para responder a testes de percepção e entrevistas gravadas em áudio. Fui devidamente informada e esclarecida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios de minha participação. Estou ciente de que a minha identidade será preservada, por motivos éticos, e de que os dados a serem coletados serão única e exclusivamente usados para o propósito acadêmico acima citado. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora *Ingrid Cruz do Nascimento* através dos contatos: ingridcruznascimento@gmail.com / (83) 98816-0995

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE 2: Roteiro da entrevista

Colaboradora: _____

1. Instituição/cidade de formação/graduação/pós

Instituição	Cidade	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Ano

2. Em qual cidade você nasceu? (Caso não seja daqui, perguntar a motivação pra ter vindo morar aqui). Já saiu de João Pessoa por mais de 2 anos?
3. Há quantos anos você exerce a docência?
4. Trabalha em uma única escola/local? Quantas h/semanais?
5. Concursado ou contratado?
6. Por que (não) fez pós?
7. (Caso tenha feito outro curso) Por que fez outro curso?
8. Como os documentos oficiais norteiam a sua prática pedagógica?
9. Qual a sua preferência de área de atuação? (língua, literatura, redação) Por quê?
10. Qual a concepção de língua que você adota em sua metodologia/prática?
11. Qual a finalidade do ensino de Língua Portuguesa para a vida dos alunos?
12. Você acha que o meio social em que o aluno está inserido influencia no modo como ele fala? Por quê?
13. **Você acha importante que os alunos tenham consciência de seu modo de falar? Por quê?**
14. Você acha que existe modo certo e errado de falar? Como isso influi na sua prática docente?
15. **O que você acha dessa frase /“Professora, estou ch[o]cada”/ /“Professora, estou ch[õ]cada”// Como isso é/seria abordado em sala de aula?**
16. **Você acredita que os seus alunos se identificam mais com a primeira ou com a segunda forma de falar? Por quê? E você se identifica mais com qual? Por quê?**
17. Quando você conhece alguém, você consegue perceber se a pessoa é de outro lugar?
 - (a) (Se sim) como você percebe? (Se o informante mencionar o modo de falar, seguir nessa linha e tentar conseguir informações mais precisas. É normal as pessoas não saberem definir o porquê, mas devemos tentar tirar mais informações).
 - (b) (Se não) Quando você ouve uma pessoa falando, por exemplo, você percebe que ela é de fora pelo sotaque?
18. Quem no Brasil fala mais bonito (qual sotaque você mais gosta)? Por quê? E tem algum que te irrita? Como é que (o gaúcho/o carioca/o mineiro/o caipira etc. – a depender dos sotaques mencionados) fala(m)?
19. Qual a diferença entre a fala das pessoas daqui e a fala das pessoas de outros estados?
20. E como é que as pessoas falam aqui em João Pessoa? (evitar usar a palavra “sotaque”). Você acha que fala como as pessoas daqui? (Se a resposta for não) Quais as diferenças?

APÊNDICE 3: Transcrição da entrevista

COLABORADORA 1: Fátima Fiandeira (nome fictício)	DATA: 22 de abril de 2019
LOCAL: Escola	DURAÇÃO: 00:48:00

Pesquisadora: Bom estamos na cidade de João Pessoa no dia vinte e dois de abril com a colaboradora Fátima Fiandeira... éh... Fátima em qual cidade você nasceu?

Fátima Fiandeira: Alagoa Grande

P: certo... e::... por que que você veio morar aqui em João Pessoa?

(grande período de silêncio)

F: pela mudança dos meus pais: porque achavam que aqui a gente teria: melhores condições

P: [umhum

F: [de estudos:.../ só

P: e você veio com quantos anos?

F: quinze anos

P: tá... éh::... e depois que você veio morar aqui: você passou mais de dois anos Fora de João Pessoa?

((período de silêncio))

F: passei:... quase

P: umhum... poderia dizer o lugar?

F: entre: São Paulo e Belém

P: umhum... e:: a motivação pra essa mudança?

F: tragédias:: familiares::

P: certo... éh::... e há quantos anos você exerce a docência?

(período de silêncio)

F: olha... ((pequeno sorriso)) acho que faz mais de vinte

P: umhum... e/ e foi desde que você:: obteve a sua/ o seu título de licenciatura o:::u isso aconteceu antes?

F: não... e/ eu tive uma experiência antes.../ depois que eu obtive a minha licenciatura eu tive uma experiência e PAREI... e depois retornei

P: umhum... mas éh... es/ essa sua pausa foi por uma motivação pessoal ou foi o sistema que

F: [éh... a pausa... foi uma... doença familiar/ foi meu pai que adoeceu e também eu acho que outros caminhos que eu tomei/ eu fui fazer...

história/ depois filosofia enfim/ eu acho que um pouquinho até de crise/ crise existencial mesmo

P: umhum... éh:.../ e você trabalha somente em uma única escola?

F: agora sim

P: e são quantas horas semanais aqui?

F: vai mudar né? (pequeno sorriso) estávamos em vinte e quatro/ agora a gente vai pra vinte e oito

P: certo... éh:.../ e aqui você é concursada ou contratada?

F: concursada

P: tá... éh:..... e qual foi a sua motivação pra ter feito/ no caso/ a especialização?

F: na época eu estava fazendo:... eu fazia teatro né/ já/ e depois:... eu.../ eu acho que foi antes de fazer teatro na UFPB/ depois eu tive que parar.../ essa área de teatro sempre me atraiu muito né/ de artes porque eu lidava muito com literatura.../ foi mais por isso também/ uma inquietação e uma forma de como: trazer pra sala de aula mas depois foi muito frustrante.../ eu conseguia sozinha o que eu tava procurando mesmo com as minhas pesquisas

P: [umhum... mas foi frustrante levar isso pra sala de aula o::u

F: [NÃO NÃO NÃO/ assim talvez porque a coisa foi muito superficial/ o processo em si da especialização né/ mas toda especialização... nun/ nunca se aprofunda mesmo

P: [umhum

F: [eu acho que não sou a primeira pessoa a dizer isso não/ alguns colegas que eu escutei... então/ e:: pelo menos na época éh.../ eu acho que a UF/ a UFPB sempre teve mais a questão do mestrado/ mestrado/ especialização nunca/ apesar de que ofereceram uma vez/ a gente fez a inscrição e nunca foi chamado

P: [umhum

F: [eu digo os professores né/ do estado

P: certo... éh:.... e: quais foram as tuas motivações/ no caso/ pra fazer os outros cursos né/ foi história filosofia foi isso? e teatro

F: éh... na verdade o seguinte.../ história eu fazia quando eu fazia letras/ depois como eu comecei a trabalhar eu não podia tá fazendo dois cursos e... aí eu optei por continuar em letras

P: [umhum

F: [como eu sempre gostei muito de literatura/ filosofia história e literatura caminham muito juntas né/ são muito próximas/ se você num/ se você

num.../ buscar assim/ uma pesquisa em filosofia em história dificulta também em literatura

P: [umhum

F: [e também/ assim/ das minhas inquietaçõ::es

P: [pessoais

F: [COMO eu já

P: [né?

F: [éh... pessoais/ como eu já fazia teatro... aí eu/ eu pensei em ter uma licenciatura também em teatro

P: não chegou a concluir nenhum desses

F: [NÃO

P: [outros três né?

F: [NÃO NÃO não não/ porque éh... problemas de ordem familiar

P: [umhum

F: [eu ((em tom hesitante)) optei pela família... tranquilamente

P: [umhum

F: [e faria a mesma coisa.../ aí a leitura sempre me manteve: atualiza::da/ o que eu gostava filosofia ou em história eu lia

P: entendi.../ éh:::.... e como os documentos oficiais hoje eles norteia::m a tua prática pedagógica?

F: olha... o que é que você tá chamando de documentos oficiais? os/ os livros... a/ a/ as metodologias e os autores que eu vou atrás? SEMPRE... mu::ito/ por exemplo como eu estou/ de qualquer forma/ entre aspas né/ longe da academia então::/ fala-se muito que já não se falava tanto na minha época/ letramento literário

P: [umhum

F: [então vou atrás: né/ eu acho que/ nem sei se a pronúncia é essa Rildo Cosson

P: [aham/ Cosson

F: [vou atrás de Ri:ldo/ vou atrás de outros també::m/ aí quando vou ver alguma coisa tenho que ver Bakhti:n éh.../ até porque na minha época era:.../ era focalizado muito/ o: fOco era:: Saussure

P: [sim sim

F: [né/ e literatura além das leituras que eu faço o::/ tem essa inquietação num é

- P: [umhum
- F: [essa busca tanto por alguns autores que possam me dar esse suporte mais/ essa fundamentação teórica... e as leituras né/ que eu faço
- P: [paralelas
- F: [então se é isso que é o documento oficial que você está chamando né:/ eu busco mais/ éh:... em letramento literário tem o Rildo Cosso::n/ tem outro que agora eu não me lembro/ enfim
- P: mas assim/ pensando mais nessa coisa:: vertical né/ que vem do
- F: [AH TÁ
- P: [MEC/ PCNs
- F: [tá.../ tudo bem tudo bem
- P: [éh:... referencia::is
- F: certo.../ olha Ingrid éh.../ se a gente pegar o li:vro que é adotado aqui/ que inclusive foi escolha nossa
- P: [vocês tiveram essa liberdade
- F: a gente teve essa liberdade.../ quando a gente vai na::/ a própria/ própria bibliografia que o livro traz/ ele traz ótimos autores
- P: [umhum
- F: [ele traz uma boa indicação.../ agora assim... a gente tá meio que perdido principalmente se a gente parar pra pensar na área de literatura/ o ensino médio está perdido.../ quando eu digo perdido tá tudo muito confu::so por causa da refo::rma da ba::se.../ que que acontece/ o PRÓprio por exemplo/ livro que a gente escolhe:u/ é uma escolha assim né/ vem um determinado número os autores são esses ((risos))
- P: [umhum
- F: [então você vai ter que escolher dentre aqueles/ eles também estão perdidos.../ então é um momento de transição... que eu acredito que todo mundo quer acertar/ os autores querem acertar o professor quer acertar.../ e a gente ainda está como se tivesse assim/ numa base flutuante
- P: [na tentativa né?
- F: [é na tentati:va.../ então o documento que você chama/ o documento oficial ele não te aprisiona/ você tem a liberdade
- P: [umhu:m

- F: [a escola também te dá essa liberdade: de mas ao mesmo tempo::.../ você tem a liberdade mas talvez não tenha TEMpo suficiente pra dizer assim/ eu tenho que pensar como seria agora pra esse novo.../ essa nova educação que se delinEIA e eu me sinto PERdida
- P: [umhum
- F: [a verdade é essa... olha só que loucura/ ao mesmo tempo que é exigido do professor que ele não dê mais a aula naqueles/ naquela configuração/ vamos dizer assim
- P: [tradicional
- F: [tradiciona:l.../ até porque eu mesma nunca me encaixei nessa configuração tradicional
- P: [umhum
- F: [né/ mesmo quando eu deixei as escolas particulares eu.../ eu já tinha mais ou menos uma liberdade de colocar do jeito que eu gostava de colocar.../ mas de qualquer forma é como se você tivesse um/ uma diretriz/ a gente não tá tendo ma:is/ então assim/ existe aquela cobrança FAÇA diferente/ não pode ser mais dessa forma e::/ e::
- P: [e você acha assim o que seria necessário pra::.../ pra que: vocês não ficassem/ pra que nós né/ professores/ não ficássemos tão perdidos? seria uma atuação mais efetiva não sei da escola o:u do/ do/ do/ do/ próprio sistema mesmo assim
- F: [olha Ingrid
- P: [de/ de documentação
- F: [Ingrid o que eu estou fazendo é muita leitura/ estou fazendo muita leitura
- P: [umhum
- F: [até porque: eu sei que:: a gente está falando na educação/ mas a gente... no micro né/ a gente tem que ir pro macro.../ isso é reflexo do nosso país num todo/ a verdade é essa.../ então se eu como professora como educadora/ EU encontrei o MEU jeito ANGUSTIANTE/ porque é angustiante
- P: [umhum
- F: [eu vou atrás da leitura/ eu corro eu vou ver quem são os teóricos quem.../ mas está tudo muito perdido porque está assim por exemplo/ a base nacional pra:: o ensino médio que foi aprovada o ano passado/ num foi isso foi/ o ano passado

- P: [umhum
- F: [a gente já tem que colocá-la em PRÁ:TICA/ quando na verdade gerou muita polêmica então.../ estou inscrita num curso sobre a base
- P: [pra tentar entender
- F: [pra tentar entender... (voz de lamento)/ entendeu?/ a coisa é MUITO complexa
- P: [e é sempre tudo muito urgente né?
- F: [é tudo muito urgente e aí:
- P: [a/ a/ a/ mudança é muito rápida
- F: [EXATAMEN
- P: [e a gente tem que executar rapidamente também
- F: [e aí o que que entra o maior/ eu acredito que a minha angústia maior/ o meu conflito/ o meu ritmo ele é lento.../ eu não penso educação como algo assim tão... agITado/ tão... sabe:.../ é muito: acelerador em todos os sentidos/ vou usar essa palavra acelerador
- P: [umhum
- F: [não se dá tempo de amadurecer NADA.../ eu digo GEN::TE será que é a minha idade?.../ tô ficando perDI:DA?.../ mas aí eu vou encontrando outros colegas que estão da mesma forma
- P: [umhum
- F: [então assim que que a gente diz/ não pode ser mais como antes/ aquela forma assim... tão fôrmazi:nha.../ aqueles conteú:dos tão delinea::dos
- P: [umhum
- F: [aqueles blocos estanques/ por exemplo quando a gente fala né.../ eu sou da/ éh éh éh/ digamos/ eu estudei como?/ se a gente pensar nas estéticas literárias nas escolas literárias/ tudo aquilo bem organizadozinho
- P: [umhum
- F: [por mais que não existi:sse essa coisa parada estanque e a gente tentasse fazer aquela linha ondulatória/ vamos dizer assim
- P: [umhum
- F: [num é?.../ então a gente é exigido/ agora SAIA DISSO/ mas em compensação o DOcumento oficial/ ele ainda traz da MESMA FORma
- P: [umhum
- F: [daquela forma tradicional

- P: [umhum
- F: [e a minha prática ela tem que ser OUtra que não condiz com o documento oficial porque eu sou exigida ASSIM/ aí vem ainda o que... alguns alunos que não admiTEM você sair também da fôrma/ porque coitados: ((voz de pesar))... vem a cobrança do ENEM...
- P: [da própria família també:m
- F: [da própria famí:lia.../ o que que a gente tem?/ a escola cobra e o professor cobra o/ o coitado do aluno se cobra.../ minha querida eu acabei de fiscalizar uma prova e a aluna se tremendo/ ela disse “professora eu não estou tendo condições ((voz de pesar))”.../ eu digo cal::ma... respi::ra.../ pensa na respiração/ inspira e expi::ra.../ essa prova não é a tua VIda.../ PRONTO/ foi o que eu disse.../ depois de uns minutinhos fo:::i.../ quer dizer porque fui fazer o curso de meditação ((risos))
- P: ((risos))
- F: [((risos)) o curso de meditação me ajudou MUITO mais/ entendeu Ingrid?
- P: [umhum
- F: [a gente tá vivendo um período assim muito difícil ((risos))
- P: [é verdade
- F: [não é só mundial/ não é só Brasil.../ é o coletivo e o individual.../ a verdade é essa
- P: [umhum
- F: [eu acho que... todo mundo tá tentando fazer alguma coisa mas a: impressão que eu tenho é que tá todo mundo meio que perdido
- P: [umhum
- F: [como se assim.../ vamos aqui num barqui::nho... as ondas estão/ a tempesta:de ((risos)) e: talvez seja Ícaro tentando
- P: ((risos))
- F: [fugir do/ do Minotauro.../ ou.../ do Minotauro não/ do/ do labirinto já num é
- P: [umhum
- F: [acho que Teseu nessas alturas já matou o Minotauro num é
- P: ((risos))
- F: [Ícaro é que tá preso lá agora.../ então assim.../ eu me sinto meio que perdida
- P: [umhum
- F: [é nisso que reside a minha... inquietação

- P: [entendo
- F: [como professo:ra.../ eu... já pensei/ eu digo será que eu não me/ não me enquadro mais nesse ritmo/ aí depois eu digo nã::o
- P: [nessa profissão també::m
- F: [não nem/ eu sou MUITO apaixonada/ AINDA sou muito apaixonada pelo que faço
- P: [umhum
- F: [todo ano inclusive eu digo/ não.../ vou ser aquela professora só que vai entrar na sala de aula... vai dar o conteúdo.../ mas daqui a pouco
- P: [num dá ((em tom de negação))
- F: [tô eu aqui inventando alguma coisa
- P: [umhum
- F: [sabe?
- ((pausa))
- P: que bom né?
- F: QUE BOM/ QUE BOM
- P: [que bom né/ que isso ainda pulsa
- F: [não/ isso aí que bom/ mas é que... o pulsa/ “O PULSO AINDA PULSA” ((imitando a voz de Arnaldo Antunes)) ((risos))
- P: éh... o pulso ainda pulsa
- F: o pulso ainda pulsa ((com tom tranquilo))
- P: éh.../ eu vou fazer uma pergunta agora.../ pelas coisas que você já falou eu sei mas é importante que você fale
- F: certo
- P: qual é a tua preferência de área né/ de atuação a subárea assim/ dentro da/ da licenciatura?
- F: eu AMO.../ eu sou apaixonada por literatura.../ sou apaixonada
- P: [umhum
- F: [apesar de que... também por pesquisa né/ então mesmo que seja qualquer outra área né/ que eu precise... que eu/ não.../ agora eu tenho que dar uma aula sobre isso não tem como/ aí eu vou pesquisar
- P: [umhum
- F: [não... ainda.../ os livros a pesquisa.../ porque isso me inquieta/ eu não sei vir assim pra sala de aula se EU própria não tiver éh:.../ convivido com aquilo que eu vou dividir com os meninos

- P: [umhum
- F: [que eles sabem muito também num é?/ é tanto que/ que meu esposo diz “meu deus você prepara uma atividade parece que é pra VOCÊ se você quisesse/ se você pudesse você estaria fazendo” é/ eu sou mesmo/ eu fico/ eu trago algumas coisas e vou fazer com os meninos porque adoro literatura
- P: [certo
- F: [adoro
- P: e pensando em língua/ qual é a concepção que você adota/ de língua na sua: metodologia?
- P: olha... éh.../ na minha metodologia como eu digo a você/ quando eu tô falando de língua linguagem/ eu trago desde a visão de Saussure pra os meninos/ depois eu vou na de Bakhti:n
- P: [umhum
- F: [que eles/ até o próprio livro também já facili:ta então/ que inclusive até não dá mais pra ficar num é só.../ éh:.../ no que eu vi na universidade/ não dá
- P: [umhum
- F: [acho que essa questão da língua ampliando/ da linguagem do discurso dos interlocutores
- P: [da interação
- F: [da interaçã::o.../ o próprio livro/ ele adota o discurso mais de Bakhtin
- P: [umhum
- P: éh... e pra você qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa pra VIDA dos alunos?
(pausa)
- F: ela é com/ ela... ela permeia né todas as áreas.../ agora principalmente quando eu consigo enxergar que os meninos.../ eles percebem que a língua portuguesa/ ela não está restrita à gramática
- P: [umhum
- F: [eles conseguem perceber que a língua portuguesa/ ela é MAIS do que.../ do que a regra/ ela é mais do que o que eles veem na escola/ ela é a vida/ ela é o nosso país/ ela é a nossa conviVÊNCIA
- P: [umhum
- P: [ela está presente desde o bilhetinho que ele vai deixar pra mãe porque ele vai precisar sair.../ pra o/ o recadinho o bilhetinho que ele manda escondido pra professora ou lá fora
- P: [umhum

F: [então assim éh/ éh:.../ éh a nossa identidade/ é a nossa cultura/ quando eu consigo num é/ mostrar um pouQUInho dessa importância então.../ nossa língua nossa.../ sem pieguismo mas é a nossa identidade/ eu enquanto pessoa.../ eu acho que é.../ sem drama já mas é o nosso sangue gente.../ num é?

P: [umhum

F: [é o teu cabelo encaracola:do.../ é a minha pe:le... sabe.../ incluindo tudo até as palavrinhas e os palavrões.../ até quando os meninos se.../ se maltratam... através da língua portuguesa

P: [umhum

F: [e quando assim/ eles conseguem perceber esse poder que a língua portuguesa/ não só/ ÓBVIO/ a língua portuguesa porque estamos aqui/ o poder que eles têm quando eles conhecem essa língua.../ eles podem sair de determinados lugares quando conhecem a língua

P: [sair de determinados lugares físicos mesmo ou

F: [sim e/ e lugares aqui num é/ não só lugar físico mas lugar de pode:r

P: [umhum

F: [lugar de/ de consciência de tal situação através da língua portuguesa... sabe.../ através do léxico né/ do vocabulário às vezes até só de uma palavra que eles ficam/ que a gente traz que de repente o aluno né/ “eu nunca parei pra pensar nessa palavra” né/ ou nessa palavrinha ou nesse palavrão dessa forma

P: umhum/ e você acha que consegue:: por meio das aulas fazer com que eles tenham essa::... tenham essa noção né/ da importância dessa/ da língua

F: às vezes.../ por incrível que pareça.../ às vezes o aluno que é tido como... irresponsável ou que não quer nada/ às vezes ele acessa melhor isso do que aquele que só quer o conteúdo para o ENEM

P: [umhum

F: [ou para uma prova/ é incrível isso.../ eu observo mu:ito isso.../ aí eu/ eu... poxa.../ nesse momento que eu me sinto muito feliz e triste.../ feliz: porque aqueles que são marginalizados/ eles se colocam mais abertos/ triste/ triste porque aqueles que/ que/ que querem só/ só estão pensando já sendo cobrados pra o ENEM/ o ENEM/ nossa senhora...

P: [umhum

- F: [eles não conseguem captar
- P: [é/ ficam numa redoma né?/ fica fechadinho
- F: [fica fechadinho sabe/ é muito triste/ mas os meninos sofrem uma cobrança muito grande/ cobrança familiar cobrança do professor/ meu Deus eu sempre que inicio o ano eu digo assim “meninos eu só vou falar do/ no ENEM no início e olhe olhe no final.../ a vida de vocês não se RESUME a isso”/ gente de repente você pode optar a não fazer.../ a não ir pra universidade
- P: [tantas profissões que existem né que
- F: [tantas profissões... e às vezes você só decide depois pra enriquecer... sabe
- P: [é verdade
- F: [é por isso que muitas vezes também/ uma coisa puxa a outra e eu falo demais mas pode cortar viu?
- P: [não mas... tá ok
- F: [eu acho que a universidade/ ela podia se aproximar mais:.../ alguns projetos já apareceram por aqui que se aproximaram.../ gente teve um professor aqui maravilhoso/ acho que ele era da área de linguística também/ é porque agora realmente eu esqueci o nome dele:
- P: [mas em que consistia o projeto?
- F: [eles passaram inclusive uma.../ éh:.../ eu dei um/ como eu dei mais o apoio logístico né/ acho que era/ não sei se era metacognição não.../ agora eu não lembro.../ ele se envolveu bastante desde o contato/ porque eu digo assim envolvimento/ porque chegou um momento que eu digo “eu não vou aceitar mais nenhum estagiário” porque eu estava CANSADA/ o pessoal vinha... fazia pesquisa/ ia embora/ eita ((risos))
- P: [e não dava ((risos))
- F: [não dava o *feedback*
- P: [o retorno
- F: [não dava o retorno
- P: [então/ sabe... e.../ e digo “que isso gente?”/ não pode ser assim ((suspiro))/ mas tudo bem daqui pra lá eu lembro/ daqui pro final
- P: tá... éh:... você falou um pouco já sobre isso também mas.../ vou fazer a pergunta de toda forma né/ você acha que o meio social em que o aluno tá inserido é/ influenCIA no modo como ele fala?

F: si::m sim

P: [e...

F: [dema::is

P: [por que isso/ por que cê acha que acontece?

F: [demais cla::ro/ desde a formação família:r à dos amigos né/ cla::ro.../ os guetos:: muitas vezes/ a linguagem pra se protege:r

P: [umhum

F: [muitas vezes pra auto/ se/ né/ pra uma autoafirmaçã:o.../ nós somos grupos:/ não tem co:mo

P: [umhum

F: [sabe.../ às vezes o aluno que já faz teatro dança.../ JÁ FUI ADOLESCENTE ((risos))

P: ((risos))

F: [claro sim.../ mas é muito gostoso também quando a gente percebe... éh:.../ eu vou usar essa palavra/ tomada de consciência/ o PENSAR a língua/ o PENSAR esse meu jeito de falar.../ é bem interessante quando às vezes a gente/ às vezes a gente consegue isso nos alunos.../ teu jeito de falar não é só o teu jeito de falar.../ quem você traz no teu jeito de falar?/ teu pai tua mãe teu amigo teu.../ quem? algum autor que você gosta?

P: [é impressionante isso né?

F: [é impressionante é/ eu a/ eu acho isso muito bonito ou/ ou como também a vergonha que às vezes eles sentem de um pai de uma mã:e que fala diferente como eles dizem.../ e aí é onde eu acho que cabe ao professor né/ às vezes eles ficam/ arregalam os olhos quando a gente tá falando das variações linguísticas

P: [umhum

F: [eu digo “por que rir de alguém que fala frozinha?”/ eu falo pra eles/ por que rir?.../ sabe

P: [e eu acho que o mais importante é: ver as motivações disso né?

F: [si::m/ as motivações.../ aí se a gente for/ aí depois não vamos aqui na história da palavra

P: [umhum

F: [aí diz “NOSSA professora”/ é... e aí?

P: éh.../ você acha importante que os alunos tenham essa consciência do seu modo de falar?

F: si::m dema::is.../ porque é.../ quando você PENSA sobre algo esse algo não fica tão solto/ aí eu me incluo no fenômeno/ vamos dizer assim/ linguístico

P: [umhum

F: [eu me percebo como alguém que/ que participa também desse processo independente da camada social que eu esteja

P: [umhum

F: [e que através/ digamos/ desse PENSAR eu posso transitar pelas várias camadas/ eu posso ir além

P: [do que:/ que me é imposto né?

F: [do que me é imposto.../ eu digo às vezes pros meninos/ se eu ficasse pensando éh:.../ que eu não poderia ir além da minha camada social.../ eu não estaria aqui hoje

P: [umhum

F: [mas: graças a Deus eu tive um pai assim que/ que lia muito né.../ e através da leitura e desse tomar consciência/ o PENSAR a linguagem né/ a língua a linguagem/ eu acho que é muito importante

P: [umhum

F: [modiFICA o homem/ mesmo que:: sejam adolescentes mas quando você consegue jogar assim alguma.../ algum questionamento que eles percebam que existe sentido naquilo sabe

P: umhum.../ éh::... você acha que existe um modo certo e um modo errado de falar?

F: nã:o nã:o.../ isso aí já se foi mais era mais na minha época mesmo/ é tanto que agora a gente ((risos))/ a gente procura até usar mais adequa:do inadequa:do

P: [umhum

F: [a gente procura informar os meninos/ olha gramaticalme::nte está incorre::to mas o que seria isso/ estaria s:: né: inadequado para aquele contexto

P: [umhum

F: [sabe

P: [umhum

F: [para aquele contexto estaria/ você vai fazer uma:/ como eles/ ah tudo bem numa prova no ENEM num contexto de traba::lho/ e DEPENDE viu porque tem trabalho hoje em dia ((risos)) num é/ dependendo da área que você for trabalhar que eles pedem... sabe/ algo até mais informal

P: umhum... éh::.../ uma pergunta sobre uma frase né/ o que você acha se um:::/ um::... aluno chegasse pra você e dissesse assim... “professora, estou CH[O]cada”/ e esse mesmo aluno ou um outro alu:no dissesse assim... “professora, estou CH[ɔ]cada”.../ você vê uma diferença entre essas duas formas de falar?

F: não entendi a tua/ se você pronunciou diferente

P: [“professora, estou CH[O]cada”/ “professora, estou CH[ɔ]cada”

F: [ah tá/ porque você abriu e fechou aí né/ o som

P: [isso... é se algum aluno falasse isso pra você de formas diferentes como isso seria aborDADO na tua aula?

F: [a (hesitante) não ser quando a gente está falando éh::.../ bem no início do ano quando a gente vê variações linguí::sticas

P: [umhum

F: [a gente vê esses casos assi:m.../ é até interessa::nte/ eu a/ teve um ano que eu fiz é/ GRAVAÇÕES com eles/ pra eles perceberem a questão da né

P: [umhum

F: [enquanto tem região que a gente fala mais abe:rto outro mais fecha::do.../ eu até fiz uma gravação com eles/ eu acho que já faz alguns anos

P: [e eles conseguiram perceber?

F: [algu/ sim porque hoje em dia por exemplo aqui no (nome da escola) né/ tem alunos/ NOSSA o ano passado eu tinha alunos que/ de Minas Gerais... do RIO de Janeiro... do RIO GRANDE DO SUL ((risos))/ então foi muito BOM

P: [umhum

F: [num é/ não sei qual foi a palavra que o menino falou/ aí outro NOSSA é porque/ aí eu aproveitei pra dizer/ olha gente isso tá dentro de um assu::nto/ variações linguísticas/ exis/ existem tais e tais

P: [umhum

F: [é como dindin sacolé juju

P: [sei...

F: [juju né/ tá

P: éh::.../ você acredita que os teus alunos eles se identificariam mais com a primeira FORma de falar ou com a segunda?

F: [a primeira foi ch[o]cada

P: [CH[O]cado e a segunda CH[ɔ]cado

- F: [eu acho que/ eu acho a gente é mais.../ ch[ɔ].../ ch[ɔ]cada aqui é/ sei lá esses meninos já tão misturando tantas coisas viu/ que num tem mais muito
- P: [cê acha que ((incompreensível))
- F: [mas eu acho que mais o.../ ch[o]cado/ eu acho que é o ch[o]cado/ ch[o]cado
- P: [o fechado?
- F: [eu acho que é o fechado/ aqui é mais ch[ɔ]cado meu deus?/ é:... eu acho que a gente diz mais o aberto/ ch[ɔ]cado
- P: umhum éh:.../ e você se identifica mais com qual?
- F: eu digo ch[ɔ]CA::DO... ((em tom de obviedade))/ eu digo CH[O]CADO CH[ɔ]CADA?/ não ai meu deus ((risos)) agora estou ch[ɔ]ca
- P: ((risos))
- F: [eu acho que eu digo.../ eu já nem sei se digo mais se eu digo aberto/ se eu digo fechado/ não... estou ch[ɔ]cada/ eu digo aberto
- P: [aberto?
- F: [eu digo aberto/ ch[ɔ]cada
- P: [tá.../ éh::
- F: [CH[ɔ]COLA::TE/ CH[o]/ CH[ɔ]CADA/ ch[o]cola::te ((risos)) ch[ɔ]colate ((em tom afirmativo))
- P: éh::/ e quando você conhece alguém você consegue perceber se a pessoa é de outro lugar?
- F: AH::/ eu consigo
- P: [e:: como?
- F: [consigo porque assim/ por exemplo eu tenho família que mora em São Paulo/ eu tenho família que mora no Macapá
- P: [umhum
- F: [NOSSA senhora no Macapá é muito gostoso assim ((em tom saudoso))/ o ch::iado que eles têm pra/ por exemplo eles gostam de tʃi::a ma::na/ Belém Macapá isso também/ é:: por exemplo É:::GUA/ aí eu já vou identificando/ égua você vai
- P: [umhum
- F: [pra Belém Macapá.../ certo?
- P: [no norte
- F: [o interior de São Paulo alguns né/ por exemplo essa questão do/ do r.../ até esqueci o nomezinho que dá/ por exemplo por::TA
- P: [o retroflexo

- F: [retroflexo... isso/ retroflexo/ por::ta car::ne
- P: umhum/ e... éh:::... quando::/ quem no brasil na verdade/ a outra pergunta você acabou respondendo.../ éh:::
- F: [AH::: AGORA EU TÔ PERCEBENDO PORQUE VOCÊ TÁ ME GRAVA:::NDO: ((em tom de descoberta))/ ainda bem que vai preservar o meu nome ((em tom de brincadeira))
- P: [não ((risos))/ mas nem é por isso ((risos))
- F: [não tudo bem/ eu já fiz isso no curso de teatro viu.../ já fiz muito... ((em tom de confissão))/ pra gente
- P: [pra entender como as pessoas falavam
- F: [é:: porque por exemplo na/ na aula de/ de canto que a gente tinha.../ a gente escolhia um cantor num é
- P: [umhum
- F: [por exemplo eu escolhi Clara Nunes.../ pra cantar a música dela eu tive que ouvir diVERSAS vezes/ entenDER o sota:::que pra poder cantar
- P: [umhum
- ((pausa))
- F: estou sendo cobaia meu Deus ((em tom de brincadeira))
- P: [((risos)) nã:::o ((em tom choroso)) é::
- F: [não tudo bem/ tudo pela ciência ((em tom de brincadeira))
- P: ((risos)) pra você quem no Brasil quem fala mais bonito?
- F: olha Ingrid.../ deixa só eu dar uma pausa aqui só pra eu olhar ((incompreensível))
- P: [eu/ eu pauso com
- F: [quem fala mais bonito
- P: [unh:
- F: [no Brasil.../ não tem ninguém assim que pra mim fale mais bonito não/ depende da... sabe.../ eu aDOro por exemplo quando vou interio::r... vi o pessoal que/ que ainda:.../ porque hoje em dia João Pessoa/ a gente já se contagiou muito né.../ por exemplo a/ a minha família teve muito disso porque meu pai viajava dema::is né/ então assim num tenho/ ah eu acho mais bonito isso e aquilo
- P: [e::

F: [eu acho todos os/ as regiões por exemplo do Brasil/ cada um com seu jeiti::nho com seu sotaque/ eu acho muito bonito/ num tem AH isso aqui é mais bonito

P: e teria algum que te irrita?

F: se tem o que?

P: se tem algum sotaque que te irrita/ que te irrite assim?

F: TEM

P: qual? ((risos))

F: aquele quando alguma novela está tentando imita:r.../ por exemplo algum nordestino

P: [umhum

F: [principalmente quando não é um bom ator/ porque a gente sabe quando é um trabalho sério faz-se toda uma pesquisa

P: [umhum

F: [e a pesquisa/ eu digo isso porque também sou do teatro né/ e a pesquisa não é fácil

P: [umhum

F: [ISSO me irrita

P: [tá

F: [mas num tem nenhum sotaque

P: certo... é:./ você falou que ano passado teve alguns alunos né/ do:... Rio de Janeiro né

F: [umhum

P: [Minas Rio Grande do Sul e tudo mais/ você acha que: esses teus alunos de fora/ eles se identificariam/ voltando praquela/ praquela exemplo que eu te dei do fechado e aberto/ eles se identificariam mais com QUAL forma de falar?

((pausa))

F: deixe-me lembrar viu

((pausa))

P: [por exemplo f[e]rrado f[^ɛ]rrado

F: [é porque eu... é:./ eu teria que lembrar muito deles agora sabe

P: [umhum

F: [e como eu notava que eles eram mais calados:... dificulta

P: [até porque

- F: [dificultaram até a aula porque eu pensei que ia ser uma aula bem RICA né/ porque/ mas eles muito tímidos.../ acredi
- P: [e eles eram novatos né?
- F: [eram novatos:: novatos:.../ então assim/ também não quis forçar a barra pra eles não/ até porque: um ou outro falava da do da::.../ do impacto que sentiram e que às vezes causa/ eu acho que até a timidez/ pra também não ser/ ÓBVIO que eu não ia expor os meninos
- P: [umhum
- F: [de forma nenhuma... né
- P: [mas você acha que essa ((incompreensível))
- F: [acho que tem umas que é mais.../ eu acho que alguns por exemplo/ eu acho que talvez São Paulo/ dependendo da palavra mais fecha::do
- P: [umhum
- F: [eu acho que a gente aqui/ a pronúncia de algumas palavras/ elas são mais abertas
- P: é: e você acha que essa timidez do/ dos meninos né/ se deu por alguma:: alguma situação específica DOS alunos em relação a eles?
- F: não acho que porque realmente era:/ eles eram muito: acho que.../ fazia assim dois três meses que estavam morando aqui
- P: [umhum
- F: [eu acho que mais por isso mesmo
- P: umhum... é:... e pra finalizar aqui:: a/ a/ qual/ na verdade tem mais duas perguntas
- F: pode fazer
- P: qual a diferença entre a fala das pessoas daqui e a fala das pessoas de OUTROS estados e o qué que é mais
- F: olha eu acho que tem essa questão de timbres né/ tem uns que são abertos fechados dependendo da palavra/ o::/ o::/ o sotaque/ a questão do chiadinho num é
- P: [umhum
- F: [como eu disse pra você/ em Belém... é/ por exemplo mis não/ se eu penso em Pernambuco é ME[H]mo ME[j]mo num é
- P: [umhum
- F: [me[j]mo eles colocam esse chiadinho às vezes no/ no meio da né.../ eu percebo:: em Belém Macapá.../ eu acho tão bonitinho como eles pronunciam

gali:nha GALHINHA/ é como se fosse assim GALHINHA/ me lembra até quando

P: [o ɲ né?

F: [me lembra até quando e/ quando e/ quando eu estudo espanhol/ aí eu digo gente olha aí o galhinha galhinha galhinha/ sei lá fica um galhi::nha/ o chiadinho também gostoso de se ouvi::r/ t[ʃ]i::a/ PRONTO/ ah quando terminar talvez eu/ eu não sei se eu ainda tenho aqui.../ quando estava estudando variações linguísticas com os meninos eu pedi pra os meus sobrinhos gravarem lá no Macapá e mandarem pra mim

P: [umhum

F: [pra eles perceberem essa diferença ((sorrindo))/ foi bem interessante eles.../ eu deixei que eles falassem bem assim/ naturalmente né

P: [umhum

F: [aí de alguns sobrinhos que eu tenho em São Paulo.../ tão interessante porque eu tenho uma sobrinha... que ela foi adotada/ então ela veio do interior de São Paulo/ MESMO na convivência/ ela foi adotada com oito meses/ ela agora está com que vinte e quatro anos vinte e três vinte e quatro/ mas foi TÃO FORTE... éh::.../ eu acho que essa questão da língua/ olha aí que boNITO que belo/ que ela mesmo na convivência com a minha outra sobrinha... com o pai com a mãe mas ela não fala carne

P: [umhum

F: [ela não fala porta/ ela fala PO:r::TA CA:r::NE.../ mesmo tendo sido adotada com oito meses.../ mesmo

P: [e eu acho que por saber de onde vem né:/ tem essa::

F: [e ela conservou

P: [umhum

F: [até porque ela/ ela sabe de toda história dela né

P: [umhum

F: [a minha irmã não omitiu em nada.../ e:: é tão natural isso nela que ela nunca conseguiu falar porta/ ela fala por::ta/ é por::ta eu acho

P: [umhum

F: [num é/ tem disso

P: [umhum

- F: [NOSSA é muita.../ é uma diversidade linguística BELÍSSIMA/ não tem como dizer né/ voltando àquela pergunta quem fala mais bonito/ não tem.../ cada um com sua beleza
- P: [umhum
- F: [e qua::ndo... acho que perceb né/ TODOS perceberem isso não vai ter o que o Marcos né.../ fala sobre
- P: [Marcos Bagno
- F: [banho né/ acho que a pronúncia é essa né
- P: [umhum
- F: [é banho né
- P: [é
- F: [ô pronúncia difícil né
- P: ((risos))
- F: [que a gente fica BAGNO banho banho o que?...
- P: ((risos))
- F: [fala de preconceito linguístico né
- P: [mas ele atende de todas as formas
- F: [ele aceita/ fala do preconceito linguístico né/ quando a gente perceber essa poesia que existe nesses diversos falares essa beleza/ ninguém vai estar ali com seu dedão ((com voz caricata)) AH PORQUE TAL LUGAR FALA MAIS BONITO OU FALA MAIS CORRETO
- P: [umhum
- F: [não existe isso
- P: [umhum
- F: [eu acho que isso tá diminuindo/ talvez/ eu num
- P: [e::
- F: [você que faz parte/ que pesquisa/ eu num sei se tá diminuindo não.../ mas
- P: [mas você acha que essa/ essa diminuição tá:: ocorrendo devido a que?
- F: [eu/ eu assim.../ acho que a internet hoje em dia/ essa globalização::o/ nem sei se eu tô falando besteira mas parece-me que:... a delimitação dos territórios/ parece-me que elas estão diminui::ndo
- P: [umhum

- F: [ao mesmo tempo que eu digo PAREce que está diminui::ndo às vezes eu volto atrás porque:... parece que nã::o que o preconce::ito está aumenTANDO contra o nordestino
- P: [umhum ((em tom de confirmação))
- F: [eu estou falando do nordestino porque sou nordestina
- P: [umhum
- F: [então assim/ eu tenho uma amiga por exemplo que foi pra o Rio/ que ela... PERDEU COMPLETAMENTE o soTAQUE DELA/ tudo bem que a convivência a gente sabe num é/ você conviver vinte e quatro horas.../ mas eu digo “nossa nem um o::xe?” ((com voz de pesar))/ ela disse “não foi uma FORMA de eu me proTEGER” ((com voz firme))/ eu digo CARA::MBA.../ puxa VIDA ((com voz de pesar))/ ela disse “não porque alguns amigos falavam” e eu falei pra você “pergunta pra eles se eles nunca ouviram falar de variação linguística” ((com voz de revoltada))
- P: [e era só os amigos dela que falavam o:u chegou alguma situação assim de traba:lho/ num sei
- F: [ah porque ela foi morar lá né
- P: [umhum
- F: [ela foi morar lá então.../ ela trabalha universidade/ ela disse que o preconceito é MUITO grande/ então/ então assim... eu até desdigo o que eu falei/ PARECE PARE:CE que a coisa tá diminuindo
- P: [umhum
- F: [é como se assim/ está diminui::ndo numa convivê::ncia ma:is/ digamos assi:m/ de lazer... até certo ponto
- P: [umhum
- F: [mas quando a gente quer algo mais SÉ::RIO parece-me que: a cobra::nça
- P: [é maior
- F: [é maio::r/ vem assim/ alguém apontando/ NÃ::O você é nordesti::no
- P: [umhum
- F: [também né.../ a situação que está o nosso país ((em tom de desaprovação))
- P: [não é pra menos né
- F: [não é pra menos/ não é pra menos
- P: [porque legitima::
- F: [legiTI:ma

- P: [esse tipo de discurso/ é
- F: [esse tipo de discurso/ le/ como legitimou a violência né.../ é como se tirasse até minha autoridade MAS NÃO TIROU/ quando vários alunos em sala de aula... fazem de conta que estão com uma arma atirando um para o outro.../ corta isso que isso foi legitimado pelo nosso presidente ((imitando alguém autoritário em tom de brincadeira))
- P: ((risos))
- F: [pelo nosso? ((em tom reflexivo))
- P: [não/ meu não
- F: [pelo nosso não né
- F: [meu não/ num sei se é teu ((risos))
- P: [nã::o
- F: [tu tem cara de quem é ((risos))
- P: [Deus me livre
- F: [tô brincando
- P: é::... e pra finalizar... de verdade agora éh::.../ você acha que fala como as pessoas daqui?
- F: Ingrid é o seguinte/ às vezes eu acho que não PORQUE
- P: [uhn
- F: [veja só/ meu pai... eu/ quando eu fui fazer o curso de letras eu comecei também a/ a observar meu pai e minha mãe e eu percebia que eles não tinham ta:nto assim.../ talvez eles: não falassem tão/ que a gente fala arrasta::do
- P: [umhum
- F: [talvez porque meu pai tenha viajado mu:ito na/ na/ na luta sindical... tenha acessado outros meios e:... num sei/ aí depois por exemplo éh::.../ minhas irmãs se casaram com italianos.../ por causa do teatro a gente brinca mu::ito com
- P: [umhum
- F: [com as palavras/ até com os sotaques.../ às vezes eu acho que eu/ que eu falo meio lento/ pelo meu ritmo calmo lento de ser também
- P: [umhum
- F: [quando a gente vai fazer o curso de letras de qualquer forma/ pelo menos naquela época né não sei agora ((risos)).../ acho que a gente descobre

também a beleza da proNÚncia das palavras num é ((em tom encantado))/
mas eu acho que quem tirou mais talvez tenha sido até o curso de/ de teatro

P: [umhum

F: [o curso de teatro... num sei/ é porque... às vezes eu percebo porque já fiz
algumas gravações

P: [umhum

F: [por causa do curso né

P: [e aí consegue perceber

F: [do teatro/ aí a gente consegue perceber.../ alguns personagens no próprio/
no próprio teatro né/ algumas peças que aí são exigidas outros né/ você
estudar outros sotaques

P: [umhum

F: [me lembrei de Clara Nunes.../ canTAR Clara Nunes foi

P: [sim

F: [a música de Clara Nunes

((pausa))

P: pronto... é isso então

F: enfim.../ espero que eu tenha ajudado com alguma coisa

P: [COM certeza ajudou/ muito obrigada viu

APÊNDICE 4: Médias de F1 e F2 para as palavras utilizadas no teste com /e/ pretônica

Palavra	F1	F2
B[ɛ]rrado	643.75	1931.42
Ch[ɛ]cado	623.92	2146.09
F[ɛ]rrado	663.33	1662.40
P[ɛ]sado	659.82	2023.57
Qu[ɛ]brado	690.13	2008.25
R[ɛ]gado	692.32	1982.65
S[ɛ]cado	699	1962.31
T[ɛ]stado	644.74	1937.71
V[ɛ]tado	601.24	1441.35

Palavra	F1	F2
B[e]rrado	438.62	1609.79
Ch[e]cado	430.27	2087.12
F[e]rrado	429.63	1758.51
P[e]sado	457.47	1875.58
Qu[e]brado	408.3	2368.9
R[e]gado	313.53	2031.2
S[e]cado	446.23	1853.5
T[e]stado	456.18	1991.54
V[e]tado	413.61	1809.11

APÊNDICE 5: Médias de F1 e F2 para as palavras utilizadas no teste com /o/ pretônica

Palavra	F1	F2
B[ɔ]rrado	613.1	1097.4
Ch[ɔ]cado	703.5	1234.1
C[ɔ]brado	627.94	1010.16
F[ɔ]rrado	608.01	965.04
P[ɔ]sado	637.75	1013.31
R[ɔ]gado	706.5	1068.89
S[ɔ]cado	645.49	1181.41
T[ɔ]stado	650.25	1255.67
V[ɔ]tado	612.61	1045.31

Palavra	F1	F2
B[o]rrado	434.84	971.5
Ch[o]cado	463.4	1453.12
C[o]brado	500.25	980.83
F[o]rrado	448.47	909.99
P[o]sado	434.57	941.47
R[o]gado	462.44	1026.43
S[o]cado	494.1	1233.5
T[o]stado	452.77	1387.81
V[o]tado	445.97	1049.91

APÊNDICE 7 – *Script* testes de percepção (Praat)


```

"ooTextFile"
"ExperimentMFC 7"
blankWhilePlaying? <no>
stimuliAreSounds? <yes>
"C:/Users/Ingrid/Documents/Ingrid/Letras/Mestrado/P3/Dissertação/Estímulosteste/E/"
".wav"
carrier "" ""
initial silence 0.4
inter-stimulus interval 0.5
final silence 0.4
4 stimuli
    "bôrrado,bórrado" "" "tóstado,tôstado" "" "açoite,açoite" "" "fadiga,fadiga" ""
    ...
1 replications
break every 50
<PermuteBalancedNoDoublets>
startText = "Clique para iniciar o experimento."
runText = "Existe diferença entre as duas palavras?"
pauseText = "Descanse por um momento. Clique para avançar."
endText = "O experimento acabou."
maximumNumberOfReplays = 1000
replayButton = 0.3 0.7 0.01 0.07 "Repetir" ""
ok button 0 0 0 0 "" ""
oops button 0 0 0 0 "" ""
responses are sounds? <no> "" "" "" "" 0 0 0
2 response categories
    0.1 0.3 0.4 0.6 "Sim" 30 "" "Sim"
    0.7 0.9 0.4 0.6 "Não" 30 "" "Não"
0 goodness categories

```

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer do Comitê de Ética

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÃO E IDENTIDADE LINGÜÍSTICAS: VOGAIS MÉDIAS PRETÔNICAS DO DOCENTE AO DISCENTE

Pesquisador: INGRID CRUZ DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02358210.0.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.240.785

Apresentação do Projeto:

Projeto com especificidade que caminha na ética da interdisciplinaridade educação saúde e linguística. Bem elaborado e coerente aos objetivos propostos

Objetivo da Pesquisa:

coerentes ao desenrolar da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a projetos dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

recomendo atenção as diversidades culturais e sociais em relação as condutas da linguística e condições de apreensão das diferentes situação de aprendizagem da língua

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:


nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 01 de 03

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA 


Continuação do Parecer: 3.240.785

JOÃO PESSOA, 03 de Abril de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 02 de 03

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA 

Continuação do Parecer: 3.240.785

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1276065.pdf	26/02/2019 20:40:38		Acerto
Outros	CARTA_DE_ANUENCIAIA.pdf	26/02/2019 20:35:07	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	26/02/2019 19:58:49	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	25/02/2019 13:44:38	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
Outros	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	25/02/2019 13:44:08	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
Outros	CERTIDAO_APROVACAO_PROJETO.pdf	25/02/2019 13:43:11	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	25/02/2019 13:33:44	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	25/02/2019 13:33:27	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/02/2019 13:27:59	INGRID CRUZ DO NASCIMENTO	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 03 de 03