

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS
CAMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

MIRCIA HERMENEGILDO SALOMÃO CONCHALO

A VARIAÇÃO ESTILÍSTICA NA CONCORDÂNCIA NOMINAL E
VERBAL COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL

São José do Rio Preto - SP
2015

MIRCIA HERMENEGILDO SALOMÃO CONCHALO

A VARIAÇÃO ESTILÍSTICA NA CONCORDÂNCIA NOMINAL E
VERBAL COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE SOCIAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística)

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho

São José do Rio Preto - SP
2015

Salomão-Conchalo, Mircia Hermenegildo.

A variação estilística na concordância nominal e verbal como construção de identidade social / Mircia Hermenegildo Salomão Conchalo. -- São José do Rio Preto, 2015

313 f. : il., gráfs., tabs.

Orientador: Roberto Gomes Camacho

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Sociolinguística. 3. Análise linguística (Linguística)
4. Língua portuguesa - Variação. 5. Língua portuguesa – Estilo. 6. Identidade social - São José do Rio Preto (SP) I. Conchalo, Mircia Hermenegildo Salomão. II. Camacho, Roberto Gomes. III. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU – 41:301

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

BANCA EXAMINADORA

MEMBROS TITULARES

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho - orientador
UNESP – São José do Rio Preto

Profª. Dra. Gisele Cássia de Sousa
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno
UNB - Universidade de Brasília

Profª. Dra. Raquel Meister Ko Freitag
UFS - Universidade Federal de Sergipe

MEMBROS SUPLENTE

Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves
UNESP – São José do Rio Preto

Profª. Dra. Cristine Görski Severo
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Dra. Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem ele, não seria possível estarmos reunidos para desfrutar juntos de momentos tão importantes quanto este.

Aos meus pais Orestes e Fátima, pelo amor incondicional, pela dedicação e compreensão, ao longo desses anos de pós-graduação que os fizeram entender minha ausência nos últimos meses, por respeitarem as minhas escolhas e por sempre me incentivarem a estudar cada vez mais para alcançar meus objetivos.

Ao meu irmão Miredson, pelo carinho, paciência, cooperação e apoio ao longo de todo esse período de luta.

Dedico este trabalho também ao Wagner, meu esposo, não só por suportar meus diferentes humores nos momentos difíceis e mais cansativos, mas também por ser meu parceiro no sentido pleno da palavra, incentivando-me em todos os momentos e chamando a minha atenção quando o desânimo se fazia presente. Obrigada pelo amor, carinho e amizade compartilhados comigo nos últimos dez anos.

Aos meus sogros Leontina e Valdomiro e a todos os familiares que participaram dessa empreitada. Aos meus padrinhos Alcides e Yvone. Aos amigos da vida, família que construí ao longo dos anos, Nelson, Teresinha e toda a sua família, Divina e Beto, Edinha e família, Lena, Sirlei, Rosângela e família.

A todos meus amigos que compartilharam comigo momentos de felicidade e de preocupação e que me incentivaram a continuar e a focar sempre o lado positivo de tudo, inclusive das adversidades. Dedico principalmente a Ana Helena, Geisa, Adelson, Juliana, Ana Lídia, Bárbara, Marcelo, Máisa, Gustavo, Michel, Fabiana, Fernanda, Leandro e Ana Paula que sempre me escutaram e contribuíram com ideias e alternativas, além de me darem também muitos puxões de orelha nesse período.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, que despertou em mim a curiosidade pela língua e me deu a oportunidade de aprender a cada dia mais sobre os mistérios da Linguística. Agradeço, pela paciência, tranquilidade e compreensão durante todo período de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Agradeço também pela independência que me foi dada e confiada durante a Pós-Graduação, o que me permitiu amadurecer na pesquisa diante das adversidades impostas por ela. O meu muito obrigada por todas as conversas e discussões sobre o projeto, por me ensinar a importância do trabalho e do conhecimento construído dia após dia, pelas críticas construtivas e pela parceria ao longo desses anos.

Aos professores Sebastião Carlos Leite Gonçalves, Gisele Cássia de Sousa, Edson Rosa Francisco de Souza, Raquel Meister Ko Freitag e Marcos Araújo Bagno pelas importantes observações apontadas em meu Exame de Qualificação Geral e na Defesa da Tese, que muito me ajudaram para dar andamento e finalizar o trabalho.

Às Professoras Clélia Jubran (in memoriam), Fabiana Komesu, Larissa Berti, que, de forma direta, durante o Doutorado, me ajudaram a expandir os conhecimentos nas diversas áreas da Linguística.

À Professora Erotilde Goreti Pezatti pela paciência e amizade.

Aos professores Jorge Leite Junior (PPG-Sociologia/UFSCar) e Cristine Görski Severo (UFSCar/UFSC) pela oportunidade de cursar disciplinas importantes na Universidade Federal de São Carlos e pelas ótimas sugestões dadas ao trabalho.

A todos os professores do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, do Departamento de Educação e do Departamento de Letras Modernas, que contribuíram na minha formação durante esses onze anos de Instituto.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo por acreditar no meu trabalho e por me auxiliar financeiramente durante essa empreitada com a bolsa de doutorado (processo nº: 2011/00651-6).

SALOMÃO-CONCHALO, Mircia Hermenegildo. **A variação estilística na concordância nominal e verbal como construção de identidade social**. 2015. 313f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto

RESUMO

Pondo em xeque o estatuto teórico da regra variável em meados dos anos 80, Eckert (2000) inaugurou uma nova tendência na Sociolinguística ao propor um novo conceito de regra variável, que passa a constituir espaço privilegiado da construção do significado social da linguagem. É esse modelo teórico que esta pesquisa adotou. No âmbito desse quadro teórico, o objetivo deste trabalho foi o de analisar as dinâmicas e as práticas sociais de dois grupos de estudantes, ideologicamente opostos, de uma mesma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, e observar se os processos variáveis de concordância verbal e nominal poderiam ser marcadores de construção de identidade dessas categorias sociais. Na pesquisa, dois grupos de alunos do Ensino Médio, divididos em duas categorias sociais opostas, denominados *funkeiros* e *ecléticos*, foram acompanhados por dois anos numa pesquisa de caráter etnográfico. O grupo dos *funkeiros* é formado por adolescentes que não dão muito valor a instituição de ensino e que se identificam com a cultura do *hip hop*, *funk* e *rap*. Já os membros do grupo dos *ecléticos*, opostos ideologicamente, gostam de frequentar a escola e de fazerem atividades extracurriculares como cursos de idiomas, além disso, têm uma preocupação maior com o ensino superior no futuro; circulam entre os outros grupos da escola e, de modo geral, conseguem conviver com as diferenças entre eles; é por essa razão que assim se autodenominam. A finalidade desta pesquisa foi verificar como esses estudantes constroem a sua identidade linguística e social por meio de suas práticas sociais e de suas relações simbólicas. Para acompanhar essas duas comunidades de prática, adotou-se a pesquisa qualitativa e a quantitativa. A análise qualitativa, de base etnográfica, foi caracterizada por um contato direto do pesquisador com a situação investigada, onde se constroem as relações cotidianas; desenvolveu-se com base nos padrões das ciências sociais, ou seja, mediante observação participante, preenchimento de questionários, entrevistas e gravações com os alunos. O processamento dos dados da pesquisa quantitativa, por seu lado, teve base estatística, empregando-se, para tal, o pacote *Goldvarb X*, idealizado pela Sociolinguística Variacionista, para a análise de fenômenos variáveis. Os grupos de fatores em que se emprega o processamento estatístico foram os aplicados nos trabalhos de Rubio (2008), para a concordância verbal, e de Fiamengui (2011), Salomão (2010), para a concordância nominal. Os resultados apontaram para a importância dos estudos etnográficos como forma de entender o outro, conceber e recriar a realidade vivenciada nas observações na busca das significações do outro, do entendimento de uma realidade social e escolar de *ecléticos* e *funkeiros*. Além disso, mostraram como as características de cada grupo e de seus membros influenciam na escolha de recursos estilísticos para construir sua identidade. Os processos de concordância nominal e verbal puderam ser notados como um recurso estilístico notável utilizado tanto por *funkeiros* quanto por *ecléticos* na construção de identidade social; na variação desses fenômenos, a uma prática estilística é o fator mais relevante. Enquanto *funkeiros* quase não fazem a marcação de pluralidade como forma de mostrar o seu caráter contestador e de revolta em relação à instituição escolar, *ecléticos* usam o recurso de plural explícito para se aproximarem do mercado simbólico pertencente aos adultos. A análise quantitativa permitiu responder aos questionamentos levantados na etnografia e ainda trouxe um caráter mais objetivo à pesquisa sem cair no positivismo abstrato e formalista. Os resultados encontrados mostraram ainda que os padrões de variação não se desdobram simplesmente a partir da posição estrutural do falante em um sistema em que seu lugar social está pré-determinado, mas que os processos

variáveis de concordância nominal e verbal nas comunidades de prática são parte de uma produção estilística ativa de diferenciação social e, portanto, de caráter dinâmico.

Palavras-chave: variação estilística, identidade, prática social, etnografia.

SALOMÃO-CONCHALO, Mircia Hermenegildo. **The stylistic variation on nominal and verb agreement as construction of social identity**. 2015. 313p. Thesis (Ph.D in Linguistics Studies) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, Brazil.

ABSTRACT

Putting into question the theoretical status of the variable rule in the mid-80s, Eckert (2000) brought in a new trend in sociolinguistics when he proposed a new concept of variable rule, which now constitutes a privileged space of the construction of social language meaning. It is this theoretical model that this research adopted. Within this theoretical framework, the purpose of this study was to analyze the dynamics and social practices of two groups of students, ideologically opposed, from the same public school in the city of São José do Rio Preto. The variable processes of nominal and verbal agreement were analyzed as the identity construction of these social categories markers. In the survey, two groups of high school students, divided into two opposing social classes, called *funkers* and *eclectics*, were followed for two years in ethnographic research. On one hand, the group of *funkers* is formed by teenagers who do not give much value to their educational institution and who identify themselves with hip hop, funk and rap culture. On the other hand, members of the *eclectic* group, opposites ideologically, like going to school and doing extracurricular activities, such as language courses, and they have a greater focus on higher education in the future; furthermore, these students circulate among the other school groups and generally are able to live with the differences between them; it is for this reason they call themselves *eclectics*. The purpose of this research was to investigate how these students construct their linguistic and social identity through their social practices and their symbolic relationships. In order to follow these two communities of practice, the qualitative and quantitative research was adopted. The qualitative analysis was ethnographic and the research was characterized by a direct contact of the researcher with the investigated situation, in which relationships were established day by day. The ethnographic research was developed based on the standards of social science, that is, through participant observation, filling out questionnaires and recording the students. The processing of quantitative research data had statistical basis, using the Goldvarb X program, idealized by the variationist sociolinguistics for the analysis of variable phenomena. The factors groups in which employing statistical processing were applied in Rubio (2008), for the verb agreement, and in Fiamengui (2011), Salomão (2010) for the nominal agreement. The results pointed to the importance of ethnographic studies in order to understand the other, conceive and recreate the reality experienced in the observations, searching for people's meanings and for the understanding of a social reality, considering the *eclectics* and *funkers*. In addition, the results demonstrated how each group's characteristics influence the choice of stylistic features to mark and build their identity. Nominal and verbal agreement processes could be noticed as a remarkable stylistic resource used by *funkers* and *eclectic* and are thus the construction of social identity in the variation of these phenomena, in a relevant stylistic practice is the most important factor,. While *funkers* hardly make the marking of plurality as a way to show their rebellious and oppositional character to the school institution, *eclectic* use explicit plural feature to approach the symbolic market belonging to adults. The quantitative analysis allowed the researcher to answer the questions raised in ethnography and it even brought a more objective character to the research, without falling into the abstract and formalist positivism. The results showed that the variation patterns are not simply unfolded from the speaker's structural position in a system in which their social

place is predetermined. In fact, the variable processes of nominal and verbal agreement in communities of practice are part of an active stylistic production of social differentiation and therefore they have a dynamic character.

Keywords: stylistic variation, identity, social practice, ethnography.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição percentual dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental nos níveis de proficiência (Fonte: Boletim da Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça. SARESP 2011. In: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1).	110
Tabela 2: Distribuição percentual dos alunos de 3º ano do Ensino Médio nos níveis de proficiência (Fonte: Boletim da Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça. SARESP 2011. In: http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1)	112
Tabela 3: Distribuição percentual dos alunos da 8ª série/9º ano por níveis de proficiência na Escola Estadual Professor Aureliano Mendonça em São José do Rio Preto-SP (Fonte: Provas Brasil 2007, 2009, 2011, 2013. Inep/MEC. Organizado por Meritt e Fundação Lemann). ...	113
Tabela 4: Taxa de Rendimento em 2011 da EE Professor Aureliano Mendonça com a proporção de alunos com reprovação e abandono escolar (Fonte: Censo Escolar, 2011 e 2013. Inep/MEC. Organizado por Meritt e Instituto Lemann).....	115
Tabela 5: Distribuição percentual dos alunos da 8ª série/9º ano por níveis de proficiência nas Escolas Estaduais de São José do Rio Preto-SP (Fonte: Provas Brasil 2007, 2009 e 2011. Inep/MEC. Organizado por Meritt e Fundação Lemann).....	117
Tabela 6: IDEB observado e metas projetadas para 3º ano do Ensino Médio do Brasil e do Estado de São Paulo (Fonte: Inep/MEC - Prova Brasil 2011 e 2013).....	117
Tabela 7: IDEB observado e metas projetadas para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, de São José do Rio Preto e da Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça (Fonte: Inep/MEC - Prova Brasil 2011 e 2013).....	117
Tabela 8: Rodadas de dados realizadas nos grupos <i>funkeiros</i> e <i>ecléticos</i>	241
Tabela 9: Presença de CV por tópico discursivo nas entrevistas da CP de <i>funkeiros</i>	256
Tabela 10: Presença de CV por tópicos discursivos nas entrevistas da CP dos <i>ecléticos</i>	256
Tabela 11: Presença de CN por tópico discursivo nas entrevistas da CP de <i>funkeiros</i>	258
Tabela 12: Presença de CN por tópicos discursivos nas entrevistas da CP dos <i>ecléticos</i>	258
Tabela 13: Tipos de Comunidade de Prática na CN.....	265
Tabela 14: Tipos de Comunidades de Prática na CV.	265

Tabela 15: Número de ocorrências analisadas e percentual de aplicação e não-aplicação de CV nas comunidades de prática de funkeiros e ecléticos e na comunidade de fala de São José do Rio Preto.....	268
Tabela 16: Cruzamento entre os grupos de fatores idade e escolaridade (RUBIO, 2008, p. 115).....	268
Tabela 17: Percentual de aplicação e não-aplicação de marcação de pluralidade na perspectiva não-atomística dos dados de fala (FIAMENGUI, 2008, p.114).....	269
Tabela 18: Número de ocorrências analisadas e percentual de aplicação e não-aplicação de CN nas comunidades de prática e no grupo controle da comunidade de fala de São José do Rio Preto.....	270
Tabela 19: Número de ocorrências analisadas e percentual de aplicação e não-aplicação de CV nas comunidades de prática e no grupo controle da comunidade de fala de São José do Rio Preto.....	271
Tabela 20: O grupo de fatores formalidade e a CN na comunidade de fala e nas comunidades de prática.....	272
Tabela 21: Cruzamento dos grupos de fatores idade e escolaridade (RUBIO, 2008, p.119).	273
Tabela 22: Gênero na CP de Eclético e de Funkeiro.....	273

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Grau de urbanização em 2010. (Fonte: IBGE - Censo 2010. Fundação Seade) ...	101
Gráfico 2: Crenças de <i>funkeiros</i> sobre a caracterização de um grupo.....	188
Gráfico 3: Crenças de <i>ecléticos</i> sobre a caracterização de um grupo.....	188
Gráfico 4: Presença de marcas de concordância verbal e concordância nominal na comunidade de prática de <i>ecléticos</i>	243
Gráfico 5: Presença de marcas de concordância verbal e de concordância nominal na comunidade de prática de <i>funkeiros</i>	243
Gráfico 6: Presença de marcas de concordância verbal e de concordância nominal em cada membro da comunidade de prática de <i>ecléticos</i>	247
Gráfico 7: Presença de marcas de concordância nominal e de concordância nominal em cada membro da comunidade de prática de <i>ecléticos</i>	248
Gráfico 8: Aplicação de CV e CN entre os membros da CP <i>eclética</i>	249
Gráfico 9: Presença de marcas de concordância verbal em cada membro da comunidade de prática de <i>funkeiros</i>	250
Gráfico 10: Presença de marcas de concordância nominal em cada membro da comunidade de prática de <i>funkeiros</i>	261
Gráfico 11: Comparação de CV da rodada de A. com todos os dados e da rodada apenas com os contextos em que A. fala mais espontaneamente.....	262
Gráfico 12: Comparação de CN da rodada de A. com todos os dados e da rodada apenas com os contextos em que A. fala mais espontaneamente.....	262
Gráfico 13: Aplicação de CV e CN entre os membros da CP <i>funkeira</i>	263

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E ABREVIATURAS

QUADROS

Quadro 1: Características da primeira onda sociolinguística (ECKERT, 2000, p.03).....	35
Quadro 2: Características da segunda onda sociolinguística (ECKERT, 2000, p.15).....	38
Quadro 3: Características da terceira onda sociolinguística (ECKERT, 2000, p.30).....	43
Quadro 4: Paralelismos entre prática e identidade (WENGER, 2001, p.188).....	69
Quadro 5: Hierarquização dos fatores linguísticos na CV de 3PP (RUBIO, 2008, p.138).	91
Quadro 6: Hierarquização dos fatores sociais na CV de 3PP (RUBIO, 2008, 139).....	92
Quadro 7: Problemas enfrentados pelo corpo docente do colégio	107
Quadro 8: Variáveis linguísticas e extralinguística para a análise da Concordância Nominal.	169
Quadro 9: Variáveis linguísticas e extralinguística para a análise da Concordância Verbal.	173
Quadro 10: Variáveis sociais controladas na constituição do córpus.....	179
Quadro 11: Informações relevantes de cada membro das duas comunidades de prática analisadas.....	189
Quadro 12: Grupo de fatores selecionados para as rodadas de CV e CN nas duas comunidades de práticas.	242
Quadro 13: Tópicos discursivos presentes nas entrevistas gravadas.....	255
Quadro 14: Grupo de fatores selecionados para a CN e a CV na rodada geral com todos os dados de <i>ecléticos</i> e <i>funkeiros</i> no <i>Goldvarb X</i>	264
Quadro 15: Amostras Censo usadas na amostra controle da comunidade de fala.	270
Quadro 16: Grupos de fatores selecionados para a CV e a CN nas comunidades de prática e na comunidade de fala.	272

FIGURAS

Figura 1: Mapa da região administrativa de São José do Rio Preto	102
Figura 2: Regiões Administrativas no Perímetro Urbano.	103
Figura 3: Relação de importância e organização da Comunidade de Prática dos <i>funkeiros</i> . .	180
Figura 4: Dinâmica dos <i>funkeiros</i> com outras CPs do colégio.....	182
Figura 5: Organização da comunidade de prática dos <i>ecléticos</i>	184
Figura 6: Dinâmica dos <i>ecléticos</i> com outras CPs do colégio.....	185

ABREVIATURAS

ALARME	Associação Lar de Menores
ARPROM	Associação Riopretense de Formação do menor
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CN	Concordância Nominal
CP	Comunidade de Prática
CV	Concordância Verbal
DC	Diário de Campo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFDM	Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PB	Português Brasileiro
PR	Peso Relativo
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SISU	Sistema de Seleção Unificada
SN	Sintagma Nominal
SV	Sintagma Verbal
1PP	Primeira Pessoa do Plural
3PP	Terceira Pessoa do Plural

ABREVIATURAS DAS FONTES DOS DADOS

EI	Entrevista individual
EG	Entrevista em grupo
Fk	Funkeiros
Ec	Ecléticos
A.	Jovem funkeiro líder da CP
R	Jovem funkeiro membro central da CP
P	Jovem funkeira membro central da CP
M	Jovem funkeiro membro periférico da CP
W	Jovem eclético
C	Jovem eclético
Rd	Jovem eclético
L	Jovem eclética
Mc	Masculino
Fm	Feminino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	29
1.1 AS TRÊS ONDAS SOCIOLINGÜÍSTICAS	29
1.2 ESTILO: DA ESTILÍSTICA ÀS ABORDAGENS SOCIOLINGÜÍSTICAS.....	44
1.3 VARIAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL	59
1.4 AGRUPAMENTOS SOCIAIS E DIFERENTES LÓCUS METODOLÓGICOS PARA A PESQUISA SOCIOLINGÜÍSTICA.....	62
1.5 CONSTRUINDO A IDENTIDADE NA PRÁTICA SOCIAL.....	68
1.5.1 <i>A juventude e a construção da identidade em grupos</i>	73
2. A MARCAÇÃO DE PLURALIDADE NA LITERATURA SOCIOLINGÜÍSTICA.....	80
2.1 A MARCAÇÃO DE PLURALIDADE DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	80
2.2 A MARCAÇÃO DE PLURALIDADE NA VARIEDADE FALADA NA REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO.....	86
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	99
3.1 UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO	99
3.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA.....	118
3.3 A PESQUISA QUALITATIVA DE BASE ETNOGRÁFICA	122
3.3.1 <i>A etnografia e a Linguística</i>	124
3.3.2 <i>A relação do jovem com a escola: iniciando a pesquisa de campo</i>	131
3.3.3 <i>A observação participante</i>	144
3.3.4 <i>A aplicação de questionários</i>	149
3.3.5 <i>As entrevistas</i>	154
3.3.6 <i>Conversas no pátio</i>	159
3.4 A PESQUISA QUANTITATIVA.....	163
3.4.1 <i>Da seleção das ocorrências para a análise da Concordância Nominal</i>	163
3.4.2 <i>Da definição da variável dependente</i>	167
3.4.3 <i>A seleção das ocorrências para a análise da CV e a definição do envelope variacional</i>	170
3.4.4 <i>As variáveis linguísticas para a CV</i>	172
3.4.5 <i>Variáveis extralingüísticas</i>	174
3.5 A QUANTIFICAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	175
4. INTERPRETANDO A PESQUISA ETNOGRÁFICA E A ANÁLISE QUANTITATIVA	177
4.1 CONSTITUIÇÃO DAS COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	177

4.1.1 <i>Os integrantes da CP de Funkeiros e o seu empreendimento comum</i>	190
4.1.2 <i>Os integrantes da CP de Ecléticos e o seu empreendimento comum</i>	199
4.2 A PESQUISA DE CAMPO: TECENDO ALGUNS ENFOQUES DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM DUAS COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	205
4.3 AS RESPOSTAS INTERPRETATIVAS DA PESQUISA ETNOGRÁFICA	221
4.3.1 <i>Etnografia: a entrevista semiestruturada</i>	232
4.4 REFLEXOS DOS RESULTADOS DA ANÁLISE ETNOGRÁFICA NA ANÁLISE QUANTITATIVA ..	238
4.5 RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA	241
4.5.1 <i>Comparação entre os estudos das comunidades de prática e os da comunidade de fala da região de São José do Rio Preto</i>	266
4.6 RETOMANDO OS CONCEITOS DE ESTILO E IDENTIDADE.....	276
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	288
6.1 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	304
ANEXOS	306

INTRODUÇÃO

Em ciência, nada é certo, e nada pode ser provado, ainda que o empenho científico nos forneça a maior parte da informação digna de confiança sobre o mundo a que podemos aspirar. No coração do mundo da ciência sólida, a modernidade vagueia livre. (Giddens, 1991, p. 46)

No final dos anos 60, a Sociolinguística Variacionista concebeu a regra variável como um refinamento das regras opcionais desenvolvidas pela teoria gerativa. Além desses aspectos formais, Labov ([1972]; 2008) formulou uma metodologia para o estudo da língua no contexto social com a coleta de dados reais de fala com um interesse explicitamente centrado nas diferenças entre os membros de uma comunidade social com base em variáveis assumidas como grupos de fatores da ordem de classe social, sexo, idade, ocupação, escolaridade etc.

Os estudos sociolinguísticos de caráter variacionista foram primeiramente aplicados a fenômenos fonológicos e a fenômenos morfológicos puros, aos quais não se aplica a questão da diferença de significado. No entanto, quando os métodos e técnicas passaram a ser aplicados a fenômenos variáveis em sintaxe, deu-se a primeira crise na metodologia do paradigma variacionista, em razão de forte reação provocada por Lavandera (1984) e García (1985).

Os ataques de Lavandera e García visaram o estatuto teórico da regra variável quando aplicado à sintaxe. Lavandera (1984) mostra que é inadequado expandir a outros níveis de análise o conceito de variável Sociolinguística, originariamente desenvolvida com base em dados fonológicos, destacando, especialmente, a dificuldade metodológica de lidar com variáveis não fonológicas que envolvem significação referencial.

García (1985), por seu lado, critica o esvaziamento do falante enquanto agente condutor de seu próprio discurso. O que seria abandonado nos estudos variacionistas, de

acordo com a autora, é o valor comunicativo das alternativas envolvidas, a diferença que elas fazem para o que se diz quando se escolhe uma forma em vez de outra. As autoras, dessa forma, põem em xeque a metodologia variacionista.

A questão da expansão da variável rendeu a célebre polêmica em torno da suposta equivalência semântica entre duas variantes sintáticas, travada por Lavandera (1978) e Labov (1978b). Sustenta Lavandera (1978) que as unidades acima do fonológico - de um morfema a uma construção sintática - são, por definição, dotadas de significado. Se cada construção sintática tem seu próprio significado, fica destituída de sentido a definição de variável, amplamente aceita pela Sociolinguística, de duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa no mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. Até então, a operacionalidade da variável não fonológica se apoiava, na década de 70, no significado meramente referencial.

Essa noção implicava uma redução muito drástica da noção de significado referencial, especialmente depois da insistência no princípio operacional detectável no trabalho de Weiner e Labov (1983) de que duas formas alternativas, nesse caso específico, ativas com agente genérico e passivas não agentivas são variantes justamente por representarem o mesmo valor de verdade no mesmo contexto de ocorrência.

Em vez de operar com essa concepção extremamente limitada de significado, Lavandera (1984) propôs substituir essa restrição pelo conceito mais abrangente de “comparabilidade funcional” e tratar as regras variáveis de natureza probabilística apenas como recursos heurísticos que guiariam a interpretação dos dados quantitativos. Para Lavandera (1984), nem a variação entre duas formas, nem a mudança de uma para outra são livres e totalmente condicionadas por fatores extralinguísticos; a variação reflete, na realidade, uma escolha do falante de acordo com seus propósitos comunicativos no processo de interação.

A noção de comparabilidade funcional foi amplamente adotada no contexto da Sociolinguística brasileira, especialmente a do grupo de pesquisadores do PEUL, que passaram a tratar não apenas de variáveis sintáticas, mas também de grupos de fatores de natureza nitidamente discursiva, situação à qual Labov, no entanto, não se rendeu.

Mais recentemente, Eckert (2000) inaugura uma nova tendência, repondo o conceito de variável linguística, que passa a constituir o espaço privilegiado da construção do significado social da linguagem. A autora reconstrói a trajetória dos estudos linguísticos nos últimos cinquenta anos e distingue três ondas de prática analítica (Teoria da Variação e Mudança, Estudos Etnográficos e Variação como Prática Social, respectivamente). Embora o conceito de onda possa parecer um conjunto de práticas distintas apresentadas do ponto de vista cronológico, Eckert (2005) ressalta que ao fazer essa divisão, pretende apenas enfatizar o fato de que cada tendência representa um conjunto de práticas analíticas e metodológicas desenvolvidas a partir dos estudos de uma tendência anterior, exatamente como uma onda. Dessa forma, não há uma ordenação cronológica, já que uma onda não se sobrepõe à anterior, compondo, na verdade, três partes de um todo. (ECKERT, 2005)

Este trabalho se insere nos estudos de variação conhecidos como de terceira onda. Seu objetivo é o de analisar as dinâmicas e as práticas sociais de dois grupos de estudantes opostos, de uma mesma escola pública da cidade de São José do Rio Preto. Os grupos, que se caracterizam como *funkeiros* e *ecléticos*, têm comportamentos muito diferentes: o primeiro com atividades caracteristicamente relacionadas à instituição escolar e o segundo, com atividades caracteristicamente mais rebeldes em conflito com as normas do colégio e que, por vezes, se autodenomina de grupo da "zoação" ou do *funk*. O principal propósito é analisar se os processos variáveis da concordância nominal (CN) e verbal (CV) são marcadores de construção da identidade dessas categorias sociais, além de discutir as relações simbólicas e

as dinâmicas de cada indivíduo no interior do grupo ao qual pertence e a interação com as outras comunidades de prática presentes no ambiente escolar.

Como a comunidade de fala, lócus metodológico da Sociolinguística Variacionista, baseia-se em grandes comunidades estratificadas por classes, torna-se difícil a análise da construção da identidade dos falantes, da movimentação desses indivíduos em diferentes comunidades de prática e a maneira como ocorrem essas dinâmicas, visto que a comunidade de fala é homogeneizante. Por essa razão, houve a necessidade de não limitar a pesquisa a uma análise macro (pautada na Sociolinguística Quantitativa), dando uma ênfase especial a uma análise micro. Nesse tipo de enfoque, em que o ponto de partida é o trabalho etnográfico, a pesquisa se volta para a variação no indivíduo, baseada em grupos menores, na tentativa de ver as relações das comunidades de prática (CPs) e as redes de relacionamento dos indivíduos envolvidos nos grupos de adolescentes.

Adoto, portanto, dois tipos de metodologias para o desenvolvimento do trabalho. Em um primeiro momento, desenvolvo uma análise qualitativa de base etnográfica para explorar as diferenças e as semelhanças entre os vários grupos de jovens existentes na comunidade escolar e ser capaz de discernir que jovens participam de que comunidades de prática; além disso, a etnografia é ferramenta auxiliar para aferir o grau de afiliação ou pertencimento dos adolescentes nas CPs. Após conseguir o delineamento das comunidades de prática por meio da observação participante e da aplicação de questionários, entrevistas, gravações e conversas espontâneas, apliquei a metodologia variacionista, na busca de respostas para algumas questões suscitadas na análise etnográfica.

O ponto de partida para o desenvolvimento desta tese foram os estudos sobre concordância nominal (CN) e concordância verbal (CV) realizados na variedade de São José do Rio Preto após a criação do Banco de Dados Iboruna. O conjunto de trabalhos consolida uma descrição geral de base variacionista da fala riopretense, ao fornecer uma fotografia

panorâmica da região de São José do Rio Preto. Esses trabalhos têm utilizado a Sociolinguística Variacionista como suporte teórico, baseando-se nos estudos de Labov ([1972]; 2008) e o lócus metodológico das pesquisas é a comunidade de fala, circunstâncias que dão plena justificativa ao tipo de pesquisa aqui desenvolvido.

Sob a vertente variacionista, dentre os estudos já realizados, no português brasileiro, sobre a marcação variável de plural no SV é possível citar, dada a importância, os trabalhos de Lemle e Naro (1977), Nina (1980), Nicolau (1984), Rodrigues (1987), Anjos (1999), Monguilhott e Coelho (2002), Gameiro (2005), Monte (2007), Naro e Scherre (1999, 2000a, 2000b, 2003, 2007), Scherre e Naro (1999, 2000, 2001, 2005 e 2006), Coelho (2006), Decat (1983), Graciosa (1991), Rodrigues (1987) e Rodrigues (1997).

Já sobre marcação variável de pluralidade no SN destacam-se os trabalhos de Scherre (1978, 1988, 1991, 1994, 1996a, 1998a, 1998b, 2005), Scherre e Naro (1993, 1997, 1998, 2000, 2003b, 2006), Braga (1976), Braga (1977), Dias (1996), Parisotto (1999), Dias e Fernandes (2000), Antonino (2007), Brandão (2007) e Lucchesi (2008).

Em relação às pesquisas de marcação de pluralidade na variedade de fala de São José do Rio Preto, ressalto as pesquisas de Rubio (2008, 2012), Salomão (2010), Fiamengui (2011), Camacho (2008, 2013), Camacho e Salomão (2012, 2015). Não há, todavia, nenhuma pesquisa voltada para a exploração dessas variáveis morfossintáticas em nenhuma das abordagens teóricas de estilo já desenvolvidas. Essa constatação já é outra forte razão para que haja um estudo sobre a CN e a CV sob a perspectiva do estilo.

Há, além disso, no Brasil, outros pesquisadores voltados para uma reflexão teórico-metodológica da variação estilística, suas potencialidades e limitações, além de propostas de análise, cito os trabalhos de Hora e Wetzels (2010, 2011), Görski; Valle (2014), Severo (2014), Tavares (2014), Vieira (2014), entre outros. Escasseiam, no entanto, os estudos voltados para a variação como prática social; destaco as pesquisas de Freitag; Martins e

Tavares (2012), Freitag; Santana e Andrade (2014), Freitag (2014), Freitag (2015), com o objetivo de examinar a construção da identidade do indivíduo e a construção do significado social. Nesse tipo de trabalho, os falantes são constituintes e não representantes de categorias sociais; é por essa razão que devem ser tratados como legítimos construtores do significado social da variação. Em relação às pesquisas que abordam o tema da identidade, ressalto o trabalho de Pagotto (2001) e Oushiro (2015), que apresentam uma discussão consistente sobre a expressão de identidades sociais por meio do uso linguístico.

Em estudos anteriores da marcação variável de plural na variedade de São José do Rio Preto foi possível analisar um padrão de usos da CN e CV com dependência de parâmetros externos, como idade, classe social e escolaridade. A comunidade de fala analisada é suficientemente extensa e compreende aproximadamente 500.000 habitantes. Os resultados dessas pesquisas não mostram a análise das dinâmicas das redes sociais, das comunidades de prática. A estratificação da comunidade; com base variacionista, torna-as homogêneas ao diluir, na média, as individualidades, o que torna mais relevante empreender análises qualitativas de base etnográfica.

É exatamente esse o escopo da presente investigação: analisar grupos menores, mas socialmente organizados, com o objetivo de acompanhar as dinâmicas, as trocas simbólicas, as práticas de um indivíduo na sua comunidade de prática e nas outras comunidades com que ele se relaciona. Analisar como os membros de determinadas comunidades de prática empregam variáveis linguísticas já existentes na comunidade social como um todo para construir a significação social do grupo ao qual pertencem e determinar o modo como os processos variáveis de CN e de CV refletem essas marcas de construção da identidade.

Com a mudança do lócus metodológico dos estudos sociolinguísticos de comunidades de fala, que representam um grande grupo de pessoas de uma determinada região, para comunidades menores, com a adoção da pesquisa etnográfica, é preciso fazer uma reflexão

sobre a interpretação da variável linguística. Nesse caso, o uso das variantes permite assumir também o caráter de pertencimento ou distinção, já que é necessário conectar as alternâncias sistemáticas da língua com as complexidades da prática social da comunidade em questão. Desse modo, essa nova maneira de abordar a língua provoca uma ampliação da compreensão da variação linguística.

A análise se debruça sobre o comportamento de grupos de jovens em pleno processo de formação de suas identidades individuais e de grupo, e em um contexto, o escolar, que é, por definição, um ambiente propício para demonstração de rebeldia, quando houver. O colégio representa, em certas circunstâncias, um espaço de repressão de identidade, na medida em que o corpo institucional, professores, coordenadores e diretores, normalmente não reconhece a diversidade social e linguística de seu corpo discente no processo de ensino-aprendizagem.

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

A possível diferença de uso da concordância nominal e verbal entre as duas comunidades de prática analisadas, ainda que os estudantes pertençam ao mesmo contexto escolar e disponham do mesmo nível de escolaridade, pode caracterizar uma marca de identidade grupal. Essas divergências tornam relevantes, nesse caso, o conhecimento das dinâmicas das duas comunidades e a compreensão do pesquisador sobre o que as práticas significam para os indivíduos afiliados. A resposta a essas questões ajudará na compreensão

do jogo de posições divergentes no mercado linguístico (BORDIEU,1987) e na avaliação de como os grupos aproveitam a variação estável disponível, neste caso a CN e CV, para diferentes construções de identidade.

Apesar de reconhecer que a marcação da concordância na 1ª pessoa do plural (1PP) pode ser um traço mais marcado no que diz respeito à identidade de grupo, por uma questão de delimitação do objeto de pesquisa e de uma possível comparação com os dados de Rubio (2008), o estudo da Concordância Verbal recai neste trabalho somente sobre a sua manifestação em contextos de 3ª pessoa do plural (3PP), como nos exemplos 1(a) e 1(b):

- (1) a. *uma vez eu tive que sai(r) fomos sai(r) com umas garo::tas... amigas do judô... que **elas curtem** pop rock nacional tipo Restart essas coisas... eu odeio [Doc.: (risos)]. (EI-Ec/ W./Mc /L. 407-408)¹*
- b. ***eles leva** pra delegacia ... só a mãe pode i(r) lá ... eu num queria passa(r) por isso e minha mãe ia acaba(r) me mata:ndo ... (EI-Fk/ P./Fm /L. 139-140)*

No que tange a análise da Concordância Nominal, foram levantados das entrevistas todos os sintagmas nominais (SNs) com dois ou mais constituintes nos quais a marcação de pluralidade é aplicada ou não, como nos exemplos 2(a) e 2(b):

- (2) a. *ai:: por **algumas complicações** o pai dela tava meio intolerante quanto ela tá namorando comi::go (EI-Ec/ W./Mc /L. 543-544)*
- b. *Lá tem CURso de tudo pô/ quanto é coisa né ... tem de francês, italiano [INF2: inglês espanhol] inglês, espanhol [DOC.:que::/] dá... que **os professores** lá ensinam mais... parece ... que **os outro** fala (EG-Fk/ R./Mc /L. 454-456)*

¹ Na sequência, tipo de entrevista (individual ou em grupo), tipo de comunidade de prática (funkeiro ou eclético), inicial do informante, gênero/sexo, linha do texto onde se encontra o exemplo (ver abreviaturas das fontes dos dados na página 15).

Diante dos objetivos da pesquisa aqui relatados, este trabalho se encontra organizado basicamente em cinco seções. A seção I discute o percurso dos estudos sociolinguísticos, focalizando o papel do estilo dentro da Linguística e o seu percurso dentro das três ondas analíticas de trabalho sobre a variação linguística, passando pela Teoria da Variação e Mudança, estudos etnográficos e trabalhos de Variação como prática social. Apresenta também a mudança de lócus metodológico dos trabalhos em Sociolinguística nas pesquisas mais recentes. Discute alguns conceitos relevantes em termos de suas relações com a noção de poder e trata a construção de identidade em termos sociais como ponto de partida para discutir a relação entre identidade e linguagem, além da questão da identidade e de sua construção em grupos de adolescentes.

A seção II se debruça sobre os estudos de marcação de pluralidade no Português Brasileiro e sobre os trabalhos de concordância nominal e verbal realizados na variedade de fala de São José do Rio Preto, utilizando o Banco de Dados Iboruna. Já a seção III retrata os procedimentos metodológicos da pesquisa, mostra os principais indicadores econômico-sociais do município de São José do Rio Preto, a fim de fornecer um amplo panorama sobre as características da cidade e as Regiões Administrativas (R. A.) Higienópolis, Parque Estoril, São Francisco e Vila Sinibaldi, bairros localizados aos arredores do colégio. Essa seção traz ainda uma discussão sobre a pesquisa etnográfica, a escolha do campo de pesquisa, universo de investigação e os métodos da pesquisa de campo. Além disso, aponta os critérios utilizados na pesquisa quantitativa, a seleção das ocorrências, a definição do envelope variacional para a análise da concordância nominal e da concordância verbal.

A seção IV faz a análise dos resultados e discute toda a análise qualitativa, a fim de dar a conhecer quem são os integrantes das duas comunidades de prática e os empreendimentos comuns realizados por *ecléticos* e *funkeiros*. Apresenta também uma análise geral da pesquisa de campo, além de tentar responder as perguntas elaboradas durante a

investigação etnográfica. A seção traz ainda a análise geral da pesquisa quantitativa. Já a seção V revela um balanço geral do trabalho e as suas considerações finais.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A seção a seguir vem dividida em cinco partes. A primeira apresenta o percurso dos estudos de variação linguística nas três ondas analíticas de trabalho, iniciando pela Teoria da Variação e Mudança (LABOV, [1972] 2008), passando pelos Estudos Etnográficos, até chegar aos estudos da variação como um recurso para a construção de significado social (ECKERT, 2000). A segunda enfoca o papel do estilo nos estudos linguísticos até a sua inserção nos estudos sociolinguísticos. Já a terceira parte discute a variação como prática. A quarta parte apresenta os agrupamentos sociais e os diferentes lócus metodológicos para a pesquisa sociolinguista. Já a quinta e última parte apresenta como a identidade é construída na prática social, enfocando grupos de jovens.

1.1 As três ondas sociolinguísticas

A língua é um objeto social na medida em que cada sociedade se constitui como tal pela construção e pela preservação de um sistema linguístico. A Sociolinguística está preocupada com a “vida real” das questões da língua no contexto social. Embora a Linguística Formal construa um modelo lógico com capacidade de prever o comportamento linguístico, a Sociolinguística procura tratar a língua como um fenômeno tipicamente social e, como tal, explicável somente mediante a imersão nas práticas sociais. Se Saussure foi pioneiro na construção da Linguística como ciência autônoma, também foi ele que identificou a língua com um fato social. A Sociolinguística pode ser entendida como uma tentativa de contornar o conceito de língua saussuriano, construído com a adoção de uma versão forte do “axioma da categoricidade” (CHAMBERS, 1996), ou seja, os dados de base de natureza linguística

deveriam eliminar a variabilidade existente na linguagem em proveito de uma visão homogênea que, paralelamente, eliminaria a diversidade e a continuidade categorial.

Como espaço privilegiado da diversidade, a fala acabou sendo excluída do escopo da metodologia estruturalista com base na afirmação saussuriana de ser ela “acessória e accidental”. Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006) argumentam que a teoria saussuriana não consegue acomodar a heterogeneidade inerente da linguagem justamente por tratar a linguagem como um sistema homogêneo. Saussure entende a heterogeneidade dentro do uso linguístico de uma comunidade como um tipo tolerável de imprecisão de desempenho e não como sujeita a uma descrição sistemática.

A Sociolinguística Variacionista surge em meados dos anos 1960 como uma orientação linguística que vai questionar os conceitos do paradigma formal, seja o estrutural, saussuriano, seja o gerativismo chomskiano. Critica alguns pontos do paradigma estrutural como a dicotomia língua x fala, recorte que permite excluir a fala dos estudos linguísticos, por não se enquadrar no princípio de pertinência, que vê a língua como objeto ideal e homogêneo. Dessa maneira, a Sociolinguística rompe com essa ideia dicotômica entre língua e fala e passa a estudar a língua em uso, reconhecendo que a variação é inerente a ela. Mais do que simplesmente reconhecer o caráter constitutivo da variação, a Sociolinguística veio demonstrar que a variação é regular e sistemática, longe, portanto, de se configurar como “caos” linguístico (TARALLO, 1985).

Nesse período, imperava a premissa de que a variação não seria passível de sistematização. A geração de linguistas que sucedeu Sapir na linguística norte-americana (CHAMBERS, 1996) adotou fortemente o axioma da categoricidade como uma hipótese simplificadora para regularizar os dados de base e eliminar a variabilidade do mundo real. Entre as muitas afirmações derivadas da adoção desse axioma destaca-se a de Joos (1950)

como a mais transparente. Para o autor, a Linguística deveria ser um tipo de matemática em que a incoerência é por definição impossível. Joos apresenta a seguinte elaboração:

Técnicas matemáticas habituais caem principalmente em duas classes, a contínua (por exemplo, o cálculo infinitesimal) e a discreta ou descontínua (por exemplo, teoria dos grupos finitos). Agora resulta que a matemática chamada "linguística" pertence à segunda classe. Ela nem mesmo admite qualquer compromisso com a continuidade como a estatística, ou a teoria dos grupos infinitos. A linguística é uma mecânica quântica, no sentido mais extremo. Todas as continuidades, todas as possibilidades de gradação infinitesimal, são impelidas para fora da linguística em uma direção ou outra (JOOS, 1950, p.701-702 *apud* CHAMBERS, 1996, p.13)².

Chambers (1996), por seu lado, ressalta que a categoricidade é apenas um postulado que se pode desejar manter ou não e não um verdadeiro axioma que deve ser admitido como uma condição necessária para o desenvolvimento da análise linguística.

Para os pesquisadores estruturalistas, não era difícil ignorar a variação porque, linguisticamente, as sentenças significariam a mesma coisa a despeito de que variante fosse usada. O princípio de pertinência admitia que seriam passíveis de descrição e de análise as unidades que contivessem alguma informação relevante para a língua, considerada um meio de comunicação. Esse princípio de pertinência, que atraiu a atenção dos linguistas, fez com que as variantes fossem tratadas como formas livres ou facultativas; pois, para os estruturalistas, as variantes não passavam de flutuação aleatória. De acordo com Camacho,

A procura por um objeto homogêneo levou também o estruturalismo a desviar seu foco de atenção para segmentos cada vez menores de linguagem, o que veio a culminar com a introdução do termo *idioleto* no arcabouço teórico da linguística norte-americana, significando o conjunto de usos de uma mesma língua que um falante faz num determinado momento da interação (CAMACHO, 2010, p. 6).

² Ordinary mathematical techniques fall mostly into two classes, the continuous (e.g. the infinitesimal calculus) and the discrete or discontinuous (e.g. finite group theory). Now it will turn out that the mathematics called "linguistics" belongs to second class. It does not even make any compromise with continuity as statistics does, or infinite-group theory. Linguistics is a quantum mechanics in the most extreme sense. All continuities, all possibilities of infinitesimal gradation, are shoved outside of linguistics in one direction or the other.

Entretanto, Labov ([1972] 2008) entende que essa busca pela noção do idioleto, como objeto de estudos, acaba por negar um conceito basilar da linguística estruturalista, que é o próprio conceito de língua como instituição social.

Outro paradigma com o qual a Sociolinguística rompe na década de 60 é o Gerativismo. Nesse paradigma, a variação linguística foi contornada por meio dos juízos intuitivos do falante-ouvinte sobre a gramaticalidade das construções. Entretanto, a suposta uniformidade dos julgamentos intuitivos é capaz de identificar apenas variáveis linguísticas já implementadas e que recebem correção social aberta (LABOV, [1972]2008).

As críticas levantadas por Labov são dirigidas tanto para o parâmetro metodológico da teoria estruturalista quanto para o da teoria gerativista, mais especificamente para a relação de adequação entre teoria e dados. Para Chomsky (1975), a teoria linguística é subdeterminada pelos dados, sendo necessário criar medidas de avaliação interna para selecionar a melhor alternativa entre as muitas teorias explanatórias do mesmo fenômeno. Já para Labov, somente o estudo da linguagem no próprio contexto social fornece meios para decidir qual análise é a correta dentre as possíveis. Como forma de sustentar essa posição é que Labov introduz o conceito da variação nos estudos linguísticos de modo definitivo, tratando-a como propriedade inerente e constitutiva da linguagem.

Um pressuposto metodológico caro à Sociolinguística Variacionista, também denominada de Teoria da Variação, já mencionado anteriormente, é o que dissocia a estrutura linguística de homogeneidade. O procedimento metodológico que essa concepção aciona é a não aceitação da intuição como fonte dos dados linguísticos, já que, na qualidade de objeto social, a investigação da língua leva necessariamente em conta sua inserção no contexto social. Segundo Scherre (1997), esse procedimento implica dar conta da estrutura gramatical do discurso a partir da conversação natural, de narrativas formais, de gêneros escritos diversos, etc. Uma consequência desse princípio é a atribuição de importância metodológica à

quantificação dos dados em função de restrições linguísticas e não linguísticas, que operacionalizam a confirmação ou a refutação das hipóteses.

Outro pressuposto teórico relevante é o de que essa concepção de linguagem, que acomoda fenômenos variáveis em relação a restrições linguísticas e não linguísticas, conduz a descrições mais adequadas e resolve questões ligadas à mudança. Nesse caso, considera-se que a compreensão da mudança, em especial, a da mudança sintática, só é possível se considerada a fronteira entre o linguístico e o extralinguístico. Como consequência direta dessa posição, sobressai a aceitação não só de motivações internas, mas também de motivações externas, com base no postulado de que a explicação dos fatos linguísticos pode estar fora do sistema linguístico.

A Sociolinguística Variacionista tem preocupação teórica pautada pela preocupação com o exame da linguagem em seu contexto social, como uma necessidade epistemológica de resolver problemas inerentes à área coberta pela teoria geral da linguagem. A Sociolinguística defende a ideia de que respostas a questões relacionadas à estrutura da linguagem só podem ser obtidas mediante uma abordagem que pressuponha a inter-relação da linguagem com a estrutura social (LABOV, [1972]2008).

Em relação ao estruturalismo saussuriano, Chomsky (1975) inaugurou um novo ponto de vista sobre o objeto que acabou por modificar a sua natureza. O objeto, de natureza social, foi transformado, em sua teoria, em psicológico ou cognitivo. No entanto, a concepção de competência não foi capaz de ultrapassar a noção de um conjunto de regras idênticas por conta da idealização que opera sobre os fenômenos da linguagem, aspecto que a aproxima da noção de *langue* de Saussure ([1916]2006). Dessa maneira, a metodologia autonomista ganha uma resposta limitada, em relação ao funcionamento da linguagem, pois é examinada sob a ótica de sistemas de signos, que é social, ou da competência, que é psicológica, já que representa o conhecimento intuitivo de que dispõe o usuário.

Calvet (1977) exprime adequadamente esse impasse considerando que, dar uma resposta baseado no estudo do sistema, como faz o estruturalismo, implica afirmar que a linguagem funciona como instrumento de comunicação, sob o risco de omitir, de uma só vez, a sociedade, o indivíduo e as múltiplas funções da linguagem. Dar, por outro lado, uma resposta com base no estudo da competência significa acentuar o indivíduo produtor, mas visto somente da perspectiva do modelo criado de produção, o que torna esse indivíduo independente das determinações sociais e psicológicas (CALVET, 1977, p.62)

De acordo com Camacho (2008), Labov entende o processo de desenvolvimento de concepções monolíticas de linguagem como a desenvolvida pelo paradigma vigente nos anos 1960, ou seja, o gerativismo, baseando-se em duas suposições epistemológicas mais ou menos explícitas.

Em primeiro lugar, a estrutura linguística está rigorosamente associada com a homogeneidade e, nesse caso, uma teoria linguística adequada pode ser completamente desenvolvida com base na porção de comportamento linguístico uniforme e homogêneo, que só pode ser assim definido com base numa severa idealização dos fenômenos observados, o que exclui a variação. Em segundo lugar, supõe-se que os usuários de uma língua tenham amplo acesso a suas intuições sobre as regras do sistema e são perfeitamente capazes de relatá-las adequadamente. (CAMACHO, 2008, p.17)

Labov ([1972] 2008), no entanto, acredita que o estudo dos fenômenos linguísticos mediante a análise das intuições é insuficiente, porque não fornece um modo adequado para descobrir se o modelo postulado está mais ou menos adequado. O autor alega que é mediante o estudo da linguagem no contexto social que a quantidade de dados se expande em grande medida, de modo a fornecer os meios para avaliar qual explicação é a correta entre um conjunto de alternativas possíveis.

Labov chega a uma alternativa teórica para resolver os problemas da estrutura linguística. O autor inclui a concepção de que o sistema linguístico, inerentemente variável, é constituído pelo conjunto das formas que se manifestam na situação social por falantes em

processo real de comunicação. Nesse aspecto, a análise da língua envolve a adoção de fatores não apenas linguísticos, mas também extralinguísticos, como os de natureza social e estilística. Esse modo de ver significa adotar a concepção de que operam na linguagem motivações em competição, que podem ter natureza interna e externa. Essas motivações participam ativamente na aplicação de uma regra, podendo favorecê-la ou não.

Essa perspectiva, inaugurada por Labov (1966), chamada de primeira onda por Eckert (2000), estabeleceu bases sólidas para o estudo da variação, estabelecendo correlações entre variáveis linguísticas e categorias sociais, como classe socioeconômica, gênero, idade e escolaridade. De acordo com Camacho (2008), esses padrões regulares e sistemáticos de covariação social e linguística suscitaram questões sociais subjacentes às categorias sociais primárias, fato que levou à segunda onda, caracterizado por estudos etnográficos de populações mais definidas localmente. De forma sintética, Eckert (2000) define a primeira onda da seguinte forma:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">(i) amplos estudos de comunidades geograficamente definidas;(ii) a hierarquia socioeconômica como um mapa do espaço social;(iii) variáveis como marcadores de categorias sociais primárias que conduzem traços de prestígio/estima(iv) Estilo como atenção prestada à fala e controlado por orientação relativa ao prestígio/estigma. |
|--|

Quadro 1: Características da primeira onda sociolinguística (ECKERT, 2000, p.03).

Já a segunda onda sociolinguística discute os estudos de redes sociais e apresentam uma abordagem etnográfica. A etnografia foi amplamente difundida nas áreas das Ciências Sociais a partir da década de 1920³. No entanto, somente nas décadas de 1960 e 1970, a pesquisa etnográfica começa a emergir nos estudos linguísticos. Dentre os vários estudiosos

³ A obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental* de Bronislaw Malinowski (1922), um dos fundadores da Antropologia Social, é um dos marcos do início da pesquisa etnográfica nas Ciências Sociais.

que sustentaram o desenvolvimento da etnografia, destaca-se Dell Hymes (1972). Este autor fundamenta a área intitulada Etnografia da Comunicação e formula o conceito de competência comunicativa.

Assumindo uma posição contrária do estruturalismo, o autor acredita que a realidade linguística do falante-ouvinte ideal envolve também relacionamentos socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos (OLIVEIRA, 2007). De acordo com Hymes (1972), não é possível considerar no desempenho uma representação imperfeita da competência e também não é possível ver na competência um conhecimento unicamente gramatical. Hymes desafia, desse modo, o postulado chomskiano, por afirmar a impossibilidade de eliminar da análise linguística os elementos semânticos e pragmáticos, uma vez que isso implicaria no estudo de apenas uma parte do fenômeno linguístico. Por essa razão, o autor usa o termo “competência comunicativa”, referindo-se não apenas ao conhecimento intuitivo das regras gramaticais, mas também à habilidade de usar esse conhecimento.

O conceito de competência comunicativa permite ao falante saber o que falar e como falar, com quaisquer interlocutores e em quaisquer circunstâncias, fato que caracteriza a noção de adequação. Desse modo, este conceito revela um ponto de interação entre a linguagem e a vida social, uma vez que está intrinsecamente relacionado ao conceito de competência cultural, isto é, ao conjunto de conhecimentos a que os falantes acessam nas diversas situações comunicativas. Hymes revela, então, que o conceito de competência comunicativa está amplamente conectado aos conhecimentos e práticas de uso e interpretação contextual de fala partilhada dentro de uma comunidade.

No começo da década de 1980, houve uma inquietação em relação à definição de comunidade de fala nos termos de Labov ([1972] 2008). De acordo com o autor, a comunidade de fala é um conjunto de pessoas que compartilham os mesmos valores em relação a determinadas variantes. Dessa forma, uma variante estigmatizada seria menos usada

por qualquer grupo social indistintamente. A diferença entre a produção linguística de uma classe e de outra, nesse caso, não estaria no uso de uma determinada variante em vez de outra, mas na frequência de uso de uma variante em determinada classe social. Essa concepção de comunidade de fala "pressupõe que falantes com pouco poder social compartilham os mesmos valores dos grupos dominantes." (COELHO, 2006, p. 20)

Milroy (1987) faz uma crítica a esse posicionamento unificador de comunidade de fala na teoria laboviana, propondo uma análise em que os informantes sejam classificados de acordo com as categorias etnograficamente caracterizadas, para depois formar um determinado grupo a ser estudado. Além disso, a autora propõe uma nova conceituação para comunidade de fala, por acreditar que os valores dominantes sejam impostos a uma comunidade com poder social mais baixo, não havendo, desse modo, o tipo de compartilhamento de normas postulado pela visão laboviana. Dessa forma, a comunidade de fala se vê agora transformada em redes, caracterizadas pelos laços sociais entre as pessoas.

De acordo com Coelho (2007, p.20), "as redes sociais localizam as pessoas nas conexões de uma comunidade em que fica evidente o grau de integração de cada membro num determinado grupo". Milroy (1987) coloca no centro da discussão a importância de o pesquisador passar um tempo maior na localidade de estudo, para torná-lo familiar aos membros da rede que foram contatados. O pesquisador se transforma num etnógrafo e passa a desempenhar papel de observador e participante.

Os estudos etnográficos objetivam, portanto, comunidades menores, por um período de tempo mais longo, a fim de descobrir as categorias sociais localmente mais salientes. O traço crucial desse tipo de estudo é o lugar dessas categorias na prática social local. Desse modo, os estudos etnográficos revelam como as maneiras de falar estão carregadas de significados locais e ideologias. Para Eckert (2000, 2005, 2012), a segunda onda estabelece

conexão com a primeira e com a dinâmica local, podendo ser resumidamente caracterizada na tabela abaixo:

- | |
|--|
| (i) estudos etnográficos de comunidades definidas geograficamente; |
| (ii) categorias locais como links para as demográficas; |
| (iii) variáveis como categorias de indexação localmente definidas; |
| (iv) estilo como atos de afiliação. |

Quadro 2: Características da segunda onda sociolinguística (ECKERT, 2000, p.15).

Antes de situar a terceira onda dos estudos da variação, é necessário lembrar o contexto e as discussões teóricas no final dos anos de 1970 e em meados dos anos 1980. Além de Milroy (1987) considerar discutível o conceito de comunidade de fala laboviano, como vimos acima, Labov ainda é alvo de críticas depois de mudar seu posicionamento em relação à Sociolinguística Variacionista.

Em sua fase inicial, a Sociolinguística sustenta posições teórico-metodológicas que a distanciam do formalismo e defende a covariação entre fatores sociais e linguísticos, "reconhecendo, portanto, a possibilidade teórica de que fatores sistemáticos do contexto social interfiram na estrutura linguística, mediante a implementação, avaliação e transição das variáveis linguísticas." (CAMACHO, 2008, p.19)

Labov, em suas propostas iniciais, concebe a regra variável como um refinamento das regras opcionais mantidas pela teoria gerativa. O formalismo do gerativismo restringe-se apenas ao aspecto notacional da descrição. Por um lado, a sociolinguística Variacionista inclui o alargamento da noção de competência, abrangendo, desse modo, a variação; por outro, o uso de amostras de fala real como dado, substituindo as intuições (LABOV, [1972]2008).

A Sociolinguística passa a coletar dados de situações reais de comunicação e se depara com o fato de que os membros de uma determinada comunidade de fala se distinguem em

gênero, idade, ocupação, classe econômica, escolaridade, etc. O primeiro foco de interesse foi dirigido a esses condicionamentos externos, como os estudos sobre a variedade da ilha de Martha's Vineyard e o da reinserção de /r/ em posição pós-vocálica na cidade de Nova Iorque, realizados pelo próprio Labov ([1972] 2008).

A variável linguística foi considerada uma unidade estrutural da língua, fato que representou uma forte ruptura com a tradição e um momento de renovação teórico-metodológica, pois a unidade linguística, até então, tinha sido invariável, discreta e qualitativa e, a partir desse momento, ela passa a ser variável, contínua e quantitativa. É variável porque se realiza diferentemente em diversas circunstâncias; é contínua porque certas alternantes estão carregadas de significação social conforme a distância ou diferenciação fonética em relação à forma padrão; é quantitativa porque a variável é determinada pela frequência relativa de suas variantes (CHAMBERS, 1996).

Os estudos sociolinguísticos foram primeiramente aplicados a fenômenos fonológicos, em que não tem pertinência a questão do significado. No entanto, quando os métodos e técnicas passaram a ser aplicados a casos de variação em sintaxe, houve uma crise metodológica no paradigma variacionista, em razão de forte reação, provocada por Lavandera (1978), Romaine (1981) e García (1985).

Os ataques de Lavandera e García visaram ao estatuto teórico da regra variável, quando aplicado à sintaxe. Já Romaine dirigiu-se ao aspecto indutivista da teoria. Lavandera (1984) mostra, em seu artigo, que é inadequado alargar a outros níveis de análise da variação o conceito de variável Sociolinguística, que foi originariamente desenvolvida com base em dados fonológicos. Segundo a autora

Os estudos quantitativos da variação que se ocupam de alternâncias morfológicas, sintáticas e léxicas se ressentem da falta de uma teoria bem organizada dos significados. Embora a análise da variação em fonologia, mediante a definição de variáveis fonológicas, possa ser admitida como uma contribuição para uma melhor compreensão dos tipos de informação, que

podem comunicar as diferenças formais, deixa de ser reveladora, em muitos casos, a extensão da noção de variável para a variação não-fonológica (LAVANDERA, 1984, p. 37, tradução minha)⁴.

Para a autora, há diferenças cruciais entre variáveis fonológicas e variáveis não-fonológicas. As primeiras dispõem de significado social e estilístico e não precisam ter significado referencial. No entanto, as variáveis não-fonológicas veiculam significado social e estilístico, mas também têm significado referencial. Lavandera (1984, 1996) destaca a dificuldade metodológica de se lidar com variáveis não-fonológicas, principalmente por envolverem significação referencial. Dessa maneira, a autora propõe relaxar a condição de que o significado referencial deve ser o mesmo para todas as alternantes, introduzindo, assim, uma condição de comparabilidade funcional, já que a equivalência semântica entre duas variantes sintáticas implicaria numa redução drástica da noção de significado referencial. A autora afirma que

(sua) proposta é enfraquecer a condição de que o significado deva ser o mesmo para todas as formas alternantes, e substituí-la por uma condição de comparabilidade funcional.

Além disso, preferiria não analisar as formas sintáticas alternantes como “variantes sociolinguísticas”, ao menos que se apliquem outras duas condições a elas: (i) que se possa provar que elas são portadoras de significação social e estilística (...); e (ii) que se possa provar que elas são um tipo de instrumento da linguagem semelhante às variáveis fonológicas, isto é, elementos cuja propriedade definidora é uma covariação quantificável em relação as quais são as próprias relações de frequência que apontam as diferenças (LAVANDERA, 1984, p.45-46, tradução minha)⁵.

⁴ Los estudios cuantitativos de variación que se ocupan de alternancias morfológicas, sintácticas y léxicas sufren de la falta de una teoría bien organizada de los significados. Si bien el análisis de la variación en fonología mediante la definición de variables fonológicas, puede aceptarse como una contribución a una mejor comprensión de los tipos de información que pueden comunicar las diferencias formales, en muchos casos la extensión de la noción de variable a la variación no-fonológica deja de ser reveladora.

⁵ Mi propuesta es debilitar la condición de que el significado deba ser el mismo para todas las formas alternantes, y reemplazarla por una condición de comparabilidad funcional.

Además, preferiría no analizar como “variables Sociolinguísticas” formas sintácticas alternantes al menos que se den otras condiciones: (i) que pueda probarse que son las portadoras de significación social y estilística (...), y (ii) que pueda probarse que son un tipo de instrumento del lenguaje semejante a las variables fonológicas, es decir, elementos cuya propiedad definitoria es una covariación cuantificable y con respecto a los cuales las relaciones de frecuencia mismas son las que señalan diferencias.

Labov (1978), em resposta ao artigo de Lavandera, não concorda com a introdução dessa condição de comparabilidade funcional no modelo variacionista, ressaltando que os métodos de coleta de dados inicialmente fazem retornar uma pergunta a que Lavandera se refere no início de seu trabalho, como “Por que alguém diz algo?”. Embora Labov alegue que, a maior parte das vezes, a resposta é “para comunicar algum tipo de informação”, ele entende que essa resposta não é muito reveladora, já que gera outra pergunta “comunicar que tipo de informação?” Nas próprias palavras do autor

Embora a linguística formal reconheça a existência das informações expressivas e afetivas, estas estão na prática subordinadas ao que Bühler(1934) chamava “significado representacional” ou aquilo que denominarei “estados de coisa”. Para ser mais preciso, eu gostaria de afirmar que dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade. (...) Em vez de alargar o significado como Lavandera sugere, queremos restringi-lo muito mais de que o faria uma linguística formal (LABOV, 1978, p. 2, tradução minha)⁶.

O autor nega a dificuldade da expansão das técnicas e métodos da teoria variacionista às variantes não-fonológicas. Segundo Labov (1978), muitas variáveis sintáticas não fornecem qualquer problema para o estabelecimento do mesmo significado representacional.

Labov também recebeu críticas de Kay e McDaniel (1979). Esses autores se preocuparam com a incompatibilidade entre o modelo gerativista, que trabalha no nível da competência, e a teoria variacionista, que trabalha no nível do desempenho (CAMACHO, 2003). A principal falha do enfoque variacionista é o fato de se ter adotado do formalismo apenas o mecanismo descritivo, não considerando, desse modo, suas implicações teóricas.

Labov (1987, 1996), mesmo tendo sido alvo de muitas críticas, radicaliza ainda mais sua posição, em seus trabalhos posteriores, procurando reduzir o alcance de possíveis

⁶ Though formal linguistics recognizes the existence of expressive and affective information, these are in practice subordinated to what Bühler (1934) called “representational meaning” or what I will call “states of affairs.” To be more precise, I would like to say that two utterances that refer to same state of affairs have the same truth-value.(...)Instead of extending meaning as Lavandera suggests, we want to limit it much more narrowly than a formal linguistic will do.

explicações funcionais ao enumerar uma série de argumentos com exemplos que favorecem a autonomia formal. O autor direciona críticas a alguns aspectos dos argumentos funcionais, revelando que

(...) Muitas teorias da linguagem, propostas recentemente, explicariam a estrutura linguística como resultado das intenções do falante para comunicar significado ao ouvinte. Há uma parte do comportamento linguístico que está sujeita ao controle consciente, uma escolha deliberada, ao comportamento decidido e reflexivo. Entretanto, até onde posso ver, não é uma parte principal da faculdade linguagem e tem relativamente pouca influência sobre a evolução da estrutura linguística a longo prazo. Não se trata de negar que nossas intenções possam ser as motivações para nossas ações; o problema é que isso não é tão acessível como alguns linguistas formais e reflexivos gostariam de acreditar (LABOV, 1996, p.909, tradução minha)⁷.

Labov ainda afirma que a necessidade de preservar informação é um argumento relativamente fraco que pode ser sobrepujado por outros fatores, principalmente os fatores formais.

Diante desse cenário e da preocupação em inserir a pesquisa etnográfica na Sociolinguística Quantitativa, Eckert (2000) repropõe o conceito de regra variável, passando a constituir o espaço privilegiado da construção do significado social da linguagem. Em sua proposta, a autora busca significados mais locais, em que os significados não-padrão são utilizados como recursos simbólicos com sentido social. A terceira onda vê a variação como um recurso para a construção de significado social. Eckert (2005) tem discutido a necessidade de conectar categorias sociais mais abstratas, baseadas na experiência do falante, com as comunidades imaginárias mais amplas, focalizando a construção do conceito de comunidade de prática.

⁷ Muchas teorías del lenguaje propuestas recientemente explicarían la estructura lingüística como resultado de las intenciones del hablante para comunicar significado al oyente. Hay una parte del comportamiento lingüístico que está sujeta a control consciente, a elección deliberada, al comportamiento resuelto y reflexivo. Pero hasta donde alcanzo ver, no es una parte principal de la facultad del lenguaje, y tiene relativamente poca influencia sobre la evolución a largo plazo de la estructura lingüística. No es ello negar que tenemos intenciones, y cuáles puedan ser las motivaciones para nuestras acciones, no es tan accesible como a algunos formales y reflexivos lingüistas les gustaría creer.

Para a autora, o indivíduo não está isolado de um contexto e de uma matriz social, mas está a ela ligado por meio de estruturas de engajamento. "O indivíduo constrói uma identidade - um sentido de lugar no mundo social - equilibrando a participação em diferentes comunidades de prática, e em formas de participação em cada uma dessas comunidades" (HORA; WETZELZ, 2011, p.163).

O pertencimento a uma determinada comunidade de prática é definido, desse modo, pelas práticas sociais do grupo, por exemplo, no uso de roupas, modos de andar e de dançar, na fala e perspectiva de vida. A comunidade de prática se difere das redes sociais propostas por Milroy, pois de acordo com Eckert (1996), o modelo de práticas sociais não pressupõe necessariamente o convívio regular entre os membros da comunidade de prática.

O conceito apresentado por Eckert (2005) visa a estudar o papel da variação na prática estilística, isto é, não procura apenas localizar as variáveis nos estilos, mas compreender essa localização como parte da construção do significado social. De acordo com Hora e Wetzels (2011), essa posição revela algumas implicações para a visão de variação, pois as variantes de uma variável não se correlacionam a um estilo com significado fixo, mas assumem seus próprios valores no processo de constituição do estilo. O estilo não é, portanto, um simples recurso, mas uma verdadeira prática. Ele é a ação conspícua pela qual as pessoas podem criar o significado social. O estilo é, portanto, a manifestação do significado social. A terceira onda pode ser sinteticamente caracterizada do seguinte modo:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">(i) estudos etnográficos das práticas das comunidades;(ii) categorias locais resultantes da construção de posições comuns;(iii) indexação de variáveis a posições, atividades, características.(iv) estilo como construção da <i>persona</i>. |
|--|

Quadro 3: Características da terceira onda sociolinguística (ECKERT, 2000, p.30).

No entanto, é necessário deixar claro que as ondas não aconteceram de maneira estanque, pelo contrário, as três se desenvolvem concomitantemente e uma sob o patrocínio teórico da outra. Mais adiante comento, com mais detalhes, a mudança do locus metodológico, isto é, a comunidade de fala (LABOV[1972] 2008), as redes sociais (MILROY, 1980) e as comunidades de prática (ECKERT, 2000)

1.2 Estilo: da Estilística às abordagens sociolinguísticas

Falar sobre estilo é como entrar em um terreno pantanoso e escorregadio, uma vez que existem várias acepções para o termo desenvolvidas por diferentes campos do saber como os Estudos Literários, a Estilística, a Filologia, a Retórica, a Filosofia da Linguagem e as Ciências Sociais, com especial enfoque para a Psicologia Social, Antropologia e Sociologia. Como o estudo do estilo constitui uma área marcada pela diversidade de abordagens e por uma articulação multidisciplinar, há naturalmente muitos pontos de contato, sobreposição e algumas diferenças notáveis sobre o seu tratamento nos diferentes áreas de conhecimento.

De um modo geral, o termo "estilo" atende a alguma dimensão estética da diferença. Desse modo, "estilos" envolvem certo grau de elaboração, é isso que o termo deixa transparecer em expressões como "ter estilo" ou "estar no estilo". De acordo com Coupland (2007),

falamos de "estilo" em vez de "diferença" quando estamos conscientes de algumas propriedades holísticas de uma prática ou de seu produto. Um estilo consiste num "dispor ficar junto" diferentes elementos de alguma forma coerente. O engajamento com estilo e estilos, tanto na produção, quanto na recepção, geralmente implica certa profundidade e complexidade interpretativa (COUPLAND, 2007, 01-02, tradução minha)⁸.

⁸ We talk about 'style' rather than 'difference' when we are aware of some holistic properties of a practice or its product. A style will 'hang together' in some coherent manner. Engagement with style and styles, both in production and reception, will usually imply a certain interpretative depth and complexity.

É importante trazer para esta discussão algumas perspectivas linguísticas sobre estilo, que não estejam atreladas diretamente ao contexto específico da investigação sociolinguística, foco deste trabalho. Naturalmente, o começo do tratamento sociolinguístico de estilo e o começo da Estilística, por exemplo, apresentam pontos de interesses em comum.

A disciplina chamada Estilística se popularizou em meados nos anos de 1950 e se lançou como um campo discreto da Linguística e da Linguística Aplicada. Seu interesse se voltava para todas as áreas do texto, falado e escrito, distinguindo-se da subárea da Estilística Literária (COUPLAND, 2007).

Inicialmente, a disciplina tinha um caráter totalmente estruturalista, enfatizando as propriedades do texto e os diferentes níveis da organização linguística (fonético, gramatical, lexical e prosódico). De acordo com Coupland (2007), a "Estilística era amplamente baseada nas taxonomias - listas de características da língua, níveis e funções"⁹, caracterizada por certa sofisticação técnica, em um momento de pleno desenvolvimento dos estudos linguísticos. A Estilística, nesse momento, preocupou-se com as questões de formalidade e atenção comunicativa, que se transformaram nas principais regras estilísticas de falantes. Labov (1966), posteriormente, também operacionalizaria a variação estilística dessa forma.

Credita-se a Jakobson (1960) a primeira formulação coerente de estilística. Em uma palestra, o autor discute a relação entre a Poética (resposta estética da linguagem) e a Linguística; seu argumento era que a investigação da arte verbal, ou a poesia, era uma subárea da Linguística propriamente. Jakobson (1960) estabelece que a função poética é uma função geral da língua em uso, não se restringindo, portanto, à poesia e ao texto literário. Ao considerar que a língua dispõe de uma função poética, o autor ressalta que a Linguística deve levar em conta a poesia e as outras formas artísticas também.

Coupland (2007) ressalta que

⁹ Stylistics was largely based on taxonomies - lists of languages features, levels e functions.

O aspecto mais original do trabalho de Jakobson é sua tentativa de listar as principais funções da linguagem. A função poética está ao lado da função referencial (a ordem cognitiva de significado proposicional) e da função emotiva (significado afetivo e expressivo). Outras funções são a função conativa (organização do significado em relação a um destinatário), a função metalinguística (linguagem indicando que as pessoas estão em contato social) (COUPLAND, 2007, p.10-11, tradução minha)¹⁰.

A teoria de Jakobson (1960) restringe a análise estilística por considerar que a poética trata da "estrutura" verbal. Além disso, não dá margem para que o estilo tenha uma dimensão de interação ou que ele seja lido e interpretado ativamente por falantes-ouvintes. De acordo com Coupland (2007)

(Jakobson) não assume que o significado estilístico seja produzido na interface entre os processos textuais e contextuais, tais como histórias das relações sociais, ideologias de linguagem ou de relações intertextuais (ecos de significados entre textos diferentes). Sua estilística é, nessa medida, "tecnicista" e formalista. Ele põe muita ênfase na análise da competência técnica para chegar a conclusões analíticas sobre os efeitos estilísticos. Ela vê a descrição linguística como competência analítica e como método auto-contido (COUPLAND, 2007, p.11, tradução minha)¹¹.

Esse posicionamento também se manifestou na Sociolinguística Variacionista, principalmente nos primeiros estudos de variação estilística voltada para sotaque e dialeto. Jakobson, no entanto, também trouxe novas perspectivas que vieram desafiar a estilística estruturalista. O seu conjunto de funções, por exemplo, implica que o estilo linguístico envolve a construção de significados em diferentes dimensões simultaneamente relevantes de um evento ou um ato comunicativo. A sua função "metalinguística" evidencia processos reflexivos e auto-referenciais para o trabalho do estilo linguístico. Abriu, portanto, uma

¹⁰ The most original aspect of Jakobson's paper is his attempt to list all the main functions of language. The poetic function stands alongside the referential function (the cognitive ordering of propositional meaning) and the emotive function (affective and expressive meaning). Other functions are the conative function (organising meaning relative to an addressee), the metalingual function (language marking that people are in social contact).

¹¹ he doesn't assume that stylistic meaning is produced in the interplay between textual and contextual processes, such as histories of social relationships, ideologies of language or intertextual relationships (echoes of meaning between different texts). His stylistics is to that extent 'technicist' and formalist. It puts too much emphasis on analysis technical competence to reach analytic conclusions about stylistic effects. It sees linguistic description as an analytic competence and as self-contained method.

perspectiva sobre a linguagem, em alguns aspectos referentes a si mesma, em que os falantes se expressam por meio de algum nível de consciência nas suas próprias operações de estilo, imagens e identidades construídas. Jakobson (1960) mostrou ainda que o estilo linguístico tem potencial criativo no domínio da estética.

As funções linguísticas já haviam sido discutidas por Bühler (1934), que postulou, pela primeira vez, as funções representacional, conativa e expressiva. Anteriormente, Malinowski (1923) também havia mencionado a função fática da linguagem, e Firth (1957) havia contribuído para desenvolvimento de uma teoria de gêneros da língua que denominou de "tipos da linguagem" (COUPLAND, 2007).

Foi a obra de Halliday (1978), no entanto, que teorizou a propriedade da multifuncionalidade da língua de um modo mais adequado. O autor alinhou o significado linguístico como se ele se organizasse por meio de três macrofunções concorrentes, que ele mesmo nomeou como ideacional, interpessoal e textual. Cada macrofunção poderia ser seguida de padrões de organização social, cada vez mais detalhados, que explicariam as escolhas fonológicas, léxico-gramaticais dos falantes no nível das elocuições individuais. Este é o modelo básico de Halliday (1978) para o potencial de significado (o que a língua pode significar) e da linguagem em uso (como a língua significa). O modelo de Halliday se desenvolveu dentro de uma teoria semântica geral da língua chamada de Linguística Sistêmico-Funcional. Ele pode, entretanto, ser aplicado à análise do estilo.

Halliday (1978) inclui uma distinção abstrata entre dialeto e registro. Ele entende dialeto como uma língua organizada no tocante a "quem são os falantes", com um sentido mais social ou regional. Já o registro é o uso que está sendo feito dela, ou seja, escolhas linguísticas de acordo com o uso. O autor trata de registro como um plano de organização semântica, particularizado por conceitos de campo (organização de significados experimentais

e ideacionais), modo (organização dos significados textuais e sequenciais) e tenor (organização dos significados interpessoais).

Um registro (ou modo de falar) pode ser tratado como uma concepção específica de uso, e, desse modo, evidenciar distintas qualidades semânticas, ao refletir as escolhas dos falantes em face do potencial de significado da linguagem.

Essas seleções ideacionais apareceriam como temas, coisas ou fatos na estrutura gramatical de grupos nominais. Já as seleções textuais se relacionariam a escolhas de um modo comunicativo, como sequenciação fórica, referenciação, dêixis e assim por diante. As seleções interpessoais se associariam à distância social entre os falantes, expressões de atitude, tom comunicativo, etc. O registro (ou estilo) é, na concepção de Halliday (1978), uma organização semântica com base em escolhas linguísticas, considerando as circunstâncias e os próprios propósitos comunicativos.

Como se pode notar, na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, o estilo surge da teoria e da descrição como parte inerente a toda a atividade comunicativa. O autor ressalta que não existe região da língua, onde não resida o estilo. Embora a teoria de Halliday seja uma tentativa de delinear as escolhas, cada vez mais detalhadas que os falantes fazem, ela é, de certa forma, uma teoria Sociolinguística, uma vez que pretende rastrear o que significam as escolhas que estão disponíveis em certos contextos sociais. De acordo com Coupland (2007), "suas perspectivas gerais sobre estilos são úteis para a Sociolinguística, especialmente por estipular que o estilo é sócio-semânticamente motivado. Essa posição põe ênfase no estilo como parte do processo de construção de significado no discurso" (COUPLAND, 2007, p.13)¹².

O conceito de registro, cunhado por Halliday, surge na tradição teórica da linguística britânica, que se interessou por algum tempo pela relação entre as situações sociais e o uso da

¹² its general perspectives on style are useful for sociolinguistics, particularly in stipulating that style is socio-semantically motivated. It emphasizes that style is part of the process of meaning-making in discourse.

língua. Firth (1957) evidenciou a importância do contexto situacional, ao focar as normas locais (objetivas e subjetivas) que restringem o estilo linguístico. O autor cunhou o termo “contexto situacional” mediante o uso do termo “contexto de cultura”, ou seja, a cultura definiria um contexto de interação social em um nível macro, sendo este especificado em diferentes situações sociais.

Apesar do argumento de Halliday ([1965]1996) de que a noção de estilo e de registro implica uma dimensão global de complexa organização do significados em textos, o termo “registro” sugere normalmente uma relação fixa entre um estilo e uma situação social, o que implica numa limitação teórica, por ser o registro definido pela situação que o acompanha. A teoria de Halliday chama a atenção para a necessidade de enxergar registro e dialeto como dois lados de uma mesma moeda e não como dimensões independentes da organização linguística. O autor sustenta a ideia de que é possível explicar a variação em termos lineares, pressuposto preservado pelo modelo variacionista.

De acordo com Coupland (2007), perdurou na Sociolinguística Variacionista a ligação estatística e correlacional do estilo de fala e da situação social. O estilo é, nesse caso, uma variável independente e a estratificação estilística é definida pelos falantes quando se manifestam de modo distinto em diferentes situações, com base na manifestação de diferentes graus de atenção à fala pelos entrevistados (LABOV [1972] 2008).

Para Chambers (1995), se o estilo é uma variável importante, nunca será, entretanto, o ponto crucial dos estudos variacionistas. A variação estilística é tratada de forma quantitativa no levantamento sociolinguístico do mesmo modo que a variação social, por exemplo. O estilo é um conjunto de escolhas relacionado ao nível de (in)formalidade de cada situação de interação social, ou seja, é compreendido como um fenômeno unidimensional dentro de um *continuum* estilístico. Labov ([1972] 2008, p.91), destaca que "os linguistas sempre tiveram consciência dos problemas da variação estilística", mas que a prática era deixar essa variável

de lado, pois as técnicas linguísticas eram consideradas insuficientes para que ela fosse adequadamente operacionalizada.

Os primeiros trabalhos sobre estilo na variação linguística se concentravam nesse *continuum* de descontração e formalidade. O estudo de Labov (1966) na cidade de Nova Iorque revela que a visão de estilo permite localizar a variação centrada no falante nos padrões mais amplos de variação da comunidade de fala. A variação estilística foi situada explicitamente na posição que ocupa o falante na estratificação social. São as motivações emanadas da estratificação social das variáveis linguísticas que permitem atribuir prestígio ao discurso dos falantes situados na extremidade superior e estigma ao discurso dos falantes situados na extremidade inferior.

Labov ([1972] 2008) mostrou interesse também pelas relações de atenção dada ao discurso e pelas relações de automonitoramento. A primeira investigação quantitativa sobre a variação estilística foi conduzida por ele em 1963 na ilha Martha's Vineyard. Labov ([1972] 2008) encontrou diferenças entre a pronúncia dos nativos da ilha e a pronúncia dos falantes do continente do estado de Massachusetts, ao investigar os ditongos /ay/ e /aw/, pronunciados de maneira mais centralizada pelos habitantes da ilha.

O autor descobriu que ilhéus entre 30 e 60 anos centralizam mais os ditongos que os de outras faixas etárias. Outro resultado obtido foi que os habitantes que se identificavam mais com a ilha e que não pretendiam deixá-la produziam ditongos mais centralizados do que os que não demonstravam interesse de permanecer. Em termos de grupos ocupacionais, os pescadores centralizam os ditongos /ay/ e /aw/ mais que qualquer outro grupo. Além disso, os ilhéus de origem inglesa e indígena demonstravam uma tendência maior à centralização que os de origem portuguesa.

Para o levantamento e análise dos ilhéus em Martha's Vineyard, Labov ([1972] 2008) desenvolveu uma técnica chamada *Attention to Speech* para identificar o discurso casual em

uma entrevista sociolinguística. Nesse âmbito, Labov ([1972] 2008) desenvolveu um critério metodológico baseado no grau de atenção prestado pelo falante à sua própria fala para identificar os fragmentos característicos de fala casual em uma entrevista sociolinguística com narrativas de experiência pessoal, outro critério usado para sobrepujar, por sua vez, o chamado “paradoxo do observador”. Nessa abordagem, a variação é avaliada com base nos diferentes graus de monitoramento que aumenta à medida que o falante toma consciência progressiva de seu próprio discurso: quanto maior o grau de atenção, maior o movimento do falante em direção a um estilo mais formal e, portanto, à variedade de prestígio (LABOV, [1972] 2008).

As técnicas de entrevista desenvolvidas pelo autor baseiam-se na crença de que o entrevistado responderia a estímulos externos como o tópico da conversa e as características sociais e étnicas de seu interlocutor. Desse modo, a fala casual poderia ser favorecida se o tópico fosse experiências infantis e situações de risco de vida, introduzidas por um documentador do mesmo sexo, faixa etária e etnia do entrevistado. Labov ([1972] 2008) detectou cinco índices paralinguísticos de discurso casual: mudança do ritmo da conversa, volume e altura da voz, risadas e a velocidade da respiração. Outros tópicos - ambiente de trabalho e situação política - poderiam conduzir o entrevistado a uma fala mais cuidada, formal. Além disso, o autor desenvolveu testes de leitura de textos curtos, listas de palavras, e lista de pares mínimos, na tentativa de provocar, artificialmente, o mais alto grau de atenção e, portanto, de formalidade.

Como se pode notar, é crucial para a proposta de Labov o critério de atenção. A detecção da fala casual se daria em situações de não monitoramento, como em conversas com amigos num bar, nas ruas ou dentro de casa. Já em uma situação de entrevista formal, só ocorreria um tipo de estilo, o discurso cuidadoso.

De acordo com Rickford e Eckert (2001)

Os estudos de Labov (1966) sobre a fala da cidade de Nova Iorque, que lançou a atual corrente de estudo quantitativo de variação, atribuiu importância teórica e metodológica central ao estilo. Esse estudo estabeleceu que a variação estilística constitui umnexo crucial entre o indivíduo e a comunidade - entre o linguístico, o cognitivo e o social. Labov demonstrou que o uso de variáveis sociolinguísticas em comunidades socioeconomicamente estratificadas e que a variação estilística de cada falante cobrem um subconjunto contínuo de uso no interior da matriz socioeconômica. Ao colocar o prestígio global na extremidade superior da hierarquia socioeconômica e o estigma global na inferior, Labov caracterizou o *continuum* estilístico de cada falante em relação a esses dois polos. [...]. A atividade estilística está, portanto, diretamente ligada ao lugar do falante na hierarquia socioeconômica e às estratégias utilizadas por ele em relação à hierarquia socioeconômica (RICKFORD; ECKERT, 2001, p. 2, tradução minha)¹³.

Os autores ainda salientam que, se, por um lado, a noção de prestígio exerce um papel relevante no trabalho de Labov, por outro, a atenção prestada à fala é colocada como alvo, justamente porque esse critério consiste no mecanismo cognitivo que liga o social aos fatores linguísticos.

Essa abordagem baseada nos critérios de atenção trouxe avanços científicos às pesquisas sociolinguísticas e causou impacto na opinião pública americana, mas apesar de todas as contribuições que trouxe, não deixou também de receber diversas críticas. Uma delas foi a separação entre fala casual e fala cuidada durante o curto espaço temporal compreendido por uma conversa. Wolfram (1969) questiona a confiabilidade das pistas paralinguísticas na indicação de fala casual ou informal, com base no argumento de que, dependendo do indivíduo, elas poderiam refletir apenas certo nervosismo ou uma tentativa de demonstrar simpatia ou solidariedade em relação ao entrevistador. Além disso, é metodologicamente

¹³ William Labov's (1966) New York City studies, which launched the current quantitative study of variation, gave central theoretical and methodological importance to style. This study established that stylistic variation constitutes a crucial nexus between the individual and the community - between the linguistic, the cognitive, and the social. Labov demonstrated that the use of sociolinguistic variables in socioeconomically stratified, and that each speaker's stylistic range covers a continuous subset of use within the socioeconomic matrix. Placing global prestige at the upper end of the socioeconomic hierarchy and global stigma at the lower, Labov characterized each speaker's stylistic continuum in relation to these two poles. [...]The speaker's stylistic activity, therefore, was directly connected to the speaker's place in, and strategies with respect to, the socioeconomic hierarchy.

complexa a tarefa de medir o grau de atenção prestado à fala, de acordo com os experimentos desenvolvidos para analisar a variação entre o vernáculo e a variedade padrão na situação de conversa face a face (BELL, 1984).

De acordo com Santos (2004), outra divergência da abordagem laboviana de estilo é o fato de ela vincular diretamente a formalidade e o grau de atenção direcionada ao discurso. O trabalho de Eckert (2000) mostra que o falante pode divergir conscientemente de seu próprio vernáculo, incluindo fragmentos altamente estilizados do registro informal em situações de fala cuidada, quando o esperado pelo critério estabelecido é a forma de prestígio.

Objetivando superar os problemas no modelo de análise da variação estilística proposto por Labov ([1972] 2008), Bell (1984) propôs um enfoque apoiado no conceito de “plano da audiência”. O autor baseia seu modelo no critério de acomodação da fala, uma teoria psicossocial que vai sustentar a ideia de que o falante tenta ajustar sua fala à do interlocutor no intuito de obter aprovação; a variação estilística seria, portanto, decorrente de uma mudança na audiência, e o movimento que conduz à audiência não é passivo, já que o falante tem um papel ativo nesse processo de acomodação.

O ponto mais marcante na teoria proposta por Bell (1984) é o seu axioma de estilo. O autor afirma que a variação estilística na fala do indivíduo é derivada da variação existente entre os falantes na dimensão social. Esse axioma engloba o fato observado de que uma ou mais variáveis operam simultaneamente na dimensão social e estilística, aspecto que pode dificultar a distinção entre a fala casual de um indivíduo culto e a fala cuidada de um falante semiescolarizado. O axioma de estilo reflete ainda a relação quantitativa entre as dimensões social e estilística. Como essas dimensões acham-se conectadas pela avaliação social, o falante recorre a mecanismos linguísticos existentes em sua comunidade de fala, percebendo as diferentes avaliações e usos desses mecanismos em relação à etnia, gênero, escolaridade e a características individuais dos seus interlocutores. Posteriormente, ele poderá utilizar esses

recursos linguísticos para responder a diferentes tipos de audiências em outros cenários (SANTOS, 2004).

Hora e Wetzels (2011) elencam os principais princípios da teoria de estilo proposta por Bell (1984):

- (1) Estilo é o que um falante individual faz com a língua em relação a outras pessoas. Com isso, fica claro que o estilo se focaliza na pessoa e é essencialmente algo social. Estilo é o reflexo da variação entre falantes, é interativo e ativo;
- (2) O Estilo deriva o seu significado da associação dos traços linguísticos com grupos sociais específicos. A avaliação do grupo é transferida para os traços linguísticos associados ao grupo. Dessa forma, o estilo deriva da variação linguística entre grupos, a partir da avaliação social;
- (3) O falante modela seu estilo principalmente por sua "audiência" e em resposta a ela. [...] o falante muda seu estilo para se acomodar ao da pessoa com quem está falando. Com isso fica clara a relação entre essa proposta e a Teoria da Acomodação;
- (4) "Audience design" se aplica a todos os códigos e níveis de um repertório, monolíngue ou multilíngue. Além disso, "audience design" não se refere apenas à mudança de estilo, ela envolve outros traços, sejam eles estruturais ou não;
- (5) A variação na dimensão do estilo da fala de um só falante deriva da variação que existe entre falantes na dimensão social e a reproduz. Este princípio se refere às concepções convencionais da proposta variacionista. O estilo é visto como uma dimensão da variação separada da dimensão social;
- (6) Os falantes têm uma refinada habilidade para modelar seu estilo para uma variedade de destinatários, como também para outros membros da audiência. Para Bell, esta é a descoberta clássica do modelo da acomodação. O falante acomoda seu estilo de fala aos seus ouvintes, a fim de obter aprovação;
- (7) A mudança de estilo de acordo com o tópico ou com o ambiente deriva seu significado e direção da mudança da associação subjacente aos tópicos ou ambientes como membros típicos da audiência;
- (8) Bem como a dimensão responsiva do estilo, há a dimensão "iniciativa", onde a própria mudança de estilo inicia uma mudança na situação, mais do que resultando de uma tal mudança;
- (9) As mudanças de estilo iniciativas são em essência "referee¹⁴ design", pelo qual os traços linguísticos associados com um grupo de referência pode ser usado (sic) para expressar identificação com aquele grupo. Aqui há uma ligação entre estilo iniciativo e metafórico com a audiência. Os juizes são terceiras pessoas não usualmente presentes na interação, mas que são importantes para os falantes e capazes de influenciar seu estilo de falar, mesmo em sua ausência. O estilo, portanto, torna-se um problema de identificação com a potencialidade de grupos não presentes;

¹⁴ Grupos de referência ausentes

(10) Pesquisa em estilo exige seus próprios modelos e metodologias. Isto tem a ver com o papel periférico que o estilo sempre tem assumido nas pesquisas variacionistas (HORA; WETZELS, 2011, p. 158-160).

O modelo proposto por Bell (1984) conseguiu suprir algumas falhas da abordagem laboviana. Os linguistas da época puderam analisar diferentes tipos de estilo de dentro e fora da entrevista sociolinguística. Para Rickford e Eckert (2001, p. 4), a proposta de Bell não só introduziu uma visão coerente de mudança de estilo, mas também integrou uma variedade de descobertas sociolinguísticas, propondo novas generalizações e previsões teóricas passível de testes sobre a relação da variação social e da estilística. De acordo com Hora e Wetzels (2011),

Tais ideais contribuíram para uma nova visão de estilo, e elas têm sido objeto dos estudos de variação. Eckert (2000) e outros têm explorado o papel da variação na construção ativa dos estilos pessoais e de grupos, vendo as variáveis individuais como recursos que podem funcionar na construção de novas personalidades. (HORA; WETZELS, 2011, p. 161)

Os estudos variacionistas de mudança de estilo têm-se diversificado nos últimos anos e destoadado de algum modo das abordagens iniciais, direcionando-se para abordagens etnográficas e antropológicas, uma vez que a preocupação não se centra mais em "investigar padrão de variação estilística, considerando apenas um ou vários fatores sociais, mas, sim, uma variedade de fatores, que podem contribuir com a variação intrafalante" (HORA; WETZELS, 2011, p. 151).

A investigação etnográfica da variação estilística fornece mecanismos de categorização da língua, da pessoa e do mundo, por tornar as pesquisas mais amplas e por se concentrar em outros traços, seja linguísticos, do fonológico e morfossintático para o lexical e o pragmático/interacional (COUPLAND, 2001, 2007; SCHILLING-ESTES, 1999); seja paralinguísticos, como a entonação (ARNOLD et al., 1993), seja não linguísticos, como uso do espaço, cabelo, roupa e maquiagem (ECKERT, 2000, 2001, 2005, 2012).

Esses estudos, segundo Hora e Wetzels (2011), revelam pelo menos dois aspectos fundamentais da variação estilística, a saber: (i) os falantes não mudam o estilo apenas como reação a elementos da situação de fala, mas usam os recursos estilísticos de modo mais criativo; (ii) os falantes não estão limitados somente aos elementos da situação externa, já que o discurso é usado para estruturar e reestruturar a situação externa (relações interpessoais e, principalmente, as identidades pessoais). Apesar de se diferenciar das propostas de Labov ([1972] 2008) e de Bell (1984), as novas pesquisas não invalidam o estudo da variação estilística dentro de um *continuum* de formalidade e informalidade.

Diferentemente dos modelos de Labov ([1972] 2008) e de Bell (1984), as propostas de Coupland (2007) e Eckert (2000, 2005, 2012) se assentam em uma abordagem social construcionista, ou seja, língua e sociedade são coconstitutivas e os traços linguísticos e os padrões de uso das variantes "não são meras reflexões da identidade estática, como definida nos primeiros estudos" (HORA; WETZELS, 2011, p. 162).

De acordo com Coupland (2007), o estilo se relaciona com o modo como os falantes empregam a variação para produzirem significados nos encontros sociais. O autor defende que esse modo de ver o estilo é ferramenta auxiliar na compreensão de como os falantes criam diversas relações sociais por meio de suas escolhas artísticas, além da interação entre estilo e o contexto social.

Rickford e Eckert (2001) salientam que os estudos de Coupland (2001, 2007) veem a variação estilística como uma representação do "eu". O estudioso foca sua discussão no uso estratégico das variáveis presentes no discurso. Esse modo de observar o estilo constitui, segundo Rickford e Eckert (2001), um distanciamento considerável da abordagem presente nos demais estudos sobre estilo, encaminhando-se para a compreensão da variação como uma prática social.

Coupland (2007) entende que a complexidade humana e urbana é um convite para a análise, justamente por desafiar a visão de que um estilo social discreto (por exemplo, um dialeto) está associado a um determinado lugar, pressuposto básico para a análise de dialetos rurais. Esse desafio torna necessário considerar as cidades como sistemas sociolinguísticos que organizam a variação linguística de forma complexa.

De acordo com o autor, a compreensão da estruturação social de estilos não é suficiente em si mesma para a Sociolinguística Urbana. É preciso compreender como as pessoas usam, realizam ou difundem estilos sociais para uma série de propósitos simbólicos. Coupland (2007) sinaliza que o estilo linguístico está mais relacionado ao processo do que ao produto, mais relacionado ao uso do que à estrutura. Assim sendo, a análise estilística se inclui no modo como os recursos de estilo estão disponíveis ao trabalho criativo. O autor acredita, portanto, que o estilo é um empreendimento situacional, mas de um modo tal que, ao fazerem suas escolhas, os falantes não respondem apenas ao contexto, mas acabam por conceber seu próprio contexto ao mesmo tempo que definem as situações e relações sociais. São essas razões que justificam o lugar teórico do estilo, segundo Coupland (2007), na reflexão sobre o campo das ações sociais discursivas.

Nesse caso, entende o autor também que não se deve estudar estilo apenas com base em modelos unidimensionais, como ocorre nos trabalhos sobre a "atenção dispensada ao discurso" e nos estudos sobre "níveis de formalidade". Coupland (2007) aponta que essas dimensões estabelecem relação mútua com outros processos semióticos. Por conseguinte, a consideração de sua teoria de estilo permite afirmar que "falar um dado dialeto" é bem diferente que "falar por meio de um dado dialeto", visto que, o segundo caso implicaria dar voz a posições culturais e sociais e se filiar a um conjunto de compreensões e suposições e ao mesmo tempo se opor a outro.

Coupland (2001, 2007) se concentra nos modos individuais de fala para a constituição das *personas*, no que é acompanhado por Eckert (2005), que tem uma forma semelhante de ver o estilo. Ao destacar a relevância da observação dos trabalhos individuais sobre estilo, como um meio de compreender o papel das práticas individuais dentro de comunidades de prática, a autora argumenta que, do ponto de vista da variação linguística, os estilos de fala têm sido considerados apenas como ajustes aplicados ao uso de uma dada variável em determinadas situações de fala, num dado contexto. Para Eckert (2005), o estilo tem, contudo, outra faceta: representa o modo como os falantes combinam as variáveis para criar formas distintivas de fala, transformando-o em peça-chave para a construção de *personas* sociais. É extremamente relevante o entendimento do papel que essas *personas* exercem no interior de uma determinada comunidade de prática.

Essa terceira via da variação estilística tem características multidimensionais, com especial enfoque na motivação do falante para o fenômeno de variação. Diferentemente dos modelos anteriores, a variação estilística é aqui entendida como um recurso de criação e recriação ativa da identidade. Nessa abordagem, as coisas do mundo tornam-se recursos estilísticos, por força de seu lugar no discurso, havendo assim um trabalho colaborativo em relação ao sentido.

Os movimentos estilísticos dos indivíduos exercem a função de ação em cooperação com as pessoas ao redor. De acordo com Eckert (2005), o significado da variação reside justamente na construção de estilos. A autora propõe um estudo do papel da variação na prática estilística, o que significa entender cada variável estilística como parte integrante da construção do significado social. Essa nova abordagem de estilo, portanto, identifica novas implicações para o modo de ver a variação.

É justamente o modelo proposto por Eckert (2000) que este trabalho pretende implementar na análise tendo por objetivo entender cada variável estilística como parte

integrante da construção do significado social. Na próxima subseção, discuto mais detalhadamente a variação como prática social, foco principal desta pesquisa.

1.3 Variação como prática social

O conceito de prática social, adotado nos estudos sociolinguísticos por Eckert (2000), foi amplamente difundido na Sociologia e um sociólogo que se debruçou mais ao estudo desse conceito e à delimitação de comunidade de prática foi Wenger (2001). De acordo com o autor,

esse conceito de prática inclui tanto os aspectos explícitos como os implícitos. Inclui o que se diz e o que se cala, o que se apresenta e o que se dá por suposto. Inclui a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados [...]. Inclui também todas as relações implícitas, as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as compreensões corporificadas, os supostos subjacentes, as noções compartilhadas da realidade que, em sua maior parte, nunca se expressam, são sinais inequívocos da afiliação a uma comunidade de prática (WENGER, 2001, p.71, tradução minha)¹⁵.

Para Wenger (2001), o conceito de prática não é simplesmente fazer algo em si mesmo e por si mesmo. A prática é realizar algo num contexto sócio-histórico que outorgue uma estrutura e um significado àquilo que se faz; por essa razão, consiste sempre em uma prática social.

Munida desse conceito, Eckert (2000), procura conectar as alternâncias sistemáticas da língua com as complexidades da prática social, a fim de propor um modo novo de abordar a

¹⁵ Este concepto de <práctica> incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, [...] incluye también todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las instituciones reconocibles y las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocos de la afiliación a una comunidad de práctica.

língua, ampliando, assim, a compreensão da variação. A autora faz um estudo variacionista, em moldes etnográficos, numa escola de segundo grau, nos subúrbios de Detroit, a *Belten High*, durante dois anos. Sua intenção é estudar a natureza de classe entre adolescentes, enfocando especialmente os que lideram mudanças sonoras no uso do vernáculo.

Eckert (2000) centra o foco na relação entre prática social adolescente e a mudança vocálica nas cidades do Norte, que caracterizam o dialeto dos brancos da área de Detroit. A autora observa que a escola está organizada em duas categorias sociais em *Belten High*: os *Jocks* e os *Burnouts*. A primeira categoria social tem uma orientação baseada na instituição escolar; já a segunda categoria se volta para a área urbana. Para Eckert (1996), as práticas que definem esses dois grupos estão baseadas, em primeiro lugar, na estrutura do mercado ocupacional de Detroit e, em segundo lugar, nos locais frequentados para o lazer e na estrutura das redes sociais dos grupos locais.

Os *Jocks*, por um lado, constituem uma cultura de classe média, orientando suas redes, sua identidade e sua vida social para a escola. Eles têm o hábito de praticar esportes e parte de seu cotidiano é ocupada por atividades extracurriculares. Essa categoria social evita Detroit e planeja deixar o subúrbio quando chegar à faculdade. Os *Burnouts*, por outro lado, representam a classe trabalhadora e, ao contrário dos *Jocks*, rejeitam a instituição como uma base para a vida social e para a construção da identidade. Os *Burnouts* baseiam suas redes sociais no bairro e na área urbana das redondezas de Detroit. A pretensão dos membros dessa categoria é a de encontrar trabalho nas empresas e indústrias locais quando se formarem.

As oposições entre essas categorias sociais representam diferenças ideológicas, segundo a autora. Os *Jocks* expandem suas redes para aumentar seu círculo baseado na escola, enquanto as redes de amizade dos *Burnouts* são baseadas no bairro e se expandem para ganhar espaço na área urbana. Assim, os *Jocks* acreditam que os *Burnouts* são antissociais e irresponsáveis, enquanto os *Burnouts* acreditam que os *Jocks* são desleais e orientados pelo

status. Eckert (2000) ressalta ainda que essas categorias são grupos de redes baseados em relações de amizade que orientam a prática social. A autora considera essas categorias sociais como sistemas de demarcação de classes.

Em seu trabalho sobre a rotação das vogais baixas e médias /e/, /ɛ/, /oh/, /o/ e /aeh/, Eckert (2000) procura dar realidade às identidades associadas aos dados linguísticos. A autora salienta que seu trabalho é um esforço para se aproximar do significado social da variação, a fim de entender os significados locais que os adolescentes associam com o estilo linguístico.

O ponto crucial da abordagem proposta por Eckert (2000) está no fato de os significados da variação não se encontrarem numa simples associação com categoria social, mas na interpretação do que é ser um Jock ou um Burnout. A autora afirma que as categorias sociais surgem em torno das práticas sociais e é nesse ponto que, segundo ela, aparece a distinção entre a teoria da variação como estrutura e a variação como prática social.

Enfatize-se, além disso, que, no estudo da variação como prática social, os falantes são agentes construtores do significado social e não apenas representantes de categorias sociais. Eckert (2000) ressalta que para conseguir capturar o processo de produção de significado, é necessário focar um nível de organização social, que ela denomina “comunidade de prática”, onde se constroem as identidades individuais e grupais. O indivíduo pertence, portanto, à ordem social por meio de formas estruturadas de engajamento e é ele que constrói, sua própria identidade ao participar e atuar em comunidades de prática.

Na próxima subseção, antes de conceituar o lócus da variação como prática social, ou seja, a comunidade de prática, é importante refletir sobre a mudança do lugar da variação nos estudos sociolinguísticos. Por essa razão discutirei a noção de comunidade de fala, redes sociais e, por fim, comunidade de prática.

1.4 Agrupamentos sociais e diferentes lócus metodológicos para a pesquisa sociolinguística

Os estudos sociolinguísticos se assentam em três conceitos importantes de agrupamentos sociais, a saber: (i) *comunidade de fala*; (ii) *redes sociais* e (iii) *comunidades de prática*. Se, de acordo com Eckert (2000), os diferentes conceitos não são excludentes, a escolha de um deles tem consequências relevantes para a definição de um objeto de estudo, para a escolha de uma metodologia e para as análises e conclusões a serem desenvolvidas e traçadas.

O conceito de comunidade de fala data dos meados da década de 60 nos estudos da Sociolinguística Variacionista. De acordo com Gumperz (1972), o início da Sociolinguística foi marcado pelo reconhecimento de que a correlação entre aspectos linguísticos e forças sociais deve considerar a comunidade de fala como o ponto inicial da análise.

Labov ([1972] 2008) considera que a comunidade de fala deve ser definida como um grupo que compartilha as mesmas normas, em relação à língua, que são observadas com base em julgamentos de valores atribuídos pelos falantes a certos usos linguísticos. Essas avaliações podem ter um caráter mais uniforme que as formas linguísticas realmente utilizadas, de natureza heterogênea; são elas, portanto, que definem a comunidade de fala, não o uso real.

As pesquisas que se baseiam no conceito de comunidade de fala, de orientação laboviana, estratificam os indivíduos com base em categorias sociais previamente estabelecidas, como gênero, idade e escolaridade, vinculadas à ideia de classes sociais. Dessa forma, a noção de comunidade de fala transforma o lócus do estudo da linguagem em um ambiente uniforme e homogêneo, teoricamente construído (SEVERO, 2007). O principal questionamento que se faz ao conceito de comunidade de fala dessa orientação é que muitas

relações são diluídas na estratificação, já que se trata de uma pesquisa metodologicamente pautada por um ambiente macro, de caráter quantitativo.

Gumperz (1972), por seu lado, propõe outra definição para comunidade de fala, que se baseie nos usos linguísticos compartilhados por indivíduos que mantêm certa frequência de interações. Como, nessa perspectiva, uma mesma comunidade de fala, nos moldes labovianos, pode conter várias outras comunidades, pode-se considerar uma comunidade de fala uma banda de música ou uma associação de moradores. O autor também acredita que nem todos os indivíduos de uma mesma comunidade de fala dispõem de um controle igual de todas as variantes. Gumperz (1972), no entanto, não nega que comunidades de fala compartilham normas sociais de uso linguístico; ainda assim, o autor aciona outros aspectos pertinentes, como a importância das interações face-a-face, as semelhanças linguísticas e a lealdade.

Hymes (1972), por outro lado, entende que o ponto de partida do estudo sociolinguístico seria a descrição do repertório dos "modos de fala", incluindo tanto as regras de gramática quanto as regras de uso, já que não é possível saber que práticas são essenciais para a comunidade antes de se executar um levantamento dessa natureza. Em sua abordagem etnográfica, o autor considera a competência comunicativa (HYMES, [1979]1991) como elemento central de uma comunidade de fala, isto é, ela é composta pelo conjunto de falantes que exploram, de modo apropriado, os recursos identificados como pertencentes às regras da prática comunicativa.

Como se pode observar, o conceito de comunidade de fala não é consensual entre os pesquisadores; mas, dentre todos os enfoques, é a interpretação de Labov ([1966]2006, [1972]2008) de comunidade de fala que mereceu um impacto maior nos estudos variacionistas.

No que diz respeito à rede social, desde que J. A. Barnes publicou seu trabalho pioneiro¹⁶, em meados dos anos 1950, só aumentou o interesse por esse conceito. No entanto, os estudos de redes sociais tiveram aspectos muito variados, no princípio, desde características teóricas, como a fixação do conceito de rede, até a aplicação prática, como os estudos sobre a organização da família de processos políticos em geral. De acordo com Canales (2000), os estudos sobre redes sociais, até os anos 1980, podiam ser divididos em duas correntes, que tinham objetivos e metodologias diferentes. Por um lado, encontravam-se os trabalhos de psicólogos, cujos interesses se assentavam nas relações de amizades, relações profissionais e de companheirismo; por outro lado, estavam os estudos sociológicos, principalmente os da Antropologia Social, cujos objetivos se fixavam na análise das características das relações e vínculos das redes sociais e o comportamento dos membros que as constituem (CANALES, 2000, p. 116).

No começo dos 1980, entretanto, a investigação de redes sociais ultrapassou os estudos sociológicos e foi incorporada aos estudos linguísticos a partir da publicação do trabalho de L. Milroy (1980). O estudo das redes sociais tem a finalidade de explicar a relação entre padrões de conservação do vernáculo e os padrões de mudança. As redes sociais auxiliam a investigação dos mecanismos presentes na comunidade, que podem facilitar ou resistir à mudança, além de analisar o modo pelo qual os indivíduos utilizam os recursos de variação linguística disponíveis.

A estrutura da rede social se mostra relevante por dar guarida à organização social mediante um conjunto de pontos vinculados por relações baseadas em determinadas propriedades. Com efeito, na representação, cada nó da rede é vinculado a outro, por meio de uma linha que representa direção e vínculo. A rede social atua como um mecanismo de troca de bens e serviços, de imposição de obrigações. Além disso, há um intercâmbio entre

¹⁶ BARNES, J. A. Class and committees in a Norwegian island parish. *Human Relations*, 71 (1954), p.39-58

símbolos de aprovação e de prestígio. A rede pode atuar como um mecanismo de pressão em relação ao cumprimento das obrigações, além de ser um instrumento eficaz para o reforço das normas e valores aceitos dentro de uma comunidade. De acordo com Canales (2000),

as investigações realizadas por antropólogos sociais nas mais diversas comunidades demonstraram, com muita clareza, que as redes que apresentam estrutura densa e múltipla exercem função de reforço da norma, o que resulta na resistência às forças de inovação. Como consequência disso, as diferenças entre os grupos se acentuam e os membros dessas redes isolam as influências externas (CANALES, 2000, p.117)¹⁷.

Esse princípio também é aplicável aos estudos linguísticos, por avaliar as forças sociais que governam as relações interpessoais na interpretação das manifestações verbais, estabelecendo-se, assim, uma relação entre a estrutura da rede e os fatos linguísticos dos indivíduos que a compõem. De acordo com Milroy (1987), as redes sociais representam os graus de contato entre indivíduos que se relacionam com base nos parâmetros de densidade e multiplicidade. Dessas propriedades podem resultar, por um lado, redes densas e múltiplas e, por outro lado, redes frouxas e com pouca multiplicidade.

Milroy (1987) destaca que, quanto mais densa e múltipla for a estrutura, mais forte será a relação entre os membros da rede e mais homogêneos serão os usos linguísticos, uma vez que a pressão exercida pela rede leva a uma identificação dos membros da comunidade em questão e, portanto, à estabilidade dos processos possíveis de variação. Por outro lado, se a rede for mais frouxa e com pouca multiplicidade, ela estará mais sujeita a variações e, em consequência, às mudanças linguísticas.

Milroy (1987) destaca quatro vantagens metodológicas das pesquisas que envolvem redes: (i) as redes são um recurso útil para estudar com mais detalhes os grupos relativamente

¹⁷ Las investigaciones realizadas por antropólogos sociales en las más diversas comunidades han demostrado con toda a claridad que las redes que presentan estructura densa y múltiple ejercen una función de refuerzo de la norma que resulta de la resistencia a las fuerzas de innovación. Como consecuencia de ello, las diferencias entre los grupos se acentúan y los miembros de dichas redes se aíslan a las influencias externas.

pequenos onde os falantes não são discriminados em função de classe social; (ii) o estudo das redes sociais possibilita um formato de análise cujas categorias de classe social são difíceis de ser utilizadas, como em estudos de minorias étnicas, por exemplo; (iii) o enfoque das redes sociais pressupõe o estudo da variação no indivíduo e não no grupo; (iv) o esclarecimento da dinâmica social está vinculado ao processo da variação e mudança linguística.

O conceito de comunidade de prática também tem relação com a variação no nível do indivíduo, mas é limitado aos que compartilham as mesmas práticas, que estão ligadas, por sua vez, ao processo de constituição da própria identidade social. De acordo com Eckert (2005), tais práticas são dinâmicas e complexas, o que difere esse conceito de comunidade da comunidade de fala de Labov ([1972] 2008), que tende a considerá-la como unidade homogênea e estática.

A comunidade de prática é um agregado de pessoas que, juntas, alcançam uma base regular de engajamento em algum empreendimento comum. A comunidade de prática, de acordo com Eckert (2005), pode ser representada por uma família, uma banda de garagem, uma sala de aula, pois esses pequenos grupos de pessoas desenvolvem em conjunto meios para fazer coisas e realizar práticas. As práticas do grupo de indivíduos são responsáveis pela construção de uma parte orientada do seu mundo.

Eckert (2005) destaca que as práticas são responsáveis pela construção individual da identidade e a chave para essa construção é a prática estilística. Esta prática envolve o processo de *bricolage*, pelo qual as pessoas combinam os recursos existentes para a construção de novos sentidos sociais. Isso requer a adaptação das variáveis linguísticas, que são avaliadas para a construção de novos sentidos em um âmbito local. Além disso, o uso dessas variáveis numa comunidade de prática requer que elas estejam convencionadas, mas a própria convenção não é tratada como uma instituição fixa estabelecida, um produto nos

moldes de Saussure (1977), mas como um processo; por isso, Eckert (2005) prefere usar o termo “convencionalização” no lugar do termo termo “convenção”, adotado por Saussure.

De acordo com Eckert (2000), a identidade individual emerge no processo de articulação e resolução da participação em comunidades de prática. Para a autora, o estudo do significado na variação sociolinguística é um estudo da relação entre variação e sociedade. Eckert (2000) salienta ainda que uma comunidade de prática se caracteriza por três aspectos centrais: (i) *engajamento mútuo*: a prática não pode existir num ambiente abstrato; sua existência significa o envolvimento das pessoas em ações, cujos significados são negociados; (ii) *empreendimento conjuntamente negociado*: caracterizado pelo processo de produção de relações de responsabilidade, que se manifestam como uma habilidade para negociar ações e empreendimentos; (iii) *repertório compartilhado*: certos usos linguísticos, gestos, rotinas e símbolos pertencentes à comunidade de prática.

Indivíduos podem estabelecer uma relação mais engajada ou mais periférica dentro da comunidade de prática. O nível de envolvimento das pessoas depende do repertório da comunidade de prática e da assimilação dos objetivos do empreendimento compartilhado. Dessa forma, é possível dizer que o envolvimento do indivíduo está intimamente associado à construção da identidade em relação ao lugar que ele ocupa no mundo (ECKERT, 2000, p. 40).

O presente estudo adota o conceito de Eckert (2000, 2005, 2012) de comunidade de prática como principal modelo de agrupamento linguístico. Nessa perspectiva, língua e variação linguística são entendidas como práticas sociais, e os falantes como agentes da variação e da mudança linguística. Ao considerar a língua como prática social é necessário trazer à discussão a reflexão sobre identidade. Apresento, na próxima seção, o conceito de identidade de Wenger (2001), onde esta é construída nas práticas sociais do indivíduo e do seu grupo de pertencimento.

1.5 Construindo a Identidade na prática social

Ao tentar conceituar uma teoria social de aprendizagem, Wenger (2001) promove uma discussão, salientando que só é possível construir a identidade dentro de uma prática; por essa razão, o autor centra seus estudos na pessoa, sem tomar o indivíduo como ponto de partida. Construir a identidade, desse modo, consiste na negociação dos significados das experiências de afiliação a comunidades sociais. De acordo com o autor,

O conceito de "identidade" atua como um pivô entre o social e o individual, de modo que se possa falar de um em função do outro. Evita uma dicotomia simplista individual-social sem anular a distinção. A perspectiva resultante não é individualista nem abstratamente institucional ou social, mas faz justiça à experiência de identidade vivida, ao mesmo tempo em que reconhece seu caráter social: é o social, o cultural, o histórico com um rosto humano (WENGER, 2011, p.182, tradução minha)¹⁸.

O autor argumenta que, falar de identidade em termos sociais não permite negar a individualidade, uma vez que esta é parte das práticas de uma comunidade concreta. Conseqüentemente, Wenger (2001) considera equivocado perguntar se a unidade de análise na constituição do conceito de identidade deve ser a comunidade ou a pessoa. Para o autor, o enfoque deve recair em um processo de constituição mútua.

Cada ato de participação, nesse caso, do mais público ao mais privado, reflete a constituição mútua entre os indivíduos e a coletividade. Wenger (2001) observa que "nossas práticas, nossas linguagens, nossos artefatos e nossas visões de mundo refletem nossas relações sociais" (p.182). Assim sendo, as noções de indivíduo e de comunidade, apesar de mostrarem uma autonomia aparente, escondem sua mútua constituição.

¹⁸ El concepto de "identidad" actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda hablar de lo uno en función de lo otro. Evita una dicotomía simplista individual social sin anular la distinción. La perspectiva resultante no es individualista ni abstractamente institucional o social, sino que hace justicia a la experiencia de identidad vivida al tiempo que reconoce su carácter social: es lo social, lo cultural, lo histórico con un rostro humano.

O autor promove uma ampla discussão da forte conexão entre a identidade e prática. De acordo com ele, o desenvolvimento de uma prática requer a formação de uma comunidade cujos membros possam se comprometer uns com os outros e se reconhecerem como participantes. Consequentemente, a prática contempla um modo de negociação para constituir uma pessoa pertencente ao grupo. A negociação pode ser silenciosa ou não, dependendo da maneira como o tema é abordado; é, entretanto, imprescindível que os participantes estejam comprometidos com a ação e com o relacionamento mútuo.

O autor faz uma análise pertinente da construção da identidade dentro de uma comunidade de prática, cujos paralelismos entre identidade e prática se resumem no seguinte:

<i>A prática como...</i>	<i>A identidade como...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Negociação de significado (em função da participação e da reificação) • Comunidade • História compartilhada de aprendizagem • Limite e paisagem • Conjuntos/reuniões 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência negociada do eu (em função da participação e da reificação) • Afiliação • Trajetória de aprendizagem • Nexo de multiafiliação • Afiliação definida globalmente, mas experimentada localmente.

Quadro 4: Paralelismos entre prática e identidade (WENGER, 2001, p.188).

Para o autor, há uma tendência em pensar a identidade como se fosse uma imagem de nós mesmos, porque falamos de nós e dos outros, por meio de palavras. Para Wenger (2001) "quem somos reside na nossa maneira de viver dia a dia, não apenas no que pensamos ou dizemos de nós mesmos, ainda que isso naturalmente forme parte (mas somente uma parte) da nossa maneira de viver"¹⁹ (p.189). Desse modo, a identidade na prática se define socialmente, já que é produzida como uma experiência viva de participações em uma comunidade concreta. A identidade é

¹⁹ Quiénes somos reside en nuestra manera de vivir día a día, no sólo en lo que pensamos o decimos sobre nosotros mismos, aunque, naturalmente esto forma parte (pero sólo parte) de nuestra manera de vivir.

uma superposição de camadas, de eventos de participação e de reificação pela qual nossa experiência e a interpretação social dela se conformam entre si. À medida que vamos nos encontrando com nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, essas camadas vão se sobrepondo para produzir nossa identidade na forma de uma rede completa de experiência de participação e de projeções reificadoras. É unindo as duas mediante a negociação de significado que construímos quem somos. Da mesma maneira que o significado existe na negociação, a identidade existe - não como um objeto em si mesmo - no trabalho constante de negociar o eu (WENGER, 2001, p. 189-190, tradução minha)²⁰.

Wenger (2001) ressalta que nessa interação da participação e da reificação, a experiência de vida é capaz de se transformar em uma experiência de identidade.

Ao discutir a relação de identidade com a afiliação a uma comunidade de prática, o autor ressalta que a prática definiria determinada comunidade por meio de três dimensões: (i) o compromisso mútuo; (ii) a responsabilidade perante um empreendimento conjunto, e (iii) a negociação do repertório compartilhado. De acordo com Wenger (2001), a afiliação constitui a identidade, mas não apenas por meio de seus indicadores, mas também por meio das formas de competência que ela apresenta.

Quando o indivíduo participa em uma CP da qual é um membro pleno, ele se sente acolhido e em território familiar. Sabe comprometer-se com o grupo e também sabe qual será a atitude dos outros e porque o escolheram. O indivíduo, portanto, conhece o seu papel em cada comunidade de que participa e com a qual compartilha recursos linguísticos, estilo, etc. No entanto, quando ele entra em contato com novas práticas, entra em território desconhecido, mostrando falta de competência nas três dimensões expostas acima. Além disso, como não conhece as sutilezas da comunidade, sente falta de referências para serem

²⁰ es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestra experiencia y su interpretación social se conforman mutuamente. A medida que nos vamos encontrando con nuestros efectos en el mundo y desarrollando nuestras relaciones con los demás, estas capas se van superponiendo para producir nuestra identidad en forma de un entramado complejo de experiencia de participación e de proyecciones cosificadoras. Uniendo las dos mediante la negociación de significado construimos quiénes somos. De la misma manera que el significado existe en su negociación, la identidad existe - no como un objeto en sí mismo - en el trabajo constante de negociar el yo.

compartilhadas com os outros membros. A não afiliação a uma dada comunidade também constrói a identidade, já que provoca um confronto com o desconhecido.

A afiliação a uma comunidade de prática traduz a identidade numa forma de competência. Nesse sentido, Wenger (2001) assume que

a identidade é relacionar-se com o mundo com uma mescla particular do familiar e do alheio, do evidente e do misterioso, do transparente e do opaco. Experimentamos a nós mesmos por meio do que conhecemos e do que não conhecemos, do que compreendemos de imediato e do que não podemos interpretar, daquilo de que podemos nos apropriar e do que nos aliena, do que podemos utilizar e do que não, do que podemos negociar e do que fica fora do nosso alcance (WENGER, 2001, p. 192, tradução minha)²¹.

O indivíduo, desse modo, sabe quem ele é por causa do que lhe é familiar, compreensível, negociável e pelo que lhe é alheio, opaco, difícil de manejar e improdutivo. O autor também argumenta que as identidades formam trajetórias dentro das comunidades de prática e entre elas. O conceito de trajetória é usado para explicar que: (i) toda a comunidade é essencialmente temporal; (ii) o trabalho da identidade é contínuo; (iii) como a identidade é formada em contextos sociais, sua temporalidade é mais complexa que uma noção linear do tempo; e (iv) as identidades se definem pela interação de múltiplas trajetórias convergentes e divergentes. O uso desse conceito serve basicamente para mostrar o movimento contínuo e o impulso próprio de um campo de influência; a trajetória tem, dessa forma, coerência através do tempo, conectando presente, passado e futuro.

Wenger (2001) levanta pelo menos cinco tipos de trajetórias nas comunidades de prática, a saber: (i) trajetórias periféricas; (ii) trajetórias de entrada; (iii) trajetórias dos membros; (iv) trajetórias de limites; e (v) trajetórias de saída.

²¹ identidad es relacionarse con el mundo con una mezcla particular de lo familiar y lo ajeno, lo evidente y lo misterioso, lo transparente y lo opaco. Nos experimentamos y nos manifestamos por medio de lo que reconocemos y lo que no, lo que comprendemos de inmediato y lo que no podemos interpretar, aquello de lo que nos podemos apropiar y lo que nos aliena, lo que podemos utilizar y lo que no, lo que podemos negociar y lo queda fuera de nuestro alcance.

No primeiro tipo, o autor revela que, embora algumas trajetórias nunca levem o indivíduo à plena participação, elas podem proporcionar o acesso a uma comunidade e a prática pode contribuir para a formação da própria identidade. No segundo caso, em que os indivíduos são principiantes de uma comunidade, eles se unem para se transformarem em participantes plenos e a suas identidades se orientam em função de uma participação futura. Neste tipo de participação na comunidade, a trajetória inicial dos indivíduos pode ser periférica no começo do contato com a comunidade de prática.

O terceiro tipo revela que a formação da identidade não acaba com a plena afiliação, pois o desenvolvimento da prática continua em novos eventos, novas exigências, novas negociações, gerando circunstâncias de renegociação da própria identidade. Já nas trajetórias de limite, o quarto tipo, o autor discute a dificuldade de manter uma identidade dentro de limites ou fronteiras, considerando que esse é um dos desafios mais delicados para este tipo de trabalho. Por fim, as trajetórias de saída conduzem o indivíduo para o exterior de uma comunidade de prática; principalmente quando cresce, o jovem começa a construir sua identidade fora da comunidade de prática da família. De acordo com o autor, a saída de uma comunidade ajuda no desenvolvimento de novas relações, pois fornece uma posição diferente que tinha na comunidade em questão, mostrando uma nova maneira de ver o mundo e de ver a si mesmo.

Deve-se ver o aprendizado obtido nas diversas comunidades de prática como um elemento constitutivo da identidade. Desse modo, "os eventos de aprendizagem e as formas de participação se definem pelo compromisso atual que oferecem" (WENGER, 2001, p. 195), colocando as trajetórias em movimento.

O autor ressalta ainda que as formas de participação delineiam um quebra-cabeça, montado no lugar dos "limites nítidos entre partes de nós mesmos, desconectadas entre si" (WENGER, 2001, p. 199). Não se deve ver a identidade, portanto, apenas como uma

trajetória única, mas como um nexos de multifiliações, pois não consiste numa unidade e muito menos em algo fragmentado.

1.5.1 A juventude e a construção da identidade em grupos

A adolescência, com certeza, é uma fase da vida que está diretamente relacionada com o processo de construção de identidade e de autoafirmação do sujeito. O jovem passa por um momento de transição entre a dependência infantil e a autonomia adulta, buscando, assim, algumas referências e vivências com base em experiências coletivas.

Pereira (2009) afirma que, na adolescência, a individualidade é socialmente construída, na medida em que a imagem que o jovem faz de si mesmo se constrói na relação com o outro. Por essa razão, em alguns momentos, o adolescente consegue forjar uma identidade para pertencer a um grupo. Para a autora, o termo "identidade" revela uma contradição, por significar, ao mesmo tempo, o que é semelhante e o que é diferente; dessa forma, o jovem parece preso a essas duas significações, já que se caracteriza por uma busca constante de identificação e de diferenciação que se opõem e se complementam. A autora ressalta ainda, a importância de conhecer e compreender as relações construídas no contexto vivenciado pelos jovens. De acordo com Pereira (2009), a identidade é uma construção relacional e dinâmica que envolve o adolescente, a família e o meio social.

Em seu trabalho, Rouchy (2001) relata que, como vivemos sempre em grupos de familiares, de escolares e de amigos, a identidade se ampara em um dos diversos grupos aos quais pertencemos. De acordo com o autor, a referência buscada pelo jovem será distinta conforme o momento e o lugar, ressaltando a singularidade e a pluralidade de sua identidade. Por essa razão, o jovem "não apenas se encontra em um grupo, em referência a outros grupos, como também esses grupos encontram-se nele internalizados" (PEREIRA, 2009, p.17).

Rouchy (2001) discute a existência de uma base comum partilhada dentro de um grupo, do qual procede a individualização. Na explicação desse processo, o autor distingue um grupo de pertencimento primário e de um secundário. O primeiro é considerado um grupo natural, isto é, além de revelar a matriz da identidade cultural do grupo, a experiência é partilhada inicialmente na indiferenciação. Nas palavras de Pereira (2009),

a base cultural do eu aparece progressivamente, determinando os limites do indivíduo e do grupo, do eu e do não eu, do que está dentro e do que está fora, do interior e do exterior, do imaginário e do real, os quais se constituem elementos essenciais para a apreensão e construção de sentido à realidade (PEREIRA, 2009, p. 18).

Rouchy (2001) destaca que esses elementos essenciais estão no seio familiar, já que é função dos pais orientar e dar sentido ao universo dos signos que aparecem na infância por meio da linguagem. Cabe aos pais também ajudar as crianças a organizar essas sensações em sentimentos e ideias, na busca da sua transformação em pensamentos.

Já os grupos de pertencimento secundários são grupos instituídos dentro dos quais os sujeitos estão unidos. Ao contrário dos grupos primários, a experiência é partilhada pela diferenciação, ou seja, é ela que organiza as trocas. Este grupo de pertencimento também se organiza em torno de interesses comuns.

Em discussão muito parecida, Bauman (2005) analisa a existência de uma "comunidade de vida e de destino", cujos membros estabelecem uma ligação absoluta e vivem juntos. Essa coexistência se dá de modo muito semelhante ao do grupo de pertencimento primário apresentado por Pereira (2009); outras comunidades que se formam por meio da fusão de ideias ou por meio da variedade de princípios, também parecidos com grupos de pertencimento secundários. De acordo com Bauman (2005), a discussão sobre identidade só aparece com as "comunidades fundidas por ideias", já que vivemos em um mundo de diversidade e policulturalismo. Segundo o autor,

existem tantas dessas ideias e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas "comunidades de indivíduos que acreditam" que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005, p.17).

Identidade e pertencimento, portanto, estão sempre em construção, pois são bastante negociáveis e revogáveis. As decisões tomadas pelo indivíduo, os caminhos a percorrer e a maneira como ele age são fatores imprescindíveis tanto para uma quanto para a outra dimensão.

Bauman (2005) salienta que "as 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras inflamadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas" (BAUMAN, 2005, 19). Dominar as habilidades de negociação para enfrentar condições ambivalentes é uma forma menos dolorosa de enfrentar os desafios segundo o autor. Ele ainda aponta que a aceitação acontecerá em um lugar em que o indivíduo se sinta em casa.

Considerando a comunidade de ideias e princípios de Bauman (2005) e o grupo de pertencimento secundário de Pereira (2009), nota-se que, é na criação desses espaços através da negociação compartilhada, que o jovem constrói sua identidade, mesmo que haja certa fragilidade nas relações grupais, devido às indefinições presentes nessas relações.

Esse espaço criado - com suas regras, hierarquia e relações de poder - possibilita o estímulo da autonomia do adolescente, transformando-se num ponto de referência e numa direção socializadora para ele. Segundo Pereira (2009), o grupo de pertencimento se constitui num espaço de aprendizagem, de crescimento e de conhecimento de si mesmo e dos outros, fato que auxilia o jovem a construir sua identidade individual e grupal.

A entrada do jovem em um grupo é um acontecimento inevitável e marca definitivamente a passagem da infância para o mundo "adulto". De acordo com Martins (2010),

Quando chega à puberdade, o adolescente não se contenta mais apenas com a rede protetora da família e busca fora de casa outras referências para se formar como sujeito. É por isso que, nessa hora, os amigos crescem em importância. Por meio deles, o jovem exercita papéis sociais, se identifica com comportamentos e valores e busca segurança para lutar contra a angústia da solidão típica da fase (MARTINS, 2010, p.1).

Martins (2010) ressalta que, para se sentir aceito no grupo e se afirmar entre seus pares, o jovem passa a incorporar traços, símbolos de identificação coletiva, como bermudas ou boné, cortes de cabelo, logotipos de alguns movimentos culturais etc. Essas características representam ideais comuns dentro do grupo, numa espécie de marca de pertencimento. Além disso, há uma tentativa de construir laços emocionais, baseados em objetos simbólicos compartilhados.

De acordo com Dayrell (2005), a construção de um estilo não consiste apenas em uma apropriação ou utilização de artefatos. Na verdade, revela uma organização seletiva e ativa de objetos que são reorganizados dentro de um contexto específico e passam por um processo de ressignificação, com a finalidade de articular as "atividades e os valores que produzem e organizam uma identidade de grupo. Nesse sentido, pressupõe uma escolha intencional cuja ordenação pode levar a uma diferenciação de padrões dominantes" (DAYRELL, 2005, p.41).

O autor aponta que dois processos estão envolvidos na construção do estilo de um grupo. O primeiro deles é o de *bricolage*, modo pelo qual os objetos e símbolos são retirados de um repertório já existente para serem reordenados e reorganizados de acordo com o contexto para comunicar novos significados. Já o segundo processo é denominado de *homologia*, um conceito derivado da Semiótica que remete a um modo de associação estabelecido entre os artefatos, o estilo e a identidade. Desse modo, ao integrar esses

diferentes pontos, novos significados emergem em diferentes contextos; vinculando, em um novo universo estilístico, objetos e símbolos pertencentes a uma determinada identidade.

Dayrell (2005) ressalta também que o estilo pode manifestar-se por meio da criação de um modo próprio de linguagem dentro do grupo, ou pela apropriação de expressões e gírias utilizadas em outros meios, além da utilização de elementos estéticos, como roupas e cortes de cabelo. Dessa maneira, os jovens revelam um modo diferente de ver o mundo, assegurando uma demarcação de diferença com o mundo dos adultos e com outros grupos juvenis. O autor enfatiza ainda que as expressões culturais (música, por exemplo) podem ser levadas a sério pelos grupos, assumindo um papel na recriação das identidades coletivas e individuais dos adolescentes.

Essas significações do repertório não são estáticas, mas dispõem de um dinamismo intenso dentro do grupo, uma vez que a comunidade de prática está sob constante negociação com diferença de participação entre os seus membros. Uma ressignificação exprime, desse modo, um período de apogeu, de revitalização ou até mesmo obsolescência dentro do contexto social, já que este também está sempre em construção.

Considerando essas questões apontadas por Pereira (2009), Dayrell (2005) e Martins (2010), vê-se que, no centro dos estudos linguísticos de Eckert (2000), a construção de identidade de uma comunidade adolescente se acentua quando as noções e padrões do vernáculo emergem de uma distinção entre a fala da criança e a fala do adulto, mostrando certa correspondência com as normas globais da escola. Os adolescentes passam por um processo de desenvolvimento e compreensão do mercado linguístico existente e começam a analisar as relações entre variação linguística e poder. É dessas avaliações do significado social das formas linguísticas disponíveis num dado repertório linguístico que se origina o mercado linguístico baseado nos pares.

De acordo com Eckert (2000), a noção de mercado linguístico é importante nessa discussão por se centrar na relação entre variação e a produção de si mesmo em uma economia simbólica. Introduzida por Bourdieu e Boltanski (1975), esta noção mostra que o valor das ofertas verbais de um falante, isto é, a probabilidade de que essas ofertas serão admitidas, vai depender da variedade linguística em que elas são codificadas. A autora afirma que

A noção de mercado linguístico tem um poder explanatório particularmente atraente no desenvolvimento da linguagem do adolescente, processo em que é clara a produção do *self* para maximizar seu próprio valor no mercado. O mercado linguístico, na verdade, faz parte de um mercado simbólico mais amplo, e pode-se ver o *self* como uma mercadoria que está sendo produzida para ter um valor no mercado. O indivíduo é, assim, tanto um agente quanto uma mercadoria (ECKERT, 2000, p. 13, tradução minha)²².

Bourdieu e Boltanski (1975) mencionam um único mercado que é controlado pelas elites globais, cuja variedade linguística é conhecida como a língua padrão ou legítima. O foco no que é considerado padrão na língua decorre da preocupação com a concentração de poder global e o controle sobre o material da sociedade e os recursos simbólicos.

No que tange à vida de um adolescente, Eckert (2000) salienta que ele é inserido num mercado heterossexual, e o que determina seu valor é sua habilidade de comandar alianças com membros valiosos do sexo oposto. Há, além disso, a questão da importância da popularidade do indivíduo dentro de uma comunidade de prática, quando o seu valor depende do acesso à visibilidade e aos contatos.

No caso da adolescência, o grupo se caracteriza por pertencer a um contexto altamente competitivo, em que cada membro deseja se estabelecer em relação aos pares; a linguagem é, dessa forma, parte do empacotamento do produto para o mercado, e a escola é um espaço em que aparecem essas diferenças na forma de falar entre os grupos. Eckert (2000) destaca que

²² The notion of a linguistic market has a particularly attractive explanatory power in the development of adolescent language, where the production of the self to maximize one's value in the marketplace is so clear. The linguistic market, in fact, is part of the broader symbolic market, and one can see the self as the commodity that is being produced for value in the market. Thus one is both agent and commodity.

o valor de tal reivindicação por autonomia depende do merecimento e da autonomia dessa cultura adolescente. A elaboração de práticas sociais adolescentes está arraigada na necessidade de criar uma alternativa viável para a maturidade, tornando a vida do adolescente curta e intensa - uma estufa social. A intensidade simbólica facilita a rápida mudança social do adolescente, dando origem a preocupações comparavelmente intensas com a vestimenta e outros tipos de adorno, estilo de comportamentos e gestos, usos de substâncias e padrões de alimentação, carros e outras formas de consumo e uso da língua. Não deveria ser surpresa alguma, portanto, que os adolescentes liderem todos os grupos na inovação linguística (ECKERT, 2000, p.15-16, tradução minha)²³.

As atividades simbólicas descrevem, portanto, um mercado de identidades e os padrões de variação se relacionam ao mercado linguístico adolescente. Eckert (2000) salienta ainda que a relação com o mercado linguístico adulto é complexa e transacional, no entanto, essencial, já que é na juventude que o mercado ganha um novo sentido e começa a agigantarse.

Encerrado esse percurso teórico sobre a sociolinguística, estilo, variação como prática social e identidade, postulados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, passo a discutir, na próxima seção, o fenômeno que reflete as propriedades da comunidade de prática, marcação de pluralidade no SN e no SV, mediante o enfoque de alguns estudos que se debruçaram sobre esse processo variável.

²³ The value of such a claim to autonomy depends on the worthiness and autonomy of that adolescent culture. The elaboration of adolescent social practices stems from the need to create a viable alternative to adulthood, making adolescent life both short and intense - a social hothouse. Symbolic intensity facilitates the rapid social change of adolescent, giving rise to comparably intense preoccupations with clothing and other adornment, style of demeanor and motion, substance use and eating patterns, cars and other forms of consumption, and language use. It should be no surprise, therefore, that adolescent lead all age groups in linguistic innovation.

2. A MARCAÇÃO DE PLURALIDADE NA LITERATURA SOCIOLINGUÍSTICA

Em função da importância que a variação de número tem para este trabalho, discuto, nesta seção, os estudos de marcação de pluralidade no Português Brasileiro e analiso os trabalhos desenvolvidos dentro da metodologia variacionista sobre concordância nominal e verbal, especificamente centrados na variedade falada de São José do Rio Preto, para fornecer um panorama geral do processo na região que permita discutir, mais à frente, os resultados desta pesquisa em relação aos trabalhos que se debruçaram sobre dados do Banco de Dados Iboruna. Começamos, todavia, com o panorama mais geral.

2.1 A marcação de pluralidade do Português Brasileiro

De acordo com a norma padrão do português brasileiro, o fenômeno de concordância é considerado regra obrigatória. Como a concordância reitera marcas, a variante padrão é necessariamente redundante, já que repete as marcas contendo a mesma informação em pontos diversos da cadeia sintagmática. Traduzindo a tradição gramatical, Scherre afirma o seguinte:

Na concordância dentro do SN, colocam-se marcas explícitas de plural em todos os seus elementos flexionáveis quando o núcleo do sintagma for formalmente plural; na concordância do predicativo com o sujeito, repetem-se marcas formais de plural em todos os elementos flexionáveis dos predicativos quando o sujeito for formalmente plural; e na concordância verbal, colocam-se marcas explícitas de plural no verbo, quando o sujeito for formalmente plural ou quando for composto (SCHERRE, 1997, p.182).

Dado esse traço da gramática normativa, pode-se afirmar que, no uso real, a concordância de número é uma variação marcada pela identidade social do falante e por

motivações emanadas do contexto social. Uma motivação potencialmente relevante para não se aplicar a regra de CN e a CV é o baixo nível de escolaridade que impede as pessoas de passar pela pressão normativa da escola; outra ainda é a situação estilística: não se emprega a regra de concordância em todas as situações de interação, em que o contexto social é informal, como por exemplo, o de um ambiente familiar. Assim, o modo categórico como a tradição gramatical concebe a variação de pluralidade não se aplica de fato ao uso da língua no contexto social.

A questão da marcação de pluralidade tem recebido a atenção de vários pesquisadores, seja no âmbito da concordância verbal, seja no da concordância nominal. Entre os trabalhos mais conhecidos, nos estudos de concordância verbal (CV), destacam-se os de Naro e Lemle (1977), de Decat (1983) e de Rodrigues (1989).

A pesquisa de Naro e Lemle (1977) mostra a aplicação da regra de concordância verbo-sujeito em dados colhidos por alunos cariocas do antigo Mobral, limitada às formas de 3ª pessoa do plural. O foco do trabalho reside na identificação de condicionamentos que operam simultaneamente para tornar a aplicação da regra mais ou menos provável. As condições variáveis motivadoras são de natureza linguística e social. Em relação às condições variáveis de natureza linguística, esse trabalho analisa o efeito probabilístico da hipótese da saliência fônica da oposição. Além disso, a pesquisa testa a hipótese de que a ausência de concordância é mais saliente quando o sujeito plural ocorre em posição imediatamente pré-verbal do que quando separado do verbo por elementos intercalados, que separam o verbo de SN de forma física e temporal.

A pesquisa de Rodrigues (1989), sobre a variedade popular paulistana, examina o papel das condições extralinguísticas, de natureza sociocultural, como gênero, procedência e escolaridade, com o objetivo de analisar o favorecimento ou não da aplicação da regra de concordância verbal, seja referente à 1ª pessoa, seja referente à 3ª pessoa do plural. O trabalho

demonstrou que a ausência de CV é uma característica das variedades populares, sendo mais frequente na 3ª pessoa do que na 1ª.

O trabalho de Decat (1983 *apud* CAMACHO, 2008) difere um pouco dos anteriores, pois a autora enfoca a interação entre os processos sintáticos de concordância sujeito-verbo, topicalização e posposição do sujeito, e "levanta a hipótese de que a ausência de concordância em estruturas sentenciais com sintagma nominal posposto, tradicionalmente considerado sujeito, decorre de serem elas desprovidas de tópico, que é tratado aí como o verdadeiro controlador da concordância verbal" (CAMACHO, 2008, p.12).

Em relação aos estudos de concordância nominal, destaca-se pela abrangência o trabalho de Scherre (1988). A autora, em sua tese de doutorado, explicita os fatores linguísticos e não linguísticos que regem a distribuição sistemática da variação de número, tomando por base duas perspectivas: uma considerando como dado de análise cada constituinte do SN (perspectiva atomística) e a outra tomando como dado o SN todo (perspectiva não atomística).

Na primeira perspectiva, Scherre examina todos os itens lexicais passíveis de receber marca de pluralidade, de acordo com as seguintes condições variáveis: uma escala de saliência fônica, contendo três dimensões, e um conjunto de seis outros condicionamentos, de natureza diversa; esse conjunto inclui outros fatores morfológicos, como grau dos substantivos e adjetivos e classe gramatical dos constituintes, traços semânticos dos substantivos, grau de formalidade dos itens lexicais, fatores sintáticos, como função e posição de cada elemento do SN, e fatores fonológicos, relacionados ao contexto seguinte à marca de plural.

Já na segunda perspectiva, a autora considera SNs de no mínimo três constituintes, distinguindo aplicação da regra de não aplicação, quando todos os elementos flexionáveis do SN receberem marcas formais de pluralidade. Nessa perspectiva, Scherre (1988) apresenta as

seguintes variáveis: a estrutura sintagmática do SN; a função textual, a forma de apresentar a informação; a pluralidade do SN; a localização do SN em relação à oração; a pluralidade do contexto, e as influências globais de restrições localizadas, abordadas na perspectiva atomística.

Em sua análise sobre a pluralidade do contexto, a autora afirma não considerar o verbo na codificação dos dados, enfatizando, desse modo, a pluralidade no sintagma nominal. Além disso, ela inclui todos os SNs, diferentemente de outras abordagens que consideram apenas o SN na função de sujeito. Scherre acredita que a pluralidade do contexto, escalada como primeiro grupo de fatores, segundo o ponto de vista estatístico, encontra explicação discursivo-textual, já que há uma tendência de formas semelhantes aparecerem juntas, criando uma harmonia formal, que torna o discurso coeso.

Scherre (1994) afirma que o fenômeno da variação da concordância não é restrito apenas a uma região ou classe social específica, mas caracteriza toda a comunidade de fala brasileira. A autora afirma, ainda, que é possível descrever e explicar um conjunto de variáveis linguísticas e não linguísticas que regem a sistematicidade desse fenômeno. Essa distribuição a que a variável se submete torna evidente a existência de um gerenciamento da variação de acordo com fatores internos, linguísticos, e de acordo com fatores externos referentes à situação social.

As investigações no espanhol cubano realizadas por Terrel (1975), sobre as condições funcionais da supressão do marcador de plural, feitas antes do trabalho de Scherre (1988), constataam que os falantes cubanos evitam suprimir todos os traços de indicação morfológica de número, preservando, dessa maneira, a primeira forma da estrutura sentencial. Outros trabalhos, como o de Braga (1978), com cópús coletado na região do Triângulo Mineiro, confirmam que o determinante, que geralmente ocupa a primeira posição no SN, é a categoria que mais preserva /s/.

No entanto, essa alegação foi amplamente reformulada por Scherre (1988), mediante a reanálise do mesmo fenômeno. A autora rejeita a ideia de que a posição do constituinte seja o fator determinante da marcação de pluralidade no SN, mostrando que posição e categoria gramatical são condições fortemente entrelaçadas para a determinação de marca de número no sintagma nominal. Segundo Scherre

tomar classe por posição ou posição por classe encobre regularidades linguísticas importantes. É necessário, portanto, que se introduza uma nova abordagem analítica que dê conta da relação entre estas duas variáveis. Esta nova abordagem se torna mais imperiosa ao verificarmos (1) que as classes gramaticais não nucleares que ocorrem na primeira posição são todas antepostas ao núcleo do SN, (2) que as da segunda posição são predominantemente antepostas ao núcleo do SN e (3) que as classes não nucleares da terceira posição são predominantemente pospostas ao núcleo do SN (SCHERRE, 1998, p. 97).

A autora, assim, rejeita a ideia de que posição do constituinte seja o fator determinante da marcação de plural no SN, com base na postulação de um princípio mais geral, que denominou de Paralelismo Formal. Esse princípio se baseia na constatação de que, no SN, marca leva à marca e zero leva a zero. Ao postular esse princípio, Scherre (1988) recusa também a atuação das Condições de Distintividade de Kiparsky (1972), considerada por ela como uma hipótese funcionalista no arcabouço da teoria gerativa. De acordo com Camacho

(...) esse rótulo se justifica plenamente porque Kiparsky reconhece a existência de regularidades fonológicas e morfológicas baseadas em condições de natureza funcional, e um desses aspectos regulares diz respeito a regras opcionais baseadas em frequências variáveis (CAMACHO, 2008, p.14).

Kiparsky se interessa por um fenômeno encontrado em algumas variedades do inglês norte-americano que apaga variavelmente o fonema /t/ em final de palavra. Quando esse fenômeno fonológico se apresenta como marca de pretérito, ele é cancelado somente nos casos de verbos irregulares, cujas formas de presente e de pretérito contêm uma vogal

diferente na raiz, como no caso de *keep vs. kep(t)*. Pode-se afirmar que a regra de apagamento é bloqueada ou aplicada em menor grau quando sua aplicação neutraliza a distinção entre a forma do presente e a do pretérito, como em *passed*, e é liberada quando a distinção se mantém devido à alternância vocálica na raiz (KIPARSKY, 1972, p.197-198). Na tentativa de explicar esse fenômeno variável, o autor postula princípios funcionais, denominados de *Condições de Distintividade*, caracterizados como uma tendência universal capaz de reter uma informação semanticamente relevante na estrutura superficial.

Poplack (1980) foi uma das primeiras pesquisadoras a incorporar esses princípios aos estudos sociolinguísticos. A autora investiga a influência de condições formais e funcionais competindo pela marcação variável de plural no espanhol porto-riquenho. Poplack (1980) reivindica a superioridade das condições estruturais para a explicação desse fenômeno variável. Sua pesquisa revela evidências de uma tendência local, isto é, de uma tendência para a concordância no nível da sequência: a ausência de um marcador no segmento precedente à ocorrência favorece a supressão nesse elemento, enquanto a presença de uma marca imediatamente precedente favorece a retenção de uma marca na ocorrência. Esses dados mostram que, se a cadeia manifestar a supressão de marcas nos dois primeiros constituintes, é alta a contribuição do fator “posição” para a probabilidade de supressão no terceiro elemento. Se a sequência for realizada com marcas na primeira e na segunda posição, é bem baixo o efeito da supressão no constituinte da terceira posição. O resultado é, enfim, exatamente oposto do que se descobriu em outros estudos, e é caracterizado por Labov (1987) como um argumento contrafuncional.

Hochberg (1986) retoma a hipótese de Kiparsky (1972) no estudo da variedade porto-riquenha do espanhol, cujos resultados seguem uma direção oposta aos de Poplack (1980), confirmando, assim, a atuação das condições de distintividade para a explicação do mesmo fenômeno. Entretanto, em estudo parecido ao de Poplack (1980), Guy (1981) não encontra,

nos seus dados sobre o português brasileiro, respaldo para a confirmação da hipótese funcionalista, e acaba postulando que as restrições funcionais atuam apenas quando forma e função são perfeitamente paralelas (GUY 1981, p. 345 *apud* SCHERRE 1988, p. 44).

A principal tendência de todos esses estudos é fornecer razões para suspeitar de que a explicação para a marcação de pluralidade pode estar num processo estritamente linguístico de natureza mecânica. Essa explicação é similar à formulada por Poplack (1980) para o espanhol porto-riquenho, por meio do princípio de que uma marca leva a outra, princípio defendido também por Scherre (1988) para o português brasileiro.

Scherre (1988) considera a variação como advinda da junção de indivíduos com comportamentos linguísticos internamente homogêneos, mas diferenciados entre si. A autora assume que a variação, que ocorre no comportamento linguístico individual, reflete, no nível grupal, o comportamento linguístico de indivíduos que variam da mesma forma. Além disso, as diferenças dialetais entre os agrupamentos de indivíduos são interpretadas também como possíveis indicadores de mudança linguística.

2.2 A marcação de pluralidade na variedade falada na Região de São José do Rio Preto

Feito esse breve apanhado da literatura sobre marcação de plural no português brasileiro, passemos a ver como ele se processa na variedade riopretense, especialmente porque o objetivo desta pesquisa é estudar a variação de número em duas comunidades de prática. Esta discussão se justifica no fato de que os estudos de comunidades de fala diversas serão sempre referência para os estudos em comunidades de prática, haja vista que "os estudos sociodemográficos amplos são particularmente importantes para respaldar os estudos de terceira onda" (FREITAG et al., 2012, p.925).

A marcação de pluralidade na variedade falada na região de São José do Rio Preto foi amplamente estudada por Rubio (2008, 2012), Oliveira (2010), Camacho (2008; 2013) Salomão (2010), Camacho e Salomão (2012) e Fiamengui (2011). Apesar de ser um tema amplamente estudado dentro do Português Brasileiro (PB), os estudos citados manifestam certo ineditismo, por se tratarem dos primeiros estudos sobre variação de número realizados na variedade de fala riopretense.

Os trabalhos de Rubio (2008), Oliveira (2010), Salomão (2010) e Fiamengui (2011) têm pelo menos dois pontos em comum: o primeiro deles é o fato de todas as pesquisas submeterem os dados de marcação variável, seja no SN ou SA, seja no SV, a um tratamento variacionista de base quantitativa. Dessa maneira, os trabalhos têm como suporte a Teoria da Variação e Mudança e utilizam o conceito de comunidade de fala nos termos de Labov ([1972] 2008) e Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006). O outro ponto que aproxima os quatro trabalhos é o Banco de Dados Iboruna²⁴.

Os trabalhos de Rubio (2008), Oliveira (2010), Salomão (2010) e Fiamengui (2011) são pioneiros no tratamento da concordância verbal (CV) e da concordância nominal (CN), no sintagma nominal (SN) e no predicativo, na variedade falada em São José do Rio Preto. No entanto, são os trabalhos de Rubio (2008), para a CV de 3ª PP, e Fiamengui (2011), para a CN no SN, que forneceram a esta pesquisa a base necessária para possíveis comparações entre os resultados quantitativos e os resultados qualitativos que advêm do estudo das comunidades de prática aqui enfocadas que também se aplicam à comunidade de fala da região de São José do Rio Preto. Assim, a solidez dos resultados atingidos nesses trabalhos serve de parâmetro para a escolha do envelope variacional da análise quantitativa, principalmente em relação aos grupos de fatores linguísticos, em relação às comunidades de prática. Por isso, pretendo dar uma breve notícia dos resultados obtidos nesses trabalhos.

²⁴ Constituído pelo Projeto ALIP, este banco de dados objetiva fornecer suporte para a descrição do português falado no interior paulista. A amostra abrange os municípios de São José do Rio Preto, Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ipiranga, Mirassol e Onda Verde.

O trabalho de Rubio (2008) centra o foco no estudo da concordância verbal de terceira pessoa do plural, buscando investigar, por meio do controle de fatores linguísticos e sociais, a variabilidade da concordância verbal na fala da região de São José do Rio Preto. A pesquisa demonstra como o fenômeno de variação da CV está presente em todos os níveis sociais, inclusive nos mais elevados. Seu objetivo é discutir até que ponto os padrões linguísticos dos falantes da variedade riopretense se assemelham aos padrões de outras variedades do Português Brasileiro (PB) com base na verificação de como a relação entre o comportamento linguístico, e os contextos variáveis é capaz de influenciar o uso de marcas na concordância verbal.

Rubio (2008) seleciona, em sua análise, uma subamostra de 76 entrevistas, das 152 que compõem o Banco de Dados Iboruna. Os informantes foram escolhidos com base na análise de seus perfis sociais, e representam o maior número possível de perfis sociais com a finalidade de garantir a homogeneidade da amostra. Foram eleitos, portanto, 38 informantes do gênero masculino e 38 informantes do gênero feminino, estratificados por escolaridade e idade.

Ao selecionar os inquéritos, o autor levantou todas as ocorrências pertinentes ao estudo do fenômeno da concordância verbal em terceira pessoa do plural, recorte metodológico adotado na pesquisa. Além disso, desconsiderou os casos de hipercorreção, caracterizados por Scherre (2005) como desvio da regra de CV, e também descartou ocorrências de verbos como *ter*, *vir* e seus derivados flexionados no presente do indicativo, uma vez que, na modalidade falada, a homofonia existente não permite estabelecer distinção entre singular e plural.

As ocorrências foram submetidas aos critérios definidos pelos grupos de fatores, que constituem os contextos variáveis, seguindo os mesmos critérios adotados em trabalhos anteriores (Lemle e Naro, 1977; Scherre e Naro, 1997; Monguilhot e Coelho, 2002), a saber:

paralelismo formal (nível oracional e discursivo), traço semântico do sujeito, posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo, tipo do sujeito e saliência fônica. Já a seleção dos fatores extralinguísticos seguiu a estratificação dos informantes do Banco de Dados Iboruna em gênero, idade e escolaridade, descartando o fator renda.

Rubio (2008) analisou um total de 3.308 ocorrências de terceira pessoa do plural (3PP); dessas ocorrências 70% (2.314/3.308) apresentam marcação de plural, enquanto 30% (994/3.308) não apresentam aplicação da regra de concordância verbal. Os dados foram processados pelo Pacote Estatístico Goldvarb X e todos os grupos de fatores foram selecionados como relevantes, em maior ou menor nível de significância. A ordem de significância foi a seguinte: (1) *paralelismo formal - nível oracional*; (2) *escolaridade dos falantes*; (3) *paralelismo formal - nível discursivo*; (4) *saliência fônica verbal*; (5) *posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo*; (6) *traço semântico do sujeito*; (7) *faixa etária dos falantes*; (8) *gênero dos falantes* e (9) *tipo de sujeito (constituição morfossintática)*.

Os resultados de Rubio (2008) revelam que o fenômeno de CV evidencia um caso de variação estável dentro da comunidade de fala de São José do Rio Preto, em que prevalece a presença da forma plural nos verbos, em relação à variante não-padrão. As hipóteses lançadas no início da pesquisa se confirmam na maior parte dos grupos de fatores, além de apresentarem resultados muito similares às pesquisas de Scherre e Naro (1998) principalmente.

O grupo de fatores *paralelismo formal* se mostrou relevante tanto no *nível oracional*, quanto no *nível discursivo*. No primeiro caso, se a marcação de pluralidade estiver presente no sujeito ela tende a influenciar a aplicação da regra no verbo também; o contrário também é verdadeiro, ou seja, a falta de pluralidade no sujeito acarreta um menor índice de uso da CV no verbo. Já no segundo, ocorre maior incidência de aplicação da regra, se o primeiro verbo

de uma sequência discursiva dispuser das marcas de pluralidade; os verbos subsequentes serão provavelmente marcados.

Os verbos de maior grau de saliência fônica também manifestam, na pesquisa de Rubio (2008), índices mais elevados de peso relativo, assim como verbos de menor grau manifestam índices mais baixos de aplicação da regra padrão, confirmando a hipótese do grupo *saliência fônica*. A hipótese de que a posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo é fator decisivo também se confirma: núcleos em posição pré-verbal exercem influência positiva na marcação de plural no verbo, enquanto núcleos em posição pós-verbal exercem influência negativa.

Em relação aos grupos de fatores *traço semântico* e *tipo morfológico* do sujeito Rubio (2008) também concluiu pela confirmação das hipóteses. Em relação ao primeiro grupo de fatores, o autor afirma que nas situações de sujeito [+humano] o índice de aplicação de CV é mais elevado, em termos de pesos relativos (PR), que nas situações de sujeito [-humano] e [+animado]; nessas duas últimas situações, a incidência é mais elevada do que nas situações de sujeito [-animado].

Em relação ao tipo morfológico, Rubio (2008) constata que sujeitos representados por pronomes pessoais e de natureza complexa com o núcleo adjacente ao verbo no plural ativam um índice mais elevado de CV. Além disso, a expectativa também foi confirmada para os casos de sujeito composto com núcleo não adjacente ao verbo, que apresentaram frequências reduzidas de aplicação de pluralidade.

Feitas essas constatações, o autor estabelece comparações entre seus próprios resultados e os de outros trabalhos realizados com base em diferentes comunidades de fala, apresentando uma hierarquia de relevância de cada um dos grupos de fatores linguísticos.

Vejamos:

Paralelismo formal – nível oracional		
presença de plural no último elemento do SN-sujeito > presença de plural no último elemento de um SPrep interno ao SN-sujeito > numeral > ausência de plural no último elemento de um SPrep interno ao SN-sujeito > ausência de plural no último elemento do SN-sujeito		
Paralelismo formal – nível discursivo		
verbo anterior com marca de plural > verbo isolado ou primeiro de uma série > verbo anterior sem marca de plural		
Saliência fônica verbal		
máxima > média > mínima		
Posição do sujeito em relação ao verbo		
pré-verbal distante 0-2 sílabas > pré-verbal distante 3-10 sílabas > pré-verbal distante mais de 10 sílabas > pós-verbal		
Traço semântico de sujeito		
humano > animado > inanimado		
Tipo morfológico de sujeito		
SN-pleno comp. c/ núcleo adj. no plural > Pronome pessoal > pronome indefinido > desinencial > SN pleno nu > SN-pleno comp. c/ núcleo adj. No sing. > SN-pleno simples > quantificador > pronome relativo > pronome demonstrativo		

Quadro 5: Hierarquização dos fatores linguísticos na CV de 3PP (RUBIO, 2008, p.138).

A análise dos grupos de fatores extralinguísticos também permitiu confirmar as hipóteses iniciais. Rubio (2008) constatou que, quanto mais longo o período de escolarização dos falantes, tanto maior a adesão à regra padrão de CV, e o inverso é também verdadeiro. Além disso, em relação à variável *gênero*, os resultados seguem a tendência detectada em outras pesquisas sobre CV no português brasileiro: mulheres apresentam índices mais elevados de aplicação da regra que homens; no entanto, ressalta o autor que essa diferença em termos de médias percentuais se dissolve quando enfocada sob a perspectiva do peso relativo, que é apenas de .06.

O único grupo de fator cujos resultados não permitem confirmar totalmente a hipótese inicial é *idade*. A hipótese inicial, de que falantes mais velhos seriam mais resistentes às mudanças linguísticas, não se confirma: ainda que a frequência e o PR da CV para informantes da faixa etária de 7 a 15 anos sejam inferiores aos índices dos informantes das outras faixas, estes não mostram aumento gradativo em relação direta com o aumento da idade. O autor resume a hierarquização interna dos fatores extralinguísticos no quadro a seguir:

Escolaridade	
ensino Superior > Ensino Médio > 2º ciclo do ensino fundamental > 1º ciclo do ensino fundamental	
Faixa etária	
mais de 55 anos > 36 a 55 anos > 16 a 25 anos > 26 a 35 anos > 7 a 15 anos	
Gênero	
feminino > masculino	

Quadro 6: Hierarquização dos fatores sociais na CV de 3PP (RUBIO, 2008, 139).

Como se pode observar, a pesquisa de Rubio (2008) fornece indícios de que a implementação da regra não-padrão não deve se tornar plenamente categórica na comunidade riopretense. A consideração de diferenças etárias mostra que se acha envolvido aqui um caso de variação estável, considerando não haver correlação diretamente proporcional entre o aumento gradativo de aplicação de CV e a elevação do grau de maturidade dos informantes.

O trabalho de Fiamengui (2011)²⁵ sobre a CN na variedade falada de São José do Rio Preto, está diretamente relacionado ao Projeto de Pesquisa *Motivações Formais e Funcionais da Marcação de Pluralidade no Português Falado na Região de São José do Rio Preto*²⁶, cuja principal motivação teórica era a de

buscar razões metodológicas que confirmem se a hipótese mais plausível para explicar a ausência/presença de marcas de pluralidade, em fenômenos de concordância nominal e verbal, tem motivação funcional em função de redundância, ou se tem motivação formal em função de repetição de estruturas em paralelismo formal. Ou ainda, alternativamente, se motivações funcionais e formais estão em motivações em competição na motivação de processos variáveis. Trata-se, neste caso, de reacender um debate teórico que se iniciou nos anos 80, momento em que a teoria sociolinguística teve que encarar críticas em função da análise variacionista ao estudo de variáveis no nível sintático (CAMACHO, 2008, p.03).

A pesquisa de Fiamengui (2011) é um dos desdobramentos práticos²⁷ mais relevantes desse projeto. A autora participou da equipe de bolsistas do projeto e ampliou, posteriormente, os seus objetivos de estudos incluindo a modalidade escrita no

²⁵ A marcação de pluralidade na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto.

²⁶ Processo FAPESP 2006/53339-1. Os resultados finais desse projeto foram publicados em Camacho (2013).

²⁷ Desdobramentos mais relevantes do Projeto: Salomão (2010), Fiamengui (2011), Camacho (2013).

desenvolvimento de seu trabalho. A autora enfoca, portanto, o uso da regra de CN no sintagma nominal na modalidade falada e escrita.

Fiamengui (2011) trabalha com a marcação de pluralidade dentro do SN, examinando subamostras de dois corpúsculos, um representativo de língua escrita e um representativo de língua falada, composto por informantes de idades e níveis de escolaridade equivalentes, coletados na região de São José do Rio Preto. O seu objetivo é analisar se as modalidades escrita e falada apontam para comportamentos diferentes em relação à marcação de pluralidade e se os fatores linguísticos e extralinguísticos que a condicionam são distintos para cada uma dessas modalidades. Além disso, a pesquisa visa a contribuir para um conhecimento mais detalhado das diferenças entre a modalidade falada e a escrita, com a finalidade de mostrar aos professores a "importância da língua falada para a aquisição da língua escrita, principalmente porque, na fase da alfabetização, a fala exerce influência sobre a escrita" (PARISOTTO, 1999, p.29).

Para a composição da amostra de língua escrita, Fiamengui (2011) selecionou redações do projeto "Desenvolvimento de Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção de Textos no Ensino Fundamental"²⁸. As oficinas de redação se desenvolveram na Escola Estadual Zulmira da Silva Salles, no bairro Jardim Urano. A escola atende alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e também alunos dos programas de inclusão.

De acordo com a autora, o projeto é constituído por dois tipos de amostra transversal, com produções textuais escritas por alunos que estavam cursando um dos quatro anos do 2º ciclo do Ensino Fundamental; além de uma amostra longitudinal, com redações escritas por um mesmo grupo de estudantes desde o 6º até o 9º ano do EF. Em 2008, ano inicial do projeto, foram coletados seis textos em cada uma das séries, perfazendo um total de 2.748 textos (TENANI, 2010). As propostas de texto são de vários tipos e gêneros e se adequam ao

²⁸ O projeto é credenciado junto à Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, de São José do Rio Preto e coordenado pela Profª. Dra. Luciani Ester Tenani e pela Profª. Dra. Sanderléia Roberta Longhin.

conteúdo abordado em cada série, de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Ao compor sua subamostra, Fiamengui (2011) selecionou os textos escritos de todos os alunos que fizeram a primeira e a última proposta de produção textual em 2008, o que totalizou 640 redações. A autora pretendia, dessa forma, observar a progressão no uso de concordância nominal no decorrer do ano letivo e as diferenças no que se refere à marcação de pluralidade entre os mesmos estudantes no início e no fim do ano escolar.

Depois de constituída a amostra de escrita, a autora buscou, no Banco de Dados Iboruna, as Amostras Censo correspondentes à faixa etária e à escolaridade dos estudantes que desenvolveram as produções textuais. Fiamengui (2011) utilizou oito entrevistas cujos informantes, à época da constituição do cópuz, estavam no 2º ciclo do Ensino Fundamental (5º a 8º séries / 6º a 9º anos) e na faixa etária de 7 a 15 anos proposta pelo Banco de Dados. No entanto, como havia ausência de crianças com menos de 10 anos, os informantes ficaram restritos a faixa etária entre 10 e 15 anos na subamostra de fala.

A análise se pauta pelo modelo da Sociolinguística Quantitativa (LABOV, 1972) e os fatores linguísticos escolhidos são baseados principalmente na pesquisa de Scherre (1988). A autora decidiu trabalhar com variáveis linguísticas internas, como o paralelismo formal e a saliência fônica, porque em análise anterior (FIAMENGUI, 2007), eles se mostraram muito relevantes para explicar o fenômeno da CN. Assim como Scherre (1988), Fiamengui (2011) adota as duas perspectivas de análise já antes mencionada: a atomística e a não atomística.

Na perspectiva atomística de análise, a autora considerou, em sua pesquisa, sete grupos de fatores linguísticos: (i) *posição relativa e classe gramatical*; (ii) *processos morfofonológicos de formação de plural*; (iii) *tonicidade do item lexical singular*; (iv) *número de sílabas do item lexical singular*; (v) *contexto fonético/fonológico seguinte*; (vi) *marcas precedentes ao elemento analisado*; (vii) *formalidade dos substantivos e adjetivos*. Enquanto

na perspectiva não atomística, três grupos de fatores linguísticos foram considerados: (i) *pluralidade do contexto*; (ii) *localização do SN na oração*; (iii) *formalidade* e (iv) *coesão sintagmática*. Os grupos de fatores extralinguísticos analisados são os mesmos para as duas perspectivas, a saber: (i) *gênero*; (ii) *idade*; (iii) *escolaridade*; (iv) *proposta de redação* e (v) *modalidade*.

Ao selecionar as ocorrências de SNs de mais de dois elementos e realizada a codificação dos dados, de acordo com os fatores mencionados, para os dois tipos de análise, a autora reuniu um total de 5.391 ocorrências para a análise atomística (1.291 de dados de fala e 4100 de dados de escrita) e 2.781 ocorrências para a perspectiva não atomística (668 provenientes de dados de fala e 2.113, de dados de escrita). A codificação dos dados foi realizada por meio do Pacote Estatístico *Goldvarb X*.

Ao fazer a rodada geral das duas perspectivas de análise, a atomística e a não atomística, a autora revela que o grupo de fatores *modalidade* foi o primeiro a ser selecionado em ambas as perspectivas. Os resultados revelam índices de favorecimento para a modalidade escrita e de desfavorecimento para a modalidade falada. Esses resultados confirmam a hipótese de que, embora a variação ocorra mais frequentemente na fala, a escrita não está livre de variação.

Os grupos de fatores *idade*, *gênero* e *posição linear e classe gramatical* foram os selecionados na análise atomística nas duas modalidades, sendo as variáveis mais importantes para explicar a presença de marcas de pluralidade nos constituintes do SN. O grupo de fatores *posição linear e classe gramatical*, de acordo com os resultados, confirma que as classes antepostas ao núcleo são mais marcadas que as classes a ele antepostas. O constituinte nuclear também se torna mais marcado quando está mais à esquerda do SN

As variáveis extralinguísticas apresentam resultados instigantes na pesquisa de Fiamengui (2011). Na modalidade escrita, os índices encontrados para *gênero* revelam que as

mulheres favorecem mais a marcação de pluralidade no SN que os homens; enquanto na modalidade falada, elas mostram menor incidência de marcas. De acordo com a autora, o resultado é plenamente justificável, uma vez que há uma grande quantidade de dados produzidos por informantes de 14 anos, que influenciam negativamente a marcação.

Sobre essa questão, a variável *idade* aponta algumas evidências importantes, pois, à medida que revela um desfavorecimento da regra de concordância nominal pelos falantes de 14 anos, mostra também que os indivíduos passam a dispor de percepção social (LABOV, 1974). Segundo a autora, se o indivíduo usa a variedade não-padrão mesmo em situações formais, pode se presumir que ele queira revelar uma recusa do uso das regras normativas impostas pela escola. Um dos motivos dessa recusa "pode ser a relação conflituosa entre os valores inculcados pelo sistema escolar com a adoção da norma prescritiva nas aulas de língua portuguesa, e os valores culturais que o adolescente herda de sua própria comunidade" (FIAMENGUI, 2011, p.130). O falante, dessa maneira, defende seu vernáculo e rejeita o que a escola veicula como única forma correta. Vale lembrar, a esse respeito, que um dos obstáculos apresentados por LABOV (1974) para a aquisição da variedade padrão, em relação ao inglês, é justamente o conflito de sistemas de valores.

A autora ainda ressalta que, se essas especulações forem verdadeiras, caberia ao sistema escolar ajustar-se às diferenças culturais, reconhecendo os valores do vernáculo adotado pelo aluno, além de ser tolerante com a variação usada pelo educando, a fim de acrescentar os valores da norma culta.

Esse resultado vai ao encontro das observações de campo que realizei para esta pesquisa, uma vez que os alunos começam a formar a sua identidade justamente nessa faixa etária e a participar de grupos de pertencimento, formando as diferentes comunidades de prática. Os grupos apresentam diferentes comportamentos e vernáculos distintos dos que a escola tenta impor. É muito perceptível a criação de gírias e a resignificação de alguns

fenômenos linguísticos, como a regra de concordância nominal e a de concordância verbal. A pesquisa de Fiamengui (2011) aponta, indiretamente (já que se trata de uma pesquisa quantitativa), para a necessidade de se avaliar com mais afinco o valor do vernáculo nas diferentes comunidades de prática, pautando-se pela variação no indivíduo.

A autora acredita que a descrição das variáveis que influenciam a marcação de pluralidade no SN, na modalidade escrita e falada, pode, de alguma forma, contribuir para uma reflexão sobre o ensino da norma em relação a fenômenos variáveis, especialmente em termos da eliminação de preconceitos sobre o vernáculo que o aluno traz para o ambiente escolar. Observa também que fatores condicionantes nem sempre são os mesmos para modalidades de fala e escrita. O trabalho de Fiamengui (2011) sugere que não basta trabalhar apenas com as regras tradicionalmente adotadas na escola para a formação de plural.

A autora conclui, ainda, pela conveniência de os professores de língua materna se desapegarem de noções preconcebidas e preconceituosas sobre o saber linguístico da fala do alunado. Práticas como a do "certo" e a do "errado" que, infelizmente, ainda persistem no ambiente escolar, vão de encontro com as próprias instruções dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São, além disso, práticas altamente nocivas para o aprendizado do padrão culto que a escola apregoa; pois, ao ser punido pelo uso de seu vernáculo, o aluno se rebela contra o uso do padrão exigido pela escola. Fiamengui (2011), portanto, ressalta que seria válido se a escola refletisse sobre princípio de adequação ao contexto e se, dessa reflexão resultasse uma discussão com os alunos sobre todas variantes disponíveis que lhes permitissem escolher sobre as que deveriam ser utilizadas nas diferentes situações de interação.

Como se pode notar, os fenômenos de concordância nominal e de concordância verbal na variedade falada na região de São José do Rio Preto trazem uma rica discussão para o panorama dos estudos da Sociolinguística Variacionista (LABOV [1972] 2008). Os trabalhos apontados acima serão a referência na discussão dos resultados desta pesquisa: para realizar a

análise quantitativa, pretendo utilizar-me basicamente dos mesmos grupos de fatores linguísticos e extralinguísticos, dado o seu grau de relevância para os trabalhos apresentados até aqui. Pretendo trabalhar, especificamente, com a concordância nominal no SN, como Fiamengui (2011), e com a concordância verbal na terceira pessoa do plural, como Rubio (2008). Os resultados de Rubio (2008) e de Fiamengui (2011) servirão como mecanismo de controle para a investigação da marcação de pluralidade neste trabalho. A diferença, no entanto, é que se trata aqui de variação em pequenas comunidades de prática, ou seja, a variação em nível individual, mas como indício de uma tendência pela adoção de princípios regidos pela comunidade de prática, que constituem grupos sociais menores no interior da comunidade de fala como um todo.

Após a discussão de alguns trabalhos sobre os fenômenos de concordância verbal e nominal, passo a discutir, na próxima seção, alguns aspectos do universo de investigação e dos instrumentos de coleta de dados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta três partes bem definidas: na primeira, discuto os principais indicadores econômico-sociais e de desenvolvimento humano do município. A intenção é fazer um panorama amplo das características da cidade. Apresento uma breve caracterização sobre as Regiões Administrativas (R. A.) Higienópolis, Parque Estoril, São Francisco e Vila Sinibaldi, porque é nelas que reside a maior parte dos alunos do colégio alvo da pesquisa etnográfica. Parece-me interessante, por essa razão, conhecer as características gerais da região para analisar o contexto escolar. Na segunda parte, discuto a pesquisa etnográfica e faço uma exposição da escolha do campo de pesquisa, do universo de investigação e dos métodos de coleta do corpus utilizado. Já na terceira parte, aponto os critérios utilizados na pesquisa quantitativa, a seleção das ocorrências, a definição do envelope variacional para a análise da Concordância Nominal e da Concordância Verbal.

A confluência de metodologia qualitativa (de base etnográfica) e quantitativa (LABOV, 1972) não representa um dadaísmo metodológico, como muitos pesquisadores acreditam. A utilização das duas metodologias é complementar e representa um esforço de ultrapassar a dicotomia entre o qualitativo e o quantitativo, a fim de encontrar respostas para as diversas perguntas com que nos deparamos diariamente, a saber: (i) Como articular o micro e o macrosocial?; (ii) Como lidar com a subjetividade?; ou ainda, (iii) Quais as formas apropriadas de análise de dados estatísticos? Tendo isso em mente, passemos para a caracterização do município.

3.1 Universo de Investigação

A cidade de São José do Rio Preto foi fundada no ano de 1852, por famílias vindas de Minas Gerais, que aqui se fixaram e deram início à exploração e à criação de animais domésticos. A aglomeração urbana aconteceu, principalmente, devido à doação de terras

dessa região à igreja católica. Foi particularmente Luiz Antonio da Silveira quem doou parte de seu patrimônio a seu santo protetor, São José. Em 19 de julho de 1894, por meio da lei nº 294, São José do Rio Preto foi desmembrada da cidade de Jaboticabal e tornou-se um município. A extensão geográfica, com mais de 26 mil Km², era imensa, limitada pelos rios Paraná, Grande, Tietê e Turvo.

No ano de 1904 é criada a comarca de São José do Rio Preto e, a partir de 1906, o nome da cidade se reduz para Rio Preto, para voltar a retomar, em 1945, o nome original de São José do Rio Preto. Já em 1912, a chegada da Estrada de Ferro Araraquense (EFA) possibilitou à cidade assumir uma importante posição de polo comercial de concentração de mercadorias produzidas no então conhecido “Sertão de Avanhandava” e de irradiação de materiais vindos da capital.

Atualmente, São José do Rio Preto possui uma área de 434,10 Km², compreendida entre as fronteiras dos municípios de Ipiguá e Onda Verde ao norte, Bady Bassitt e Cedral ao sul, Guapiaçu a leste e Mirassol a oeste. Essas cidades estão praticamente conurbadas com São José do Rio Preto e apresentam características de cidades dormitório, ou seja, as pessoas trabalham no município vizinho, mas voltam para suas casas para descansar e dormir. Além disso, São José do Rio Preto é a capital das compras e centro de lazer da população desses municípios. Em vista dessa importância regional e da riqueza econômica discute-se, na Assembleia Legislativa do Estado, a criação de uma nova Região Metropolitana²⁹ nos arredores da cidade de São José do Rio Preto. A implantação da Região Metropolitana visa a organizar e a planejar a execução de funções públicas de interesse comum dos municípios que a integram, além de aumentar o repasse de verbas para as cidades menores, o que alavancaria a economia da região.

²⁹ A Região Metropolitana de São José do Rio Preto seria constituída por 30 cidades da região, a saber: Adolfo, Altair, Bady Bassitt, Bálsamo, Cedral, Guapiaçu, Guaraci, Ibirá, Icém, Ipiguá, Jaci, José Bonifácio, Mendonça, Mirassol, Mirassolândia, Monte Aprazível, Nova Aliança, Nova Granada, Olímpia, Onda Verde, Orindiúva, Palestina, Paulo de Faria, Planalto, Potirendaba, São José do Rio Preto, Tanabi, Ubarana, Uchoa e Zacarias.

A cidade dista 450 Km da capital do estado pela rodovia Washington Luís (SP-310) e 700 Km de Brasília, pela Rodovia Transbrasiliana (BR-153). São José do Rio Preto é predominantemente urbana, considerando que apenas cerca de 6% de sua população vive na zona rural. No Gráfico 1, apresento um comparativo percentual entre o índice de urbanização do Estado, da Região Administrativa (R.A.) de São José do Rio Preto e do Município propriamente dito.

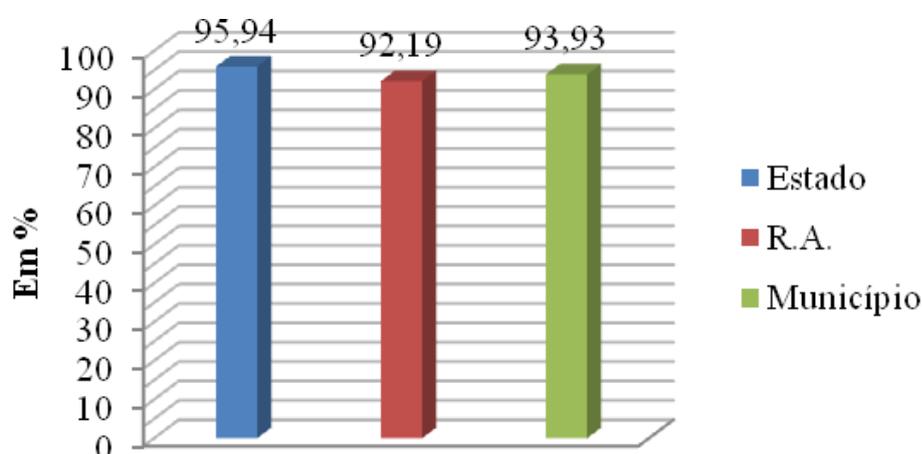


Gráfico 1: Grau de urbanização em 2010 (Fonte: IBGE - Censo 2010. Fundação Seade).

Os dados do Gráfico 1 destacam o fato de ser a cidade mais urbanizada que a sua própria Região Administrativa com valores muito próximos ao percentual do Estado. Esse traço é totalmente esperado, uma vez que, como principal cidade da região, São José do Rio Preto se caracteriza por atividades mais ligadas à indústria e à serviços. As cidades vizinhas são menos urbanizadas e possuem atividades ligadas, principalmente, ao Agronegócio.

O município tem população estimada³⁰, para o ano de 2014, de 438,354 habitantes³¹, que, somada ao número dos habitantes das 96 cidades que compõem a região administrativa

³⁰ De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade).

³¹ Todas as informações colocadas aqui, a respeito da população de São José do Rio Preto, foram retiradas do Censo de 2010, tendo como fonte o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo.

do município, perfaz 1 milhão e 479 mil habitantes. A região administrativa de São José do Rio Preto se localiza no norte do Estado de São Paulo, fazendo divisa com os estados de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, conforme se observa no mapa constante da Figura 1:



Figura 1: Mapa da região administrativa de São José do Rio Preto
(Fonte: DER - Mapa Rodoviário Estado de São Paulo).

A cidade vive um dos momentos mais importantes de sua história: é a 59ª maior economia do Brasil e a 18ª do Estado de São Paulo. Está à frente de várias capitais e municípios maiores. O PIB triplicou na última década, em função da desconcentração dos negócios da capital para as cidades de porte médio, que oferecem infraestrutura e custos menores para indústrias e empresas que oferecem bens de serviço. Além disso, o interior de São Paulo é a região mais rica do país e, em 2012, ultrapassou a região da grande São Paulo em nível de consumo familiar.

Discutidos os índices gerais de desenvolvimento da cidade, é necessário tratar agora das características principais das Regiões Administrativas do Higienópolis, Parque Estoril, São Francisco e Vila Sinibaldi, centrando o foco na região da escola e os bairros, onde está distribuída a maior parte dos alunos-informantes.

As comunidades de prática (CPs) foram analisadas dentro de um contexto escolar, como já foi dito anteriormente, em uma instituição pública estadual situada na Zona Sul da cidade de São José do Rio Preto. Os alunos que a frequentam, de um modo geral, vivem no próprio bairro do colégio, nos bairros adjacentes ou em alguns bairros da zona norte da cidade³². Ao fazer um levantamento baseado em um questionário, que repassei a toda a escola, constatei que os indivíduos residem em quatro Regiões Administrativas da cidade, vizinhas e similares em suas características sociais. As quatro regiões, ao todo, somam 34.396 habitantes e representam 8,16% da população total da cidade. Elas estão dispostas na Figura 2.

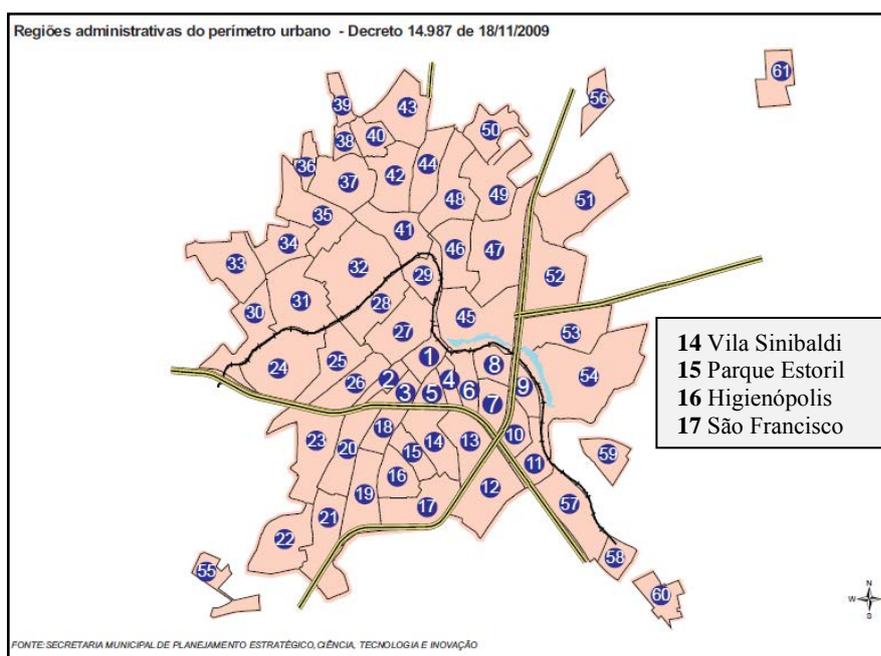


Figura 2: Regiões Administrativas no Perímetro Urbano.

³² Principalmente Jardim Vetorazzo e Jardim Nato Vetorazzo, bairros residenciais em expansão na zona norte. O que realmente acontece é que como o valor do imóvel subiu muito na região da escola, algumas famílias optam por comprar suas casas nos dois bairros da região norte, mas mantêm seus filhos estudando na zona sul.

As Regiões Administrativas Higienópolis³³, Parque Estoril³⁴, Vila Sinibaldi³⁵ e São Francisco³⁶ apresentaram, nos últimos anos, uma expansão expressiva, devido ao interesse comercial que a região despertou em grandes empresas da área da construção civil. As regiões Higienópolis, Parque Estoril e Vila Sinibaldi foram alvo de construções residenciais de classe média, representadas, especialmente, pelos condomínios da Rodobens, Hugo Engenharia e MRV; foram alvo também de construções voltadas para o ramo empresarial, como o Edifício Totalité e as duas torres comerciais em construção no Plaza Avenida Shopping.

A região do colégio se transformou num centro de compras e empreendimentos, se levarmos em consideração o tipo de comércio encontrado nos bairros que compõem as Regiões Administrativas. A rua principal do bairro Higienópolis, por exemplo, forma praticamente um corredor comercial, que se comprova na presença de oito lojas de roupa, duas oficinas, uma lotérica, um supermercado, duas farmácias, uma padaria, banca de jornal, banca de frutas, dois cabeleireiros, papelaria, dentista, imobiliária, entre outros estabelecimentos. A rua principal se situa a duas quadras da escola, que fica no coração do bairro. Além disso, localizam-se, nas imediações, o Supermercado Walmart, as Lojas Havan, o Supermercado Laranjão, e o Plaza Avenida Shopping; um pouco mais distante, cerca de três quilômetros, fica a área central da cidade e, a dois quilômetros, o Rio Preto Shopping Center.

Devido à diversidade de centros de compra e à especulação imobiliária que precede o estabelecimento deles, houve uma expressiva valorização da área nos últimos anos, e os mais afetados são os bairros Bom Jardim, Jardim Urano, Jardim Redentor, vizinhos do Plaza Avenida Shopping. Nessa região estão em construção prédios de alto padrão, especialmente na área ao redor do Shopping e do Walmart.

³³ Bairros: Higienópolis, Jardim Walkíria, Green Vilage I, II e III.

³⁴ Bairros: Parque Estoril, Residencial Cidade Nova, Jardim Redentor e Jardim Brasilusa.

³⁵ Bairros: Vila Sinibaldi, Vila Nosso Senhor do Bonfim, Bom Jardim, Jardim Novo Mundo, Jardim Urano e Jardim Ouro Verde.

³⁶ Bairros: São Francisco, Condomínio Bosque das Vivendas, Jardim Bosque das Vivendas, Jardim Residencial Alba, Jardim Tangará, Jardim Viena.

Merece destaque a constituição socioeconômica dos bairros Higienópolis e Cidade Nova: o núcleo mais central ficou reservado para a área das casas mais antigas habitadas por famílias de classe média baixa, e na região mais periférica, que se desenvolveu depois, ao redor do núcleo central, ficam aos prédios mais novos de famílias de classe média e média alta; a mesma análise é válida para a Vila Sinibaldi. Já o bairro Bom Jardim é predominantemente constituído por prédios e edifícios, enquanto o Jardim Ouro Verde e o Jardim Urano passam por um processo claro de especulação imobiliária que se dá com a demolição das construções antigas para a construção de prédios mais luxuosos. O bairro São Francisco também passa por processo similar de expansão, mas na direção socioeconomicamente oposta: acham-se em fase de construção, na divisa do bairro com o Jardim Vivendas, área nobre da cidade, novos condomínios da empresa Rodobens, voltados, no entanto, para a população de classe média baixa com financiamento do programa federal “Minha Casa, Minha Vida”.

Os bairros que compõem as regiões administrativas da região, de classe média e média baixa, estão em uma região da cidade de baixa vulnerabilidade social, de acordo com o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)³⁷, assim como boa parte da cidade. Um dos fatores desse bom índice é que a cidade, conforme descrito na subseção anterior, dispõe também do maior índice de responsabilidade social, segundo a Fundação Seade³⁸, evidenciando resultados positivos em relação aos parâmetros de longevidade, bem-estar social e escolaridade.

Na região do colégio, concentram-se três escolas estaduais³⁹, duas municipais⁴⁰ e três particulares⁴¹, além de outras voltadas para a educação infantil⁴². As escolas privadas, seja as

³⁷ Versão 2010. Fonte: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/>

³⁸ Fonte: <http://www.iprsipvs.seade.gov.br/view/index.php>

³⁹ Escola Estadual Professor Aureliano Mendonça, sede desta pesquisa; Escola Estadual Professor Amira Homsi Chalela e Escola Estadual Professora Zulmira Silva Salles. As duas primeiras contam com ensino fundamental e médio, enquanto a terceira tem apenas o Ensino Fundamental

de educação infantil, seja as de ensino fundamental e médio, têm um alto índice de demanda. Além disso, a proximidade com outros colégios particulares mais tradicionais⁴³ leva os pais a procurar uma educação para seus filhos que eles consideram de maior qualidade. Em função dessa demanda, constatei que os alunos que realmente procuram o ensino público vêm de famílias de classe média baixa que vivem nos bairros São Francisco, Jardim Tangará, Parque Estoril e Jardim Viena, enquanto os alunos de classe média frequentam os colégios particulares da região.

A Escola Estadual Professor Aureliano Mendonça, universo de investigação deste trabalho, fica no coração do bairro Higienópolis. O colégio oferece o 2º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Trata-se de uma escola relativamente pequena, em comparação as demais da mesma Região Administrativa, com capacidade de no máximo 16 salas de aula, que permitem abrigar cerca de 1.000 alunos, distribuídos pelos períodos matutino e vespertino. A maioria das vagas do período da manhã vai para o Ensino Médio; por essa razão, as vagas ofertadas para o Ensino Fundamental são mais disputadas, devido ao baixo número de salas destinado a ele. Com a ocupação de todas as salas, a escola atinge a capacidade máxima que permite sua estrutura física (1 sala de 6º ano, 1 sala de 7º ano, 2 salas de 8º ano, 2 salas de 9º ano, 3 sala de 1º ano EM, 3 salas de 2º ano EM e 3 salas de 3º ano EM). A oferta do período vespertino, entretanto, restrita apenas ao Ensino Fundamental, acaba não atingindo a capacidade física máxima. Nos últimos três anos, o período vespertino ocupou apenas 8 salas (3 salas de 6º ano, 2 salas de 7º ano, 2 salas de 8º ano e 1 sala de 9º ano).

⁴⁰ Escola Municipal Doutor João Jorge Sabino e Escola Municipal Luis Jacob. Ambas possuem o 1º ciclo do ensino fundamental.

⁴¹ Colégio Universitário, Colégio COESO, Escola Adventista.

⁴² Colégio Arte & Manha e COESO, Escola Municipal de Educação Infantil Peter Pan e Escola Municipal de Educação Infantil Professora Aparecida Homs Salles Cunha (Pinóquio).

⁴³ Colégio Santo André e Colégio São José.

Fato interessante a destacar é que, no período matutino, as vagas são ocupadas por estudantes que vivem nas imediações da escola ou que viviam na região, mas se mudaram recentemente; já o período vespertino contém alunos advindos também de regiões da zona norte da cidade por haver sobras de vagas no ensino fundamental, que são redistribuídas para estudantes de outras regiões da cidade. A redistribuição física causa um conflito de sistemas de valores, considerando a realidade social vivida por alunos dessas outras regiões em relação à vivida por estudantes da região do colégio. Sobre essa questão, pretendo alongar-me um pouco mais nas seções seguintes.

O quadro docente, praticamente o mesmo nos dois períodos, é constituído por profissionais com boa formação e, em geral, obtida nas universidades estaduais de São Paulo e com um tempo considerável de docência na Rede Estadual. A maior parte dos docentes está na escola há mais de cinco anos e mesmo alguns, há décadas. Os professores procuram participar das atividades de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, principalmente os novos cursos à distância. Os docentes sofrem, no entanto, os mesmos problemas de todos os professores que atuam na Rede Estadual, conforme mostra o Quadro 7.

(1) baixa remuneração;	(4) descontentamento com a política de ensino da Rede Estadual;
(2) necessidade de complementação da carga horária em escolas privadas;	(5) salas de aula lotadas e indisciplina dos alunos;
(3) descontentamento com a carreira profissional	(6) Falta de tempo para a preparação de aulas, devido a jornada dupla ou tripla de trabalho.

Quadro 7: Problemas enfrentados pelo corpo docente do colégio⁴⁴

A maior parte dos docentes apresenta carga entre 40 e 60 horas de trabalho por semana. Como o valor da hora-aula é baixo, muitos procuram complementar a renda nas

⁴⁴ Os dados foram obtidos por meio de conversas com alguns docentes registradas nos diários de campo.

escolas particulares e nos centros de línguas. A consequência mais nefasta dessa dupla jornada é, além de uma rotina desgastante, o comprometimento indesejável da qualidade do ensino, especialmente porque não sobra muito tempo para a preparação das atividades didáticas em função da especificidade de cada turma, nem para atividades de lazer com a família. Nota-se, além disso, certo descontentamento com a carreira profissional, que acaba influenciando direta ou indiretamente a qualidade da aula ministrada por alguns docentes.

Outro problema a ser destacado, diretamente vinculado à política de ensino praticada na rede estadual, é o elevado número de alunos por classe. A turma do 6º ano matutino em 2011, por exemplo, continha 44 alunos matriculados, um número que, sabidamente, inviabiliza, de saída, o acompanhamento individual da rotina escolar dos estudantes e, por tabela, a manutenção de um patamar mínimo de qualidade. Os números se repetem nas outras séries, inclusive no Ensino Médio, o que inviabiliza o desenvolvimento de estratégia de ensino⁴⁵ que vá além da aula expositiva.

Apesar dos problemas derivados da própria forma de organização do sistema escolar, o colégio dispõe de uma estrutura física razoável, inclusive um laboratório de informática e uma lousa interativa, infelizmente ainda subaproveitados. Além disso, na primeira semana de janeiro de 2014, a escola recebeu a notícia de que passará por um processo de restauração física. As obras⁴⁶ que serão custeadas por um programa do Governo do Estado estão orçadas em R\$ 397.000,00, conforme consta numa placa informativa montada na frente da instituição.

O que chama a atenção, no entanto, não são os problemas estruturais, mas a falta de estímulo ao jovem em relação ao seu desempenho anual. Ao apresentar dificuldades em alguma disciplina, o aluno é ameaçado com o fantasma da repetência antes mesmo de a escola

⁴⁵ Há um projeto de lei (PL 4731/2012)⁴⁵ na Câmara dos Deputados que regulamenta a fixação de um número máximo de alunos por faixas de escolarização. Reduzir a quantidade de alunos por sala não é uma panacéia que seja capaz de solucionar todos os problemas de qualidade de ensino da Rede Estadual de São Paulo, mas já auxiliaria o professor a ter um quadro mais específico em relação aos problemas individuais de aprendizagem.

⁴⁶ Começaram no ano letivo de 2014 e prosseguiram até o começo de 2015. Apesar de serem importantes, atrapalharam professores e alunos, uma vez que as salas, o pátio e a quadra são muito próximos. Além disso, os espaços comuns dos estudantes foram tomados por entulhos e poeira.

tentar organizar a formulação de um conjunto de medidas destinado ao saneamento dos problemas de aprendizagem. Um caso muito comum no Ensino Fundamental é a ameaça constante de mudança de período de estudo que sofrem os alunos com dificuldades de acompanhar o ritmo do restante da sala, como se a aprendizagem não fosse individual.

O período vespertino acabou tornando-se uma espécie de purgatório por um período de um ano em caso de repetência para retornar depois aos céus, caso seja bem-sucedido. Essa ameaça constante gera uma série de problemas para as crianças do período, que perdem o interesse pela escola por várias razões: em primeiro lugar, é um desestímulo à própria mudança de horário como forma de punição; em segundo lugar, a estigmatização de marginal que acaba pesando sobre os ombros do aluno transferido provoca nele um comportamento arredio em relação aos professores, que são praticamente os mesmos do ano anterior; em terceiro lugar, a marginalidade provoca neles um sentimento de menosprezo e desprestígio em relação aos alunos do outro período e, por extensão, um constante sentimento de revolta que se observa no ambiente de sala de aula.

De maneira geral, os professores manifestam muita dificuldade de trabalhar nesse período e, por essa razão, ficam também desestimulados, por princípio, diante da realidade que esperam encontrar em termos de disciplina e rendimento. Em algumas situações, os ânimos se acirram tanto que o professor acaba compensando certo grau de falta de estabilidade emocional com frequentes discursos negativos, às vezes em alto brado, sobre o comportamento disciplinar dos alunos.

Outra questão a ser considerada é a realidade social dos alunos, como descrevi anteriormente. Como se sabe, alguns estudantes vêm de outras zonas residenciais como reflexo da redistribuição de vagas, o que provoca uma diferenciação social na clientela. Uma parte dos alunos, tanto da região da escola, quanto da região norte, vem de famílias com baixa

expectativa de ação sobre a escola⁴⁷ e, por isso, é apenas acessório e secundário o necessário e desejável acompanhamento que os pais devem fazer do ensino e aprendizagem. Todos esses fatores reunidos, ou seja, a realidade social dos adolescentes, a falta de incentivo da escola e a sobrecarga de horas trabalhadas pelos docentes acabam por resultar em uma qualidade de ensino apenas básica para a maioria dos discentes, cujas evidências se refletem nos resultados abaixo da média nas principais avaliações do MEC e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como revela a Tabela a seguir.

A Tabela 1 mostra o resultado da distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no nível de proficiência de língua portuguesa, avaliados pelo exame SARESP 2011, na rede Estadual, na Diretoria de Ensino, nas Escolas Estaduais de São José do Rio Preto e, principalmente, na Escola Estadual Professor Aureliano Mendonça, alvo desta pesquisa.

Tabela 1: Distribuição percentual dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental nos níveis de proficiência (Fonte: Boletim da Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça. SARESP 2011. In: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>).

9º ano do Ensino Fundamental em termos percentuais						
Classificação	Nível		Rede Estadual	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	28,0	20,2	18,9	16,1
Suficiente	Básico (B)	200 a < 275	55,0	55,1	55,3	63,4
	Adequado (A)	275 a < 325	15,2	21,8	22,7	17,8
	(B) + (A)		70,2	76,9	78,0	81,3
Avançado	Avançado	≥ 325	1,8	2,9	3,0	2,7

⁴⁷ As informações sobre a diferenciação social da clientela e das famílias com baixa expectativa de ação sobre a escola foram obtidas por meio de questionário fechado aplicado a todos os estudantes, além de informações fornecidas pela coordenação e direção que foram registradas nos diários de campo. Ver anexo A (p.306).

De maneira geral, é digno de nota a baixa proficiência dos alunos no último ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual em língua portuguesa, no que se refere à leitura e interpretação de textos. Os números são ruins, no entanto, apresentam índices melhores que o da sua Diretoria de Ensino. É possível ver algumas diferenças em relação ao percentual dos níveis *Abaixo do Básico* e *Básico*. Enquanto a Rede Estadual apresenta uma porcentagem relativamente expressiva (28%) para o nível de proficiência *Abaixo do Básico*, a escola mostra índices melhores que o de sua Diretoria de Ensino e o de outras escolas estaduais do município. O colégio apresenta um índice alto de não adequação ao nível desejado no parâmetro seguinte, já que 79,5% dos alunos (16,1% do nível abaixo do básico somados aos 63,4% do nível básico) não se encontram no nível adequado e apenas uma parcela reduzida (20,5%) encontra-se nos níveis esperados, ou seja no nível adequado e avançado, no final do Ensino Fundamental. É importante, no entanto, relativizar os resultados encontrados nas provas do Saresp e da Prova Brasil, uma vez que medir grau de proficiência de uma língua é sempre uma tarefa difícil e criteriosa. O que se vê nessas avaliações é a consideração apenas da habilidade de leitura por parte dos estudantes.

A falta de proficiência em Língua Portuguesa é, no entanto, um problema relevante e, por isso, acaba por afetar também os alunos do Ensino Médio, cujos índices são altos: 32,6% dos alunos se encontram no nível *Abaixo do Básico* e 44,2% estão no nível *Básico*, perfazendo um total de 78,8% de estudantes abaixo da média adequada de proficiência para essa escolaridade, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição percentual dos alunos de 3º ano do Ensino Médio nos níveis de proficiência (Fonte: Boletim da Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça. SARESP 2011. In: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>)

3º ano do Ensino Médio em termos percentuais						
Classificação	Nível		Rede Estadual	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 200	37,5	31,3	30,5	32,6
	Básico (B)	200 a < 275	38,4	38,8	38,6	44,2
Suficiente	Adequado (A)	275 a < 325	23,4	28,8	29,8	20,9
	(B) + (A)		61,8	67,6	68,4	65,1
Avançado	Avançado	≥ 325	0,7	1,0	1,1	2,3

Apesar de muito próximas as médias percentuais do 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, quando somados os níveis *Abaixo do Básico* e *Básico*, vê-se, todavia, que é claro e nítido o aumento de alunos no nível *Abaixo do Básico*; além do mais, apenas perto de 3% dos jovens passam do nível *Básico* para o *Adequado* em termos de proficiência. Esse quadro revela que as medidas de reforço escolar projetadas pela própria Secretaria da Educação do Estado não logram efeito positivo nessas situações de estudantes que estão no nível abaixo do básico para ajudar os estudantes a melhorar o seu desempenho escolar em língua portuguesa. No entanto, vale ressaltar que a proficiência no nível avançado é mais que o dobro do índice da Diretoria de ensino e das outras escolas estaduais da cidade.

Apesar de programado e recomendado pela Secretaria da Educação, o reforço escolar não se dá de maneira efetiva e sistemática na escola. Em 2011, ano que comecei a frequentar o colégio, havia um projeto de reforço em desenvolvimento. Os alunos do período matutino frequentavam aulas no período vespertino e vice-versa. Normalmente, as disciplinas mais problemáticas eram português, matemática e ciências, justamente as matérias que apresentam números insatisfatórios nos exames do INEP e da Secretaria da Educação do Estado. Em uma semana do mês, uma dessas disciplinas era contemplada nas aulas de reforço e, nas outras semanas, os alunos faziam trabalhos sobre os temas de maior dificuldade.

Aparentemente, o reforço escolar só não era mais efetivo em 2011, com aulas em todas as semanas sobre todos os temas, porque não havia professores disponíveis para as aulas extras. Com o passar das semanas e dos meses, notei que as aulas de reforço ficaram mais escassas até que seu fim foi terminantemente determinado no final do primeiro semestre de 2011. No ano seguinte e em 2013, essa prática não foi retomada. A escola fez o possível para manter as atividades de reforço, mas, infelizmente, não dispõe de docentes suficientes para isso.

Os resultados apresentados na prova do SARESP 2011 são semelhantes aos da Prova Brasil, aplicada no 9º ano do ensino fundamental nos últimos sete anos. Ao comparar provas anteriores, é possível depreender que não há uma melhora efetiva dos resultados do colégio, como se pode observar nos dados da Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição percentual dos alunos da 8ª série/9º ano por níveis de proficiência na Escola Estadual Professor Aureliano Mendonça em São José do Rio Preto-SP (Fonte: Provas Brasil 2007, 2009, 2011, 2013. Inep/MEC. Organizado por Meritt e Fundação Lemann).

Nível de proficiência de língua portuguesa no 9º ano na EE Prof. Aureliano Mendonça								
Níveis	2007		2009		2011		2013	
	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos
Avançado	1	1	14	12	9	10	7	8
Proficiente	21	26	33	30	23	25	23	24
Básico	60	72	41	37	53	58	60	62
Insuficiente	18	22	12	11	15	17	8	8
Presença na Prova Brasil	121 alunos		90 alunos		110 alunos		102 alunos	
Taxa de Participação	95%		82%		82%		72%	

Os índices mostram que a maior parte dos estudantes se concentra nos níveis *Insuficiente* e *Básico*. A turma de 2007 obteve os piores índices, já que 18% dos estudantes concentram-se no nível *Insuficiente*, maior taxa encontrada nessa camada, e 60%, no nível *Básico*. Esses números fornecem evidência de que a quantidade de alunos proficientes no 9º ano do Ensino Fundamental não chega a um quarto do total. Esse resultado, um tanto insatisfatório, assim medido em números, deixa rastros também no Ensino Médio, como mostram os resultados da prova do SARESP na tabela 5.

Há uma nítida melhora dos resultados de 2009 refletido no aumento do número de alunos proficientes e, correlativamente, na redução do número de alunos insuficientes. A instituição passa a contar com 47% de alunos proficientes, o que equivale a afirmar que a proporção de estudantes no nível esperado de proficiência duplicou em dois anos. Esse fato revela a importância de manter um programa de reforço semanal nas disciplinas mais problemáticas entre os discentes, além de atividades de leitura e interpretação de textos.

Além disso, nesse período, uma das professoras de língua portuguesa desenvolvia em suas aulas atividade de releitura de obras literárias, trazendo-as para o universo contemporâneo, que procurava aproximar os estudantes da literatura e da leitura. Infelizmente, o fato de a professora ter se transferido, em 2010, para uma escola de outra cidade, acabou inviabilizando esse importante trabalho de literatura e contemporaneidade, já que nenhum outro professor desenvolveu atividade similar; a biblioteca também foi fechada nesse período por falta de funcionários, e o programa de reforço escolar passou a ser considerado apenas uma recomendação.

Os resultados obtidos em 2009, mais positivos, comparados aos de 2011, fornecem uma evidência clara de que o programa de reforço entre 2009 e 2011 não teve a mesma eficácia que no período anterior. O que se vê é um aumento no número de estudantes situados nos níveis *Insuficiente* e *Básico* (68%) e uma redução no número de alunos situados nos níveis *Proficiente* e *Avançado* (32%). Já os resultados obtidos em 2013 também não revelam melhora nos índices de ensino-aprendizagem, pois apenas 32% dos alunos conseguiram aprender o adequado, mesmo resultado de 2011. Além disso, 68% estão entre o básico e o insuficiente, o que revela não ter havido melhora nesse sentido entre o ano de 2011 e 2013. O único ponto a mostrar ligeira melhora de índices foi o aumento de alunos na capacidade básica de proficiência que antes estavam classificados como insuficientes.

A proporção de alunos reprovados no 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio revela um descompasso na avaliação do ensino e da aprendizagem apresentados nas provas do SARESP e na Prova Brasil de 2011. Os resultados negativos em relação à taxa de rendimento escolar, vistos na tabela 4, parece-me claramente um reflexo da falta de soluções pedagógicas mais eficientes para promover a capacidade de alunos com problemas, principalmente na proficiência em língua portuguesa. Vejamos:

Tabela 4: Taxa de Rendimento em 2011 da EE Professor Aureliano Mendonça com a proporção de alunos com reprovação e abandono escolar (Fonte: Censo Escolar, 2011 e 2013. Inep/MEC. Organizado por Meritt e Instituto Lemann)

Taxas de Rendimento em 2011 na EE Professor Aureliano Mendonça						
Séries	%	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação
6º ano EF	2,5	2	0	--	97,5	75
7º ano EF	2,0	3	0	--	98,0	100
8º ano EF	6,7	8	0	--	93,3	101
9º ano EF	12,1	17	0	--	87,9	118
1º ano EM	21,2	20	0	--	78,8	72
2º ano EM	9,4	6	0	--	90,6	55
3º ano EM	6,0	3	0	--	94,0	47
Taxas de Rendimento em 2013 na EE Professor Aureliano Mendonça						
Séries	%	Reprovação	%	Abandono	%	Aprovação
6º ano EF	2,9	2	0	--	97,1	36
7º ano EF	2,9	2	0	--	97,1	64
8º ano EF	3,5	3	2,4	3	94,1	83
9º ano EF	6,6	4	3,3	4	90,1	92
1º ano EM	15,3	0	0	--	84,7	94
2º ano EM	10,3	0	0	--	89,7	129
3º ano EM	3,1	0	0	--	96,9	64

O ideal seria que cada série tivesse um índice abaixo de 5% de reprovação, de acordo com o Censo Escolar, para evitar, dessa forma, a possibilidade de evasão. Como se pode notar, na tabela 4, as únicas séries dentro da taxa esperada pelo Censo Escolar de 2011 são a 6ª e a 7ª. A partir da 8ª, a proporção de jovens reprovados aumenta progressivamente até o 1º ano do Ensino Médio, quando o problema se avulta e assume uma dimensão alarmante. Embora a escola não apresente índice de evasão escolar, é considerável o descompasso entre idade e seriação escolar, que acaba por chegar a 3 anos no 1º ano do Ensino Médio.

Já no Censo Escolar de 2013, o índice de reprovação abaixo de 5% aparece na 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Entretanto, as taxas altas de reprovação continuam no 9º ano do Fundamental e no 1º e 2º ano do Ensino Médio. O primeiro ano do Ensino Médio mantém-se problemático, como mostram os dados do Censo anterior. A situação aponta para a necessidade de interferir no trabalho pedagógico o quanto antes, pois muitos jovens poderão ficar fora da escola, devido a esses altos índices de reprovação. Os efeitos dessa situação já se notam, no Censo de 2013, com a evasão escolar na 8ª e 9ª séries do Ensino Fundamental. Além disso, a reprovação não garante uma melhora de rendimento do estudante; pelo contrário, alunos reprovados sentem-se desestimulados e continuam tendo notas mais baixas do que seus colegas nos anos subsequentes, de acordo com Filho (*apud* Faria, 2011)

Enquadram-se nesse perfil, alguns dos jovens da comunidade de prática *funkeiros*, ou seja, o de alunos no 9º ano do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio no ano de 2011 que tem pelo menos uma reprovação. Esses alunos demonstram disposição, em muitos casos, para estudar e acompanhar os demais membros do grupo, mas, como não encontram alternativas viáveis, ou incentivo, acabam por desinteressar-se da instituição, passando a frequentá-la mais como meio de convivência com os pares.

Os resultados tendendo para a baixa proficiência, encontrados na Prova do SARESP 2011, na Prova Brasil 2011 e 2013, associados aos índices de reprovação no colégio, de acordo com o Censo Escolar, refletem diretamente os problemas de ensino e aprendizagem de língua materna.

É evidente que os resultados do colégio não são os piores da cidade, mas indicam apenas um retrato dos níveis encontrados nas outras escolas estaduais do Município como comprova a tabela 5.

Tabela 5: Distribuição percentual dos alunos da 8ª série/9º ano por níveis de proficiência nas Escolas Estaduais de São José do Rio Preto-SP (Fonte: Provas Brasil 2007, 2009 e 2011. Inep/MEC. Organizado por Meritt e Fundação Lemann).

Nível de proficiência de língua portuguesa no 9º ano nas Escolas Estaduais de São José do Rio Preto								
Níveis	2007		2009		2011		2013	
	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos
Avançado	2	87	6	179	7	266	6	247
Proficiente	20	674	27	808	29	1.121	30	1.101
Básico	55	1.870	49	1.460	50	1.938	49	1.806
Insuficiente	23	789	18	543	14	568	15	556
Presença na Prova Brasil	3420 alunos		2990 alunos		3228 alunos		3053	
Taxa de Participação	85%		72%		83%		72%	

Como se pode notar, os índices das últimas três Provas Brasil (2009, 2011 e 2013) mantêm percentuais muito semelhantes; isso quer dizer que, em um período de seis anos, não houve uma mudança significativa do processo de aprendizagem, por meio de ações pedagógicas eficazes para o ensino de língua materna, que surtiram efeito na melhora da educação na cidade de São José do Rio Preto.

Os mesmos resultados também são encontrados no Estado de São Paulo e no Brasil, isto é, trata-se de um problema geral na educação pública, que se reflete no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, mostrado nas Tabelas 6 e 7.

Tabela 6: IDEB observado e metas projetadas para 3º ano do Ensino Médio do Brasil e do Estado de São Paulo (Fonte: Inep/MEC - Prova Brasil 2011 e 2013).

Localidades	Resultados e metas do IDEB para o 3º ano do Ensino Médio											
	IDEB observado				Metas Projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2019	2017	2019	2021
Brasil	3.2	3.4	3.4	3,4	3.1	3.2	3.3	3.6	----	----	----	4.9
Estado de São Paulo	3.4	3.6	3.9	3,7	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1

Tabela 7: IDEB observado e metas projetadas para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, de São José do Rio Preto e da Escola Estadual Prof. Aureliano Mendonça (Fonte: Inep/MEC - Prova Brasil 2011 e 2013).

Localidades	Resultados e metas do IDEB para o 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental										
	IDEB observado				Metas Projetadas						
	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Estado de São Paulo	4.0	4.3	4.3	4,4	3.8	4.0	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5
SJ.Rio Preto	4.4	4.7	4.9	4,9	4.5	4.6	4.9	5.3	5.6	5.9	6.1
EE Aurelino Mendonça	4.6	5.5	4.7	4,9	----	4.7	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0

De uma maneira geral, quando se observam as metas projetadas pelo IDEB, é possível concluir que a educação, apesar de seus problemas, vem avançando e conquistando as metas estabelecidas para o Brasil, o Estado de São Paulo e o Município. Como o crescimento é lento e gradual, fica-se com a impressão de que a Escola Pública Brasileira não progride. A meta do IDEB é atingir a nota 6 em meados da próxima década, nota que igualaria o Brasil aos países pertencentes a OCDE.

Em relação ao colégio alvo desta pesquisa, percebe-se ter havido uma grande melhora no IDEB de 2009, quase um ponto acima do índice anterior em 2007, alcançando a meta projetada para o ano de 2015. No entanto, como os resultados da Prova Brasil e do SARESP de 2011 foram abaixo da média, o IDEB também acompanhou a tendência negativa e não atingiu, portanto, a meta projetada para o ano de 2011. É importante ressaltar, entretanto, que a escola esboça uma recuperação ao conquistar uma nota de 4,9 no IDEB de 2013, que, no entanto, ainda permanece abaixo da meta prevista de 5,2. Mas mostra, ainda assim, um pequeno sinal de evolução, em relação ao 4,7 do IDEB de 2011.

Ao avaliar todas essas questões sobre os índices da escola, a realidade social dos alunos e dos bairros adjacentes ao colégio, além de conversar com alguns membros da equipe do colégio, inclusive professores, optei por realizar uma pesquisa etnográfica para entender qual era a dinâmica dos grupos de alunos, a fim de poder observar mais detalhadamente o contexto social dos alunos, já que meu interesse específico eram as comunidades de prática formadas dentro do ambiente escolar. Passo a relatar, na próxima seção, a escolha do campo de pesquisa.

3.2 A escolha do campo de pesquisa

O colégio escolhido para a pesquisa de campo representa parte da minha própria formação, uma vez que foi nesse espaço escolar que frequentei o ensino fundamental, ainda

na década de 1990. No entanto, não foi essa a razão que me fez retornar. Em 2007, quando realizava os estágios de docência, no último ano da graduação, no período vespertino, observei alguns traços que me chamaram a atenção: (i) havia sobra e redistribuição de vagas para os alunos moradores da zona norte da cidade; (ii) a mudança de perfil dos estudantes era evidente, o que possibilitou a formação de diversos grupos na escola, como o grupo dos *funkeiros*, dos *metaleiros*, e *skatistas*, principalmente; (iii) aumento do número de escolas particulares na região, devido ao crescimento econômico significativo da região, fatores discutidos no começo desta seção; e (iv) os estudantes falavam de forma diferente dependendo da "tribo", sendo a marcação de plural um fenômeno saliente entre alguns grupos.

Na época, não dei muita importância ao fato. No entanto, quando comecei a refletir sobre a pesquisa de doutorado, veio-me à mente essa informação e decidi que valeria a pena estudar essa questão com mais profundidade. Como meus estudos anteriores se centravam na concordância nominal na variedade falada na região de São José do Rio Preto, tomei a decisão de observar como processos de variação estável, como a de número nas assim chamadas sintaxes de concordância, afetam comunidades de práticas sociais distintas.

A entrada na escola como pesquisadora poderia representar uma etapa complicada em termos da organização escolar, já que a intenção era acompanhar os estudantes por um período longo de tempo; no entanto, a recepção que tive no colégio superou minhas expectativas iniciais. Alguns fatores ajudaram a minha inserção no campo de pesquisa como: (i) já conhecer a Instituição de Ensino; (ii) o diretor ainda ser o mesmo dos meus anos de estudante de ensino fundamental; (iii) alguns funcionários e professores serem remanescentes da década de 1990 e, principalmente, (iv) ser moradora da região onde a escola está situada.

A direção logo se manifestou positivamente em relação à pesquisa, dando-me total liberdade de circular nos espaços comuns da escola, mas antes me fez três exigências: (i) conversar com os coordenadores pedagógicos sobre os problemas que a minha presença

poderia causar no espaço escolar; (ii) começar a pesquisa no segundo semestre de 2011, uma vez que o primeiro já estava se finalizando e, na visão dos diretores, minha atividade poderia prejudicar o período de avaliações e, por último, (iii) participar de uma reunião de HTPC⁴⁸ para me apresentar aos docentes e explicar o funcionamento da pesquisa.

Aceitei todas as exigências e no início do segundo semestre de 2011, a coordenadora do ensino fundamental colocou-me a par de todas as atividades que aconteceriam na escola. Sua intenção era fazer com que eu participasse das atividades, com o objetivo de ajudar os estudantes, mas numa função muito semelhante a do professor, o que caracterizou a primeira situação de risco da pesquisa. Ela sugeriu atividades como o "Agita Galera", formalizada por meio do envolvimento dos alunos em uma espécie de gincana, programa que se realiza sempre no mês de agosto com a participação dos alunos em provas culturais, esportivas e sociais. A outra atividade lançada pela coordenação era um seminário sobre DSTs e HIV que os alunos do segundo ano do ensino médio desenvolviam para apresentar ao restante da escola; mais uma vez, a ideia proposta era a de que eu ajudasse na preparação da apresentação, ou seja, na tentativa de me auxiliar, a intenção da coordenadora era a de impor minha presença entre os jovens, a fim de orientá-los e, conseqüentemente, vigiá-los. Essa minha participação prejudicaria muito o andamento do trabalho, pois, a aceitação das ideias da coordenação implicaria numa presença que mais refletiria uma "violência simbólica" (BOURDIEU, 2011) no campo de pesquisa e que, certamente, dificultaria o contato com os adolescentes em função da relação assimétrica que se instauraria.

Por essa razão, decidi assumir apenas a posição de observador, já que se tratava do primeiro mês na escola; além disso, minha imagem não ficaria institucionalizada, frente aos

⁴⁸ O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é uma reunião semanal entre a coordenação pedagógica e os professores do colégio. O objetivo desse encontro é aliar a teoria à prática, encontrar soluções criativas e efetivas para o dia-a-dia no ambiente escolar.

alunos, como um professor, que tem um papel social marcado pelo poder e autoridade, evitando, desse modo, essa relação totalmente assimétrica.

É claro que a simples presença de um pesquisador dentro da escola já é causadora desse problema, principalmente no mês inicial do trabalho; no entanto, cabe ao analista tentar neutralizar ou suspender os efeitos sociais dessa assimetria. De acordo com Bourdieu (2011), o pesquisador deve

situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para *decidir-se* de alguma maneira por ele (no sentido em que Francis Ponge falava de *optar pelas coisas*), não é executar a "projeção de si em outrem" [...]. É dar-se uma compreensão genérica e genética do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto: domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte [...] e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social (BOURDIEU, 2011, p.700)

Mesmo que o pesquisador consiga fazer essas reflexões, ele ainda ocupará uma posição superior aos grupos pesquisados, principalmente quando se considera o capital cultural, os mercados linguísticos e o poder simbólico. Pensando nessas questões, acredito que o começo da observação participante não poderia acontecer através de uma intrusão do analista nas atividades escolares dos indivíduos. A interação com os estudantes deveria iniciar-se, em meu ponto de vista, por uma aproximação a partir de relações de confiança com os grupos que viriam a ser objeto de análise.

Ao considerar esses fatos, rejeitei de imediato as sugestões fornecidas pela coordenação, com a justificativa de que essa não seria a melhor forma de me aproximar dos estudantes; os coordenadores concordaram e gentilmente se colocaram à disposição para resolver qualquer problema.

Com o campo de pesquisa escolhido, passo a discutir, na próxima seção, a natureza da pesquisa etnográfica e dos instrumentos de coleta de dados.

3.3 A pesquisa qualitativa de base etnográfica

O termo “pesquisa qualitativa” é, muitas vezes, confundido por pesquisadores iniciantes como uma expressão guarda-chuva que abriga vários tipos de abordagens, métodos e técnicas das áreas das Ciências Sociais, Ciências Médicas e Ciências Humanas, cada uma delas com a sua cultura de pesquisa e metalinguagem específica. André (1995) argumenta que é comum encontrar vários trabalhos que definem o qualitativo como um tipo de análise que dispensa simplesmente dados numéricos, pautando-se por técnicas de observação, o que não deixa de ser um equívoco de interpretação, pois é possível fazer análise qualitativa com números e percentuais. Como o termo “qualitativo” é muito abrangente, ele pode incluir outras denominações tipológicas, como a etnografia, a etnometodologia e a hermenêutica.

Este trabalho se desenvolve inicialmente na abordagem qualitativa de base etnográfica. Desenvolvida na Antropologia, a etnografia se preocupa com o "significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados" (SPRADLEY, 1979 *apud* ANDRÉ, 1995, p. 19). A pesquisa etnográfica é compreendida aqui como a descrição de uma cultura ou sociedade, conceituando cultura como aquilo que os indivíduos precisam saber ou fazer para serem aceitos e respeitados dentro de uma comunidade (MEHAN, 1981).

De acordo com Geertz ([1973], 2011), o estudo etnográfico parte da noção de cultura como um conhecimento adquirido que o indivíduo usa para interpretar experiências e gerar comportamentos. A cultura é um contexto, em que os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e os processos podem ser descritos com densidade.

Geertz ([1973], 2011) reflete, em seu trabalho, sobre "o que faz o etnógrafo". O autor afirma que a resposta padrão tem sido "ele observa, ele registra, ele analisa" (p.14). Essa resposta é, para ele, uma espécie de concepção que pode ter consequências mais obscuras do que se imagina, pois a distinção entre essas três fases na busca do conhecimento pode não ser concebível e elas podem, de fato, não existir como "operações autônomas". O autor se aprofunda em uma situação ainda mais delicada dentro da pesquisa etnográfica, ao evidenciar que o que o etnógrafo inscreve (ou tenta pelo menos inscrever) não pode ser considerado como discurso social bruto. O autor esclarece que

não somos atores, não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender. Isso não é tão fatal como soa, pois, na verdade, nem todos os cretenses são mentirosos, e não é necessário compreender tudo para poder entender uma coisa. Todavia, isso torna a visão da análise antropológica como manipulação conceptual dos fatos descobertos, uma reconstrução lógica de uma simples realidade, parecer um tanto incompleta. Apresentar cristais simétricos de significado, purificados da complexidade material nos quais foram localizados, e depois atribuir sua existência a princípios de ordem autógenos, atributos universais da mente humana ou vastos, a priori, *Weltanschauungen*⁴⁹, é pretender uma ciência que não existe e imaginar uma realidade que não pode ser encontrada. A análise cultural é (ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjecturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjecturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea (GEERTZ [1973] 2011, p. 14).

De acordo com o autor, o etnógrafo enfrenta uma complexidade de estruturas conceptuais que, por vezes, estão sobrepostas ou relacionadas umas às outras. São estruturas, ora inexplicáveis, ora estranhas, que o pesquisador precisa primeiramente entender para depois apresentar. É uma realidade que acontece durante toda a pesquisa de campo, em todos os níveis de seu trabalho, seja na observação, seja na entrevista seja no momento de escrever o diário de campo. Geertz assinala ainda que

⁴⁹ Visão de mundo.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamentos modelados (GEERTZ [1973] 2011, p. 7).

Como se pode notar, a pesquisa etnográfica se caracteriza por um contato direto do pesquisador com a situação investigada em que se constroem as relações cotidianas. De acordo com André (1995), o estudo etnográfico não deve limitar-se à descrição de situações, ambientes, ou à reprodução de suas falas e depoimentos. É necessário buscar a reconstrução das ações e interações das pessoas envolvidas, considerando, desse modo, os seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica. O pesquisador deve ultrapassar seus próprios métodos e valores, a fim de buscar outras maneiras de entender, conceber e recriar o mundo na busca das significações do Outro.

A função desse tipo de análise é investigar os objetos que não podem ser conhecidos e aprofundados apenas por métodos de quantificação. O fundamental, a saber, é que os fenômenos sociais tratados como objetos de estudo estão impregnados de ideologias e significados atribuídos pelos sujeitos. A etnografia é, portanto, a base na qual se apoia a construção de um antropólogo. Esse tipo de pesquisa impõe ao pesquisador um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele observado por meio de sua participação nas formas de sociabilidade da realidade em investigação (ANDRÉ, 1995).

3.3.1 A etnografia e a Linguística

A pesquisa etnográfica tornou-se um tipo de análise interdisciplinar dentro das ciências sociais e humanas. Bruyne (1982) ressalta que, para a existência dessa integração entre disciplinas, é imprescindível a existência da delimitação metodológica do campo de análise, para favorecer a utilização de uma prática metodológica e estimular a expansão da natureza interdisciplinar do paradigma científico.

Santos (2013) entende que, no debate sobre a metodologia interdisciplinar da etnografia, é necessário evidenciar que o campo etnográfico, ou seja, o objeto de investigação, não pode ser compreendido de forma fragmentada, devendo haver um intercâmbio dos campos dos saberes, que promoveria, assim, a interação entre eles. Desse modo, a integração entre as disciplinas que se utilizam da etnografia deve co-ocorrer mediante a integração de conceitos, de procedimentos de análise e de organização da pesquisa, pois, a escolha da etnografia como método de análise pode ser de tal modo dependente da natureza do objeto de estudo que os demais métodos não seriam adequados ou suficientes para a análise.

A Linguística foi uma das ciências humanas a incorporar também a etnografia em sua metodologia, principalmente nos campos da Etnografia da Comunicação (HYMES, 1972; MILROY, 1980; GUMPERZ; HYMES, 1986;), na Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002) nos estudos da Variação como Prática Social (ECKERT, 2005) e na Linguística Aplicada (CAVALCANTI; MOITA-LOPES, 1991; MOITA-LOPES, 2006), entre outros.

Hymes (1974) foi um dos primeiros pesquisadores a compreender as limitações da pesquisa etnográfica de raízes antropológicas e da análise linguística. O autor critica a Linguística por não fazer da etnografia o ponto de partida para a análise do uso da linguagem e também critica a etnografia antropológica por entender que é insuficiente compreender e descrever a cultura e o contexto. Para o pesquisador, seria necessária uma teoria geral do conhecimento, em que fosse possível ter como unidade de análise a diversidade de expressão, o repertório e as formas de falar. Hymes (1974) defende que a análise da fala em uso, do discurso linguístico, poderia ajudar os cientistas sociais a articular a interação sistematicamente governada entre o comportamento e os discursos sociais. Hymes (1968, 1972) torna essa visão mais articulada na etnografia da fala e, posteriormente, na etnografia da comunicação.

A Sociolinguística Interacional também foi um dos campos de pesquisa a adotar a etnografia dentro dos estudos linguísticos. De acordo com SILVA (2003), “é uma área de investigação que se propõe ao estudo do uso da língua de grupos humanos na interação social” (p. 23), ou seja, o estudo do discurso interacional. Discurso é aqui entendido como a organização social do discurso oral em situação de interação, considerando a natureza dialógica da comunicação e o amplo trabalho linguístico-social envolvido na construção conjunta do significado. Dessa forma, a Sociolinguística Interacional se interessa pelo estudo das variações linguísticas como um tema diretamente relacionado à análise do discurso interacional.

A maior contribuição da área é a relevância do acúmulo de evidências sobre a diversidade sociolinguística no comando da interação face-a-face. De acordo com Goffman (1971, 1998a), os fenômenos sociais se manifestam nas relações entre indivíduos, em encontros sociais, em sua essência interacional, nas estruturas sociais, culturais e políticas da sociedade da qual os interlocutores fazem parte.

Um conceito importante emergente na sociolinguística interacional são as pistas de contextualização, que, segundo Gumperz (1999), mostram como um sinal serve para construir uma marca contextual para a interpretação situada e, conseqüentemente, como o não entendimento dessas pistas afeta o valor da mensagem. Gumperz (1999) e outros pesquisadores como Ochs (1993) mostram que a conversação manifesta meios complexos de transmissão de informações sobre o tratamento da mensagem. Ochs (1993) argumenta que em qualquer situação real, em qualquer momento atual, as pessoas constroem ativamente sua identidade social, em vez de viver de forma passiva algum tipo de prescrição cultural.

Gumperz (1982), em seus estudos sobre o "crosstalk", centra o foco em pessoas de origens culturalmente diferentes com o objetivo de refletir sobre as suposições que as pessoas fazem sobre o evento de fala de que estão participando. Seu objetivo é mostrar como pessoas

de diversidade cultural usam a conversa para atingir suas metas comunicativas em situações reais de fala, concentrando-se na construção de significados, tomados por certas suposições que são a base da negociação de interpretações compartilhadas. O objetivo do autor é revelar o modo como a diversidade pode ser capaz de afetar a interpretação. Nesse sentido, os trabalhos de Gumperz (1982) têm certa semelhança com o trabalho de Erickson (1990, 1996) sobre a microetnografia.

Erickson (1990, 1996) e Erickson e Shultz ([1977] 2002) demonstram certa semelhança com os trabalhos de Gumperz (1972, 1982) ao se preocuparem com a intersecção entre língua, cultura e sociedade, além da importância da descrição dos mecanismos da conversação. Erickson busca, em seus trabalhos, detalhar o comportamento humano e, sobretudo, os significados em contexto interacional para relacioná-los a um contexto social mais amplo. Seu objetivo crucial é centrar-se no modo como se constrói localmente a interação. O autor foi, portanto, capaz de alicerçar suas pesquisas no paradigma empírico de natureza interpretativista, com o foco incidindo sobre como a interação é construída localmente.

De acordo com Creese (2008), essas três abordagens têm ênfase numa análise observacional e textual interpretada por meio de uma compreensão etnográfica do contexto, alinhando-se, portanto, com uma nova perspectiva, que se pode denominar etnografia linguística.

A etnografia linguística consiste numa orientação teórico-metodológico ainda em desenvolvimento, que se vem definindo, no entanto, no novo clima intelectual da modernidade tardia e do pós-estruturalismo. Essa orientação, que está sendo muito utilizada nas pesquisas recentes da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, mantém uma relação ampla com as abordagens interpretativas da Antropologia e da Sociologia. Em conjunto,

"Linguística" e "Etnografia" se alinham para refletir sobre a linguagem em seu contexto social.

Essa perspectiva, de acordo com Rampton (2004), sustenta que língua e vida social são mutuamente moldáveis e que "a análise estreita do uso da língua situada pode fornecer *insights* tanto fundamentais quanto distintivos para os mecanismos e as dinâmicas de produção social e cultural da atividade cotidiana"⁵⁰.

O debate sobre a etnografia linguística, segundo Creese (2008), estabelece uma posição epistemológica muito em comum com os estudos da Sociolinguística contemporânea, pautando seu interesse pela interação entre a língua e o social e de como a natureza dinâmica da interação e a natureza processual da criação de sentido se modelam na elaboração do contexto.

A Sociolinguística, mais maciçamente a partir da década de 1980, também se debruçou sobre a análise qualitativa de cunho etnográfico, seguindo os trabalhos da Antropologia Social, da Educação e da Sociolinguística Interacional, principalmente com grupos de estudantes em ambiente escolar. A pesquisa interpretativa de Erickson (1986) serviu como caminho na busca de uma etnografia confiável dentro do campo linguístico. De acordo com Johnstone (2000, p. 95)⁵¹, "uma boa etnografia conta com grande quantidade de observações, observação sistemática e observação de vários tipos". Por isso, a análise qualitativa passou a ser considerada em conjunto com a análise quantitativa, nos trabalhos mais contemporâneos, pois uma não invalida a outra; na verdade, ambas são complementares.

De acordo com Santos (2013),

o pesquisador ao utilizar a metodologia etnográfica como ferramenta em sua pesquisa deverá entender e validar o significado das ações de forma que este

⁵⁰ Linguistic ethnography generally holds that language and social life are mutually shaping, and that close analysis of situated language use can provide both fundamental and distinctive insights into the mechanisms and dynamics of social and cultural production in everyday activity (Rampton et al., 2004, p. 2).

⁵¹ Good ethnography relies on lots of observation, systematic observation, and observation of various sorts.

seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam à mesma ação, evento ou situação interpretada. Em decorrência disso a etnografia assume o seu significado, tornando-se a forma de descrição da cultura material de um determinado grupo social ao possuir a seguinte preocupação: obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado nas perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem (SANTOS, 2013, p.92).

A pesquisa etnográfica pressupõe alguns encaminhamentos, como a elaboração de perguntas de pesquisas, delimitação do campo e do grupo social, levantamento dos sujeitos potenciais e a seleção dos instrumentos a serem utilizados na coleta dos dados, como observam Zarharlick e Green:

A etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação de resultados (ZARHARLICK & GREEN, 1991, p.03).

Em um primeiro plano, o etnógrafo traça as linhas gerais do estudo e formula perguntas de pesquisa que o nortearão na entrada da pesquisa de campo; posteriormente, prima pela delimitação do escopo da pesquisa, grupo social e método. Em um terceiro momento, o pesquisador inicia o registro dos dados, utilizando os instrumentos selecionados.

O pesquisador, ao longo da pesquisa de campo, monitora, ajusta e reestrutura suas decisões e planejamento, com a finalidade de conciliar seus objetivos com o contexto. De acordo com Rees e Mello (2011, p.34), "o pesquisador avalia as opiniões dos participantes, reestrutura os objetivos da pesquisa, traça novas diretrizes, delimita os aspectos recorrentes e restringe o objeto de estudo". É nessa fase que acontece uma maior familiarização com o contexto mediante uma reflexão mais ampla sobre as questões que podem não ser notadas, à primeira vista, pelo pesquisador. Na última fase, o pesquisador apresenta resultados da sua

análise e tenta submetê-la à apreciação dos participantes, quando possível, para avaliar sua interpretação.

Nesta pesquisa, uso como sugestão as estratégias gerais para uma boa etnografia elaboradas por Erickson (1986, p.144) e adaptadas por Johnstone (2000), são elas:

- (1) Altere o foco de suas observações de forma sistemática de observação para observação. Em outras palavras, tome um ângulo diferente a cada vez: observe uma pessoa diferente; vá em um momento diferente, sente-se num lugar diferente, e assim por diante;
- (2) Faça anotações e use o tempo para raciocinar depois de cada observação. Não deixe que as coisas se acumulem de tal forma que você não tenha certeza de se lembrar do que você viu ou de não se lembrar de que perguntas você queria fazer. É fácil imaginar que suas memórias vão ser mais indelévels do que são. Uma boa fonte de conselhos sobre como tomar notas sistematicamente é Emerson (1995);
- (3) Experimente vários tipos de participação. Seja um observador silencioso uma vez, fale com as pessoas na próxima vez. Apresente-se como uma pessoa da universidade uma vez, e como uma pessoa do local, da próxima (se você é de fato do local) [...];
- (4) Procure sistematicamente casos discrepantes. Se "todo mundo" faz alguma coisa de uma maneira, tentar procurar alguém que faz o mesmo de modo diferente;
- (5) Inclua o gravador. No trabalho sociolinguístico, a gravação de áudio é quase sempre parte do projeto de pesquisa.[...] (JOHNSTONE, 2000, p.83, tradução minha)⁵².

Diante de tudo que foi exposto acerca da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, sobre a importância de analisar o contexto e a cultura de determinada comunidade e em face de já ter discutido a complexidade da realidade social da comunidade escolar em seção anterior, baseio-me em duas perguntas para nortear inicialmente a análise, a saber:

⁵² (1) Alter the focus of your observations systematically from observation to observation. In other hands, take a different angle each time: watch a different person. go at a different time, sit a different place, and so on.
 (2) Make notes and take time to think after each observation. Do not let things pile up in such a way that you are not sure you remember what you saw or cannot remember what questions you wanted to ask. It is easy to imagine that your memories are going to be more indelible than they are. A good source of advice on taking notes systematically is Emerson (1995)
 (3) Try various kinds of participation. Be a silent observer one time, talk to people the next. present yourself as a university person one time, as a local the next (if you are in fact a local) [...].
 (4) Sistematically look for discrepant cases. If "everyone" does something one way, try to search out someone who does it different way.
 (5) Include machine recording. In sociolinguistic work, audio-recording is almost always part of the research design [...].

- (i) Qual é a dinâmica da comunidade de prática dos *funkeiros* e a dos *ecléticos*?
- (ii) O que as práticas sociais significam para os indivíduos engajados nas comunidades?

Acredito que essas questões permitem observar o jogo de posições divergentes no "mercado linguístico" (BOURDIEU, 1987), em que diferentes construções de identidade emergem, e avaliar como os grupos em oposição aproveitam a variação estável disponível, como é o caso das sintaxes de concordância.

Antes da entrada no campo, avaliei como positiva a utilização de pelo menos cinco instrumentos de coleta de dados, a saber: (i) observações; (ii) diários de pesquisa; (iii) entrevistas; (iv) questionários de inventários de crenças e (v) gravações. Esses instrumentos, que têm a finalidade de ajudar o analista a responder suas perguntas de pesquisa, não têm uma aplicação tão simples dentro de comunidades de prática ideologicamente divergentes, dificuldades que pretendo discutir adiante. Na próxima subseção, discuto a relação do jovem com a escola e o início da pesquisa de campo.

3.3.2 A relação do jovem com a escola: iniciando a pesquisa de campo

Temas de muitas pesquisas, a educação da juventude evoca sempre um debate negativo sobre o fracasso da instituição escolar. A escola e seus profissionais consideram que o problema diz respeito estritamente aos jovens e aos seus responsáveis. A juventude com o seu caráter irresponsável e individualista, e a falta de comprometimento dos pais com a educação inicial das crianças provocam algumas tensões dentro da escola, pois a instituição, além de lidar com o adolescente, sente que os pais passam para a escola uma função que não lhe cabe: a responsabilidade de transmitir valores que devem ser aprendidos no seio familiar. As tensões entre escola e juventude promovem uma falta de desinteresse pela educação

escolar, uma vez que os adolescentes criam a imagem de que a escola é apenas uma obrigação desinteressante (DAYRELL, 2007).

A verdade é que o conflito entre escola e juventude não se resume a uma ou a outra; na verdade, essa relação não se explica em si mesma, pois o problema não se reduz apenas aos jovens, nem apenas à escola. Dayrell (2007) aponta que

as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços (DAYRELL, 2007, p.1106-1107).

Concordo plenamente com o autor sobre a importância que ele dá à compreensão das práticas e símbolos como uma maneira nova de ver a juventude. Segundo esse modo de ver, as transformações ocorridas nos processos de socialização colocam em xeque o sistema educativo tal como é hoje⁵³. Essa situação obriga a projetar um novo olhar sobre a cultura escolar, ou seja, sobre o espaço onde se constroem as relações de poder a todo instante, cabendo "ao jogo dialético entre a ação individual e estrutura social conformar as representações sociais" (MONTEIRO, 2011, p. 225). Ao considerar os conflitos existentes no universo escolar, as práticas sociais e o jogo de posições divergentes entre os grupos e entre alunos e professores na escolha do mercado linguístico, cabe à escola, ou melhor, ao sistema escolar repensar os desafios encarados por essa nova juventude.

A transformação do mundo e as mudanças constantes na realidade social do jovem tornam importante questionar "em que medida a escola 'faz' a juventude" (DAYRELL, 2007, p.1107). O objetivo desse questionamento envolve privilegiar a discussão das tensões e das

⁵³ Essa posição pode, inclusive, colocar em xeque os índices oficiais de medição do rendimento escolar, aqui discutidos. No entanto, até agora, é o único meio de que se dispõe para esboçar um panorama geral da situação escolar na escola investigada.

ambiguidades vivenciadas pelo adolescente ao se transformar em um aluno, especialmente numa realidade escolar que não considera muito sua própria condição juvenil.

De acordo com Eckert et al. (1994), a escola deve oferecer uma aprendizagem que indique ao aluno infinitos caminhos de ser, de estar e de participar no mundo, baseando-se na diversidade. Os autores afirmam não ter qualquer relevância que jovens que entram na escola com conhecimentos diferentes, formas de falar distintas, gostos e maneiras próprias saiam com um conhecimento uniforme em todos esses aspectos. Os estudantes buscam, na escola e fora dela, meios para exprimir e expandir sua identidade não para submeter-se a uma fôrma que os desfigurem como pessoas. É por isso que para ser diferente do usual, o processo de aprendizagem deve considerar a diversidade social de seu alunado.

Os autores apontam que o único modo de aprendizagem encontrada na escola, ou melhor, na sala de aula, é uma caracterização em termos de “estudante bom” e “estudante ruim”. Esses padrões de desempenho com base em tarefas padronizadas transformam as dinâmicas sociais de aprendizagem em uma grande competição, que acaba sendo disputada apenas para agradar o professor. Desse modo, as escolas tradicionais, tanto na pesquisa de Eckert et al. (1994), quanto nesta pesquisa de doutorado, mostram como atividades sociais mais criativas a resistência ou o comportamento subversivo, refletidos em apatia, enganação, atraso, violência e autodestruição.

As posições imutáveis e arcaicas da instituição escolar e a falta de sensibilidade para enxergar com um olhar diferente a condição juvenil provocam nos dias de hoje, um sentimento de revolta e de contestação da autoridade constituída, ainda que emanada de uma atitude de um funcionário, em geral coberto de razão, até mesmo empenhado em ajudar o estudante dentro das regras do sistema escolar. O não reconhecimento da condição ímpar do adolescente, em termos sociais e psicológicos, acaba por transformar a frustração em sentimento de rebeldia que promove maneiras diferentes de encarar a autoridade em

diferentes grupos de jovens, desde a apatia total em relação à instituição escolar até certo grau de delinquência dentro e fora da escola.

Ao apontar as tensões existentes entre a escola e a juventude, Dayrell (2007) chama a atenção para a importância de promover uma discussão da condição juvenil. O autor aponta que essa condição tem relação direta com a maneira de ser do jovem, com a situação de alguém perante a vida e a sociedade, que acaba por se refletir na maneira como a sociedade atribui significado a esse momento da vida em um contexto histórico-geracional. Além disso, o autor evidencia a necessidade de considerar a condição vivida pela juventude a partir de recorte das diferenças sociais (etnia, classe, gênero, etc.), modo de ver que abarca as relações simbólicas e os aspectos fáticos, materiais e políticos, nos quais se desenvolve a produção social dos jovens.

É preciso considerar também que a condição juvenil constitui um contexto de amplas transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas, resultado "da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade" (DAYRELL, 2007, p.1108). Essa condição juvenil, pautada por essas transformações, não deveria ser ignorada pela escola, e os professores deveriam estar preparados para lidar com a diversidade.

Ao pensar nas tensões presentes no espaço escolar, Eckert (2000) observa que os colégios e outras instituições normativas são lugares problemáticos para o estudo da língua vernácula, já que representa um espaço de coerção da própria identidade dos jovens. No entanto, a escola também se revela como um espaço central na vida social do aluno; justamente porque é o lócus de uma boa parte do discurso vernacular do estudante. Assinala ainda a autora que, enquanto certos eventos escolares são específicos para exercer uma pressão linguística contra o uso do vernáculo, aqui entendido como língua falada em uso em situações informais, outros exercem pressão contrária, incentivando-o.

É na escola, sobretudo, que os estudantes travam discussões com os professores que não os agradam, alegando serem vítimas de injustiças e do tédio presentes nas aulas; em consequência disso, passam a empregar um vernáculo diferenciado em si mesmo, que se constitui já num ato de rebeldia e resistência.

Em termos metateóricos, afirma Eckert (2000) que, com essa situação de motivações opostas, a escola impõe fortes obstáculos para o estudo da Sociolinguística Variacionista convencional e, ao mesmo tempo, também é o lugar privilegiado para a pesquisa nessa área, especialmente a voltada para o estilo, uma vez que os grupos de pertencimento se apropriam de recursos estilísticos (vestimenta, corte de cabelo, língua, atitudes) para se aproximar ou diferenciar-se de outros grupos.

Tendo em mira esse postulado, o universo sobre o qual se debruça esta pesquisa é uma escola pública de São José do Rio Preto, situada em um bairro de classe média, como já foi discutido em seções anteriores. O objetivo inicial era o de acompanhar essa comunidade escolar, por meio de pesquisa etnográfica, a fim de observar como os estudantes constroem sua identidade linguística e social, identificar os diferentes grupos presentes no colégio e analisar como os estudantes formam as suas relações de aproximação ou distanciamento de certos grupos nesse contexto. Além disso, o meu interesse se centrava em como os grupos utilizam a variação estável disponível no vernáculo.

Ao começar a pesquisa de campo, não havia nenhum grupo ou categoria analítica, pré-estabelecida⁵⁴, a intenção era descobrir, por meio da observação participante, dos diários de campo e dos questionários, quais eram os grupos presentes no colégio e se eles constituíam comunidades de prática. Após um semestre de observação, encontrei as seguintes configurações: (i) *funkeiros*, (ii) *roqueiros*, (iii) *skatistas*, (iv) *góticos*, (v) *mauricinhos*⁵⁵, (vi)

⁵⁴ Além daquelas já previstas pelo contexto escolar, como idade e gênero.

⁵⁵ Alunos que tentam parecer mais bem posicionados financeiramente que os outros, usando roupas de marca e cabelos arrumados, mas dispõem de condições semelhantes às de outros alunos.

manos e (vii) e um grupo que não consegui nomear *a priori*, mas que tinha características mais comprometidas com a instituição escolar, alunos que desejavam seguir adiante nos estudos e que se reuniam para atividades de teatro. Este último, que acabou por autodenominar-se *eclético* nos questionários e entrevistas, tinha características opostas ao primeiro grupo, o dos *funkeiros*. Todas as comunidades de prática observadas eram interessantes para a análise de suas práticas sociais e dos recursos estilísticos, no entanto, *funkeiros* e *ecléticos* eram os grupos maiores e com práticas sociais mais bem definidas.

O trabalho voltou-se inicialmente aos alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Entretanto, logo no início da pesquisa etnográfica, percebi que não seria fácil observar alunos que participam das diversas comunidades de prática, situação que se revelou a maior dificuldade encontrada no campo, especialmente porque os meninos e meninas dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não têm muito bem definida sua identidade. As comunidades de prática, desse modo, pareciam mais observáveis entre os alunos dos dois últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 19 anos.

A pesquisa de campo, realizada entre agosto de 2011 e dezembro de 2013, permitiu-me identificar os diversos grupos formados pelos estudantes; com características distintas, cumprimentos próprios, vestuário específico e maneiras de falar peculiares. Permitiu-me verificar que alguns alunos participam de apenas um grupo e outros conseguem dialogar com membros de grupos diferentes, ainda que participem mais da dinâmica de um grupo do que do outro. O que constatei é que, de maneira geral, os próprios estudantes foram fornecendo pistas dos tipos de grupo que a escola mantém. Alguns alunos aproximavam-se espontaneamente de mim para conversar nos espaços públicos do colégio nos intervalos, entradas e saídas.

Alguns grupos eram mais receptivos que outros e um deles, o dos *skatistas*, era mais isolado e não fazia muito contato comigo e com o restante da escola. No entanto, dois grupos me chamaram a atenção pelo comportamento ideologicamente oposto de seus membros, além

de demonstrarem habilidade para ressignificar o repertório linguístico existente de um modo interessante no seu modo de falar e de agir dentro da turma.

Como as formas de uso das concordâncias verbal e nominal eram muito distintas, paralelamente ao posicionamento social, decidi me restringir ao trabalho com o grupo dos *funkeiros* e o com o grupo dos *ecléticos*. É claro que seria muito mais enriquecedor incluir na pesquisa todas as comunidades de prática encontradas na escola até para questões de comparação e de entendimento de uma maneira global do ambiente escolar e sociolinguístico do colégio. No entanto, como o tempo seria insuficiente para uma pesquisa dessa abrangência, resolvi fazer um recorte para focar as duas comunidades de prática com membros mais identificados entre si na instituição.

Ao iniciar a pesquisa de campo, notei que os dois grupos dispõem de membros com características mais estáveis, ou seja, há, por um lado, um ou dois líderes, estudantes mais centrais dentro da turma e, por outro, outros membros mais periféricos. No entanto, o enquadramento dessa hierarquia era diferenciado para os dois grupos: com efeito, se, por um lado, o grupo dos *funkeiros* dispõe de membros com característica fixa de líder, membro central e membro mais à margem, o grupo dos *ecléticos*, por outro, dispõe de membros com características mais similares e também mais fluidas. Dessa forma, todos os indivíduos podem ser líderes, membros centrais ou periféricos, a depender da prática social e do interesse do grupo. Discuto mais detalhadamente esse assunto na seção sobre a constituição das comunidades de prática.

Ao considerar essas posições, meu segundo objetivo passou a ser o de acompanhar a dinâmica dessas duas comunidades de prática e de suas redes de contato dentro da escola, a fim de poder observar de modo mais detalhado as relações simbólicas e a forma de pertencimento de cada indivíduo ao grupo. Em uma avaliação inicial, considerei a possibilidade de CP dos *funkeiros* serem na verdade "manos"; por essa razão, essa foi a forma

com que os identifiquei em um primeiro momento. Em oposição ao grupo dos "manos", identifiquei o outro grupo como "não-manos". Apesar de não ser a melhor nomenclatura era a única que fazia sentido em 2011, ano de início da pesquisa.

Nas interações que mantive com os estudantes, no entanto, eles próprios me relataram que, na verdade, seriam mais *funkeiros* e membros da turma da bagunça dentro da escola, pois gostavam de dançar, de frequentar "chacrinhas"⁵⁶ nos finais de semana com a turma e também de "aprontar pegadinhas" com os colegas e professores. Como se vê em (3):

- (3) a. *DOC.: (...) por EXEMplo o seu grupo ... qual que é a característica das pessoas que participam desse grupo*
INF⁵⁷.: de zua(r) ... zua(r)
DOC.: de zua(r)? ... e o que mais ... que que vocês costumam faze(r) junto?
INF.: ZUA::(r) brinca(r) ... que mais ... ah da muito regaço
DOC.: muito regaço?
INF.: MUITO (risos) ... se:::(r) meio briguenta assim ... um pouco
DOC.: meio briguento
INF.: aham ... (risos) (EI-Fk/ P./Fe /L.65-73)
- b. *DOC.: e qual que é o ambiente dessas festas assim?*
INF⁵⁸.: ai meu DEus
DOC.: pode conta(r) ...
INF.: putaria ... DROga ... bebida ... só isso rola ... mas é divertido para quem gosta tipo ... eu num bebo num fumo não faço nada ... pra quem não faz isso é divertido porque você só dança ... vê os oto caindo pro chão ... é legal sabe ... eu gosto de i(r) que eu casco o bico dos oto ... mais é leGAL ... mas sei lá ... a policia inva::de é difícil ... (EI-Fk/P./Fe/ L.125-131)
- c. *DOC.: uma arte que você tenha fe::ito M. uma coisa assim que fo::i ... tipo colocá(r) o professor numa situação difi::cil ... isso daí cêis já num fIZERAM?*
INF⁵⁹.: NOssa acho que foi com a V. ... "foi com a V. que eu tirei os parafuso da cadeira?" (risos) ...
DOC.: é::: e que aconteceu? (risos)
INF.: ela quase caiu ... ela sentô(u) e afundô(u) assim...ela meio/ éh::: eu tirei os parafuso da caDEIra e coloquei é::: aquelas cadera mole ... essas daí
DOC.: ah essas daqui ...
INF.: é de outra ...da amarela ... é das amarela [DOC.: tá] que elas é mole ... eu tirei o parafuso e coloQUEI pra ela sentá(r) ... ela sentô(u) e a cadeira afundô(u) ... quase que ela cai ...

⁵⁶ Festas organizadas pelos próprios alunos em chácaras da cidade.

⁵⁷ Funkeira P.

⁵⁸ Funkeira P.

⁵⁹ Funkeiro M.

DOC.: mas porque que você tirou o parafuso? (risos) ... pra brinCÁ(r)?
INF.: é:: num tinha nada pra fazê(r) ... a professora num tinha chego na sala ainda ...
DOC.: e depois que ela afundô(u) na cadera (EI-Fk/M./Mc/L.65-74)

Os estudantes também me explicaram as diferenças entre um *mano* e um *funkeiro*. Uma diferença crucial é a de que o *mano*, propriamente dito, normalmente tem a imagem vinculada ao usuário de substâncias não permitidas - álcool, maconha ou cocaína; por essa razão, mostra-se mais desleixado e não se importa com regras e instituições. Situam-se, além disso, sempre num mundo paralelo, ou como os alunos dizem "chapados", por causa dos efeitos colaterais da droga. Como se pode notar em (4):

- (4) *DOC.: (...) mas eu gostaria que você colocasse pra mim a diferença entre o funkero e o mano ... QUAl que você acha que é a diferença princiPAL?*
INF⁶⁰.: OLHA a diferença principal ... a difernça principal que o mano ... ah tipo assim é o vida LOca né ... é o mano o vida loca [DOC.: vida loca?] é vida loca ... vida LOca ele é:: mais jogado ... nem aí com nada na vida ... tem/ eu acho ... na minha opinião ele num tem respeito pelos otros ... não qué(r) sabe(r) de NAda ... só que(r) sabe(r) de usá(r) droga ... TDo vida loca ... a sigla já diz ... aquele simbolozinho que eles fazem assim ... o V e o L ... VIda Loca ... qué(r) dizer que a vida é loca [DOC.: ah sim... assim?] isso ... significa vida loca ... então pra mim ele:s num tão aí com nada só qué sabê de usá(r) droga ... só que(r) sabe(r) di:: desrespeitá(r) o próximo ... o funkero não ... o funKEro respeita ... não todos ... mais ... a grande maioria ... resPEita tá na dele ... fazendo o funk dele tá dançano ... mas num desrespeita a cultura do outro ... num desrespeito que nem o mano ... todo vida loca num pó vê:(r) emo que já que(r) agredi(r) ... funkero não ... funkero convive com a pessoa ... só num conversa ... porque num se bate ... o esTllo ... o modo de pensá(r) ... (EI-Fk/ A./Mc/ L.115-126)

Já um *funkeiro* não usa drogas, embora possa se relacionar com pessoas envolvidas com o tráfico, ele está mais preocupado com a organização de festinhas, onde a circulação de bebida e de drogas é liberada. Como se pode notar em (5),

- (5) a. *DOC.: sim? Cê pode me explica(r) mais ou menos como funciona uma festa DEssa? [INF1.: chacrinha?] ... é*
INF1⁶¹.: Droga, sexo, violência e música
DOC.: mú::sica ... é:: é do tipo daquelas assim que duram um dia ou va::i um fim de semana todo?

⁶⁰ *Funkeiro A.*

⁶¹ *Funkeiro R.*

INF1.: depende do ânimo das pessoa ... pode durá(r) quinze minutos como pode durá(r) de um dia pro o::tro e vai: tipo uma rave [INF2⁶²:: uma rave] (EI-Fk/R./Mc/ L.196-202)

- b. *DOC.: nossa ... éh:: COMO cê(i)s FAzem pra divulgá(r) esse tipo de festa?
INF1⁶³:: internet
DOC.: face(book)?
INF1.: facebook twitter msn ask ... o que pudé(r) ... fora contato na agenda né ... ti::po o CELular dele deve tê(r) uns par ... o meu tem quase quinhentos ... então cê manda uma mensagem pra cada um e já era ... todo o mundo aparece ... ainda mais se você falá(r) que mulher é de graça ...
DOC.: então VAmo dizer assim ... que a MAior parte dos homens vão assim por intere::sse [INF1.: vai por causa de menina] ... lógico [INF1.: LO::gico] atrás de menina
INF1.: sim
DOC.: o negó::cio é/vou imitá(r) a fala do M. ... "vai curtir" ...
INF1.: quanto mais/ tipo como a gente é funke(i)ro ... quanto mais putaria assim mais o povo ... vai ... só que aí tipo tem nome ... tem que sabê(r) escolhê(r) o nome ... porque tem muita mulher que não pode i(r) por causa da festa ... quem nem ... festa do prazer ... teve cinquenta menina_que não pôde i(r) ... que a mãe não deixô(u) ... (EI-Fk/R./Mc/ L.90-104)*

Nos dois anos e meio que passei na escola, não vi indícios de tráfico de drogas partindo desse grupo. É claro que observei o uso de maconha por alguns alunos de outras comunidades de prática, um hábito comum dentro das escolas, de um modo geral, seja pública, seja privada. O que constatei, algumas vezes, foi a presença de jovens não pertencentes à escola nos horários de entrada e saída, conversando com os alunos, e também de outros jovens, ex-alunos, identificados como problemáticos pela instituição e, por isso, dela expulsos, que aparecem no período vespertino para conversar com ex-colegas. Apesar da suspeita não infundada de tráfico, não detectei nenhum traço desse comportamento nessas interações. Os membros do grupo dos *funkeiros* estão mais interessados na organização de chacinhas, isto é, festas predominantemente *funks* que acontecem em chácaras mais afastadas da cidade. Descreverei essa prática social mais adiante.

Considerando as características gerais do grupo, ponderei que a denominação mais apropriada da comunidade de prática nada tem a ver com a expressão *manos*, mas com a

⁶² *Funkeiro M.*

⁶³ *Funkeiro R.*

expressão *funkeiros* mesmo. O grupo, que, além de *funk*, aprecia *hip hop* e outros ritmos com batidas bem marcadas e sensuais, tem um modo de se vestir diferenciado: os meninos usam bonés, que, todavia, não são encaixados na cabeça e têm, normalmente, as abas dobradas para a lateral; gostam de usar bermudas um pouco abaixo dos joelhos e um pouco largas e, na escola, vestem uniforme, ou outra camiseta. As roupas ostentam marcas reconhecidas, principalmente os tênis e o boné, o hábito de usar correntes grossas de cor dourada. Seguem o padrão de vestimenta e de comportamento dos membros centrais do grupo, principalmente no que se refere ao gestual e ao linguístico.

As jovens dessa comunidade costumam usar calças ou shorts jeans “de marca”, sempre apertados, delineando as formas do corpo; os shorts também são curtos. Vestem normalmente bermudas apenas para conseguirem passar pela inspetora na entrada da escola e, uma vez dentro da escola, dobram as barras para que elas atinjam o tamanho desejado. Como têm quase sempre *piercing* no umbigo, preferem usar blusinhas que deixem a barriga descoberta para mostrar o brilho do objeto; apreciam maquiagem carregada nas sombras. Os membros dessa comunidade de prática não mostram qualquer interesse pela escola e revelam um alto índice de repetência, além de não respeitarem os professores de um modo geral, como exige a autoridade institucional. Como se pode ver em (6) e (7),

- (6) *DOC.: A. você me disse uma vez que você já reprovô(u) a:: alguns A:NOS ... gostaria de sabe(r) é:: quais foram os motivos da sua rePROva? ... se você pode me fala(r)?*
INF⁶⁴.: O motivo da minha reprova foi por causa de meNIna ... matá(r) aula ... po:::r faltá(r) pra joga(r) BOla ... e por não fazê(r) nada dentro da sala de aula ...
DOC.: e o que que ti leva a não fazê(r) nada dentro da sala de aula? ...
INF.: a::: a desanimação NÉ ... os professor de hoje em dia tá:: desse jeito também ... não qué(r) nada como NAda ... não ensina direito ... não não tenho que pô(r) a culpa neles a culpa é minha mesmo eu que num quero aprendê(r) ...
DOC.: BOM ... mas uma vez você me disse que você tinha um sonho ... um sonho de ser desembarga:dor [INF.: isso] não é isso?
INF.: isso
DOC.: é::: e como você acha que cê vai consegui(r) concretiZÁ(r) esse SONho se você não dá importância nessa parte da sua vida que ainda é o ensino médio?
INF.: aí sim a senhora chegou no ponto ... pra mim ESCOLA ensino médio ... ensino

⁶⁴ *Funkeiro A.*

fundamental não influencia nada na faculDADE que eu quero que eu quero exercê(r) ... a que eu quero exercê(r) ... SEI que tem que te(r) o português e tal ... tudo isso... mas eu não vejo o PORque de levá(r) a SÉrio ... sendo que o ensino de hoje tá uma porcaria ... eu acho que o ensino superior vai ser muito diferente do que esse daqui então eu me daria bem lá: sim mas aqui nu::m levo a sério ... (EI-Fk/ A./Mc/ L.11-29)

- (7) *DOC.: BOM...tudo bem tá grava::ndo já tá ... então assi:m eu gostaria de sabê(r) de vocÊIS ... o que vocês Acham que poderia se(r) assim muDado no ensino público?
INF1⁶⁵.: Vixi ...
INF2⁶⁶.: muitas coisas
INF1.: a forma dos professor tratá(r) os aluno ...
DOC.: Porque? Qual é o proBLEma?
INF1.: Te trata como se você fosse um... um idiota ... tipo assim, eu só(u) ... "eu estudei eu só(u) superior a você e ponto"... [DOC.: ti::po] eu mando você obedece e acabou...
DOC.: como se ele estivesse assim num pedestal
INF1.: Sim... achando que é Jesus Cristo (EG-Fk/R. e M./Mc/ L.01-09)*

Em relação à outra comunidade de prática, também tive alguns embaraços iniciais com a denominação; em um primeiro momento, havia denominado o grupo de *não-manos* em oposição ao grupo dos *manos*, que guardam características identitárias totalmente distintas. Estabeleceu-se, dessa forma, a seguinte correlação: em oposição ao grupo de *manos*, havia o de *não-manos*; mais tarde, em oposição ao grupo de *funkeiros*, passei a contar com o grupo de *não-funkeiros*.

Percebi, no entanto, que essas denominações não eram rótulos descritivos adequados em face das características intrínsecas do grupo, que eu, à revelia de minhas próprias posições, não estava levando seriamente em consideração. Ao refletir, portanto, sobre as características mais marcantes dos indivíduos desse grupo, passei a creditar-lhes o rótulo *ecléticos*, como o que mais os identifica, inclusive por ser o que os próprios alunos se atribuem em algumas oportunidades. Assim se autodenominam porque respeitam os posicionamentos diferentes dos outros grupos, o que facilita a convivência social.

A comunidade de prática dos *ecléticos* se caracteriza por membros com atitudes ideologicamente opostas às dos *funkeiros*. São indivíduos que de fato gostam de ir à escola e

⁶⁵ *Funkeiro R.*

⁶⁶ *Funkeiro M.*

mostram um desempenho considerado entre regular e satisfatório, segundo critérios institucionais, em suas atividades.

Apesar de tolerarem *funk* e *hip hop*, preferem ritmos alternativos como *rock*, sertanejo “universitário” e axé. Os membros dessa comunidade de prática têm uma diferente perspectiva do futuro se comparados aos membros dos *funkeiros*: desenvolvem, regularmente, atividades de formação externas à escola, como frequência a cursos de língua estrangeira ou a cursos de computação. Além disso, os integrantes desse grupo pretendem finalizar o ensino médio e ingressar num curso técnico-profissionalizante ou universitário. Nem os meninos nem as meninas mantêm o mesmo interesse dos *funkeiros* por marcas caras, vestindo-se, além disso, de acordo com as normas exigidas pela instituição escolar: tênis, jeans e uniforme. Esses indivíduos preferem chamar-se como *ecléticos*, em relação à música e aos diferentes estilos, o que lhes permite circular por diferentes comunidades de práticas dentro da escola.

Essa caracterização dos membros dos dois grupos não tem a intenção de estereotipá-los ou o de julgá-los; muito pelo contrário, o que busco aqui é mostrar como percebi, na prática, o modo como esses grupos sociais se engajam dentro e fora da comunidade escolar. É necessário refletir sobre as seguintes questões, naturalmente decorrentes dessa identificação:

- (i) Por que o grupo dos *funkeiros* não se interessa pelas atividades escolares?
- (ii) O que levaria seus membros ao alto índice de reprovação que os identifica?
- (iii) Por que, dentro de uma mesma comunidade escolar, há grupos com características tão distintas?
- (iv) O que leva a comunidade de prática dos *ecléticos* a se relacionar melhor com as outras comunidades na escola?
- (v) Até que ponto a língua pode ser considerada um marcador de identidade dessas diferentes comunidades de prática?

São perguntas como essas que devem ser respondidas para que seja possível conhecer mais profundamente a identidade social desses indivíduos. O campo é uma forma de organização social, ou seja, um espaço de "possibilidades estratégicas", onde circulam valores que incluem elementos como prestígio, poder e autoridade (HANKS, 2008). Resta entender qual a função desses indivíduos dentro das comunidades de prática e como eles lidam com essas relações de prestígio (incluindo o linguístico) e poder.

3.3.3 A observação participante

A observação participante é um instrumento fundamental para a pesquisa de campo. Essa metodologia, oriunda da Antropologia e da Sociologia, foi escolhida para ajudar na compreensão dos "sentidos, das definições e das ações" que os indivíduos e grupos elaboram no dia a dia. Além disso, é pela observação participante que se reconhecem as peculiaridades do ser humano, do seu comportamento e da sua vida em grupo (LADEIRA, 2007, p.45).

É preciso aprender o significado de objetos, de pessoas e eventos em diferentes situações e eventos para que seja possível inferir o conhecimento local, nos termos de Geertz (2001), baseado naquilo que os indivíduos fazem, falam, bem como nos artefatos que produzem. A reflexão dessas questões e dos usos linguísticos em determinados grupos, em diferentes situações, foram o ponto de partida para este estudo.

O plano inicial da pesquisa de campo era o de permanecer na escola durante os períodos matutino e vespertino, principalmente nos horários de interação entre os alunos nos espaços sociais do colégio, como o momento da entrada, saída e intervalos de aula. Preferi não acompanhar as aulas, uma vez que poderia representar uma invasão de um espaço legitimado pelo docente; além disso, a intenção não era analisar o comportamento dos alunos

nas aulas, mas observá-los dentro das redes sociais que são constituídas no universo escolar mais amplo.

Minha presença não foi justificada para os estudantes, pois imaginava que esse ato ilocutivo poderia criar uma barreira entre pesquisador e pesquisados. Transformei-me, assim, primeiramente, no objeto de curiosidade geral nas duas primeiras semanas, causando um bom impacto, já que os jovens se dirigiam a mim para entabular conversa. O início das observações foi um processo árduo, pois permanecia em média 8 horas na escola, primeiramente para me familiarizar com o ambiente e o corpo docente; em segundo lugar, para estabelecer um contato mais estreito com os alunos da instituição. É possível dividir a experiência inicial de campo em dois momentos distintos: (i) o contato com o período matutino e (ii) o contato com o período vespertino.

Os estudantes do período matutino mostraram-se um tanto receptivos, sempre me dirigindo olhares e sorrisos com um misto de timidez e desconfiança; afinal, somos de gerações distintas; no entanto, como logo perceberam, também não parecia uma professora ou inspetora, nada que pudesse lembrar a autoridade própria da instituição. A princípio, conversávamos muito pouco, pois minha intenção era aguardar que a curiosidade deles acabasse por se manifestar e provocasse a aproximação tal que me perguntassem o que estaria fazendo na escola. Não demorou muito para isso ocorrer; com efeito, no segundo dia de observação, uma aluna do primeiro ano do ensino médio aproximou-se para conversar, na tentativa de descobrir minha função na escola. Dei-lhe o mínimo possível de explicação sobre o projeto, deixando-lhe claro apenas que se tratava de uma pesquisa.

O contato com essa estudante foi crucial, primeiramente, estabelecendo-se logo uma relação de confiança mútua, especialmente porque, desde os primeiros contatos, procurei não intervir no padrão de comportamento de nenhum aluno. Os meninos tinham o costume de "fugir" das aulas que consideravam aborrecidas e em função dessa disponibilidade, se

aproximavam para conversar comigo. Em momento algum, tentei fortalecer uma posição social dentro da comunidade que implicasse alguma autoridade, como, por exemplo, sugerir que voltassem à classe. Decididamente, essa não era minha função. Esse tipo de posicionamento provocou uma relação de "proximidade social" com alguns estudantes, especialmente com a garota acima referida, que acabou representando a porta de entrada para mim na comunidade escolar por me apresentar aos colegas mais próximos e esses a outros jovens e assim sucessivamente. A confiança que essa garota depositou em mim facilitou o contato que passei a estabelecer com indivíduos-chave de alguns grupos da escola.

Notei, nas primeiras semanas, que os alunos especulavam sobre minha presença, levantando hipóteses de profissões como psicóloga, professora ou estagiária, que, no entanto, não prejudicaram o relacionamento mútuo. Logo percebi que não adiantava dar explicações para cada um sobre o que realmente fazia no colégio, preferindo, por isso, adotar a mesma estratégia de Whyte ([1943] 2005), ou seja, detalhar os objetivos para os supostos líderes de cada grupo para que esses repassassem as informações para os outros. Whyte ([1943] 2005) ressalta que as pessoas não satisfazem sua curiosidade apenas com perguntas dirigidas diretamente ao pesquisador. Elas procuram um dos líderes para obter respostas convincentes, e certamente plausíveis, às dúvidas com todas as garantias necessárias.

Esse aspecto da garantia é extremamente relevante na observação, pois o principal medo dos garotos, de ambos os grupos da escola, era de que eu fosse informante da direção, isto é, minha função seria a de observá-los para “dedurá-los” posteriormente. Logo eles perceberam que não era essa a minha função, especialmente por evitar um contato direto com os professores e dedicar a maior parte de meu tempo aos alunos.

Ganhada a confiança, os meninos passaram a falar sobre suas vidas, projetos e frustrações, além de me repassar cumprimentos ritualísticos e algumas expressões típicas do dia-a-dia. Parte interessante desse contato é que os estudantes não esperavam que eu agisse

como eles e nem que usasse o mesmo ritual de cumprimento em todas as ocasiões. Embora cientes da existência de uma diferença, eles buscavam criar certo clima de camaradagem, demonstrando sempre um interesse amigável e cordial. Na visão dos meninos, eu era "ponta firme", isto é, alguém com quem poderiam contar sempre. Esse elogio era para mim um indício claro de contato socialmente simétrico.

Já o relacionamento com os alunos do período vespertino não foi nada fácil, o que parecia derivar da pecha de problemáticos a eles atribuída pela instituição. Ocorre que a escola simplesmente transfere os alunos repetentes para esse período como mecanismo de punição, processo de que são cientes; além disso, boa parte dos estudantes que vêm da zona norte⁶⁷ da cidade também são matriculados no período da tarde. Outro agravante é que a escola também recebe estudantes provenientes do ALARME⁶⁸ (Associação Lar de Menores), que normalmente têm problemas de aprendizagem e vem de famílias problemáticas. Esse conjunto de fatores ativa um sentimento de rejeição nesses alunos, especialmente quanto ao fato de, na visão deles, não disporem das mesmas oportunidades que os alunos do período da manhã.

Diante dessa realidade, o comportamento dos alunos não poderia ser diferente, como de fato não foi. Como foram mais arredios, levou pelo menos um mês para eu estabelecer contato com eles. O que me chamou a atenção é que o procedimento adotado pela escola de transferir os alunos repetentes para a tarde também não ajuda os professores, pois aumenta o desinteresse e a indisciplina, que normalmente já é grande, prejudicando ainda mais o andamento das aulas. Quando falo em indisciplina, não quero estabelecer nenhum juízo de valor, embora os jovens estejam cientes de que é com um juízo negativo que a instituição encara o comportamento deles. Para mim, o comportamento em geral agressivo, e

⁶⁷ Alguns dos bairros mais carentes da cidade se encontram nessa região.

⁶⁸ A Escola de Ensino Fundamental Associação Lar de Menores (ALARME) é uma instituição filantrópica, voltada ao atendimento de crianças de regiões de vulnerabilidade social e oriundas de famílias de baixa renda.

interpretado como indisciplinado, é também uma forma de manifestação de identidade diante de um contexto social adverso em muitos aspectos.

A interação com as garotas foi muito difícil, nesse período, principalmente as dos últimos anos do ensino fundamental. Não estou segura, ao certo, dos motivos da timidez e da indiferença delas que senti nas primeiras tentativas de contato. No entanto, quando consegui abrir meu próprio espaço emocional com elas, que ajudou a encerrar esse período de acanhamento, foi-me possível debater temas complexos sobre sexo e relacionamento, por exemplo, a que elas não tinham acesso normal no contato com os pais ou os professores, mas que lhes provocavam um grau muito elevado de curiosidade.

Sobre a questão da sexualidade, muito forte nesse período, senti que as meninas não tinham qualquer orientação segura em relação a namoro e relacionamento, além de serem muito instáveis emocionalmente, sem qualquer controle dos próprios sentimentos. O que me chamou a atenção, e me trouxe muito motivo de preocupação, é que essas adolescentes procuram relacionar-se sempre com meninos mais velhos, normalmente do ensino médio, ou maiores de 18 anos, não com os meninos de sua própria faixa de idade; além disso, não demonstravam preocupação em proteger-se de doenças sexualmente transmissíveis e da possibilidade de uma gravidez indesejada. Esse aspecto é preocupante e, em sua possível resolução, talvez coubesse à escola organizar uma campanha mais incisiva sobre o tema com profissionais da saúde da própria comunidade.

Um aspecto que vale a pena destacar é o relacionamento saudável entre alunos do matutino e vespertino. Notei que alguns discentes do período da tarde participam de atividades com os mesmos grupos dos estudantes da manhã. Outro ponto curioso é que alunos da manhã aparecem no intervalo da tarde para conversar com os colegas do outro período. A escola dispõe de um estacionamento interno separado do pátio por apenas um alambrado, o que permite a entrada de alunos no estacionamento; a aproximação possibilita estabelecer

contato com o restante do grupo; é ainda frequente alguns pularem o alambrado para tomar o lanche da tarde na companhia dos colegas do outro turno. Essa permeabilidade de contato, no entanto, facilita o acesso do tráfico de drogas na escola, o que não deixa de ser preocupante em face da pouca idade dos alunos.

Todos os dias de observação foram devidamente catalogados em diários de pesquisa, com a finalidade de registrar os acontecimentos e as dinâmicas da comunidade escolar, principalmente dos dois grupos envolvidos. A redação de um diário pode ser considerada a primeira fase da análise do campo, pois é a partir das anotações do cotidiano que o pesquisador pode ajustar as perguntas de pesquisa, os procedimentos de coleta e de análise de dados. É esse o momento de o pesquisador parar para refletir sobre as anotações e, "talvez, coletar novos dados a fim de determinar se o padrão percebido representa adequadamente a vida que observamos ou é simplesmente um produto de nossa imaginação" (WHYTE, 2005, p.284)

3.3.4 A aplicação de questionários

A aplicação dos questionários foi feita em duas fases e em dois momentos distintos. Depois de três meses de pesquisa de campo e da observação *in loco* de alguns fatores relevantes (estilo, língua, família, atividades extras, trabalho e projeções pós-Ensino Médio), decidi elaborar um questionário para a coleta de dados. Essa construção envolveu uma tentativa de obter um quadro mais geral da realidade social dos jovens, além de conhecer um pouco mais da identificação que têm com determinados grupos (*skatista, funkeiro, metaleiros, etc.*).

A aplicação do questionário⁶⁹ foi necessária para verificar alguns aspectos que já haviam sido observados, como a proveniência dos estudantes e o tipo de estrutura familiar em que vivem. Além disso, como o objetivo é atingir toda a escola, esse procedimento se mostrou vantajoso, pois permite abarcar um número muito grande de pessoas; outro ponto importante a destacar é que o questionário, por ser anônimo, não expõe as opiniões e os aspectos pessoais dos entrevistados. Utilizei um questionário com treze perguntas, sendo dez de característica fechada, conferindo “maior uniformidade às respostas e (estas) podem ser facilmente processadas” (GIL, 2011, p.123), além de três questões abertas.

Para evitar alguns problemas decorrentes desse tipo de metodologia, apliquei-a, primeiramente, em uma sala do primeiro ano do ensino médio para testar o questionário-piloto e ser possível, em seguida, acrescentar alternativas, recomendadas pelos alunos, em algumas questões, principalmente referente a lazer e estilo musical. O questionário contém perguntas sobre *atitudes e crenças e fatos* basicamente, já que o objetivo é o de conhecer as preferências dos jovens em relação às atividades de lazer, assim como ter acesso a dados mais concretos como idade, naturalidade, escolaridade dos pais etc.

Feitos o teste e as adaptações cabíveis, comecei a aplicação do questionário na escola. A ideia inicial era a de usar os 10 minutos iniciais das aulas, mas me deparei com um problema sério em uma oitava série do ensino fundamental do período vespertino: as crianças tinham sérias dificuldades com a leitura das questões e, por isso, não conseguiam entender perguntas básicas sobre onde haviam nascido, ou com quem moravam. Foi necessário levar 40 minutos da aula para a aplicação do questionário, demora que, me pareceu, incomodou o professor. No dia seguinte, fiz outro teste no ensino fundamental matutino, em um sexto ano com 40 alunos aproximadamente, e o problema se repetiu.

⁶⁹ O questionário aplicado se encontra no Anexo (p.306).

O fato é que preciso contar com as informações fornecidas pelo questionário, mas a obtenção delas não poderia prejudicar o andamento das aulas; preferi, dessa forma, usar as "janelas" existentes na grade horária para aplicar o questionário, motivadas por um índice muito grande de faltas dos professores, sem que a escola conseguisse substitutos.

O período matutino não ofereceu muitos problemas. Era difícil, todavia, aplicar a técnica nos primeiros anos do ensino fundamental, devido ao grande número de estudantes, que, por seu lado, procuravam chamar a atenção para si de todas as formas. Já no Ensino Médio, a aplicação do questionário se deu de forma rápida e destituída de problemas, pois os meninos já estavam até mais acostumados com minha presença. É justamente esse público que se aproximou de mim com mais facilidade e me permitiu estabelecer com eles um diálogo bem aberto.

A aplicação do questionário no período vespertino gerou um impasse com um dos coordenadores da escola, que queria que a aplicação do questionário levasse a aula toda, estratégia para evitar que os alunos permanecessem no pátio, já que o colégio estava com problemas de faltas excessivas dos docentes. Desse modo, se a aplicação do questionário levasse apenas 10 ou 15 minutos, era necessário manter os alunos na classe e em silêncio para não atrapalhar as outras turmas, uma situação extremamente desfavorável para a pesquisa, uma vez que eu deixaria a posição de pesquisador para ocupar uma imagem de autoridade institucionalizada. A situação foi logo resolvida com a intervenção do outro coordenador, assumindo que eu não estava na escola para ser professora, muito menos para cuidar dos problemas que a instituição enfrentava, e sim realizar a pesquisa. Após essa situação não passei por nenhum outro constrangimento.

A aplicação do questionário aconteceu entre os meses de outubro e dezembro de 2011, já que a espera de "janelas"⁷⁰ em todas as classes demandou um pouco de tempo. Com uma

⁷⁰ A aplicação do questionário dependia de alguma aula vaga existente, devido à falta do professor.

média de 1.000 questionários em mãos, foi-me possível notar que a maioria dos alunos não tem uma família tradicional. Já não vivem mais com seus pais e mães, que, em grande maioria, são separados, de modo que os jovens são educados pelas avós, ou vivem com a mãe e o padrasto. Poucos têm acesso a um curso de idioma ou aulas de informática; normalmente os que frequentam cursos extracurriculares são os que pretendem seguir a educação formal entrando num curso técnico-profissionalizante ou no ensino superior. Outro dado interessante é que a maior parte dos meninos pratica algum esporte, principalmente futebol e vôlei, oferecido pela prefeitura em quadras próximas ao colégio. Já as meninas estão mais conectadas às redes sociais e à internet. Um hábito muito frequente dos estudantes, em geral, é permanecer o dia todo nas redes sociais (*msn, facebook, twitter e Orkut*), e não estudar diariamente com exceção da véspera das provas.

Vale ressaltar que a aplicação do questionário me ajudou a estreitar laços com alguns estudantes que poderiam atuar como informantes. As observações, os diários de campo e o questionário me encaminharam a vinte e cinco jovens que se enquadravam em dois grupos basicamente opostos: *funkeiros* e *ecléticos*. Passei a prestar mais atenção a esses indivíduos, em suas rotinas, formas de expressão, comportamento dentro e fora do grupo. Notei também que, apesar de terem características diferentes, os dois grupos convivem bem, principalmente pelo esforço do grupo de *ecléticos* cujos membros respeitam mais as outras "tribos". Os registros linguísticos também são bem peculiares com uma prosódia diferente; as gírias não são as mesmas e o uso de marcação de plural é mais frequente no grupo de *ecléticos*.

O próximo procedimento foi conversar com os 25 indivíduos sobre a possibilidade de responderem um segundo questionário⁷¹, dessa vez, mais direcionado para os objetivos da pesquisa. Do mesmo modo que o outro, o questionário formulado apresentava questões fechadas e outras abertas e as respostas também foram anônimas, a fim de que todos

⁷¹ Ver Anexo B (p. 308).

aceitassem participar. A coordenação me ajudou a agrupar os alunos em uma sala, depois que todos os professores fossem comunicados na reunião de HTPC. A aplicação do questionário foi realizada em maio de 2012.

A aplicação do segundo questionário revelou que 60% dos vinte e cinco estudantes (15 deles) se classificavam como *funkeiros*, enquanto os 40% restantes se autodenominavam *ecléticos* (10 estudantes ao todo). Os grupos eram formados por meninas e meninos, basicamente do Ensino Médio, mas havia alguns, dos anos finais do 2º ciclo do fundamental, que estavam em série defasada em relação à idade, devido às reprovações.

A partir dos resultados obtidos nesse questionário, era necessário fazer um recorte metodológico dentro de cada CP, uma vez que seria inviável a minha aproximação de todos esses jovens, a realização de entrevistas, a transcrição de dados e a análise de 25 informantes. Decidi, desse modo, que o recorte deveria ser feito pelo critério de centralidade e perifericidade do jovem no grupo; estabeleci, também, que as duas CPs deveriam ser representadas pelos seus líderes, membros centrais e membros periféricos, além de ser constituída pelos gêneros feminino e masculino. Ao seguir esses critérios, cheguei a um total de quatro informantes para cada CP. Discutirei melhor esse recorte metodológico mais adiante, ao traçar o perfil das comunidades de prática.

O próximo passo foi conversar com os oito jovens e verificar se eles se interessavam em participar da pesquisa. Todos eles se dispuseram a fazer as entrevistas com a presença do gravador, e o único pedido foi o de que elas fossem realizadas no próprio colégio. Como alguns deles eram menores de idade, encaminhei aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que autorizassem a participação dos meninos nas entrevistas gravadas.

Passada essa fase, apliquei um terceiro questionário aos estudantes que aceitaram fazer as gravações. Na verdade, o roteiro de perguntas é muito similar ao do questionário anterior, a

diferença é o acréscimo da ficha social com as informações pessoais dos adolescentes. Terminada a fase das entrevistas, discuto, na próxima seção, a realização das entrevistas.

3.3.5 As entrevistas

O planejamento inicial era realizar pelo menos dois tipos de entrevistas: uma em grupo, ou seja, que representa cada comunidade de prática para ser capaz de inferir a dinâmica dos jovens diante de outros membros do grupo, e outra individual com o objetivo, de conhecer, *a priori*, a opinião do aluno a respeito de sua comunidade escolar. As entrevistas foram todas realizadas e devidamente gravadas para ser possível observar a correspondência entre o registro verbal dos grupos de jovens analisados e as marcas da identidade social.

A pedido dos próprios alunos, as entrevistas aconteceram na escola nas semanas antecedentes às férias escolares entre os anos de 2011 e 2013. O processo de levantamento foi concluído em dezembro de 2013. Além de servirem como um instrumento de aproximação entre pesquisador e pesquisados, os dois tipos de entrevistas programados permitem inferir pontos de vista diferentes de identificação social dos estudantes.

De acordo com Kramer (2007), a entrevista coletiva permite a exposição de ideias divergentes com uma intensidade muito maior, especialmente porque se reduz a influência da posição hierárquica socialmente superior do pesquisador. Nessa situação, não é ele o único indivíduo a deter a autoridade de iniciar perguntas ou de fazer comentários sobre o assunto discutido. Na realidade, em grupo, o conhecimento é partilhado e a diversidade é percebida face a face. Kramer (2007) destaca ainda que a interação em entrevistas em grupo revela uma importante experiência para ambos os participantes sociais envolvidos, pesquisadores e pesquisados:

como estratégia metodológica, os objetivos das entrevistas coletivas são: identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre participantes [...] Por outro lado, entrevistas coletivas podem ajudar a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas. (KRAMER, 2007, p 66-67)

A entrevista coletiva se afigurou como um método importante, já que meu foco está essencialmente na observação dos estudantes como agentes construtores de categorias sociais, que balizam a construção correspondente de identidades individuais e coletivas. Outro aspecto relevante é o de observar diretamente o processo de engajamento de cada membro em suas próprias comunidades de prática (ECKERT, 2005).

Nos procedimentos já realizados, houve alguns percalços. Combinei, primeiramente, reunir cada grupo em dias diferentes para a realização da gravação. Como no primeiro dia, os *ecléticos* estavam todos na escola, foi-me possível realizar a entrevista sem problema nenhum. No dia seguinte, entretanto, nenhum dos *funkeiros* apareceu na escola; em razão disso, voltei a entrar em contato com eles, que, finalmente, se comprometeram a aparecer no dia seguinte, o que, todavia, também não aconteceu. Precisei esperar o retorno das férias para voltar a estabelecer contato com eles.

O problema é que, no primeiro semestre de 2012, foi simplesmente impossível reuni-los, pois alguns trabalham. Sugeri um encontro para conversarmos no final de semana, proposta que também foi recusada. Somente no final do semestre, os alunos admitiram realizar as gravações, mas, ainda assim, compareceu nos dias agendados apenas uma parte deles.

Apesar dos problemas enfrentados com o grupo de *funkeiros*, foi possível realizar uma entrevista coletiva muito produtiva com os *ecléticos*. Conversei cerca de 30 minutos em uma sala de aula, antes de realmente iniciarmos a gravação, e essa conversa inicial foi importante para quebrar o gelo e descontraí-los. Chamou-me a atenção o interesse dos meninos em manusear o gravador, em saber como ele funciona e qual é a potência do aparelho; ficaram,

além disso, impressionados pelo fato de o gravador⁷² poder ser utilizado em estúdio de música.

A entrevista teve todo um processo de planejamento prévio em que a preferência recaiu sobre um modelo semi-estruturado para abordar alguns aspectos específicos, abaixo listados, que eu já havia observado na escola.

- (i) Por que os alunos ‘fogem’ da sala de aula?
- (ii) O que poderia ser alvo de melhoras na escola e no ensino?
- (iii) Como o grupo se caracteriza? E como se relacionam com os outros grupos?
- (iv) Quais são as "tribos" existentes na escola?
- (v) Qual é a imagem que os jovens têm de outros grupos?

O objetivo inicial era tentar entender o universo próprio dos estudantes, representações e significados que atribuem ao mundo. A entrevista me auxiliou a circunscrever mais detalhadamente algumas dessas questões, além de me favorecer o questionamento dos próprios estudantes sobre o que vai mal, segundo eles, na estrutura escolar e na estrutura do sistema de ensino como um todo, a fim de entender como os jovens enxergam a escola e avaliar a relação conflituosa entre a instituição e a visão de mundo dos estudantes.

A conversa permitiu-me também obter esclarecimentos mais detalhados sobre os grupos presentes no colégio e sobre o modo como se relacionam. Os meninos me contaram que, em alguns grupos, é preciso ter uma iniciação meio ritualística, como o dos *skatistas*, pois, se um indivíduo quer entrar no grupo sem ter habilidade de andar no skate, ele provavelmente não será admitido. Dessa forma, a prova para ser inserido no grupo é primeiramente ter habilidade suficiente para andar de skate sob o risco de ficar isolado.

⁷² Utilizei o gravador profissional H2 Zoom.

Esse mesmo processo ocorre com o grupo das *funkeiras*, que mantêm um padrão de comportamento e vestimenta. Se a candidata não se enquadrar nesse padrão grupal, não obterá acesso. Os dois grupos, descritos acima, são mais fechados e dificultam o relacionamento de indivíduos externos; há, todavia, uma possibilidade mais ou menos eventual de aproximação.

Os membros *ecléticos* perambulam por entre as outras comunidades de prática, como a dos *metaleiros*, por exemplo, atribuindo-se, desse modo, a si mesmos o traço de versáteis na medida em que são capazes de respeitar o estilo dos demais grupos. No entanto, nem sempre os membros desse grupo têm liberdade suficiente para acessar os outros grupos da comunidade escolar, e, por isso, vagueiam nos outros grupos com menor frequência e com frequência praticamente pontual. Além disso, notei certo preconceito em relação ao estilo das *funkeiras* por membros dessa comunidade de prática, especificamente voltado para o modo de comportamento e de vestimenta.

Em relação à estrutura escolar e ao ensino, tanto nessa entrevista, quanto em conversas com *funkeiros*, os estudantes são unânimes em sua avaliação negativa: "a escola ficou no século passado e os professores não acompanharam a modernidade" (DC⁷³ 12/11/2011). Reclamam, de maneira geral, que os professores insistem em apoiar as aulas apenas no material produzido pela Secretaria de Educação do Estado, deixando de lado o uso de outros materiais mais adequados, na opinião deles, como o computador. Reclamam, além disso, que os professores não estão "anteados" às mudanças e como não entendem o contexto social do jovem, não preparam aulas estimulantes. Mas, por incrível que pareça, a principal reclamação dos *funkeiros* se dirige ao grande número de faltas dos professores, como se nota no exemplo (8):

- (8) *INF⁷⁴*: Na questão do ensino... eu penso assim qui:: por exemplo... os alunos, em parte, são bons e em parte não são bons... o que remete ao fato dos professores também não ajuda(r)

⁷³ Diário de campo (DC).

⁷⁴ *Eclético W.*

por/ pelo fato de qui... temos professores na escola só que os professores muitas vezes não vêm... a gente tem o professor específico da aula/ da área... ele é:: ah... como eu posso dizê(r) assim...a residência dele se fosse a medicina a residência dele seria aqui...

[DOC.: Certo.]INF.: ele por exemplo não vem na escola muitas vezes falta sem avisá(r)

DOC.: isso se chama lotação. A lotação dele é aqui

INF.: É... se ele tá aqui e ele por exemplo abriu começô(u) a da(r) as aulas dele aqui... ele tem que pelo menos vir a escola mas muitas vezes eles faltam sem avisá(r)... a inspetora fica loca procura::ndo substitutos... substituto vem não passa matéria não consegue se impô(r) dentro da sala de aula... a questão do ensino também por conta dos professores é só isso::.

(EI-Ec/ W./Mc/Mc/ L.29-39)

Esse é o principal motivo de tumulto no pátio durante o horário de aulas, especialmente porque a ausência do professor titular e a consequente substituição por um docente desconhecido provoca a fuga da sala de aula, com base na alegação de que nada há para aprender na sala de aula. A fuga é geral, caracterizando alunos de todas as comunidades de prática e o que os diferencia é o não retorno voluntário dos *funkeiros* em comparação com os outros, que permanecem alguns minutos fora da sala para retornarem em seguida.

Voltando à discussão das entrevistas, pude constatar que as de natureza coletiva trouxeram novos apontamentos que me permitiram refletir mais agudamente sobre algumas questões também suscitadas na observação participante. A entrevista individual, no entanto, ativou um espaço privilegiado de entendimento do universo subjetivo de cada estudante, em termos dos significados e das representações que eles constroem sobre o mundo e os acontecimentos que relatam. Entende Lalande que "essa subjetividade não é um mero reflexo da individualidade desse ator, mas é um processo de socialização e de partilha de valores e práticas com outros" (LALANDA, 1998, p. 875). É exatamente assim que interpreto esses processos.

Marquei a entrevista individual em dias separados, sempre no período matutino. Foi possível notar certo nervosismo dos estudantes, diferentemente do que ocorreu com a entrevista coletiva. Antes de cada entrevista, conversei sobre assuntos diversos da escola e fora dela, como por exemplo, sobre filmes em estreia nos cinemas e sobre coisas que

pretendíamos fazer no fim de semana. Somente após essa tentativa de transformar a entrevista numa conversa mais espontânea é que o gravador foi ligado para eu dar início ao processo.

Como o planejamento inicial era fazer entrevistas semi-estruturadas, havia preparado alguns tópicos como ambiente escolar, lazer, atividades extracurriculares, música etc., os módulos de entrevistas sugeridos por Labov ([1972] 2008) para o pesquisador sobrepujar o chamado 'paradoxo do observador'. No entanto, o transcorrer das entrevistas permitiu-me perceber uma mudança visível para a entrevista livre, possibilitada pelo fato de que alguns alunos quiseram relatar sua história de vida, os problemas de relacionamento com a família, os problemas enfrentados dentro da escola, os relacionamentos amorosos etc. Essas narrativas se mostram extremamente relevantes por terem centrado o foco num acontecimento realmente vivenciado pelo próprio indivíduo, como as narrativas de experiência pessoal sugeridas por Labov.

Nessas entrevistas, o informante se envolve emocionalmente com o assunto, recapitulando experiências do passado e que, como mencionado, eliminando o *paradoxo do observador*, ativam um registro mais informal. "Uma maneira de superar esse paradoxo é romper constrangimentos da situação de entrevista com vários procedimentos que desviem a atenção do falante e permitam que emergja o vernáculo" (LABOV, [1972] 2008, p.244). Como preciso de um tipo de fala que se distancie da fala monitorada e se aproxime do vernáculo, utilizo as fontes da Sociolinguística para adotar o método das narrativas de experiência pessoal e de relato, onde normalmente se faz uma pergunta sobre um fato marcante na vida do informante como se já tivesse vivido uma situação de risco de vida.

3.3.6 Conversas no pátio

As conversas no pátio proporcionaram algumas situações inesperadas e muito reveladoras. Alguns *funkeiros* que se aproximaram me tornaram o fiel depositário de algumas

declarações de individualidade. Defini essa experiência como uma situação de conversa espontânea versando sobre tópicos referentes à escola e à vida desses estudantes. Foi nesse tipo de troca, de caráter totalmente livre, que consegui obter os resultados mais interessantes para meu trabalho. Como não foi um ato planejado, tratei de registrá-las nos diários de campo o mais rapidamente possível para não perder a riqueza de detalhes. Essas conversas aconteceram basicamente nos bancos do pátio da escola, normalmente nos dias de falta de algum professor ou em semanas de feriados prolongados em que a de presença de alunos é sempre mais reduzida. Essa situação é mais propícia para um relaxamento e, correlativamente, um grau maior de confiança mútua entre observadora e observados, especialmente porque é menor o risco de interrupções.

Num típico dia como esses, o líder da comunidade dos *funkeiros* fez um relato de toda a sua história de vida, além de me revelar como é o esquema de tráfico de drogas, as bocas de fumo nas praças do bairro e em bairros adjacentes antes de a polícia descobrir a quadrilha e prender boa parte dela. Como interlocutora, me senti numa situação crítica, nessa conversa, com a curiosidade de observadora por conhecer o possível grau de envolvimento de meu entrevistado com essas redes. Como tinha receio de que ele pudesse se sentir ameaçado com teor das perguntas sobre essa questão, passei a usar uma estratégia de suposição que não expusesse meu jovem interlocutor a qualquer grau de ameaça.

A estratégia parece ter funcionado: o jovem não se sentiu ameaçado em me responder, assegurando-me, sobretudo, que seu conhecimento de detalhes se devia ao fato de ter seu próprio pai participado do tráfico como líder de uma dessas bocas de fumo. Meu interlocutor assegurou-me não ser frequentador de redes ligadas ao tráfico, mas afirmou-me manter contato com os parceiros do pai.

O que permitiu que essa conversa se concretizasse foi a relação de confiança instaurada na interação social. Não se trata aqui de criar intimidade com o entrevistado, mas

de abrir espaço para que ele se torne a figura central, tomando, inclusive, a iniciativa do discurso em vários momentos (LALANDA, 1998).

Muitos dados obtidos a partir dessas conversas mais espontâneas do que as de uma entrevista formal foram cruciais para meu entendimento de algumas das questões, antes levantadas sobre esse grupo, de como essa comunidade de prática encara a escola, que passou a ficar muito clara; a razão da fuga da sala de aula pelos *funkeiros* está na absoluta ausência de dinamismo dos procedimentos escolares.

Como um ponto acima no grau de rebeldia, chegam a se sentir traídos pela estrutura escolar, na medida em que os professores, na opinião deles, não fazem por merecer o salário por não cumprirem a obrigação de dar aulas em função das seguidas faltas. Outra questão que causa revolta é a falta de interação entre professores e alunos e a qualidade do material produzida pela Secretaria de Educação do Estado.

Sentem-se desestimulados pelas aulas sempre idênticas uma às outras no quesito metodologia e especialmente pelo fato de o professor copiar o que já contém na apostila com o uso de apenas lousa e giz. Entendem os membros desse grupo, que a educação adquirida na escola não é importante, nem têm relevância para suas vidas os conhecimentos ministrados. Essas impressões aparecem também nas entrevistas, como se pode ver nos excertos abaixo:

(9) *DOC.: é::: e como você acha que cê vai consegui(r) concretiZÁ(r) esse SONho se você não dá importância nessa parte da sua vida que ainda é o ensino médio?*

INF.: aí sim a senhora chegou no ponto ... pra mim ESCOLA ensino médio ... ensino fundamental não influencia nada na faculDADE que eu quero que eu quero exercê(r) ... a que eu quero exercê(r) ... SEI que tem que te(r) o português e tal ... tudo isso... mas eu não vejo o PORque de levá(r) a SÉrio ... sendo que o ensino de hoje tá uma porcária ... eu acho que o ensino superior vai ser muito diferente do que esse daqui então eu me daria bem lá: sim mas aqui nu::m levo a sério ... (EI-Fk/ A./Mc/ L.22-29)

(10) *DOC.: entã::o colocando aqui o acesso a internet seria do professor né? O professor montaria prepararia a aula com a lousa interaTIva tal... porque senão cêis iam pro facebook, twitter ... não é verdade? [INF1.: também também] ... mas cêis acham que:: que prenderi::a mais a atenção?*

INF1⁷⁵.: prenderia bem mais e depois/ e tipo as pessoa não gosta muito:: os aluno não gosta muito dos professor porque/ pelo jeito de ensiná(r) [DOC.: como que é o jeito?] tem uns/ que nem... pode falá(r) o nome do professor? [DOC.: Pode eu num vou colocar os nomes] que nem ... tem a G. o.: F. a.: que mais [INF2.: o E. também] ... o E. ... eles explica/ eles explica de um jeito que te faiz aprendê(r) entendeu... explica brinca::ndo tal ... agora os professor entra na sala passa um negócio na lousa e fala "se vira" ... cê vai ter que faZÊ(r) [INF2.: tem professor de física que passa a matéria na lousa] o de química passa matéria na lousa ... o de química só passa a resposta [INF2.: é passa a resposta] ele passa a resposta na lousa cê vai copia e ganha visto acabô(u) ... mais nada

INF2⁷⁶.: a B. a B. nem...

INF1.: a B. nós joga pocker na aula dela ... todo jogo/ toda aula

INF2.: se joga uma bomba ela num tá nem aí

DOC.: então ASSIM aquela questão ali de:: caneta e apagaDOR na mã:o do professor ali não funciona mais ... [INF1.: não] ... então cêis acham que a aula deveria sê(r) como?

INF2.: fazê(r) que ele DÁ a aula mas brincando com o aluno né:: interagindo com o aluno nã::o virá:: as costa pro aluno e escrevê(r) na lousa e cabô(u) (EG-Fk/R e M/Mc/ L.119-138)

O outro grupo também não discorda da rotina das aulas na escola, mas é de seu entender que é a escola a única chance de que dispõe para ter uma vida melhor que a de seus pais. Essa é a motivação, penso eu, de despenderem um esforço maior em permanecer nas aulas e tentar apreender o conteúdo ensinado, como se pode notar em (11):

- (11) *porque eles acabam depredando muito porque eles pensam "venho aqui os professores vão me passá(r) é tudo muito fácil... então eu vou vir aqui curti e vou depredá(r) tudo" ... e aí não dá valor à escola mas acho que ajudaria muito a:./... nós estamos na na época da informática né? tudo sendo informatizado ... o Brasil aí éh:: cada vez se desenvolvendo mais tecnologicamente então... acho que tá na hora da escola também evoluí(r) junto né?... a escola tá ficando muito pra trás (EI-Ec/ C./Mc/ L.51-56).*

Após transcrição, análise e seleção das ocorrências, os dados foram triangulados, a fim de conhecer de modo mais minucioso a realidade social observada e as práticas das comunidades envolvidas. Foi possível iniciar a análise quantitativa para ver como o comportamento social reflete-se na variação de número de ambas as comunidades. No entanto, antes de discutir análise dos resultados qualitativos e quantitativos, faz-se necessário conhecer os critérios da Pesquisa Quantitativa também.

⁷⁵ Funkeiro R.

⁷⁶ Funkeiro M

3.4 A Pesquisa Quantitativa

Apesar de a metodologia apresentada ser particularmente qualitativa, de base etnográfica, a análise quantitativa constitui o centro da pesquisa, haja vista que os principais resultados apresentados, *a posteriori*, se sustentam na quantificação. Desse modo, este trabalho apresenta metodologias colaborativas e complementares (qualitativa e quantitativa). A análise quantitativa é necessária para dar suporte adicional aos resultados da pesquisa qualitativa, além de possibilitar comparações com os estudos sobre a mesma comunidade de fala. Apresento, a seguir, os critérios utilizados na quantificação tanto para a Concordância Nominal quanto para a Concordância Verbal, de acordo com a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1966, 1972, 2008).

3.4.1 Da seleção das ocorrências para a análise da Concordância Nominal

No que tange à análise quantitativa da CN, foram levantados das entrevistas todos os SNs com dois ou mais constituintes nos quais a marcação de pluralidade é aplicada, como nos exemplos (12), ou poderia ser aplicada e não o é, como em (13)

- (12) a ... bom eu pretendo faze(r):: **alguns cursos técnicos** ... faze(r) faculdade e trabalha(r):: tenta(r) te(r) uma vida social a parti(r) de agora (risos) (EG-Ec/C./Mc/ L. 357-358)
- b é porque geralmente eles só pegam a batida e incluem **novas rimas** [INF 1.: batida americana] (EG-Ec/W./Mc/ L. 263)
- (13) a ma(i)s aí os **quarto essas coisa** a gente tranca tudo ... porque é só pra gente mesmo ... ma(i)s o resto da chácara é pro povo ... piscina **essas coisa** assim ... ca::mpo ... ficá(r) à vontade ... (EI-Fk/R./Mc/ L. 63-65)
- b ela quase caiu ... ela sentô(u) e afundô(u) assim...ela meio/ éh:: eu tirei os **parafuso** da caDEIra e coloquei é:: **aquelas cadera** mole ... essas daí (EI-Fk/M./Mc/ L.70-71)

Por uma questão de recorte metodológico e de possíveis comparações com a CN na variedade riopretense, alguns dados foram retirados da análise por razões diversas. Seguem os tipos de dados excluídos e respectivos exemplos.

i. SNs compostos por palavras estrangeiras

- (14) *se fosse pra contá(r) a história da minha vida **nóis** ia tê(r) que por um cartão de **oito gyga** aí (gravador) ... ma(i)s de cabeça eu num lembro nada ... (EI-Fk/R./Mc/ L. 282-283)*

ii. SNs cujo quantificador é a palavra “vários” em função de sua forma invariavelmente de plural.

- (15) a *eu acho que eu sô(u) eclético por eu ter mais amizade com **vários tipos** de/ eu não tenho nenhum preconceito entã::o... eu tenho amizade com pessoas góticas, pessoas manos, funke(i)ros ... então eu prefiro sê(r) eclético pra acaba(r) até não sendo excluído daqueles grupos também ... então por exemplo eu quero sê(r) amigas de **várias pessoas diferentes** eu quero tentá(r) entendê(r) **várias pessoas diferentes** não só um grupo fechado assim ... então eu acabo sendo eclético... (EG-Ec/C./Mc/ L. 786-791)*
- b *nossa eu assisti em casa o::: ...como é que chama até que tem ... TEM **VÁrios atores faMOsos** é::: ... (EI-Fk/M./Mc/ L.168-169)*

iii. SNs cujo núcleo é representado por um numeral, por não conter marcas formais de plural, apenas marcas semânticas.

- (16) a *estavam três alunos ... um é da sua sala... um/ e **os outros dois** estudam aqui mesmo um no prime(i)ro C e um estuda mesmo no prime(i)ro A (EG-Ec/W./Mc/ L. 587-589)*
- b *eles acabam se apa(i)xona::ndo ... e::: bom mais a frente ele começa a:: a/ **eles dois** formam uma dupla pra assaltá(r) bancos né ... aí eu perdi alguns/ algumas partes do filme então né (risos)... (EI-Ec/ C./Mc/ L. 266-268)*

- c *depois ele briga com o Voldemort ...aí::: ele se joga da ponte né ... os dois se joga da ponte ... (EI-Fk/M./Mc/ L.158-159)*
- d *mas eu sempre fui nas festinha de chacinha assim ago::ra ... tipo eu sempre fui **uma duas três quatro vez** no máximo eu fui ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 219-220)*
- e *as três acabo(u) se tretando na hora do recreio ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 394-395)*

iv. SNs que envolvem expressões fixas, sempre realizadas no plural.

- (17) a *às vezes a menina usa uma saia até no joelho lá ... fala que é crente e vai pro baile funk lá e tira a roupa [...] agora a menina que é julgada periguete é mais santa do que elas ... então sei lá ... por mim tanto faz ... (EG-Fk/R./Mc/ L. 297-300)*
- b *mas às vezes o professor tem que traze(r) algum o(u)tro texto de casa porque aquele não é eficiente pra trabalha(r) ... então... **muitas vezes** o professor traiz ... às vezes até a gente até tem que fica(r) copiando aqueles textos ... porque às vezes não dá nem tempo de prepara(r) o material né (EG-Ec/C./Mc/ L. 126-129)*
- c *aí a pessoa me vem com uma le::tra falando de Deus falando de/ tá mais é a mesma... cê pega a mesma batida ... e cê vai ouvi(r) **outras vezes** e tem um cara falando de putaria com a mesma batida (EG-Ec/C./Mc/ L. 259-261)*
- d *o funkero ele tá:: sempre usando artigo de grife Polo Play é:: várias otras grifes aí ... marcas ... o vida loca NÃO o vida loca não o mano não ... iGUAL aqui em Rio Preto ... na nossa cidade ... eles ... **os vida loca** são maioria zona NORte né ... periferia de Rio Preto ...(EI-Fk/ A./Mc/ L. 143-147)*
- e *o povo sai lá do quinto **dos inferno** da zona norte lá [INF2.: é ... da zona norte] na onde nós mora (EG-Fk/R./Mc/ L. 519-520)*

v. Nomes próprios.

- (18) a *esses dias eu assisti o::: **Jogos Mortais** ...o último... nossa foi tenso... (EI-Ec/L./Fm/ L. 247)*

vi. Casos de hipercorreção

- (19) a ... *tem um cargo a mais do que aquele... a ambição **dos mundos** de hoje... dos tempos de hoje é:: falo assim... vai levá(r) a gente a cada vez mais querê(r) subi(r)... só que subindo assim a gente pode machucá(r) as pessoas... (EI-Ec/ W./Mc/ L. 309-313)*
- b *aPESAR que a gente tem **contatos com todos** que tão lá dentro ... TODOS ... a gente tem conTato ... contato fo::rte (EI-Fk/ A./Mc/ L. 382-383)*

vii. *Pluralia tantum*

- (20) a *elas não principalmente a M. que é a do meio ... eu tenho muito **ciúmes** da M. (EI-Fk/ P./Fm/ L. 176-177)*
- b *aí ela:: siguiu o caminho dela **nas férias** eu segui o meu... muitas coisas aconteceram i... (EI-Ec/ W./Mc/ L. 500-501)*
- c *...aí elas ficam assim ... pa/ tipo algumas pa te fazerem **ciúmes** pra outra amiga ou alguma iniMIga assim que tem birrinha ... "ah vou ficá(r) com ELE" largô(u) ... "vô(u) ficá(r) com ele" ... (EI-Fk/ A./Mc/ L. 223-224)*

viii. SNs que apresentam o mesmo som entre fronteiras de palavras, impossibilitando a determinação de existência ou não de marca de plural

- (21) a *... porque os caderninhos **as perguntas** são muito subjetivas ... **as perguntas** são repetitivas e não têm informação suficiente pra você trabalha(r) sobre o assunto (EG-Ec/ C./Mc/ L. 63-64)*
- b *porque sê(r) professor hoje e aturá(r) os alunos que hoje existem não é fácil com o salário que eles recebem... é::...aumentaria também o salário de **outros setores** pra tê(r) um incentivo maior... (EI-Ec/ W./Mc 17/L. 206-207)*
- c *também aumentaria -como eu posso dizê(r)- a liberdade **pra projetos sociais** porque tem muita cidade no estado de São Paulo que você não encontra um projeto social (EI-Ec/ W./Mc/ L.208-210)*

3.4.2 Da definição da variável dependente

A investigação da marcação de pluralidade nas duas comunidades de práticas (*funkeiros* e *ecléticos*) se restringe, nesta pesquisa, à análise de um envelope de variação constituído pela variável binária “presença ou ausência de marcação de pluralidade”, formalizada como (s). Essa categoria representa, por sua vez, as variantes presença ou ausência de qualquer realização fonética, com alterações morfofonêmicas, da marca de pluralidade em todos os constituintes do SN. O contexto de análise, por sua vez, é qualquer SN de dois ou mais elementos, independentemente de sua função sintática, como se pode ver nos exemplos a seguir:

- (22) *os alunos* hoje de quinta série tem curso de digitação que digitam sem olhá(r) pro teclado. (EI-Ec/ W./Mc/ L. 259-260)
- (23) eu tomei pra mim liberdades de como um... um inspetor de alunos... por minha mãe sê(r) conhecida aqui **pelos professores** gostarem de mim... (EI-Ec/ W./Mc/ L. 320-321)
- (24) Ah::poderia tê(r) **alguns filmes** éh:: **baseados nas aulas** ... poderia tê(r) palestras éh:: pra gente interagí(r) ... (EI-Ec/ L./Fm/ L. 45-46)
- (25) *os usuários de drogas* que num têm o que fazê(r) que num trabalha nem nada e vai lá vendê(r) droga no shopping ... (EG-Fk/R./Mc/ L. 566-567)
- (26) oitenta por cento **dos meus amigos** usa droga ... oitenta por cento e nenhum oferece (EG-Fk/R./Mc/ L. 587)

A marcação de pluralidade no português é redundante mas somente no português padrão escrito e não sistematicamente no português vernacular. De acordo com Naro e Scherre (1997), o português vernacular do Brasil "apresenta variação sistemática nos processos de concordância de número, exibindo variantes explícitas e variante zero de plural em elementos verbais e nominais" (p.93).

No português brasileiro, presença e ausência de plural se alternam em posição final de palavra, contexto que apresenta grande potencial de variação em função de um processo de erosão fonológico, por distensão dos órgãos fonadores em posição átona. Apresento abaixo, em (27), alguns exemplos, extraídos das entrevistas em análise, que mostram a presença e a ausência de marcação formal de pluralidade dentro do SN, que constitui, portanto, neste trabalho, a variável dependente.

- (27) a *as meninas* daqui são bonitas só que elas têm que se valorizá(r) mais (EG-Ec/ C./Mc/L.482)
- b *só que as pessoas* muito me definem como nerd geek mas... eu vivo no ecletismo né?... eu me adapto a cada canto que eu tô... (EG-Ec/ R./Mc/ L.328-330)
- c *normal* isso aqui dentro da escola ... *as menina* briga(r) por causa de outra ... eu ne:m nem esquento a cabeça porque:: *esses muleque* da escola pra mim é tudo *umas cria::nça* tudo muleque ... nem esquento (EI-Fk/ P./Fm/ L. 405-407)

A quantificação é, sem dúvida, uma ferramenta de análise importante na pesquisa e a etnografia ajuda no refinamento da análise quantitativa ao revelar outras variáveis que fazem parte do contexto escolar. Como as metodologias são complementares, a triangulação dos dados se faz necessária, a fim de se obter resultados mais confiáveis.

Um estudo clássico de natureza formal sobre a marcação de pluralidade envolve dois tipos de análise: uma atomística, que se ocupa de cada elemento do SN separadamente, e uma não-atomística, que vai analisar o SN inteiro como um todo. Na quantificação dos dados deste trabalho, opto pelo uso da análise não-atomística para obter os resultados mais gerais sobre a marcação de pluralidade nas CPs em questão. Para esse tipo de análise, classifico como presença de marcação os casos em que há plural em todos os elementos do SN passíveis de pluralização, como em (28). Já os casos em que um ou mais elementos do SN não

apresentarem marcas, como em (29), serão analisados como destituídos de marcação de pluralidade.

- (28) *tem muita essa questão **dessas meninas** de exagerá(r) e muito na ro(u)pa ... **o(u)tros meninos** acabam mudando também né acaba... vivendo essa parte meio sensua::l aí... acaba piorando demais o clima ... **as meninas** estão exagerando demais mesmo nessa parte aí(EG-Ec/ R./Mc/ L. 508-510)*
- (29) *... **as pessoa** tava chupando o pirulito nó(i)s vinha correndo batia a MÃO ... a nossa mão na mão **dessas pessoa** e os **pirulito** deles caia ... (EI-Fk/ M./Mc/ L.40-41)*

Selecionadas as ocorrências, cada uma delas foi analisada segundo os critérios definidos nos grupos de fatores, os quais constituem os contextos variáveis definidos para esta análise quantitativa. Na análise da CN, cada grupo foi representado por seus respectivos fatores, constituindo ao todo um total de quatro variáveis independentes de natureza linguística ou interna e uma variável independente de natureza externa ou social. Não utilizo as variáveis idade e escolaridade, pois todos os oito informantes estão no Ensino Médio e têm a mesma faixa etária. Os grupos de fatores estão representados no quadro a seguir:

Variáveis Linguísticas	
1. Pluralidade do contexto:	(i) SN isolado ou primeiro de uma série; (ii) SN precedido de SN formalmente marcado; (iii) SN precedido de SN não marcado.
2. Localização do SN na oração:	(i) localização do SN à esquerda do verbo ou da oração; (ii) localização do SN à direita do verbo ou da oração; (iii) localização indistinta.
3. Formalidade:	(i) formal; (ii) informal.
4. Coesão Sintagmática:	(i) SN sem elemento interveniente; (ii) SN com elemento interveniente.
Variáveis Extralinguísticas	
1. Gênero:	(i) masculino (ii) feminino

Quadro 8: Variáveis linguísticas e extralinguística para a análise da Concordância Nominal.

Na próxima subseção, discuto a seleção das ocorrências da análise quantitativa para a Concordância Verbal e os respectivos grupos de fatores empregados.

3.4.3 A seleção das ocorrências para a análise da CV e a definição do envelope variacional

A partir da análise das dez entrevistas realizadas com os oito informantes das CPs *funkeiros* e *ecléticos*, procedo inicialmente ao levantamento de todas as ocorrências pertinentes ao estudo da CV de 3ª pessoa do plural (doravante 3PP), perfazendo um total de 425 ocorrências. Nos exemplos a seguir, a aplicação da regra de concordância é apresentada em (30a-b), e destituída em (31a-b):

- (30) a *na outra escola eles **eram** mais padroniza::dos assim... aqui eles **são** mais um pouco mais dividido, eles **seguem** bastante a risca o estilo, num têm medo de mostrá(r) o estilo por exemplo:: (EG-Ec/ C./Mc/ L.462-464)*
- b ***estavam** três alunos ... um é da sua sala... um/ e os outros dois **estudam** aqui mesmo um no prime(i)ro C e um estuda mesmo no prime(i)ro A (EG-Ec/ W./Mc/ L. 587-589)*
- (31) a *... o pessoal tem preconceito ... não as meninas ... as menina **gosta** ... agora os muLEque num **gosta** ... porque "ah:: dança mais do que eu num sei que lá ... rebola ... é viadim" ... "é viadim mas a sua namorada olha ... cê tem que pensá(r) nisso" (EI-Fk/ R./Mc/ L. 147-150)*
- b *o que que ele vai fazê(r)? ... os cara **veio** aí e **pichô(u)** a escola aí ... (EG-Fk/ R./Mc/ L. 61-62)*

Os dados de CV na 3PP se mostram mais frequentes que os aos dados de 1PP dentro do corpus coletado, além disso, permitem uma comparação com o trabalho realizado por Rubio (2008) sobre a CV na variedade de fala riopretense.

As ocorrências de verbos como *ter*, *vir* e seus derivados também foram excluídos da análise de CV, uma vez que, quando flexionados no presente do indicativo, não apresentam distinção entre a forma singular e plural na modalidade falada, isto é, são verbos de pronúncias homófonas nesses contextos, como se pode ver nos exemplos a seguir:

- (32) a *eles não consegue faze(r) uma aula boa porque eles não têm tempo pra prepará(r) o conteúdo ... e se volta a questão dos livros didático ... eles já têm o conteúdo pronto né...* (EG-Ec/ R./Mc/ L. 90-91)
- b *... eu acho qui as pessoas têm mais a liberdade de se expressá(r) como elas são ...* (EI-Ec/ C./Mc/ L. 09)
- c *"vocês vêm aqui comigo agora"... tirei de dentro da sala falei para o J. H "ó suspende todo mundo porque tava fazendo isso isso e isso"...* (EI-Ec/ W./Mc/ L. 322-323)

Selecionadas as ocorrências, cada uma delas foi então submetida à critérios definidos nos grupos de fatores que serão apresentados a seguir, os quais constituem contextos variáveis definidos para a análise quantitativa da CV das comunidades de prática em questão. Do mesmo modo que na análise quantitativa da CN, a variável dependente também é binária, ou seja, trabalho com as variantes aplicação da CV para 3PP, como nos exemplos (33a-b), e não-aplicação da CV, como em (34a-b).

- (33) a *uma vez tinha umas menina na sala e elas pediram praabri(r) o vidro porque elas não tavam conseguindo ... era duro na escola o vidro ...* (EI-Ec/ C./Mc/ L. 375-376)
- b *perdemos muitas coisa ... lo(u)sas digitais mesmo são uma maravilha lousa digital porque o prof/ escreve e você copia no caderno logo ali simultaneamente*(EI-Ec/ C./Mc/ L. 59-62)
- (34) a *NÃO ... na festa que a gente/ todas as festa de aGORA desde umas três quatro festa pra trais até agora ... todas tá dando polícia por causa que o pessoal não sabe í(r) lá pra curtí(r) pra bebê(r) dança(r) tal ... fazê(r) uns negócio desses ... eles vai lá pra brigá(r)...vai pra arrumá(r) encrenca ... aí:: vai acabando até a graça de í(r) pra chacinha...* (EG-Fk/R./Mc/ L. 209-212)

- b *nóis deixava a F. de cabelo em pé:: ... os muleque **apronto(u)** ...coloco camisinha do ventilador pra roda(r) NEla ... nossa nóis apronto muito aqui ... mas foi bem legal esse ano ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 116-117)*

3.4.4 As variáveis linguísticas para a CV

As variáveis linguísticas selecionadas para a análise já foram previamente discutidas em outros trabalhos (NARO e SCHERRE, 1999, 2000a; NARO, 1991; POPLACK, 1980; MONGUILHOT e COELHO, 2002; SANTOS, 2005; RUBIO, 2008, 2012 entre outros). Por uma questão metodológica, o recorte deste trabalho engloba todas as variáveis linguísticas utilizadas na pesquisa de Rubio (2008) com o objetivo de tornar possível comparar resultados das duas pesquisas sobre CV, uma olhando para a comunidade de fala da região de São José do Rio Preto, e a outra, mais preocupada em discutir o uso da marcação de CV como meio de construção da identidade social de duas CPs de adolescentes da mesma região.

Cada grupo de fatores foi representado por seus respectivos fatores, constituindo ao todo um total de sete variáveis independentes de natureza linguística ou interna, e uma variável independente de natureza externa ou social. Apresento, na tabela abaixo, os grupos e seus respectivos fatores escolhidos para a elaboração da análise quantitativa da CV, a saber:

Variáveis Linguísticas	
1. Paralelismo formal (nível oracional):	<p>(i) presença da forma plural explícita no último elemento não inserido em um SPrep;</p> <p>(ii) presença da forma plural zero no último elemento não inserido em um SPrep;</p> <p>(ii) presença da forma de plural explícito no último elemento inserido em um SPrep;</p> <p>(iii) presença da forma zero (singular ou plural no último elemento inserido em um SPrep;</p> <p>(iv) presença de numeral no último elemento;</p> <p>(v) presença de neutralização no último elemento.</p>

2. Paralelismo formal (nível discursivo):	<p>(i) verbo isolado ou primeiro de uma série;</p> <p>(ii) verbo precedido de verbo com marca formal de plural explícito;</p> <p>(iii) verbo precedido de verbo com marca zero de plural no discurso do falante ou interlocutor.</p>
3. Saliência fônica:	<p>(i) máxima diferenciação fonológica⁷⁷;</p> <p>(ii) média diferenciação fonológica⁷⁸;</p> <p>(iii) mínima diferenciação fonológica⁷⁹.</p>
4. Posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo:	<p>(i) pré-verbal com núcleo distante de 0 a 2 sílabas do verbo;</p> <p>(ii) pré-verbal com núcleo distante de 3 a 10 sílabas do verbo;</p> <p>(iii) pré-verbal com núcleo distante mais de 10 sílabas do verbo;</p> <p>(iv) pós-verbal com núcleo distante até 5 sílabas do verbo.</p>
5. Tipo de sujeito (constituição morfossintática):	<p>(i) SN-pleno;</p> <p>(ii) SN-pleno composto com núcleo singular adjacente ao verbo;</p> <p>(iii) SN-pleno composto com núcleo no plural adjacente ao verbo;</p> <p>(iv) pronome pessoal;</p> <p>(v) pronome indefinido;</p> <p>(vi) pronome demonstrativo;</p> <p>(vii) quantificador;</p> <p>(viii) pronome relativo;</p> <p>(ix) desinencial;</p> <p>(x) indeterminado;</p> <p>(xi) pronome interrogativo.</p>
6. Traço semântico do sujeito:	<p>(i) [+ humano];</p> <p>(ii) [- animado];</p>
Variáveis Extralinguísticas	
1. Gênero:	<p>(i) masculino</p> <p>(ii) feminino</p>

Quadro 9: Variáveis linguísticas e extralinguística para a análise da Concordância Verbal.

⁷⁷ Alteração total das desinências modo-temporais e/ou do radical.

⁷⁸ alteração perceptível da desinência modo-temporal, sem a alteração do radical.

⁷⁹ assinalada pela nasalização da vogal final não acentuada e/ou adição de uma semivogal, sem mudanças no radical.

3.4.5 Variáveis extralinguísticas

Na literatura sociolinguística é comum que se faça a análise quantitativa considerando pelo menos três variáveis extralinguísticas: gênero, idade e escolaridade. Como normalmente as pesquisas analisam um *cópus*, formado pelo recorte de algum banco de dados de uma determinada comunidade de fala, essa estratificação social torna-se muito comum.

Nesta pesquisa, no entanto, não trabalho com um banco de dados já estabelecido e, devido aos meus objetivos, algumas dessas variáveis sociais não se mostraram relevantes, uma vez que todos os informantes têm o mesmo grau de escolaridade (estudantes do ensino médio) e estão na mesma faixa etária (15 a 18 anos). Este trabalho se interessa principalmente pela análise da sintaxe de concordância como recurso utilizado pelos grupos de jovens na construção de sua identidade social coletiva e individual. É claro que as hipóteses amplamente conhecidas na literatura sociolinguística sobre as variáveis extralinguísticas norteiam a análise das CPs, até mesmo para o caso de comparações com os outros estudos já realizados dentro da variedade falada em São José do Rio Preto.

Por outro lado, a escolha da variável social não se prende apenas ao teste das hipóteses da Análise Quantitativa,⁸⁰ mas também à uma análise qualitativa sobre a constituição das CPs e as relações de meninos e meninas dentro da comunidade de prática, graus de importância, de chefia ou de afastamento dos membros centrais do grupo. É nessa perspectiva que entenderei a variável social gênero. Os fatores dessa variável social estão exemplificados em (35a-b) e (36a-b).

i. masculino;

⁸⁰ Como é sobejamente conhecido a seleção de *gênero* como fator de análise tem a ver com a constatação de serem as mulheres mais sensíveis que os homens à atribuição de prestígio, de acordo com os estudos de Scherre (1994, 1996), o que significaria apresentarem frequência menor que a dos homens para os casos de ausência explícita de marcação de plural)

ii. feminino.

- (35) a *eles acabam se apa(i)xona::ndo ... e::: bom mais a frente ele começa a:: a/ eles dois **formam** uma dupla pra assaltá(r) bancos né ... aí eu perdi alguns/ algumas partes do filme então né (risos)... (EI-Ec/ C./Mc/ L. 266-268)*
- b *cê fala "ó quem tava brincando pra lá" ... eles já mesmo se **cagueta** ... "ah FOI ele também" "foi esse também" já sai todo mundo (EI-Fk/ R./Mc/ L.193-194)*
- (36) a *aí quando foi na segunda na terça os pais dele **apareceram** aqui na escola... queria sabê(r) né quem tinha baTIdo... ah já viu né ... **apontarum** tudo pra mim... (EI-Ec/ L./Fm/ L. 126-128)*
- b *nós conversa demais ... os dois **voa** longe ... nas conversa (EI-Fk/ P./Fm/ L. 444)*

3.5 A quantificação e a análise dos dados

O processamento dos dados, nesta pesquisa, é eletrônico, empregando-se, para tal, o pacote estatístico *Goldvarb X* (TAGLIAMONTE *et al.* 2001), idealizado pela Sociolinguística Quantitativa, para a análise de fenômenos variáveis. Esse pacote estatístico auxilia o pesquisador a entender que fatores linguísticos e extralinguísticos favorecem ou desfavorecem o uso de variantes linguísticas mediante índices quantitativos que extraem frequências e pesos relativos dos fatores linguísticos e sociais em relação à variável dependente.

As ocorrências foram selecionadas no *cópus* e devidamente codificadas. A fase precedente à quantificação dos dados é também importante, porque pressupõe, de antemão, uma análise qualitativa, que permite, após os resultados frequenciais, compreender e explicar as estatísticas numéricas fornecidas pelo programa.

Como se trata de uma variável binária tanto para a CN quanto para a CV, o processamento quantitativo foi realizado mediante o uso do programa *Ivarb*, aplicável a variáveis binárias. Esse programa é suscetível a um processamento em duas dimensões, o

“step down” e o “bottom up”, que permitem avaliar, com maior segurança estatística, o grau de significação quantitativa dos grupos de fatores, na medida da complementaridade. Por se tratar também de uma variável binária, os dados são significativos se os respectivos pesos relativos forem superiores a 0.5; abaixo desse limite, os pesos relativos apontam para uma relação pouco significativa estatisticamente entre a variável dependente e o respectivo grupo de fatores.

Feita a discussão dos grupos de fatores, do universo de pesquisa e dos procedimentos metodológicos, além da explicitação dos dois tipos de análises realizadas, quantitativa e qualitativa, passemos, agora, à análise geral dos resultados.

4. INTERPRETANDO A PESQUISA ETNOGRÁFICA E A ANÁLISE QUANTITATIVA

Esta seção apresenta os resultados finais da pesquisa etnográfica e da análise quantitativa (LABOV, [1972]2008). O objetivo inicial é discutir as questões levantadas até aqui pela investigação etnográfica, uma vez que este tipo de pesquisa vem tendo muita relevância e pertinência metodológica para o entendimento da realidade social das comunidades de prática observadas. Além disso, serão discutidos alguns aspectos pontuais que se revelaram mais relevantes durante os procedimentos de observação, conversas e entrevistas com os informantes.

Apresento também os resultados da análise quantitativa, a fim de, em um primeiro momento, realizar uma triangulação entre esses dois tipos de procedimentos metodológicos, especialmente pelo conteúdo diferenciado, ou seja, uma análise mais subjetiva e outra mais objetiva. Na seção a seguir, abordo a constituição das comunidades de prática, para, posteriormente, traçar as características individuais dos membros de cada grupo.

4.1 Constituição das comunidades de prática

Ao observar a dinâmica das comunidades de prática da Escola Estadual Aureliano Mendonça e delimitar os grupos observados, como comecei a apontar na seção de Aplicação dos questionários (Metodologia), resta-me discutir como cada comunidade de prática está constituída. O grupo de *funkeiros* é formado por 15 alunos, enquanto o grupo de *ecléticos*, por 10 estudantes. Como a análise de 25 informantes seria inviável, devido ao tempo, fiz um recorte nas duas CPs, centrando o foco nos líderes do grupo, nos indivíduos mais atrelados à comunidade e nos indivíduos mais marginais a ela (aqueles que circulam mais entre os

diferentes grupos). Dessa maneira, todos os vínculos grupais estariam representados e, como tal, propiciariam um recorte mais adequado das comunidades de prática. A definição dos informantes de cada CP foi realizada com base nas observações, nos diários de campo e na disposição dos jovens em participar da pesquisa. Após esse recorte, cada comunidade de prática foi composta por quatro membros.

Em um trabalho de variação como prática social, a identificação de parâmetros prontos implica uma contradição metodológica, haja vista que é a partir da pesquisa etnográfica que os parâmetros devem ser construídos. Todas as categorias analíticas desta pesquisa foram estruturadas nas observações participantes durante a pesquisa de campo; é claro que o ambiente escolar impõe algumas variáveis sociais, principalmente idade e escolaridade. Todavia, ao proceder à pesquisa, não dispunha ainda de nenhuma hipótese estabelecida sobre essas variáveis sociais; as perguntas de pesquisa foram norteadoras e serviram de base para o início do trabalho de campo.

Após quase um semestre na escola, frequentando os cinco dias úteis e os períodos matutino e vespertino, notei certa dificuldade de trabalhar com o 2º ciclo do Ensino Fundamental, uma vez que os jovens ainda estão em processo de formação de identidade, o que dificultava a compreensão de qual grupo eles estavam inseridos. Nessa fase, os adolescentes circulam em muitos grupos, principalmente os mais novos. Concluí, então, que os adolescentes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e os de Ensino Médio apresentavam identidades de pertencimento mais estabelecidas, desse modo, os estudantes de 15 a 19 anos seriam mais produtivos na pesquisa; além disso, procurei entrevistar meninas e meninos. Essas decisões só foram possíveis através da etnografia, após um semestre de observação participante e um questionário fechado respondido por todos os alunos. Dessa forma, as variáveis sociais impostas pelo próprio campo de pesquisa, ou seja, a comunidade escolar analisada foram:

Variáveis	Variantes
(1) <i>Gênero</i>	masculino e feminino
(2) <i>Idade</i>	15 a 19 anos
(3) <i>Escolaridade</i>	Ensino Médio

Quadro 10: Variáveis sociais controladas na constituição do cópuz.

É importante ressaltar que a estratificação não faz sentido quando o interesse se volta para a observação da dinâmica do grupo como um todo, independentemente de como ele está constituído segundo critérios de estratificação social; o controle das variáveis sociais, nesse caso, não tem o mesmo peso que tem numa análise quantitativa.

Embora a comunidade de prática dos *funkeiros* seja constituída por cerca de 15 indivíduos, distribuídos pelos dois períodos escolares, os alunos do período matutino, mais maduros, já dispõe de uma ideia mais nítida de identidade social e, por conseguinte, de pertencimento de grupo. Nesta pesquisa, os *funkeiros*, tomados como comunidade de prática, são constituídos por quatro indivíduos, três meninos e uma menina. A CP apresenta dois membros que exercem liderança, como se observa pelo grau considerável de influência sobre os outros membros. A jovem selecionada lidera as demais meninas, enquanto o jovem coordena as ações dos meninos. Noto, no entanto, que essa jovem também se rende à influência das ações do líder masculino, como pude verificar em algumas situações em que ela acompanha, sem questionamento, o comportamento do líder.

Dessa forma, considero o adolescente o verdadeiro líder da comunidade de prática e a adolescente apenas um membro central. Ela representa a espinha dorsal da CP juntamente com o líder. Esses dois estudantes, que têm fortes ligações com outros membros da CP, mantêm uma relação frágil com integrantes de outros grupos. Há mais dois jovens nessa CP vinculados à ideologia dos *funkeiros*, um deles também tem uma identidade bastante atrelada às características do grupo. Ele não é um líder, mas certamente pode ser considerado um membro importante da CP. O outro jovem, no entanto, apesar de estar inserido no grupo,

circula mais entre as outras comunidades de prática e têm uma boa relação com uma jovem dos *ecléticos*. O garoto, apesar de se considerar do grupo, está mais na periferia dele por manter esse contato com outras turmas.

A caracterização das duas comunidades de prática foi realizada a partir do cruzamento dos instrumentos de coleta de dados, principalmente dos diários de campo, dos questionários⁸¹ respondidos por cada membro das CPs e das entrevistas realizadas com os quatro informantes representantes de cada comunidade; para as configurações que apresentarei a seguir, tomo como base a resposta dos questionários dos 15 membros de *funkeiros* e dos 10 membros de *ecléticos* e as anotações realizadas nos diários de campo⁸², a fim de conseguir um panorama mais realístico de cada CP.

A Figura 3 mostra como os indivíduos *funkeiros* se dividem em sua comunidade de prática:

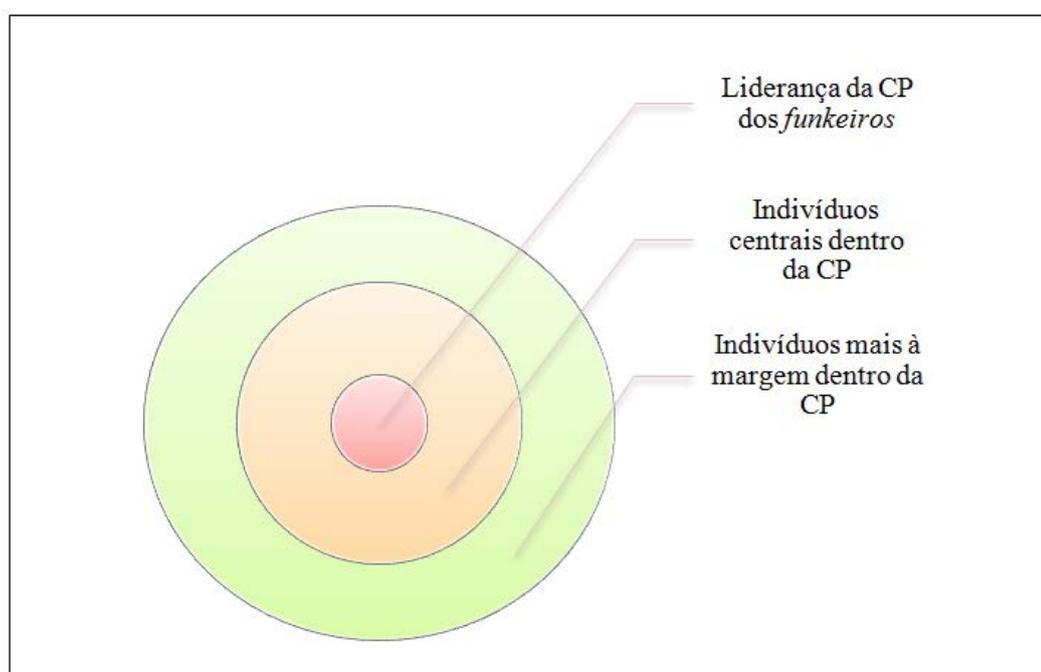


Figura 3: Relação de importância e organização da Comunidade de Prática dos *funkeiros*.

⁸¹ Os questionários aplicados se encontram no Anexo B, p 308.

⁸² Muitas dessas anotações foram feitas com a ajuda de alguns estudantes que em conversas me apontavam os grupos e como era o seu relacionamento com os demais.

Minha hipótese é a de que deve haver uma correlação entre centralidade e perifericidade grupal e expressão linguística de pluralidade. Nesse caso, os membros centrais apresentariam menos marcas de marcação de pluralidade que os membros periféricos, justamente por terem esses jovens mais diálogo com os membros de outras CPs como a dos *ecléticos* que são um pouco mais apegados às normas, inclusive as linguísticas, ditadas pelo contexto escolar. De uma forma geral, o grupo *funkeiros* pode ser considerado uma rede social densa e múltipla (MILROY, 1980; EVANS, 2004), pois todos os membros se conhecem bem e se conectam por mais de um tipo de relação (estudam juntos, são amigos e são ou já foram vizinhos). No entanto, uma verificação das relações intragrupais de cada indivíduo permite notar que o líder e a jovem que constituem membros centrais estão mais fechados em suas práticas sociais que os membros mais periféricos. Esse fechamento é indicação segura de vínculo mais denso, ficando aos membros periféricos mais abertos às influências de outros grupos.

Os membros da comunidade de prática *funkeiros* têm uma dinâmica de relacionamento frágil com as outras CPs do colégio, no entanto, conseguem estabelecer algumas relações de proximidade com outros grupos. Apresento, a seguir, a dinâmica dos estudantes *funkeiros*, principalmente dos seus membros que estão mais à margem da CP, com as demais comunidades de prática.

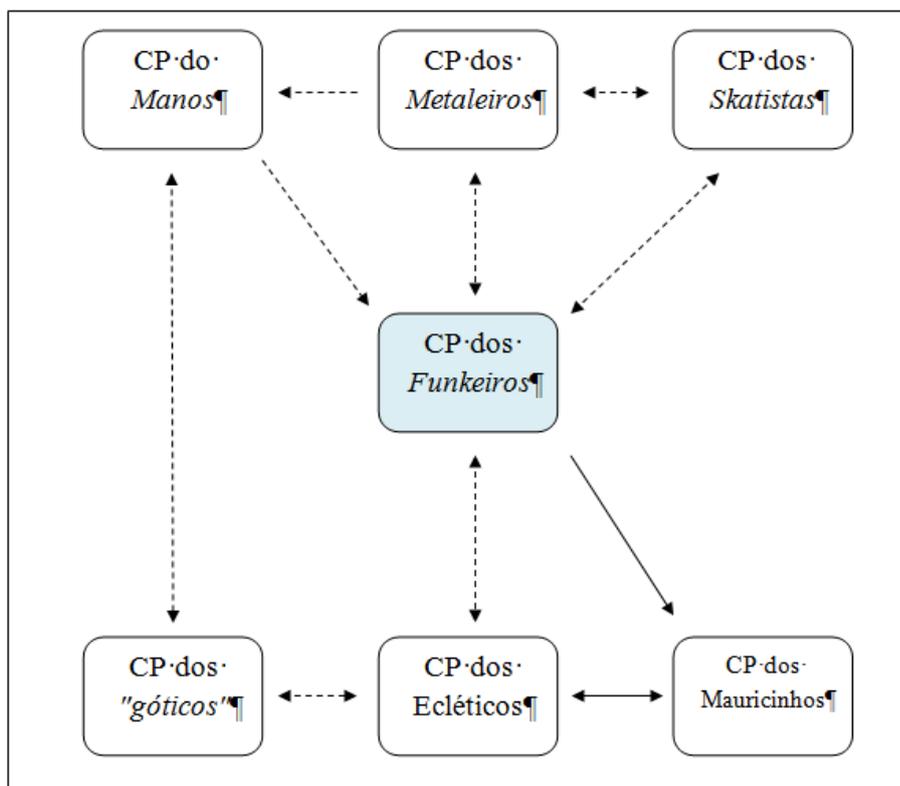


Figura 4: Dinâmica dos *funkeiros* com outras CPs do colégio.

As setas com tracejados descontínuos representam um contato reduzido entre as comunidades de prática, elas podem ter um direcionamento único ou duplo. No primeiro caso, simboliza uma relação assimétrica de proximidade entre as comunidades, por ser praticada mais por um grupo do que pelo outro, o que revela apenas certo grau de tolerância entre as CPs. Já no segundo caso, a relação é simétrica, ou seja, membros das duas comunidades de prática trocam experiências e estabelecem uma relação de coleguismo e interesse, sem deixar de revelar o forte vínculo com ideologia do grupo do qual o indivíduo é membro. A seta com tracejado contínuo revela um relacionamento satisfatório entre as CPs, mas também pode mostrar um interesse maior de uma comunidade pela outra, ou seja, a relação nem sempre é simétrica.

Como se nota, a comunidade de prática *funkeiros* mantém um relacionamento simétrico, ainda que frágil, com as CPs dos *skatistas*, dos *metaleiros* e dos *ecléticos*. Dessa forma, os estudantes situados na periferia do grupo conseguem estabelecer alguns vínculos

com membros de outras comunidades e até mesmo, em alguns casos, uma relação de parceria com membros de fora do grupo; o mesmo acontece nas outras comunidades de prática em relação ao grupo de *funkeiros*.

Fato interessante na dinâmica dessa comunidade é a falta de vínculos de *funkeiros* com a CP dos *góticos*; os membros dos dois grupos não conseguem estabelecer algum diálogo e praticamente ignoram-se mutuamente dentro da comunidade escolar. Na minha visão, trata-se de falta de tolerância dos *funkeiros*, pois os *góticos* ainda estão em formação e, por isso, não dispõem ainda de uma identidade definida. Dessa forma, os presumidos membros do grupo *gótico* se misturam aos que se acham *emos* e também aos indivíduos que ainda não se decidiram sobre sua orientação sexual. A falta de critérios na formação do grupo, ou melhor, o excesso de características e a sua identidade em construção fazem com que os jovens os apelidem de "grupo dos esquisitos". Esse fato provoca a exclusão social do grupo pelas outras turmas, levando-os ao isolamento em relação a outras comunidades de prática.

A dinâmica dos *funkeiros* também é distinta da comunidade dos *manos* e dos *mauricinhos*. No primeiro caso, há uma procura de interação dos *manos* com os *funkeiros* e não o inverso. Parece-me que o grupo de *manos*, por conviver no mesmo espaço, tem interesse em saber, de modo geral, onde ocorrerão as festas e quais as atividades em que os *funkeiros* estarão presentes. No entanto, os *funkeiros* apenas os toleram por razões financeiras, porque contam com o lucro que dão nas festas que eles promovem com a aquisição de bilhetes de entrada e de bebidas. Os *funkeiros*, dessa forma, não manifestam interesse algum em relacionar-se com *manos* em outras circunstâncias, uma vez que os desprezam considerando-os "desleixados" e "chapados".

No caso dos *mauricinhos*, se dá justamente o inverso: os *funkeiros* se empenham em interagir com as meninas dessa CP. A concepção que fazem é a de que as meninas mais bonitas e as mais bem comportadas da escola são as desse grupo; por isso, elas acabam

tornando-se o ideal de mulher buscado pelos *funkeiros*. No entanto, as moças não admitem o relacionamento com membros desse grupo, pois os consideram “machistas” e promíscuos. Não deixam, mesmo assim, de desenvolverem certa simpatia por eles, estabelecendo relações de camaradagem e coleguismo. Já com relação aos meninos do grupo dos mauricinhos, os *funkeiros* apenas os toleram ou os ignoram, já que, no imaginário coletivo do grupo, são rivais por se relacionarem justamente com a meninas que constituem seu objeto de desejo.

O grupo dos *ecléticos*, formado por cerca de 10 jovens, é constituído, nesta pesquisa, por três meninos e uma menina do Ensino Médio. Essa CP tem um funcionamento diferente da anterior, derivado, certamente, do modo como os membros da CP se subdividem, ou seja, não há membros exclusivamente líderes e centrais ou exclusivamente periféricos. Cada membro muda de posição hierárquica dependendo do interesse e das práticas sociais a serem desenvolvidas. Desse modo, todos podem ser líderes, membros centrais ou indivíduos à margem da comunidade de prática dependendo da atividade do grupo. A Figura 5 mostrar essa fluidez hierárquica dos membros dos membros da CP *ecléticos*:

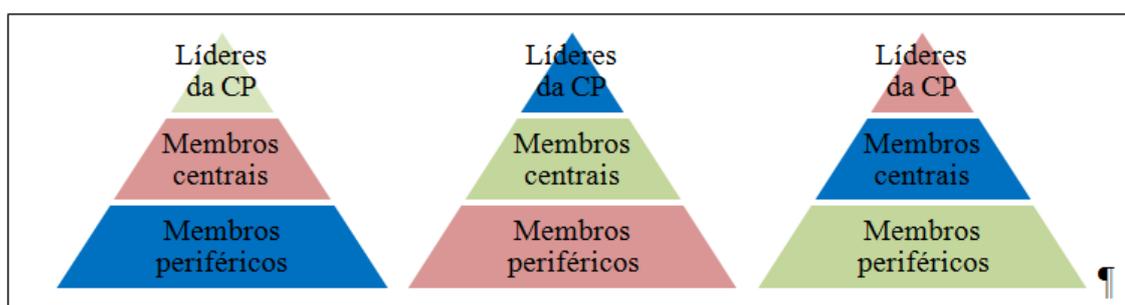


Figura 5: Organização da comunidade de prática dos *ecléticos*.

A falta de um líder dentro do grupo permite um maior diálogo entre os membros sobre as próximas ações e práticas sociais que vão desempenhar. Podem discutir os prós e os contras das atividades, o que não seria possível no interior de uma comunidade assimétrica e com posição fixa dos membros. A dinâmica social dos *ecléticos* também é um pouco diferente

da dinâmica dos *funkeiros*; os jovens estabelecem vínculos maiores com outras CPs e circulam mais entre elas. De uma maneira geral, estabelecem um grau de camaradagem com membros de mais grupos e têm uma relação estável com as diferentes comunidades de prática. Além disso, são mais tolerantes com o imaginário ideológico das outras CPs, mesmo que sem concordarem com ele. Assim como os *funkeiros*, os *ecléticos* formam uma rede social densa, mas de baixa complexidade, pois apenas dois indivíduos apresentam outros tipos de conexão fora do ambiente escolar (são vizinhos e fazem curso extracurricular juntos).

A Figura 6 mostra as diferentes relações da comunidade de prática *ecléticos* com as outras CPs do ambiente escolar:

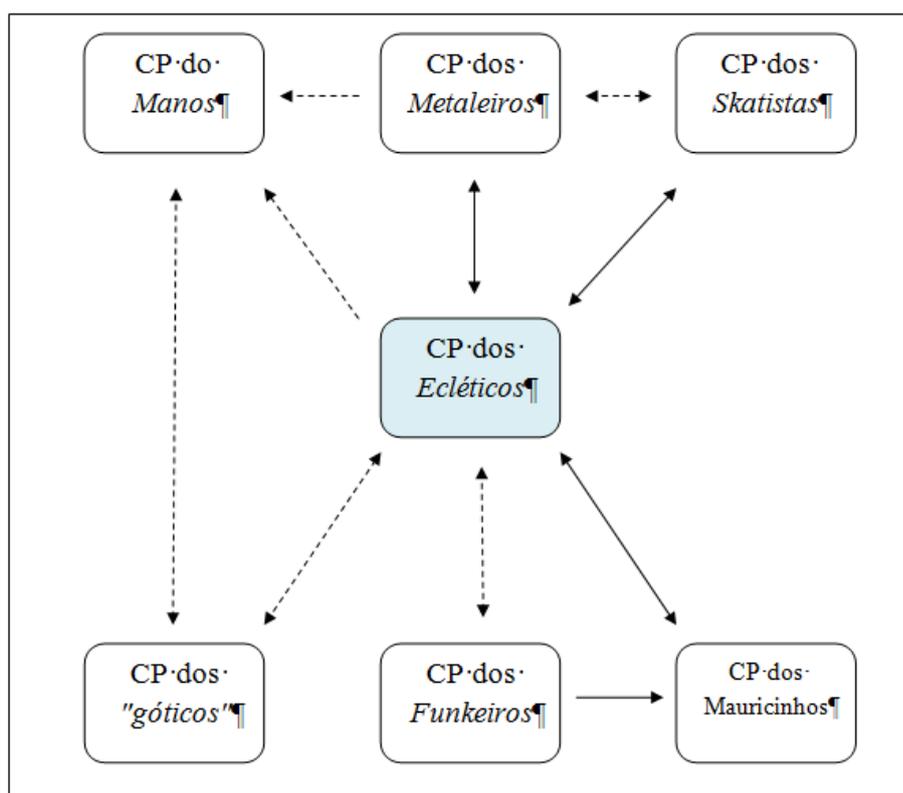


Figura 6: Dinâmica dos *ecléticos* com outras CPs do colégio

Os membros do grupo dos *ecléticos* têm excelente relação com os *skatistas*, *metaleiros* e *mauricinhos*, e compartilham o gosto pelo rock, ainda que mais tradicional, já que os

membros dessa CP não toleram o mais pesado, chamado “heavy metal”. Também não lhes agrada a prática de esportes radicais, mas mostram certo interesse pelos colegas *skatistas*, como se constituíssem mesmo uma torcida organizada. Além disso, os três grupos apresentam comportamento semelhante no ambiente da sala de aula: costumam prestar atenção ao que diz o professor e fazem as tarefas que lhes são solicitadas. A grande diferença está no desempenho escolar: enquanto os *ecléticos* recebem avaliações entre bom e regular, os outros dois grupos recebem avaliações de regular a fraco. O respeito pelo ambiente na sala de aula não implica, todavia, envolvimento com as atividades extracurriculares e as tarefas escolares.

A relação com o grupo do *mauricinhos* também é socialmente simétrica e é possível perceber inclusive laços afetivos entre os membros das duas CPs. Normalmente, as meninas da comunidade de prática dos *ecléticos* acabam namorando meninos da CP dos *mauricinhos*. Constata-se, dessa forma, certo grau de camaradagem na relação entre os membros dos dois grupos. A grande diferença entre eles, contudo, é a importância que os *mauricinhos* dão para bens materiais, incluindo a posse de objetos caros e de marca. Para eles, é necessário destacar a marca e o tipo do carro dos pais, o modelo do videogame, do *tablet* e do celular. *Mauricinhos* parecem dar mais valor a objetos de consumo que à qualidade da educação; além disso, como não trabalham, dependem dos pais para todas as necessidades. Os membros do grupo de *ecléticos*, por outro lado, também apreciam novas tecnologias, mas reconhecem a dificuldade de “descolar a grana” para adquiri-las; por essa razão, reconhecem a importância da educação e avaliam melhor a dificuldade de conseguir um emprego qualificado, que lhes proporcione não só o pagamento de suas contas, mas a possibilidade de comprar um carro e aparelhos eletrônicos.

A dinâmica de relacionamento dos *ecléticos* passa a ser mais frágil com os membros das CPs dos *funkeiros*, *góticos* e *manos*. Ainda assim, parece-me que esse grupo é o único que consegue se relacionar com o dos presumidos *góticos*. Enquanto o restante da escola os isola,

a CP *ecléticos* tenta entender o modo como se constituem e respeitar, de modo geral, suas escolhas. No entanto, o grau de contato ainda é reduzido, pela razão anteriormente mencionada, de constituírem os *góticos* uma CP em processo de formação identitária.

Em relação aos *manos* e *funkeiros*, a comunidade de prática *ecléticos* apresenta uma associação baseada em laços tênues; *funkeiros* e *ecléticos* tentam se relacionar, ainda que exista um pequeno preconceito mútuo de ambos os lados. No entanto, a camaradagem é pontualmente voltada para os interesses dos grupos. Os *ecléticos* buscam certo grau de popularidade ao associarem-se aos *funkeiros* e estes visam a conseguir o respeito que o grupo de *ecléticos* tem das outras CPs e dos professores. Parece-me que essa busca está muito mais atrelada ao respeito recebido dos professores do que a de outros grupos; procuram, dessa forma, serem respeitados pelos adultos em suas escolhas e práticas e sociais, atitude que está longe de acontecer na realidade escolar.

Há também uma busca de aproximação dos *ecléticos* com os *manos*, que, todavia, não permitem o contato por considerarem os *ecléticos* antiquados, uma vez que não compartilham de sua própria formação ideológica. O movimento que fazem em direção aos *manos* não tem reciprocidade, o que inviabiliza o contato entre as duas comunidades de prática.

No que diz respeito às crenças dos jovens sobre o que constitui a identidade de um grupo (pergunta realizada no segundo questionário aplicado⁸³), cada CP apresentou resultados distintos no que acreditam que deve fazer parte do repertório compartilhado por um grupo. No gráfico abaixo, apresento a visão dos *funkeiros*. Vejamos:

⁸³ Ver Anexo B (p.308).

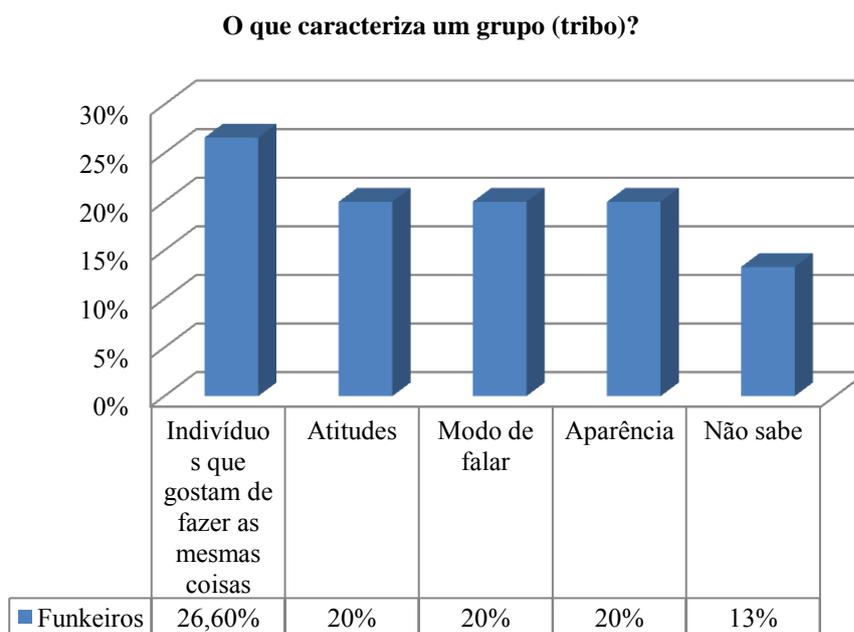


Gráfico 2: Crenças de *funkeiros* sobre a caracterização de um grupo.

De acordo com os 15 membros pertencentes a essa CP, o que mais caracteriza um grupo é o fato de indivíduos gostarem de fazer as mesmas coisas; em segundo lugar, as atitudes, o modo de falar e a aparência aparecem empatados, com três votos cada um, e se mostram relevantes na caracterização do grupo de *funkeiros*. A tabela, do grupo de *ecléticos*, apresenta um resultado diferente, como se pode observar em (3):

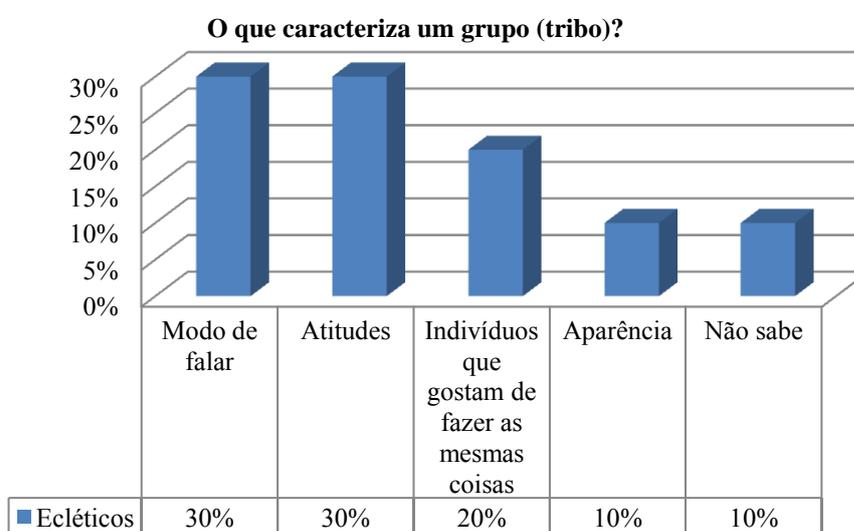


Gráfico 3: Crenças de *ecléticos* sobre a caracterização de um grupo.

Ao contrário dos *funkeiros*, *ecléticos* acreditam que o modo de falar e as atitudes refletem mais a caracterização de um grupo. O fato de fazerem as mesmas coisas fica em segundo plano, assim como a aparência. De certo modo, esses resultados vão ao encontro das observações realizadas na pesquisa de campo. *Ecléticos* não ligam muito para estilo de roupas, cortes de cabelo ou uso de adornos; estão mais preocupados com as suas atitudes e comportamento, além disso, apresentam um cuidado maior com o uso das normas da língua e com o vocabulário. Discutirei mais sobre o recurso estilístico "língua" na seção 4.3 (As respostas interpretativas da pesquisa etnográfica).

A seguir, apresento um quadro com informações relevantes de cada um dos membros das CPs, detalhando as iniciais dos nomes, gênero, idade, série e o papel do jovem na sua comunidade de prática. Vejamos:

<i>Funkeiros</i>					<i>Ecléticos</i>				
Abr.	Gênero	Idade	Série	Posição	Abr.	Gênero	Idade	Série	Posição ⁸⁴
<i>A.</i>	Masculino	18	1° EM	Líder	<i>W.</i>	Masculino	18	3° EM	---
<i>R.</i>	Masculino	17	2° EM	Central	<i>C.</i>	Masculino	17	2° EM	---
<i>P.</i>	Feminino	18	1° EM	Central	<i>L.</i>	Feminino	15	1° EM	---
<i>M.</i>	Masculino	17	1° EM	Periférico	<i>Rd.</i>	Masculino	15	1° EM	---

Quadro 11: Informações relevantes de cada membro das duas comunidades de prática analisadas.

Na próxima seção, discuto mais detalhadamente as características individuais dos oito informantes entrevistados para, posteriormente, traçar alguns caminhos da análise etnográfica. A descrição dos membros das CPs segue os mesmos procedimentos assumidos na pesquisa de Mira (2007), sobre a observação da interação de um Centro de Convivência de Afásicos, analisado como uma comunidade de prática. As descrições dos informantes incluem informações sobre suas histórias de vida, a participação nas interações dentro do grupo de

⁸⁴ Na CP de *ecléticos*, o papel de liderança, de centralidade ou de periféricidade é determinado de acordo com a atividade em comum desenvolvida no grupo, por essa razão, não é possível definir o papel de cada membro fora de uma prática social.

jovens ao qual pertencem, projeções de vida para quando terminarem o Ensino Médio e tipos de participação dentro das CPs. Começamos com a CP dos *funkeiros*.

4.1.1 Os integrantes da CP de *Funkeiros* e o seu empreendimento comum

R.

É um jovem de dezessete anos, branco, oriundo da cidade de São José do Rio Preto. Seus pais, casados pela segunda vez, tiveram filhos um relacionamento anterior. Em função disso, R. tem três irmãs, sendo uma filha do mesmo pai e da mesma mãe e duas mais velhas, filhas apenas do mesmo pai. O seu relacionamento com elas é conflituoso pelo fato de as irmãs creditarem a culpa da separação dos pais à mãe de R. No entanto, ela mantém ótima relação com a irmãs de pai e de mãe: costumam sair juntos e se ajudam mutuamente. R. é o único informante que já viveu nos arredores da escola e hoje mora na zona norte da cidade. Descreve o bairro da escola como bom, mas com grande incidência de assaltos, já que marginais da zona norte assaltam residências da zona sul, mas afirma preferir o lugar em que vive hoje.

Sua família não é abastada, mas desfruta de uma condição de vida relativamente boa, como comprovam os bens duráveis: celular de última geração, computador e internet. Ele prefere fazer "bicos" a trabalhar, pois considera ser mais fácil fazer cursos desse modo. Apesar dessa afirmação, R. não manifesta preocupação em frequentar muitos cursos, além de não falar línguas estrangeiras, mas pleiteia uma vaga num curso de auxiliar administrativo, já que frequentemente ajuda a tia que é contadora.

R. é extremamente bem-humorado, gosta de pregar "peças" nos amigos e, principalmente, nos professores. Além disso, gosta de dançar *funk* com as meninas da escola nos intervalos quando a direção libera a música. Sua relação com o grupo de *funkeiros* é

ótima. É um dos articuladores de empreendimentos em conjunto, como a organização de festas em chácaras, atividade que mobiliza todo o grupo. R. é um dos membros centrais desse grupo e, como tal, segue o figurino, vestindo-se com shorts mais largos, camisetas de marca, quando não está de uniforme, tênis caro e correntes. No entanto, não dá importância para a combinação desses adereços, que usa aleatoriamente. Esse informante apresenta uma maneira de falar diferenciada, principalmente quando está em grupo, manifestando diferenças prosódicas, especialmente por falar sempre alto e, às vezes, de modo impositivo e acelerado. Além disso, como veremos posteriormente, não usa muitas marcas de pluralidade e chama a atenção por não seguir a regra normativa de concordância verbal nem em 3PP e muito menos em 1PP.

É um pouco revoltado com o fato de o diretor do colégio deixar as principais responsabilidades, acredita ele, ao vice-diretor e ao coordenador pedagógico do Ensino Médio. Fala sem conhecimento de causa já que desconhece as atribuições de um o cargo da direção e as responsabilidades dele emanadas. Essa posição deve ser decorrente do fato de o vice-diretor e o coordenador circularem mais pelos espaços comuns da escola que o diretor.

Quanto às perspectivas futuras, R. pretende terminar o ensino médio, fase custosa em sua vida, e trabalhar. O estudante, já com dezessete anos, estava, à época da pesquisa, no 1º ano do Ensino Médio, por ter-se reprovado em duas oportunidades: uma na oitava série do Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio. Além disso, não descarta o risco de se reprovar também em 2013, pois a sua situação estava na pauta da reunião de conselho professores para ser discutida e resolvida.

A.

A. é provavelmente o informante mais complexo desse grupo. Natural de São José do Rio Preto, o jovem é negro, tem 18 anos e vive ora com a avó, ora com a mãe, o padrasto e o

irmão. Seu pai, que faleceu quando ele era bebê ainda recém-nascido, era traficante em atuação no bairro e seus arredores; a morte do pai foi em decorrência da própria prática que exercia. Anos depois, sua mãe casou-se novamente e ele ganhou um irmão, com quem tem muitos conflitos familiares. Ambos estudam no mesmo colégio, mas quase não mantêm um relacionamento comum, mesmo tendo proximidade etária, já que a diferença é de apenas dois anos.

O jovem também convive com duas realidades distintas, uma vez que sua avó reside próximo ao colégio e a sua mãe, na zona norte. Apesar de se dar bem com a mãe e o padrasto, prefere ficar a maior parte da semana com a avó. No começo das observações, Ad praticava futebol e tinha pretensões de se profissionalizar; admite, no entanto, a dificuldade de crescer no esporte e ser revelado por um clube grande. Em questão de um ano, mais ou menos, mudou a modalidade e hoje representa a região no Atletismo. Em termos religiosos, é frequentador da Igreja Católica do Bairro e, inclusive, participante de um grupo de jovens, tendo mesmo prestado auxílio na organização de quermesse.

É um dos informantes mais conservadores sobre a imagem coletiva da mulher na sociedade, assunto sobre o qual manifesta, inclusive algum preconceito. Não respeita as meninas do grupo, que caracteriza como objetos de satisfação sexual. Outra característica de Ad é a personalidade forte a beirar a violência, principalmente em relação a membros de outros grupos de outras escolas. Dentro do colégio, entretanto, possui bom relacionamento com os seus pares, os quais lidera nas atitudes coletivas.

A. é o informante que mais fez revelações sobre os bastidores do colégio, em que estuda desde a quinta série. Afirma ser muito respeitado pelos outros, provavelmente por conta do grau de intimidação que provoca. É ele o responsável por descrever as atividades do tráfico de drogas na região. Mostrou-se conhecedor de vários marginais envolvidos, afirmando, inclusive, ter sido convidado a assumir o lugar que um dia foi de seu pai. Prefere,

no entanto, não participar do tráfico, para evitar dar um desgosto desse porte à mãe. Mesmo assim mantém algum tipo de contato com pessoas ligadas ao tráfico, mostrando ser capaz de identificar o nome dos que estão presos.

A atitude de manter-se afastado do tráfico é meio paradoxal com o estilo de vida que o estudante leva, sobretudo por manter contatos com pessoas associadas a essa atividade sem se envolver diretamente com ela, e por mostrar certa dose de desprezo pela instituição escolar, pelo Ensino Médio. Curiosamente, todavia, A. relata que sonha em ser desembargador⁸⁵, mesmo alimentando a crença de que o ensino regular não "serve para nada", é "muito fraco". Põe fé que o Ensino Superior é diferente e lhe permitirá, por isso, dar um salto qualitativo. Complica a realização desse sonho o fato de A. ter 18 anos e cursar ainda o primeiro ano do Ensino Médio sem perspectivas de finalização. O estudante está, pela terceira vez, cursando a série em que está e afirma não gostar de estudar. Diz que já se reprovou por excesso de faltas, causado por namoros ou simplesmente por não cumprir as obrigações escolares. Uma provável solução para Ad será o supletivo, um procedimento para recuperar a defasagem e terminar o Ensino Médio.

Assim como R., também dispõe de um registro linguístico próprio e formas de andar e de se vestir diferenciadas; frequenta com certa assiduidade as festas organizadas pelos outros membros do grupo e, às vezes, participa da própria organização. Vive uma fase de descobertas de modos de interação física com o sexo oposto, afirma ser praticante de orgias com outros amigos e meninas da própria escola. Não gosta de assumir relacionamentos sérios dando preferência mais a "ficadas" que a namoros.

⁸⁵ Um desembargador é um juiz, membro do Tribunal de Justiça ou do Tribunal Regional, responsável pelo cumprimento da lei nos estados brasileiros. Para tornar-se um desembargador é preciso ter formação superior em Direito, ter função jurídica no setor público e prestar concurso para um cargo no Ministério Público. No entanto, alguns juízes podem ser promovidos a tal título por merecimento.

P.

A informante P. é negra, tem 18 anos, e é natural de São José do Rio Preto. Seus pais são separados, o pai se casou novamente e mora fora da cidade. A mãe tem namoros esporádicos e cria as três filhas em jornada dupla de trabalho. P é a mais velha e trata as irmãs caçulas com carinho e até com certa dose de ciúmes, principalmente da menor, que tem apenas 13 anos. Chega, inclusive, a intimidar os meninos que tentam se aproximar das irmãs.

A estudante passou por duas fases curiosas durante as observações. Em um primeiro momento, P. namorava um dos membros de seu próprio grupo. O rapaz era o melhor amigo de A., o que os tornou muito próximos dentro e fora da escola. P e o namorado ficaram juntos por um ano e seis meses num relacionamento muito conturbado, com várias brigas, devido ao ciúme excessivo de ambos e às atitudes meio rudes do namorado. Embora aparentasse ser calmo, o rapaz, que tinha um comportamento explosivo, estava sempre envolvido em brigas. Além disso, o relacionamento era pautado apenas por relações físicas; por esse motivo, todo menino que tentasse aproximar-se de P. era visto como uma ameaça. De sua parte, P. provocava distúrbio se percebesse a aproximação de outra menina interessada em seu namorado. Como agravante, destaque-se que o namorado lutava *Muay Thai* e P. é judoca, o que provoca um afastamento receoso das pessoas. Essas atividades não provocavam, entretanto, qualquer problema de amizade no grupo, principalmente com os membros mais centrais da CP. Nesse período de namoro, P. teve uma suspeita de gravidez não confirmada, justificada por prática de sexo sem proteção e os dois se reprovaram novamente. O casal "matava" muitas aulas para ficar junto e namorar no pátio ou atrás da escola. Por isso, como não apresentaram rendimento e frequência suficientes para seguirem adiante, foram reprovados no mesmo ano novamente.

Em um segundo momento, P. surpreendeu os pares com uma relação lésbica dentro da escola. Vítima de preconceito no início, precisou de personalidade para se impor dentro do grupo e afastar piadinhas indesejáveis. Foi um período de tensão, pois ela e seu ex-namorado continuaram fazendo parte da mesma CP, atividade entrevista no compartilhamento do mesmo tipo de práticas sociais. O namoro com uma parceira do mesmo sexo durou cerca de um ano e, posteriormente, P. voltou a relacionar-se com jovens do sexo oposto. Parece que essa mudança e o posterior retorno marcam a construção da identidade genérica da informante, mediante a resolução de valores que estavam ainda pendentes sobre sexualidade.

P. é uma garota muito vaidosa, o que se percebe pelo uso constante de maquiagem, pelo uso de *piercing* de pedrinha no nariz, de roupas justas, que marcam as formas, e blusinhas mais curtas, que põe à mostra o *piercing* no umbigo. Ela é um pouco provocativa com os meninos, com uma sensualidade muito natural. Gosta de dançar *funks* e músicas de batida marcada, frequenta as "chacrinhas" organizadas pelos pares, mas sempre com a finalidade de dançar. Relatou que já precisou fugir de polícia nessas festas, em que "rolam" drogas e bebidas.

A estudante pretende terminar o Ensino Médio e começar a trabalhar; reconhece o problema de ter-se reprovado dois anos por não ter levado a escola a sério. No entanto, mantém-se fora da sala falando ao celular e não trata os professores de acordo com as expectativas da organização escolar, entrando frequentemente em conflito com eles quase toda a semana; paradoxalmente seu sonho é fazer enfermagem ou ter um estúdio de *piercing* e tatuagem. A estudante não fala línguas estrangeiras; além disso, também não pretende de antemão fazer um curso técnico ou de capacitação para o primeiro emprego. Também não quer seguir adiante em sua carreira como judoca, mesmo tendo plenas condições para isso, já que é atleta federada.

P. costuma usar bastante gíria com os colegas, fala rápido e alto e também não emprega com muita assiduidade regras normativas de marcação de plural,

M.

O estudante M. é negro, tem 17 anos, e é nascido em Mirassol, mas reside em São José do Rio Preto desde os quinze anos. Ele cursa o 1º ano do Ensino Médio, série em que também se reprovou uma vez. Seus pais são casados e ele é filho único, e a família vive em bairro afastado da escola, na região oeste da cidade. É certamente o membro que mais "prega peças" na escola juntamente com R., seu melhor amigo.

M. relata ter sido reprovado por ser muito “bagunceiro”, em seus próprios termos, o que atrapalhou seu rendimento escolar. O estudante faz curso de auxiliar administrativo e trabalha, durante a tarde, como *office-boy*, pretende fazer curso de inglês para melhorar o currículo. Apesar de frequentar o grupo de *funkeiros*, é o membro mais periférico, por circular mais entre os colegas das diferentes comunidades de prática. Não ostenta marcas em seu vestuário e nem usa correntes de ouro ou folhadas, adequando-se ao vestuário padrão de um estudante: uniforme, jeans e tênis. Também é o estudante que menos frequenta festas de chácara e que menos sai em companhia de outros membros do grupo.

É discreto no que diz respeito à intimidade, procurando não se expor muito. A única coisa em que afirma ser categórico é não gostar de “ficar” como os outros meninos, por dar preferência a relacionamentos mais duradouros; sua opinião é que namorar é difícil, pois, no mercado do sexo, as próprias meninas já não querem saber de compromissos duradouros. M. fala baixo e devagar, quase não usa gírias, mas é notável em seu registro, a ausência de concordância verbal de 1PP, que parece ser mais acentuada que a de 3PP.

Comum a todos os membros dessa CP é o envolvimento na organização, divulgação ou participação nas chamadas "chacrinhas". Os estudantes alugam sempre uma chácara mais afastada da cidade e organizam a venda de ingressos para a festa, com uma logística muito simples: ingressos gratuitos para as mulheres até às 24h e pagos para homem em média vinte e cinco reais, festa tipo open-bar com bebida alcoólica liberada. Os jovens fazem a divulgação por redes sociais como *Twitter* e *Facebook*, além de usarem os contatos de e-mail, *Whatsapp*, *SMS* e *Messenger*. Vejamos as palavras de R. no exemplo a seguir:

- (37) *DOC.: nossa ... éh.: COMO cê(i)s FAzem pra divulgá(r) esse tipo de festa?*
INF.: internet
DOC.: face(book)?
INF.: facebook twitter msn ask ... o que pudé(r) ... fora contato na agenda né ... ti.:po o CElular dele deve tê(r) uns par ... o meu tem quase quinhentos ... então cê manda uma mensagem pra cada um e já era ... todo o mundo aparece ... ainda mais se você falá(r) que mulher é de graça ... (EI-Fk/ R./Mc/ L. 93-96)

Outro aspecto importante na organização dessas chacrinhas é o nome da festa, pois de acordo com o grupo, não pode ter um tema forte demais a ponto de espantar as meninas. R. relata que fizeram uma festa chamada "Prazer" a que mais de 50 colegas não compareceram, por falta de permissão da família. Uma característica comum nesses eventos é a apresentação de músicas de batida forte, como o funk, funk-eletrônico e, mais recentemente, o sertanejo universitário. A entrada gratuita para as mulheres tem um claro apelo aos homens, na lógica que eles relatam mais mulheres, mais homens, mais lucro no final da festa.

- (38) *DOC.: porque o ingresso pra muLHER é mais barato não é?*
INF.: é de graça [DOC.: é de graça] mulher entrá(r) de graça
DOC.: ah e tem um sentido pra sê(r) de graça também?
INF.: NÃO a mulher entra de graça porque quanto MAis tive(r) menina MAis os home(m) vai ... então cê põe a menina de GRAça os home vinte e cinco reais e pagô(u) ... fica mais fácil ... aí tinha lá os evento que nó(i)s fe(i)z lá ... a menina que pulasse de sutiã e calcinha na piscina ganhava RED red LAbel tal ... ma(i)s o povo não pulô(u) não (ruído) ... (EI-Fk/ R./Mc/ L. 55-61)

Ao final, a organização depende de certa capacidade empreendedora, como outras em que o objetivo central é a arrecadação monetária. Como dessas festas participam todos os tipos de pessoas e em grande quantidade, os *funkeiros* não conseguem controlar a venda de drogas no local; uma solução prática é permitir o consumo, mas num espaço reservado, em que os usuários não incomodem os demais participantes. Por conta da presença de drogas, muita bebida e a possibilidade de conseguir sexo fácil, tornam-se comuns cenas de coma alcoólico e de o intercuro sexual à vista de todos, conforme o relato dos próprios organizadores, nos exemplos (39), (40) e (41):

- (39) *DOC.: entã:o ... cê já viu alguma cena inusitada nessas [INF.: ai muitas] chacinhas assim..
INF.: muitas ... muitas
DOC.: cê pode me conta(r) alguma?
INF.: uma ... uma que eu fui ... que eu vi uma que eu fiquei assim "ham" ... os cara ... os cara e a menina não tinha nenhuma vergonha na ca::ra fazendo sexo em cima do capô do carro [DOC.: assim no:::] É:: não TÁ nem AÍ ... é num TÁ NEM AÍ ... uns no banhe::iro otos nos cantinho ... esse povo num tá nem aí ... eles faiz memo ... não tão nem ligando [DOC.: rola geral] rola tudo ... de tudo ali dentro ... se cê num sabia que cê faz cê acaba fazendo ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 150-157)*
- (40) *INF.: AH:: ti::po éh:: às vezes eu experimento SAbe ... por curiosidade ... ma(i)s num... [DOC.: num curti ficá::(r)] ... é não bebo ... não gosto de ficá(r) bêbado
DOC.: ma(i)s tem amigos seus qui:::
INF.: Nã/ teve um colega meu o V. o Potter que estudava aqui na esCOLA ... ele CONhece ... deu parada cardíaca nele deu coma alcoólico [DOC.: nossa] na festa da L. que eu tava falando na o(u)tra entrevista ... na festa da menina ... teve que i(r) embora... teve que fazê massagem cardíaca nele ... teve qui dá ... NOssa quase morreu ... e bebe que nem um porco agora ... tá nem aí pra paçoca (EI-Fk/ R./Mc/ L.82-89)*
- (41) *DOC.: e qual que é o ambiente dessas festas assim?
INF.: ai meu DEus
DOC.: pode conta(r) ...
INF.: putaria ... DROga ... bebida ... só isso rola ... mas é divertido para quem gosta tipo ... eu num bebo num fumo não faço nada ... pra quem não faz isso é divertido porque você só dança ... vê os oto caindo pro chão ... é legal sabe ... eu gosto de i(r) que eu casco o bico dos oto ... mais é leGAL ... mas sei lá ... a polícia inva::de é difícil ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 124-130)*

No que tange às relações simbólicas de divisão do trabalho de organização, nota-se o predomínio da posição hierárquica do estudante na CP; é da responsabilidade do A., por

exemplo, escolher os DJs que vão tocar (a CP tinha pelo menos dois deles) e ver se a MC⁸⁶. do grupo está com o dia disponível; já a responsabilidade pelo aluguel e pelo dinheiro recebido dos ingressos é de R. e a divulgação, de P., R., M. e outros membros da CP.

4.1.2 Os integrantes da CP de *Ecléticos* e o seu empreendimento comum

C.

O estudante C., que é riopretense, morou oito anos em Barretos. Tem 17 anos, é branco, reside próximo ao colégio e está no 2º ano do Ensino Médio. Seus pais são casados e tem uma irmã menor que cursa o Ensino Fundamental. C. parece ter um relacionamento familiar estável que parece estender-se aos professores do colégio. É aluno que segue regularmente a seriação escolar, já que nunca foi reprovado, aspecto que se nota nas notas elevadas em matérias de base, como português e matemática. Dono de uma forma de falar diferenciada, procura sempre exemplificar o que diz; o vocabulário disponível é diferenciado, além de usar estruturas verbais no subjuntivo, previstas pelas regras normativas; o mesmo se aplica às regras sintáticas concordância e de regência verbal.

C. é aficionado por computadores e pretende fazer Ciências da Computação para ser programador; é leitor de mangás e prefere livros a filmes. Aluno questionador, não sai da aula sem resposta, mesmo que para isso deixe o professor um pouco estressado. Ponderado, normalmente escuta os problemas dos amigos e tenta dar conselhos, principalmente para as meninas com as quais mantém bom relacionamento.

Esse estudante faz curso de inglês por acreditar ser importante o conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira para a sua carreira, tem vários cursos de capacitação e fez curso técnico em informática. É aluno assíduo e praticamente não tem conflitos com os professores

⁸⁶ MC quer dizer Mestre de Cerimônia, é o anfitrião de um evento público ou privado. O MC geralmente apresenta atuações como falar com a plateia em geral, fazendo com que o evento mantenha um movimento. <<https://pt.wikipedia.org/wiki/MC>>. Acesso: 27/07/2015.

ou com a direção. Quando surge algum problema procura sempre resolvê-lo à base do diálogo. C. participa de um grupinho de teatro da escola também, atividade que se desenvolve às sextas-feiras, em que os alunos têm que se caracterizar ou contar uma estória. Esse grupinho se reúne toda a semana (no intervalo ou após a aula) para determinar a atividade da semana. C. não fazia muita questão de participar desse grupo quando retornou à escola, mas como todos os seus amigos estavam envolvidos com essa atividade, também nela se engajou.

Esse informante pretende cursar faculdade, trabalhar e adquirir apartamento e carro; afirma não esbanjar dinheiro quando está trabalhando para economizar uma parte para esses fins. Revela que as responsabilidades começam desde já, sobretudo porque ao sair da casa dos pais, quer tomar, sozinho, suas próprias decisões. C. pretende namorar alguém na faculdade, pois acha que as meninas da escola são imaturas e aquelas que são mais interessantes já têm namorado.

W.

W. é branco, tem 18 anos e está no 3º Ano do Ensino Médio, estuda no colégio desde os 11 anos e é natural de São José do Rio Preto. Este aluno é talvez o menino mais intrigante do colégio; aparentemente, parece que ele se esconde por trás da máscara de uma personagem do mal, a fim, talvez, de assustar as pessoas, ou sentir-se respeitado. No entanto, quando se trava relação com ele, nota-se que por trás desse aspecto superficial de sua personalidade, emerge um garoto afetuoso e sensível. Filho de pais separados, mas que vivem na mesma casa, W. é o filho do meio de três meninos, tendo o caçula 15 anos e o mais velho, 20. O mais velho está preso por tráfico de drogas, e o mais novo é aluno do mesmo colégio que W. frequenta.

Ele passava, à época das entrevistas, por uma situação familiar delicada, motivada por um pedido de separação de sua mãe em razão de violência doméstica. No entanto, por falta de

condições financeiras, os ex-cônjuges permanecem vivendo na mesma casa, o que acaba por provocar momentos de conflitos. Os filhos não têm bom relacionamento com o pai agressor do qual tentam proteger a mãe. Esse problema, no entanto, vem causando revolta e problemas de comportamento no filho caçula.

W. assumiu o esporte como tábua de salvação: é judoca e professor de um dos maiores projetos de artes marciais da cidade. Além de competir regularmente, ajuda várias crianças da região mediante a prática esportiva. Ele quer seguir esse caminho nos próximos anos e ser professor de Educação Física. Como o projeto tem condições para participação, W. é um aluno cumpridor das regras da instituição escolar, mantendo notas regulares com destaque em Português, Educação Física e Biologia.

Da mesma forma que C., W. fala dentro dos padrões normativos, mediante a utilização de palavras mais raras, o uso do subjuntivo, além de exprimir-se de forma pausada, praticamente no mesmo tom de voz. Definitivamente, W. quer que os outros entendam a sua forma de se expressar. C. e W. são muito amigos e fazem quase tudo juntos, além de assumirem posicionamentos parecidos. W. também participa das atividades de teatro, mas se contenta em ajudar na idealização das atividades, pois não gosta de interpretar as estórias.

Rd.

Natural de São José do Rio Preto, Rd. é branco, tem 15 anos e está no 1º ano do Ensino Médio. Seus pais são casados e os dois têm nível superior, a mãe é professora e o pai administrador. Rd. tem uma irmã mais velha, que vive em outra cidade, por causa do trabalho. Como o rapaz pretende seguir a carreira de Programador, já cursa informática e inglês; nesse âmbito, revela ser viciado em tecnologia, na realidade, praticamente um *geek*⁸⁷.

⁸⁷ É uma gíria inglesa que se refere a pessoas peculiares ou excêntricas, obcecadas por tecnologia, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro, histórias em quadrinhos, livros, filmes, animes e séries. Embora frequentemente considerado como pejorativo, o termo é usado pelos jovens como uma fonte de orgulho. Seu

Rd. é tímido, mas interage bastante com L. e C., um pouco menos com W., vem de uma família estruturada segundo os padrões mais antigos da estrutura familiar, e não demonstra, pelo menos aparentemente, grandes problemas de relacionamento. Na escola, é um aluno dentro das normas da instituição escolar com destaque especial para as áreas de ciências exatas; não afronta professores, mesmo quando não concorda com a abordagem deles. Costuma estudar sempre com L., num sistema de cooperação mútua. Também não é aficionado por esportes, mas completa o time da amiga nas partidas de futsal. As conversas com C. costumam ser muito frutíferas, uma vez que têm às mesmas áreas de interesse, a informática, os *animes* e os *mangás*. Os dois conseguiram, inclusive, levar todo o grupo numa feira de mangás⁸⁸, realizada no SESC Rio Preto.

Os relacionamentos de Rd. são sempre muito discretos, com moças que fazem parte do mesmo grupo que ele; como é tímido, tem um pouco de dificuldade para exprimir emoções; também por essa razão, prefere o namoro a "ficada", por não exigir expor-se muitas vezes para diferentes pessoas. O jovem diz pretender estudar mais antes de assumir um compromisso sério com alguém. Pretende trabalhar e fazer um curso técnico no SENAC e depois cursar a Universidade.

L.

A informante L. é riopretense, branca, tem 15 anos e cursa o 1º ano do Ensino Médio e mora próximo ao colégio. Seus pais são separados e constituíram família com filhos posteriormente; o pai tem um filho pequeno e sua mãe mais dois, uma criança e um adolescente, então L. é a mais velha de quatro irmãos. L. mora com a família e avó. Sua mãe é

significado mais atual denota "alguém que está interessado em um assunto (normalmente intelectual ou complexo) para sua própria causa". <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Geek>>. Acesso: 27/07/2015.

⁸⁸ Uma espécie de Comic Con Experience, evento de cultura pop que cobre as principais áreas dessa indústria como: jogos, quadrinhos, cinema e TV.

muito jovem, apenas 16 anos mais velha que ela, o que gera algumas discussões entre elas em relação à hierarquia no ambiente familiar.

Na escola, L. é uma aluna regular, destacando-se em Educação Física, Biologia e Educação Artística. Diferentemente dos outros membros do grupo, gosta de discutir se achar que suas atitudes estão corretas, o que gera certo desconforto na relação com alguns professores. De personalidade mais forte, L. também já brigou com colegas de classe, chegando mesmo a bater em um menino quando estava no Ensino Fundamental. A menina reconhece que a violência não é solução para os conflitos e afirma que não chegaria a esse ponto novamente. L. é a informante desse grupo que mais circula pelos demais, fazendo amizade inclusive com alguns membros do *funkeiros*, como R.

A estudante tem um namorado fixo há mais de ano e segue uma religião bem definida, tentando manter-se dentro dos dogmas da igreja. Não assiste aos que a religião prescreve e frequenta o culto com o namorado semanalmente. L. pretende fazer Educação Física ou Fisioterapia quando terminar a escola e se casar. Enquanto isso, faz curso de informática, inglês e pretende cursar técnico em Secretariado a partir do 2º ano do Ensino Médio.

O empreendimento comum a esta CP foi uma atividade sugerida pela professora de Artes como estratégia de ensino, a fim de despertar o interesse dos jovens em relações à interdisciplinaridade da Arte, da Literatura e da História. Primeiramente, a professora implantou essa atividade como atividade de avaliação dos trabalhos de sua disciplina. Enquanto atividade inovadora, houve o engajamento das turmas no início, mas logo em seguida, foi-se tornando repetitiva por tratar sempre dos mesmos temas. Com a perda do protagonismo, L. e Rd. sugeriram que o teatro fosse liberado como atividade de avaliação e que os alunos pudessem escolher os temas. A professora aceitou a proposta e atividade, que antes era apresentada semanalmente e em cada sala no horário das aulas, passou a ser exposta

para toda a escola uma vez por mês ou, às vezes, quinzenalmente, dependendo da dificuldade da peça.

Os alunos do Ensino Médio, de vários tipos de grupos, passaram a participar de encontros especiais para definir o tema e o desenvolvimento inicial da peça. Com o passar do tempo, o grupo dos *ecléticos* assumiu de vez as apresentações. Os estudantes passaram a se organizar em pequenas reuniões semanais para definir tema, adaptação e elaboração de roteiro, e, posteriormente, para discutir as ideias de fantasias e adereços, todos fabricados de material reciclável encontrado em casa (papel, embalagens descartáveis, garrafa pet, caixa de leite etc.). Em cada projeto, um ou dois jovens assumiam a responsabilidade pelas decisões, sempre que fosse deles a ideia do tema. As reuniões eram realizadas na escola durante o intervalo ou no final das aulas e a montagem dos adereços era feita sempre na casa de um dos alunos.

A parte mais curiosa dessas reuniões é o modo como cada jovem se comporta e assume seu papel dentro da prática em comum: há, por exemplo, alunos que gostam de sugerir ideias, outros que preferem elaborar o texto e tomar notas das sugestões, alguns que levam jeito para lidar com a confecção das fantasias e outros que se engajam com a interpretação. Cada jovem dá a sua contribuição para a atividade para a qual se sente mais capaz em cada projeto. Às vezes, acontecem trocas de experiências, ou seja, um tentando ensinar ao outro a realização de determinada tarefa. Todos os alunos se exprimem nos encontros, mas, em alguns casos, algum com um protagonismo maior que o de outro colega, ficando, todavia, em outras situações, mais à margem da produção.

Os estudantes da CP *eclética* produziram alguns temas bem interessantes, como adaptações, a partir de sua própria perspectiva, de histórias famosas (contos de fada e livros consagrados da literatura nacional) para os dias de hoje, campanhas de conscientização sobre

DSTs e AIDS, histórias do folclore brasileiro e a criação das próprias histórias, baseadas na realidade vivenciada, que, por sinal, eram muito criativas.

Após o conhecimento dos membros das comunidades de prática e dos empreendimentos comuns mais salientes a cada uma delas, passemos a uma análise geral da pesquisa de campo e dos apontamentos realizados por meio da observação participante, dos diálogos com os alunos e dos diários de pesquisa.

4.2 A pesquisa de campo: tecendo alguns enfoques da construção de identidade em duas comunidades de prática

Em linhas gerais, os aspectos mais significativos da pesquisa de campo foram as tensões entre alunos e professores, a violência física e verbal, envolvendo três lados distintos: (i) o próprio aluno, (ii) a família e (iii) a escola; os problemas familiares que acabam por se refletir no ambiente escolar, a falta de orientação sexual, principalmente entre as meninas da comunidade dos *funkeiros*, a importância do trabalho e, por último, a importância da escola.

Em um contexto mais amplo, é possível considerar a condição juvenil dos indivíduos participantes das comunidades de prática dos *funkeiros* e dos *ecléticos* como representantes de uma nova arquitetura social (GUIDDENS, 2001; DAYRELL, 2007).

Os dois grupos estão incluídos num estrato social mais bem identificado com o de classe média e de classe média baixa, mas, nem por isso, conforme pude detectar, permanecem instituições clássicas, como a da família tradicional formada por pai e mãe convivendo numa mesma residência. Essa estrutura familiar é praticamente ausente nos dois grupos, mas, sobretudo, na comunidade de prática dos *funkeiros*. Casos de pais e mãe separados que ainda moram numa mesma casa também não são raros, motivados, nesse caso,

pelos problemas residuais decorrentes da divisão e da partilha dos bens, que empobreceriam os dois parceiros e os impediriam de adquirir por si mesmos uma nova residência.

Há, em alguns casos, uma dependência financeira de uma das partes com a consequente exigência de permanência da situação anterior à separação. Parece-me que, nessa última situação, a interveniência de conflito é maior que na situação anterior provocada pela dependência econômica.

Há também situações que envolvem um processo de terceirização da educação de crianças e adolescentes (FILHO, 2012), que passa a ser função dos avós, nos casos em que a mãe, no papel social de chefe de família, necessita trabalhar para garantir o sustento da prole. Esse quadro era praticamente inexistente há duas ou três décadas e sua raiz está claramente implantada nas novas relações de parentesco no interior da família e nas novas condições sociais da população em geral. Esse processo caracteriza sobremaneira os membros da comunidade de prática *funkeiros*, mas é traço identificador também dos *ecléticos*.

A entrada decisiva da mulher no mercado de trabalho é um dos fatores socioculturais e econômicos que provocaram grande transformação na estrutura da família (GUIDDENS, 2001) e, conseqüentemente, na condição emocional dos jovens originários dessa nova geração social. Com o tempo dividido entre as tarefas da casa e as do trabalho, sobra pouco tempo aos pais para acompanhar as atividades e a educação do jovem, principalmente nos casos em que a mulher assume o papel social de chefe de família.

Outro aspecto a ser ressaltado na comunidade de prática dos *funkeiros* é a falta de contato dos membros com os respectivos pais, ou uma forma restrita de contato. Esse traço é explicável pelo fato de algumas mães serem solteiras ou separadas e, nesse caso, o pai ou é simplesmente ausente ou mantém um contato reduzido com o filho, voltado que está para a constituição de outra família. Há outras situações em que a mãe é que é separada por ter sofrido algum tipo de violência doméstica, em muitos casos, presenciada pelos filhos ainda

crianças ou já adolescentes, o que torna os jovens avessos a qualquer tipo de relacionamento com os pais, preferindo, na realidade, manter distância deles.

No último caso, os jovens demonstram um sentimento acentuado de revolta, gerado pelas próprias relações familiares. Ao menos na infância, a família deveria representar o escudo protetor, no entanto, nem sempre isso acontece e, em alguns casos, o pai se torna o algoz. Notei haver em alguns casos até rejeição dupla dirigida à mãe, que, por ser benevolente com o agressor, não assume uma atitude mais positiva de denúncia, sem o que acaba recorrente a situação de violência contra ela mesma e, às vezes, contra o próprio jovem. Fora a questão familiar, ainda há a necessidade, em alguns lares, de o jovem, principalmente os que estão no Ensino Médio, trabalharem, assumindo a responsabilidade precoce de ajudar no orçamento doméstico.

Há, por outro lado, jovens que preferem trabalhar para ter seu próprio dinheiro e não precisar depender dos pais. Esses dois aspectos são traços identificadores dos *funkeiros*. No primeiro caso, o trabalho não é uma opção, mas uma obrigação; já no segundo caso, trabalhar é uma opção por dispor de recursos próprios para sair, frequentar festas nos finais de semana, além de comprar roupas e adornos, alguns dos quais de marcas de prestígio. Em algumas situações, o trabalho se transforma em um projeto que se sobrepõe ao da escola, dependendo do interesse do indivíduo e das suas condições sociais.

Como o interesse pela escola é baixo entre os membros dessa comunidade, o trabalho (ou os "bicos") pode ser considerado uma mediação efetiva e simbólica na experiência da condição juvenil. No entanto, o fato de sobrepor o trabalho à escola não significa abandoná-la, mas apenas dar-lhe importância reduzida, situação que provoca o alto índice de reprovação dos *funkeiros*.

Esses problemas também afetam a comunidade de prática dos *ecléticos*, mas com um grau menor de relevância. Talvez o fator que mais se sobressaia seja a mudança dos

parâmetros familiares, que também não são mais os tradicionais na maioria dos casos. Nessa comunidade, o trabalho é recompensado pela realização de cursos extras, ainda que gratuitos (como os cursos de idiomas do Centro de Estudos de Línguas (CEL), ou os cursos profissionalizantes da ETEC Philadelpho Gouvêa Netto e do SENAI). É claro que, às vezes, também os membros dessa CP também precisem trabalhar para custear as suas próprias despesas ou complementar a renda da família; nas situações em que essa situação se aplica a preferência é pela formação no ARPROM⁸⁹ e no LEFEME⁹⁰, instituições que visam a preparar o pré-adolescente para o mercado de trabalho.

Há uma diferença clara em relação ao trabalho nas duas comunidades de prática: enquanto uma CP é marcada por trabalhos no setor de serviços ou por "bicos" e trabalhos temporários, a outra se mostra mais inclinada à profissionalização em atividades em amplo crescimento no mercado, como computação, telecomunicações etc., além da busca de aperfeiçoamento para poder competir pelas melhores oportunidades e de auferir salários mais elevados que o de seus pais, em obediência à lógica econômica do mercado de trabalho.

Nesse sentido, todos os membros dos *ecléticos*, participantes da gravação em grupo, demonstram preocupação em prosseguir os estudos ao término do Ensino Médio, ainda que tenham que trabalhar para conseguir estudar, como mostra o excerto (42), abaixo transcrito.

- (42) *DOC.: muda::ndo um po(u)quinho de assunto eu gostaria de sabe(r) de vocês ... o que vocês pretendem a parti(r) do ano que vem ... vocês daqui dois anos né ... o que vocês pretendem faze(r) depois do ensino médio?*
INF 1⁹¹.: bem... bom eu pretendo faze(r):: alguns cursos técnicos ... faze(r) faculdade e trabalha(r):: tenta(r) te(r) uma vida social a parti(r) de agora (risos) [DOC.: a partir de agora (risos)]
INF 2⁹².: eu pretendo ... inicia(r) a faculdade ... continua(r) o meu serviço e pretendo me forma(r) ... a partir do ano que vem... continua(r):: sendo a mesma pessoa que so(u) mas quero me forma(r)... num quero muda(r) assim meu ... estilo

⁸⁹ A Associação Riopretense de Formação do Menor (ARPROM) é uma entidade civil, filantrópica e sem fins lucrativos, fundada em 1967. Sua função é qualificar os adolescentes, por meio de cursos profissionalizantes, para sua inclusão no mercado de trabalho, oferecendo-lhes, de modo justo as primeiras oportunidades de trabalho

⁹⁰ A Legião Feminina da Menor (LEFEME), fundada em 1994 pela Fundação Líbero Badaró de Ensino, Assistência Social e Cultura (FULBEAS), tem a função de atender adolescentes do sexo feminino de baixa renda, na faixa de 15 a 18 anos de idade, preparando-as para o mercado de trabalho.

⁹¹ *Informante C.*

DOC.: *you pretend to do (r) what W?*
 INF 2.: *you pretend to do (r) in physical education [DOC.: physical education... ah.: I imagine]*
 INF 1.: *is*
 DOC.: *and you C.?*
 INF 1.: *you want to work (r) in the area of programming ... computer science*
 DOC.: *legal ... L?*
 INF 3⁹³.: *you pretend to work (r) and do (r) if I do a university ... physical education*
 DOC.: *Physical Education?*
 INF.: *uhum*
 DOC.: *R.?*
 INF 4⁹⁴.: *my focus is to do (r) a university and a technical course né... but it is difficult to do (r) both ... you pretend to work (r) too ... to succeed (r) in maintaining (r)...*
 DOC.: *then it is::: do you do (r) if I understand... you do (r)... you do (r) and then do (r) the technical course first (i):::ro? ... or do (r) and do (r) the university?*
 [INF 1.: *do (r) the technical course to work (r)*]
 [INF 4.: *you (u) do (r) here in two years ... [DOC.: this] then the year that comes you already start the technical course ... with sixteen here I can ... here probably you do (u) fulfill (r) another year to finish (r) the third year [DOC.: sure] here I already start the university and the service ... here I already manage to maintain (r) here ... (EG-Ec/C. W. L. Rd/L. 354-382)*

Família e trabalho não são as únicas instituições a passar por drásticas mudanças sociais. O estilo cultural e o modo como os jovens se comportam entre seus pares também são motivos que causam certa tensão na relação dos adolescentes. O grupo de pares é um padrão de referência na trajetória da juventude e, desse modo, o grupo como um todo constitui um reflexo da sua própria identidade, rigorosamente esboçada mediante traços ou atributos de semelhanças e diferenças em relação aos outros.

O grau de socialização também marca a dinâmica de relações sociais diferindo os que são mais próximos dos que são mais distantes, e marcando um movimento sempre constante de aproximação e de afastamento em relação a diferentes grupos sociais. Dayrell (2007) aponta que os conflitos e a violência presentes nos grupos do universo juvenil, principalmente nos grupos masculinos, "não podem ser dissociados da violência mais geral e multifacetada que permeia a sociedade" (DAYRELL, 2007, p.1111), com o que concordo plenamente.

⁹² Informante W.

⁹³ Informante L.

⁹⁴ Informante Rd.

Na comunidade *funkeiros*, as experiências com violência em casa, como humilhação, agressão, seja em si próprios seja em outro membro da família, somadas ao baixo grau de dedicação dos pais à educação dos filhos, pelas razões já comentadas, acabam por provocar um comportamento agressivo, intolerante, em alguns casos, mas principalmente apático e de baixa autoestima dentro do grupo.

A maior parte dos membros, meninos e meninas, não acredita que possa frequentar uma boa universidade e ter sucesso na profissão escolhida. Sou inclinada a crer que, em parte, essa baixa autoestima é motivada por influência da violência simbólica causada pela própria escola, que não incentiva o acesso a cursos superiores, nem se preocupa com a divulgação de cursos que possam interessar à comunidade escolar. Os alunos que, por exemplo, cursam o Ensino Médio simplesmente desconhecem a existência dos três cursinhos pré-vestibulares gratuitos oferecidos pela UNESP de São José do Rio Preto; não há, além disso, divulgação dos cursos de línguas oferecido pelo CEL⁹⁵. Os alunos também não são incentivados a prestarem a prova do ENEM; em 2011, apenas 3 alunos do Ensino Médio fizeram o exame, um deles inclusive teve bom resultado e foi estudar na UFMS. No ano seguinte, 5 alunos se inscreveram no processo avaliativo, o mesmo número de estudantes inscritos no exame de 2013. Desse modo, essa participação reduzida reduz, correlativamente, as chances de disputarem vagas nas Universidades Federais via SISU⁹⁶ e de pleitearem bolsa de estudos por intermédio do PROUNI⁹⁷.

⁹⁵ O Centro de Estudos de Línguas visa oferecer aos alunos matriculados em escolas da rede estadual a oportunidade de aprender novos idiomas. Em todo o Estado de São Paulo, mais de 200 unidades disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, conforme a demanda de cada região. A oferta dos cursos atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos. O acesso aos cursos é gratuito. Podem se inscrever alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). <<http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso: 30/07/2015.

⁹⁶ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem. <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#prouni_sisu>. Acesso: 30/07/2015.

⁹⁷ É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e

A escola priva seus próprios alunos dessas informações importantes e, pior que isso, tenta classificá-los em duas categorias: bons e ruins, classificação essa realizada mediante avaliações arbitrárias, que não consideram o grau de letramento (STREET, [1995]2014), obtido por meio de todas as suas práticas sociais. Além disso, os membros da comunidade *funkeiros* afirmam não se enquadrarem mesmo na primeira classificação, mas também não aceitam ser enquadrados entre a categoria dos ruins; ,na realidade, consideram-se apenas incompreendidos.

É fato que há uma luta de poderes. Por um lado, a escola tenta impor aos estudantes um comportamento que considera "adequado"; por outro, os alunos contestam abertamente o comportamento que lhes é imposto, situação que gera tensão na relação entre a juventude e a escola. A relação predominante é socialmente assimétrica, associada a uma falta de compreensão pela escola da cultura da comunidade de prática, tornando-a uma instituição coercitiva, que tenta moldar a diversidade a um padrão homogêneo.

Por outro lado, os próprios alunos, principalmente do grupo de *funkeiros*, atestam que há professores muito bons dentro do colégio que conseguem atrair a atenção deles nas aulas e convocá-los à participação. Parece-me claro, sobre esse tema, que a questão em si não é a qualidade do professor, mas a diferença de abordagem metodológica dentro da sala de aula.

Nos anos que eu própria passei no colégio, notei que os professores que tentavam interagir com os estudantes em situação de simetria social levavam vantagem sobre os que assumiam uma relação mais assimétrica como a de "donos do conhecimento". Os alunos respeitam mais o primeiro tipo de professor, além disso, respeitam sobremaneira os docentes que apresentam baixos índices de ausência nas aulas e que os avisam, no dia anterior, da necessidade de faltarem. No fundo, *funkeiros* e *ecléticos* almejam a mesma possibilidade de diálogo e de interação com o professor, assim como o respeito deles. A condição "eu o

repeito, se você respeitar os meus direitos também (DC 24/04/2012)⁹⁸ é muito válida na relação docente-discente.

No que se refere aos meninos *funkeiros*, eles mostraram, ainda, durante as observações, como ainda é forte a imagem da representação masculina associada à virilidade e à coragem, que reforçada pela cultura popular, promove uma competição cada vez maior entre eles. Além disso, empregam a coragem como válvula de escape das situações que passam na vida. Durante a observação, presenciei brigas entre alunos de comunidades de práticas distintas e, em todas elas, com a participação dos *funkeiros*; esses momentos de tensão acabam demonstrando a união e a identificação do grupo em torno de seus ideais, como se pode ver nos excertos (43) e (44).

- (43) *DOC.: ah:: ti::po cê é amigo dos ca::ras assim?*
INF.: só(u) ... É eu conSIdero eles meus amigos né ... não sei se eles me considera amigo deles ... que tipo:: qualqué(r) coisa que aconTEce um corre e chama o o(u)tro ... entendeu? ... se acontece uma briga o C. "ó R. aconteceu isso ... VAmô(s) lá" ... eu tambÉM ... se aconteceu um negócio "ó vamo(s) lá" ... o A. você nem precisa sê(r) aMIgo dele ... se fala "ó é briga" ... o A. vai (risos) [DOC.: é eu já percebi]... ele nem precisa conhecê(r) o cê (risos) ... se cê falô(u) "é briga" ... ele vai ...
DOC.: é eu já percebi isso (riso) (EI-Fk/ R./Mc/ L.223-230)
- (44) *INF.: e::: qué(r) vê(r) otro dia ... legal ... legal não ... porque nesse DIA acho que a senhora fico(u) sabendo do dia do Zumira ... que a gente foi lá ...*
DOC.: não ... eu éh eu/ do Zumira não... eu lembro uma vez que cê comentô(u) que cêis ia dança(r) no Amira... mas faz po(u)co te:mpo...
INF.: A::h não dança(r) ... a gente foi lá no Zumi::ra ... porque teve uma amiga nossa que foi lá e brigô(u) cum o Zumira né ... e::: fico(u) aquele tra lá lá ... aí eles falaram assim ... como a senhora disse o meu nome tá na boca de tudo o mundo ... "ah quem que vocês vai chamá(r) ... A.? Aquele cuzão aquele BOSTa?" Aí eu catei e falei assim ... ah "eles falô(u) isso? Então nós vai lá " ... a gente subiu só em três ... eu o M. ... o M. foi ... e o R. daqui no primero B [DOC.: tá] ... a gente subiu [DOC.: o R. do cabelinho espetado né] ... é: o moicano ... subimo só em três ... chegamo lá::: ixi fico(u) num debate lá ... mais de cinquenta moleque envolvendo os do Zumira e do Ami:ra desceu pra pegá(r) a gente ... eles num gostam no Aureliano de jeito nenhum ... aí foi a hora deu pô::(r) me pô(r) a frente né::: aí eu falei assim "seguinte ... ceis que(r) trocá(r) então vem um por um na mão" ... eu falei ... e eles vieram e nisso a ronda fechou a rua de baixo e a rua de cima esperando só briga: [DOC.: uhum]... a num deu ota ... um muleque veio pa por um soco em mim eu desviei e falei assim "então vai ... vô(u) dexa(r) cê bate(r) cê vai bate(r) mas amanhã eu tô(u) de volta ... vai BAte" ... ele me deu um chute aqui... pra que ... óh aí::: eu num chamei ninguém dessa escola ... os único que foi dessa escola foi o M. o R. o K. (EI-Fk/ A./Mc/ L. 528-547)

⁹⁸ Transcrição de excerto do Diário de Campo de 24/04/2012.

Normalmente os *funkeiros*, por pura solidariedade, participam de brigas em que se acham envolvidos outros membros da comunidade de prática, considerados "parceiros". Brigas há também com membros de outras comunidades fora da escola, às vezes, da escola do outro bairro. Essas lutas servem, em grande parte, para mostrar a força da comunidade de prática, a afirmação da identidade social e os laços de solidariedade entre os membros afiliados.

Já as garotas *funkeiras*, quando brigam, o fazem por razões amorosas, como uma espécie de defesa por manter o namorado ou "ficante", exibindo para a garota rival que o cobiça, que o rapaz é conquista sua; mas também brigam por vingança, como no excerto abaixo.

- (45) *DOC.: então é:: eu falei do homem porque eu senti que as meninas estavam brigando por alguém:m...*
INF.: a::h então ... porque dize(r) que:: porque foi assim a história ... eu entendi mais ou menos ... porque a T. tinha traído o namorado dela ... aí as menina a C. e a E. conto(u) pro B. que é o namorado da T... aí as duas cabo/ as três acabo(u) se tretando na hora do recreio ... e já e já antigamente já essa tre/ essa essa rixa das duas ... das três ... porque a T. tava brigando com a sala inteira né ... tipo por bobagem né ... todo mundo tava com raiva dela ... aí as menina aproveito(u) e ó: ... chego(u) o pau [DOC.: desceu o cassete nela... e cê fico(u) só de maciota né] só aqui ... só de maciota ... só olha::ndo ... aí eu falei "tá ficando feia a briga dexe eu separa(r) ... eu fiquei só observando ... porque quando é e:u ... neguinha até filma uma pa otra pa passa(r) no youtube ... dessa vez não é eu não ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 203-214)

Em parte, podem ocorrer brigas das jovens *funkeiras* com membros de comunidades de prática distintas. Mas quando elas ocorrem entre membros da mesma comunidade, quem 'dá em cima' do garoto da outra passa a ter o *status* de indivíduo não confiável, reduzindo-se socialmente a membro periférico da comunidade: se, por um lado, as meninas a

desconsideram, os meninos, por outro, passam a vê-las como "cachorras"⁹⁹, um claro indício de preconceito social.

A violência e a agressividade não aparecem apenas em eventos de brigas. Na escola, por exemplo, são constantes as agressões verbais e as ameaças; os *funkeiros* se utilizam da agressão verbal como pretexto para chamar a atenção do professor, se ele simplesmente os ignorar em sala de aula. Na equivocada classificação de bons e ruins que a escola aplica aos alunos, os membros dessa comunidade de prática recebem a pior nota como um resultado, talvez, do total despreparo da instituição em lidar com a diversidade social. Em algumas ocasiões, a falta de atenção é tão grande que beira certo grau de desprezo.

A agressividade e a violência não constituem características dos membros da comunidade de prática *eclética*, que, em geral, dão preferência para resolver seus problemas com base da argumentação em torno dos fatos. Eles também divergem uns dos outros e de membros de outros grupos, mas não assumem o hábito da contestação. Preferem ignorar os fatos adversos a entrar em conflito, pois têm plena consciência de que não serão capazes de mudar a opinião do outro grupo e, muito menos, as imposições da instituição escolar. Preferem buscar atividades alternativas para ampliar o aprendizado da escola de modo a se habilitarem para a sequência dos estudos em um curso técnico profissionalizante ou em um curso superior.

Em relação à família, também se caracterizam pelas mesmas injunções sociais dos membros da comunidade de prática oposta, principalmente em relação à redução de grau de contato com os pais. É, no entanto, ainda possível ao menos vislumbrar, nesse grupo, resquícios dos traços característicos de uma família tradicional que, ao menos aparentemente, tem os laços de parentesco intactos.

⁹⁹ Mulher vulgar.

Há certa igualdade nos papéis sociais exercidos pelos membros com cada indivíduo exercendo um tipo de liderança a depender do assunto em pauta e a não fixação de um líder específico que represente o grupo. É exatamente o oposto disso que se aplica ao grupo dos *funkeiros*, em que se vê claramente a proeminência de dois indivíduos, um jovem e uma jovem, que lideram claramente os comportamentos coletivos dos demais membros da comunidade de prática.

No que diz respeito à escola, um fator que causa irritação em ambas as comunidades de práticas é o desmazelo de suas instalações físicas e o descaso do governo estadual em relação à política educacional. Os jovens questionam a qualidade do material utilizado em sala de aula e a capacidade do professor de ensinar e de chegar até ao aluno de modo convincente. Um dos aspectos mais graves de reclamação é o fato de a escola não dispor de ferramentas, novas mídias, para poder aproximar alunos e professores, situação que gera apatia e desânimo. A falta de computadores¹⁰⁰, de lousa interativa e o excesso de aulas no padrão tradicional, em que o giz e o apagador regem a dinâmica da interação, gera um grande desconforto, especialmente quando se compara a rede pública de ensino com a privada e a municipal. Vejamos nos excertos (46) e (47)

- (46) *DOC.: cê acha que apagador e giz já era?*
INF.: já era... apagador e giz num dá ... eu por exemplo sofro muito porque eu tenho alergia::a né... num dá mesmo ... e se por exemplo às vezes copiamos alguma coisa qui:: o professor escreve...às vezes ele escreve alguma coisa pra explicá(r) aí a gente tá copiando perdemos muitas coisa ... lo(u)sas digitais mesmo são uma maravilha lousa digital porque o prof/ escreve e você copia no caderno logo ali simultaneamente... mas se você quiser aquele material com a letra dele do jeito que ele escreveu cê tem disponibilidade dele porque tá arquivada::do aquilo
DOC.: aham
INF.: e::: então é bem melhor...
[...]
INF.: é basicamente isso... nossa é muito mais interessante porque às vezes ... você:: aula

¹⁰⁰ A escola dispõe de um laboratório de informática grande e bem equipado que não está acessível aos alunos em todos os horários. Ele é utilizado para algumas aulas (agendadas com antecedência) e para reuniões de professores. Dessa forma, não fica aberto para pesquisa de materiais, porque não há um responsável nos dois períodos. Além disso, os professores se recusam um pouco a utilizar os computadores como uma nova ferramenta de ensino.

de biologia ... eu num tenho interesse por aula de biologia mas a professora trazia: os vídeos assim mostrando a evolução da bactéria: aquele/ botava no projetor enquanto você ia dando pausa ele ia interagindo mostrando então... ia explicando a aula enquanto isso entendeu? não tinha/ nós... os alunos iam mais na aula dele do que na educação física...

DOC.: Nossa... muito interessante isso normalmente os alunos vêm pela educação física

INF.: é vinham mais pra aula dele porque a aula dele era nossa/ além de tudo era no laboratório né ... qui: lá tinha um laboratório ou seja é o qui eu disse aula prática prende os alunos ... i aí mesmo que você esqueça que você não goste da matéria você sai lembrando "meu aquele bicho verde desenvolvendo lá que da hora" aí depois você começa a pensá(r) sobre/ a respeito daquilo e aí você sabe que aquilo é uma bactéria você começa a descobri(r) sabe o nome de::la sabê(r) mais né ... sem querê(r) você sabe mais ... aí as vezes alguém tá falando algo na tv ou qualque(r) coisa e você fala "ah:: meu professor já falo(u) di::sso então você já... de um jeito ou de outro você já... acaba num esquecendo ... (EI-Ec/ C./Mc/ L. 58-66, 75-84)

- (47) *DOC.: entã::o colocando aqui o acesso a internet seria do professor né? O professor montaria prepararia a aula com a lousa interativa tal... porque senão cêis iam pro facebook, twitter ... não é verdade? [INF1.: também também] ... mas cêis acham que:: que prederi::a mais a atenção?*

INF1.: prederia bem mais e depois/ e tipo as pessoa não gosta muito:: os aluno não gosta muito dos professor porque/ pelo jeito de ensiná(r) [DOC.: como que é o jeito?] tem uns/ que nem... pode falá(r) o nome do professor? [DOC.: Pode eu num vou colocar os nomes] que nem ... tem a G. o:: F. a:: que mais [INF2.: o E. também] ... o E. ... eles explica/ eles explica de um jeito que te faiz aprendê(r) entendeu... explica brinca::ndo tal ... agora os professor entra na sala passa um negócio na lousa e fala "se vira" ... cê vai ter que fazÊ(r) (EG-Fk/R./Mc/ L. 119-128)

Também é motivo gerador de revolta o excesso de faltas dos professores, sem justificativa aparentemente plausível, pelo menos na visão dos jovens. Durante as observações, testemunhei um mesmo professor faltar três ou quatro vezes seguidas na mesma semana, problema que se agrava em função da política educacional do estado, que não apenas remunera mal o professor, mas também não designa substitutos à altura para as situações de ausência necessária.

Testemunhei situações em que um professor de Educação Física ministrava aulas de português, geografia, matemática etc., simplesmente para os alunos não ficarem sem o que fazer no pátio da escola. A situação é muito séria, porque, para os alunos, a perda das aulas por falta não é compensada pelo professor substituto, que não está habilitado a ensinar outras disciplinas. Essa situação provoca frequentes conflitos entre os alunos, especialmente os

funkeiros, e o professor faltoso, que, na opinião deles, fica destituído de qualquer autoridade para exigir disciplina e respeito em sala de aula.

Para finalizar esta seção, relato ainda a questão da sexualidade entre os adolescentes. Na comunidade de prática dos *ecléticos*, a sexualidade parece desenvolver-se naturalmente, e as dúvidas, muito frequentes, acabam se resolvendo em parceria com um amigo mais velho ou um irmão. Os jovens, no entanto, afirmam haver ainda um verdadeiro abismo entre eles e os responsáveis de casa para tratar de temas sobre sexualidade, ainda considerados como tabu. O conhecimento que outros membros mais velhos do grupo compartilham com os mais jovens também auxilia o indivíduo a tirar as próprias conclusões sobre novas experiências em curso.

Os alunos do segundo ciclo do fundamental não namoram e apresentam, quanto à sexualidade, um comportamento ainda muito imaturo. Constatei, no entanto, pelas observações que fiz que é a partir da 7ª série do fundamental que as mudanças começam a operar, principalmente em relação à afirmação de suas identidades individuais e coletivas.

Podem-se vislumbrar os primeiros sinais principalmente no grupo feminino, em que o ingresso no mercado amoroso, digamos assim, torna mais valorizada a imagem que as meninas formam de si mesmas, processo detectável no acréscimo de grau de vaidade que passam a ostentar. Os garotos, por seu lado, como se sabe sobejamente, levam mais tempo para amadurecer, e os primeiros sinais aparecem somente no final do 8º ano e início do 1º ano do Ensino Médio. O traço mais característico dessa mudança é a preocupação com o estilo, uso de perfumes e o fato de passarem a galantear ou a *azarar*, diriam eles, as meninas. Preferem, a essa altura, trocar o futebol, ou seja, a companhia masculina pela companhia feminina.

Os *ecléticos* contraem relações amorosas um pouco mais duradouras, que se aproxima mais de namoro que de “ficada”, intercursos que, no entanto, não duram mais de um ano. Parece mais representar experiências de autoconhecimento da própria sexualidade que

interesse por algo mais permanente, o que condiz com transformações físicas ainda desconhecidas. É normalmente a garota que termina a relação, talvez por serem tão apaixonadas quanto ciumentas. Os garotos, por sua vez, apesar do interesse real, sentem-se sufocados por esse excesso de ciúmes e não parecem dispostos a deixar a companhia dos amigos de lado para dar a exclusividade que requer uma namorada ciumenta. Fato marcante é que, mesmo após a separação, os ex-casais conseguem manter uma relação de companheirismo e, na maior parte dos casos, sem prejuízo para a relação com o grupo.

No que diz respeito à comunidade de prática dos *funkeiros*, o tema da sexualidade é bem mais complexo. Parece haver um amadurecimento precoce, ou, pelo menos, mais precoce que o do outro grupo. As garotas também apresentam as primeiras inclinações para o mercado amoroso já no final da 6ª ano do Ensino Fundamental, que se detecta no uso de maquiagem, nas roupas mais curtas e mais justas, certamente como uma resposta ao bombardeio de apelo sexual que se dá na mídia - principalmente a de cultura de massa que se apregoa na programação da TV aberta.

As garotas preferem claramente estabelecer relações amorosas com membros de seu próprio grupo em função da forte identificação social que mantêm. Isso significa namoro, e em alguns casos, apenas ficada, em que o vínculo afetivo não se desenvolve vínculo afetivo, apenas o físico. Essa atitude de procura por diversão é interpretada pelos meninos *funkeiros* pela pecha, um tanto preconceituosa, de "periguetes" que atribuem às garotas.

As *funkeiras* são em geral menos tímidas que as jovens de outras comunidades de prática. Quando, por exemplo, há música durante o intervalo, principalmente *funk*, elas se juntam para dançar na frente dos meninos do grupo, numa espécie de provocação gestual e postural: rebolam até o chão, sentam-se no colo dos meninos imitando uma relação sexual, o que é típico do *funk*; criam passos de dança provocativos e, no final, convidam-nos para dançar também. Esse episódio, que aconteceu várias vezes, ainda me faz refletir sobre as

motivações desse comportamento. Como se trata de certo grau de banalização do sexo, é uma atitude claramente conflituosa com os regulamentos da instituição. Se essa interpretação for a mais plausível, o comportamento provocativo é um dos traços de identidade social das meninas e, ao mesmo tempo, um mecanismo claro de rebeldia e oposição às regras estabelecidas.

Em um desses episódios, a escola não entendeu as atitudes e o comportamento do grupo e passou a proibir o *funk* no horário do intervalo. O episódio se iniciou com a demonstração de horror, impresso na face da inspetora de alunos, a que se seguiu relato do evento para a direção. O episódio foi sendo agravado a partir do relato dos professores, mesmo que, conforme presenciei, a maioria deles nem sequer testemunhou a cena.

As meninas se iniciam muito precocemente na vida sexual, em geral entre 13 e 15 anos, com os integrantes mais velhos de dentro ou de fora do grupo. Nas conversas que mantive com elas, constatei ausência de preocupação com a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou de gravidez. As meninas mais jovens não demonstram qualquer preocupação com esse fato ou simplesmente dela abdicam para manter o namorado, que, em geral prefere não usar preservativo. Já as meninas mais velhas tomam contraceptivos, mas, se mantêm intercurso sexual com um parceiro fixo, evitam o uso de preservativos. Houve casos de suspeita de gravidez e de aborto espontâneo nesse grupo durante as observações.

Os garotos *funkeiros* também se iniciam precocemente na vida sexual, entre 13 e 15 anos, mas preferem meninas da mesma idade ou um pouco mais velhas, privilegiando, portanto, a experiência ou o que entendem por isso. A lógica é curtir os prazeres da vida sexual sem criar vínculos afetivos. Nesse caso, o interesse que demonstram, especialmente nas festas, é por "ficar" com o maior número possível de meninas. Menos tímidos, os jovens me relataram experiências sexuais com certo grau de detalhamento, talvez até pensando em

me chocar ou testar o meu grau de maturidade. De um modo geral, eles gostam de manter relações sexuais nas festas que eles mesmos promovem em chácaras onde sexo e drogas são "liberados". É comum também levarem as meninas para um motel na zona norte da cidade, conhecido como área de venda de drogas e de prostituição. Também mantiveram experiências sexuais, invadindo casas abandonadas do bairro.

- (48) *INF.: ó ... aqui nesse bairro aqui ... nessa escola ... vamos po(r) nessa escola ... nessa escola eu vou se(r) sincero ... fiz sexo com a grande maioria das meninas [DOC.: uhum] QUANdo num tiNHA ... quando num tinha como eu sai(r) a noite com elas porque o pai num dexava ... a gente matava aula ... a gente ia pas casinha do T. ou pro C. R. E. SAbE?*
DOC.: sei
INF.: a gente ia pra lá
DOC.: mas num tem segurança lá no C.?
INF.: TE::M mas o segurança é amigo meu entã::o (riso) [DOC.: a::: ... fecho(u) né] então liberava ... a e:: sobre os moTÉIS ... na noite ... a gente saía ... via no que DAva ... dava certo a hora a gente pegava o carro ... moto ... tava a fim ... levava elas pro moTEL ... [DOC.: e aí ... bom] ... a gente FURAVa como a senhora disse ... o termo fura(r) ... a gente fazia sexo com elas e: depois voltava como ... e a gente sempre deixava bem CLARo ... tudo no sigilo ... num precisa ... num precisa dos otro ficá(r) saBENdo o que aconteceu ... mais nunca elas entendem ... gosta parece que gosta de fica(r) com fama de biscate
DOC.: elas contam?
INF.: e:las contam ... (EI-Fk/ A./Mc/ L. 278-293)
- (49) *DOC.: eu achei interessante a forma como você falo(u) "a GENTE" ... porque é:: isso que(r) dize(r) só você e ela ou tinha o::tros amigos também?*
INF.: a:: a maioria das vezes com outros amigos ... como quem? vamo vê(r) ... aqui da esCOLa? Só que eles já saíram ... o C. ... antigo também ... amigão do coração ... o C. o C. várias vezes a gente já levo(u) ... no:ssa tem cada menina do terCero que eu não posso falar NOMes [DOC.: tá vamo::: evita(r) os nomes] porque olha ... várias ali no terceiro colegial ... a senhora já deve te(r) rePARAdo ... duas que andam junta ... juntas ... uma loura e uma morena?
DOC.: a: já
INF.: u:: aquelas du:as ... um ... eu o C. ... quem mais ... o B. amigo meu E ... quem que era o Otro? Eu o C. o B. ... e o V. ... o V. D. ... vi::XI ... a gente foi em quatro e em duas ... a gente sempre faiz orgias assim ... SAbE?
DOC.: então é comum ...
INF.: comum ... pra essas meni:nas ... que eu falo periGUETES ... é comum ... elas gostam até ... (EI-Fk/ A./Mc/ L.301-315)

As garotas que aceitam ir para esses lugares geralmente são do próprio colégio, e por paradoxal que pareça, esse é um motivo para os *funkeiros* não demonstrarem muito respeito por elas e idealizarem o namoro com parceiras de outras comunidades de prática, que na visão

machista que herdaram da sexualidade, seriam mais confiáveis. As relações no mercado sexual são realmente muito complexas entre os membros dessa comunidade de prática, tanto olhando da perspectiva do comportamento feminino, quanto da perspectiva do masculino.

Em suma, nesta seção, tentei relatar alguns aspectos diretamente relacionados à construção da identidade das duas comunidades de prática observadas na pesquisa de campo, com base nos diários de pesquisa e na observação participante. Na próxima seção, retomo as questões levantadas na seção 3.1 (p.99) e 3.3.1 (p.131) que poderão contribuir ainda mais para a descrição e análise do engajamento dos grupos sociais dentro e fora da comunidade escolar.

4.3 As respostas interpretativas da pesquisa etnográfica

Ao considerar o contexto a ser investigado, foram propostas pelo menos três questões norteadoras da pesquisa de campo. A primeira e a segunda ("Qual a realidade social da comunidade escolar?" e "Qual é a dinâmica da comunidade de prática dos *funkeiros* e a dos *ecléticos*?") foram respondidas ainda na seção Metodologia, nos itens 3.1 (p.99) e 3.3.1 (p.131). A resposta à terceira questão começou a ser esboçada na seção 4.1 (p.178) com a descrição dos informantes e os empreendimentos comuns de cada CP. No entanto, antes de dar continuidade ao tratamento dessa questão tão importante ("O que as práticas significam para os indivíduos engajados?"), é necessário refletir sobre as questões levantadas no Universo de Pesquisa, na seção de Metodologia, para conseguir entender como as comunidades de prática aqui investigadas se engajam dentro e fora da comunidade.

Nos exemplos abaixo, os informantes da CP de *funkeiros* discutem porque o grupo não se interessa por atividades escolares e culturais.

- (50) *DOC.: [...] Resumi::ndo assim entre aspas tá bom ... Agora se eu perguntasse pra vocês que coisas vocês fariam na escola se fossem permiti(r) por exemplo em relação ao grêmio*

... atividades cultura::is ... tipo o que poderia sê(r) feito?

INF1.: A gente tenta arrecadá(r) dinheiro pra fazê(r) um passeio um negócio assim ... o diretor não deixa fala que não pode que é lei ta ta ta ... beleza ... só que até agora ninguém mostrô(u) isso pra gente ... a gente do grêmio tenta pô(r) música na escola no recreio tenta colocá(r) um funk não POde ... porque fala que funk não pode e aí [INF2.: fala que num é música]... mentira que a gente já pesquisô(u) a lei e num fala nada de funk ... fala que não pode é::: como é que fala ... [INF2.: músicas co::m] ... relacionada a atos sexuais [INF2.: atos sexuais drogas] drogas ... que influencia essas coisa... [DOC.: certo] e eles fala que num pode funk ... eles fala que num têm tempo de ouví(r) a letra pra vê(r) se tem o não tem ... que mais...

INF2.: FESta na escola [INF1.: não pode] pra arrecadá(r) dinheiro pra escola ... pra tentá(r) ajudá(r) porque aquela parte de trás LÁ a professora de educação física ela faLÔ(u) "vamo tentá(r) fazê(r) um campinho tudo" ... "vamo pessora... nós alunos ajuDamos se tivé(r) tudo pa faZÊ(r) nós fazemos também" ma(i)s... o direTOR ... [DOC.: então cêis/ vocês fazia lá vocês ajudavam tudo] nós fazia tudo [DOC.: tranquilo] nós faiz (EG-Fk/R. e M./Mc/ L 78-95.)

- (51) DOC.: e se Tivesse assim... pensando em questões até:: de novas tecnologias né porque vocês tão ali antenados no celular eu vejo... vocês saem só ali com o celular tec tec tec no botãozinho né é::: e se tivesse por exemplo uma espécie de lo(u)sa interativa ... na aula... [INF2.: no::ssa] no computado::r [INF1.: ia sê(r) o(u)tra coisa] ... cêis ficariam na sala?
- INF1¹⁰¹.: sim
- INF2¹⁰².: creio que sim
- INF1.: se tivesse sem internet sim
- INF2.: (risos)
- DOC.: entã::o colocando aqui o acesso a internet seria do professor né? O professor montaria prepararia a aula com a lousa interaTIva tal... porque senão cêis iam pro facebook, twitter ... não é verdade? [INF1.: também também] ... mas cêis acham que:: que prenderi::a mais a atenção?
- INF1.: prenderia bem mais e depois/ e tipo as pessoa não gosta muito:: os aluno não gosta muito dos professor porque/ pelo jeito de ensiná(r) [DOC.: como que é o jeito?] tem uns/ que nem... pode falá(r) o nome do professor? [DOC.: Pode eu num vou colocar os nomes] que nem ... tem a G. o:: F. a:: que mais [INF2.: o E. também] ... o E. ... eles explica/ eles explica de um jeito que te faiz aprendê(r) entendeu... explica brinca::ndo tal ... agora os professor entra na sala passa um negócio na lousa e fala "se vira" ... cê vai ter que faZÊ(r) [INF2.: tem professor de física que passa a matéria na lousa] o de química passa matéria na lousa ... o de química só passa a resposta [INF2.: é passa a resposta] ele passa a resposta na lousa cê vai copia e ganha visto acabô(u) ... mais nada
- INF2.: a B. a B. nem...
- INF1.: a B. nós joga pocker na aula dela ... todo jogo/ toda aula
- INF2.: se joga uma bomba ela num tá nem aí
- DOC.: então ASSIM aquela questão ali de:: caneta e apagaDOR na mã:o do professor ali não funciona mais ... [INF1.: não] ... então cêis acham que a aula deveria sê(r) como?
- INF2.: fazê(r) que ele DÁ a aula mas brincando com o aluno né:: interagindo com o aluno nã::o virá:: as costa pro aluno e escrevê(r) na lousa e cabô(u) [INF1.: é ... mantê(r) um contato] ... é ... porque o E. ele pode sê(r) chato em certos momentos mais ele brinca com NÓS a F. també:m ... (EG-Fk/ R.e L/Mc/ L .111-140)

- (52) DOC.: e a:: aquela rotina bastante de fa:lta de professor que era uma coisa meio frequente

¹⁰¹ Informante R.

¹⁰² Informante M.

INF.: *pioro(u) ISSO esse ANO ... esse ano pioro(u) ... esse ano tem ... que a gente foi embora na segunda aula porque não tinha mais professor ... ou mesmo os professor assinava e ia embora e a gente também tinha que i(r) porque não ia fica(r) aqui três quatro aula pra FOra pra depois entra(r) só na última aula ... então a gente ia ... embora ... falto(u) muito professor esse ano aqui dentro da escola*

DOC.: *porque que cê acha que tem essa fa:lta ... assim ...GRANde desses professores?*

INF.: *tem uns que fala "ai que o governo num paga bem eles vai entra(r) de greve " ... uns porque fala que os familiares deles tão doente ... otros de sem-vergonhice memo ...*

DOC.: *tem muito professor que tá há muito tempo na escola já?*

INF.: *sim ... sim ... tem uns que tá aí faiz tempo ... uns dez ano uma coisa assim... esses daí são respeitado que tão aqui bastante tempo ... nunca falto::(u) nunca quexo(u) de na::da assim... mas tem bastante professor que faz tempo que tá aqui ... (EI-Fk/ P./Fm/ L.33-45)*

Na primeira questão, "Por que o grupo dos *funkeiros* não se interessa pelas atividades escolares?", exemplificada nos excertos (50), (51) e (52), é possível observar que os membros da CP se desmotivam no colégio justamente por não terem respaldo para o desenvolvimento de atividades culturais diferentes e externas ao colégio. A existência de um *Grêmio Estudantil* implica em autonomia correspondente para o desenvolvimento de novas propostas de atividades. A força da tradição hierárquica da organização escolar identifica a organização de alunos em um grêmio apenas como um construto sem finalidade objetiva, e sem qualquer função efetiva. Além disso, os membros dos *funkeiros* se queixam da falta de liberdade para ouvirem as músicas de que gostam justamente pelo fato de julgar a direção que elas têm conteúdo pornográfico. Esses jovens argumentam que há diferenças nos estilos de *funk*, como o *funk melody*¹⁰³ e o *ostentação*¹⁰⁴, apreciados por eles, que se diferenciam do *funk carioca*¹⁰⁵, (estilo que mais sofre resistência e preconceito da sociedade.

¹⁰³ É o nome brasileiro dado ao estilo musical chamado *freestyle*, que fez sucesso no final dos anos 1980 e início dos anos 1990 nos Estados Unidos. O *funk melody* começou a ter sucesso no Brasil no início dos anos 1990. Durante os anos 2000, o *funk melody* perdeu a popularidade, e os artistas começaram a procurar outros gêneros, como *dance*, *r&b*, *pop*, largando ou deixando em segundo plano o *funk melody*. Ainda assim, novos artistas surgiram tocando *funk melody* atual, como Mc Leozinho e Perlla, que obtiveram sucesso. Hoje se destacam Valesca Popozuda e Naldo Benny <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_melody>. Acesso: 29/07/2015.

¹⁰⁴ É um estilo musical brasileiro, criado no ano de 2008, na cidade de São Paulo. Os temas centrais abordados nas músicas referem-se ao consumo e a propriamente dita ostentação, onde grande parte dos representantes procura cantar sobre carros, motocicletas, bebidas e outros objetos de valor, além de fazerem frequentemente citações à mulheres e ao modo de como alcançaram um maior poderio de bens materiais, exaltando a ambição de sair da favela e conquistar os objetivos. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_ostenta%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: 30/07/2015

¹⁰⁵ O estilo musical, embora apresente expansão mercadológica, continua sendo alvo de muita resistência da sociedade, sendo bastante criticado por intelectuais e por parte da população. O *funk carioca* costuma ser criticado por sua pobreza criativa; por apresentar uma linguagem obscena e vulgar; e por fazer apologia à

As duas CPs ressentem-se da falta de novas tecnologias e de ter que assistirem às aulas dadas apenas à base de lousa e giz. A posição dos *funkeiros*, no excerto (51), revela ainda um profundo desprezo pela condução da aula, principalmente em relação a aqueles professores que não explicam as causas, limitando-se a passar as respostas na lousa. Defendem haver diferenças de abordagem, argumentando que os melhores professores, na visão deles, explicam brincando, além de procurarem interagir com os alunos. Nesse caso, em que o professor consegue adequar-se às possibilidades da escola nem é percebida a falta de novas tecnologias, uma vez.

No excerto (52), a estudante *funkeira* revela que o principal problema das escolas públicas de SP é o excesso de faltas dos professores, rotulado por ela como uma "sem-vergonhice". As faltas resultam, na maioria das vezes, de problemas de saúde comuns¹⁰⁶ associados à carreira docente, que não apenas prejudicam a atividade pedagógica em si, mas também afetam a qualidade de vida do professor. Razões como essas obrigam a relativizar a posição dos alunos em relação aos professores faltosos. O colégio sofre, infelizmente, dos mesmos problemas crônicos¹⁰⁷ de outras escolas da Rede Estadual.

A segunda questão, exemplificada nos excertos (53) e (54) está diretamente relacionada à primeira: uma vez que, se os alunos não se sentem motivados pelas atividades regulares da escola, é natural que comecem a procurar outras coisas para fazer no período de aula.

- (53) *INF.: ah.: eu me considero ... vou ser sincero... um aluno bagunCEro ... fico pra/ a maioria do tempo falando fora da sala né ... como a senhora já viu várias vezes ... ah.: eu tenho respeito pelos professores sim mas não gosto de estudá(r) ...*
DOC.: A. você me disse uma vez que você já reprovô(u) a.: alguns A:NOS ... gostaria de

violência e ao consumo e ao tráfico de drogas. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk_carioca>. Acesso: 30/07/2015.

¹⁰⁶ Problemas nas cordas vocais, de audição, no aparelho respiratório (alergias, rinite, sinusite, etc), problemas no sistema musculoesquelético, problemas psíquicos e comportamentais (depressão, estresse, síndrome de Burnot, ansiedade), hipertensão, entre outras.

¹⁰⁷ Carência de docentes temporários para substituir nas faltas de professores efetivos, falta de recursos, professores desmotivados e sobrecarregados, dentre outras.

sabe(r) é:: quais foram os motivos da sua rePROva? ... se você pode me fala(r)?
INF.: O motivo da minha reprova foi por causa de meNina ... matá(r) aula ... po::r faltá(r) pra joga(r) BOla ... e por não fazê(r) nada dentro da sala de aula ...
DOC.: e o que que ti leva a não fazê(r) nada dentro da sala de aula? ...
INF.: a::: a desanimação NÉ ... os professor de hoje em dia tá:: desse jeito também ... não qué(r) nada como NAda ... não ensina direito ... não não tenho que pô(r) a culpa neles a culpa é minha mesmo eu que num quero aprendê(r) ... (EI-Fk/ A./Mc/ L. 08-18)

- (54) *INF.: eu so(u) dessas ... eu mato aula na:: na caruda memo dos professor ... eu saio ... quando é aula que eu num tô a fim eu venho aqui pro PÁTIO ... fico aqui ... deito ali no pá:tio ... e fico até: dá a hora ... assim tem vez que eu fico até duas três aulas pra fora ... mato ... to(u) nem aí ...*
DOC.: mas porque que você:: sai assim na caruda? O que que te faz::
INF.: porque eles num que(r) deixa(r) eu sai(r) ... "ah então tá bom tchau ... viro as co::sta saio andando ...
DOC.: mas só por ISSO assi:m? ... ou porque num tá muito interessante ...
INF.: tem vez que a aula não tá interessa::nte ... tem veiz que eles num qué deixa(r) eu sai(r) e eu saio do mesmo jeito ... mas eu matei muita aula aqui nesse ano ... ou mesmo de mata(r) aula deixa(r) a bolsa e i(r) emBORA ... depois as menina vinha pega(r) ... (EI-Fk/ P./Fm/ L.335-345)

A análise do que provoca o alto índice de reprovação dos membros dos *funkeiros* me leva a concluir que há alguns traços característicos da própria formação da identidade da CP que contribuem para a preservação desse índice: por exemplo, serem identificados como a turma da bagunça, a que gosta de "zuar" e curtir com a desventura dos outros, já dá margem a certo desajuste social, como o alto índice de "matança de aulas" na escola, a forte tendência a procurar namoros, o desinteresse pelo conteúdo das disciplinas e a provocação de atos de indisciplina. Além disso, o excesso de ausências e a falta de acompanhamento dos pais culminam com esse índice desastroso de repetência, especialmente entre os membros do grupo de *funkeiros*. O excesso de reprovações na mesma série acaba levando a uma distorção entre idade-série e a uma eventual possibilidade de evasão.

O terceiro questionamento deveu-se ao fato de aquela comunidade escolar dispor de grupos com traços muito distintos. Essa questão já foi suficientemente respondida na seção sobre a caracterização do campo de pesquisa. A clientela que a escola recebe advém predominantemente de bairros vizinhos, mas algumas vagas não preenchidas são redistribuídas para candidatos de outras regiões da cidade. A principal consequência disso é a

frequência de alunos muito diferentes, imersos em realidades sociais distintas. Cabe destacar que o colégio recebe alunos da ALARME, que vêm de regiões de maior vulnerabilidade social e, no último ano, passou a receber menores que cumprem medidas socioeducativas¹⁰⁸.

No que tange à quarta questão, referente às razões de a comunidade de prática dos *ecléticos* relacionar-se melhor com membros de outros grupos da escola, é possível afirmar que eles circulam com maior grau de intensidade pelos outros grupos e mantêm um bom relacionamento com as outras “tribos” menos preconceituosas. Esses traços de comportamento tornam os *ecléticos* mais bem acolhidos por outros grupos e até mesmo por membros periféricos de outras comunidades de prática existentes na escola. Essa CP atua à semelhança de camaleão, camuflando-se em outras CPs, da qual adota o modo de comportamento. Não é à toa que o lema de seus membros é não ser preconceituoso com o comportamento de outras tribos da escola para tentar adaptar-se ao estilo delas. Em termos de música, é entender, por exemplo, o que um tipo representa para determinado grupo para tentar compreender suas escolhas, conforme mostra (55):

- (55) *DOC.: e essa talvez seja uma coisa que me chamo(u) a atenção nos questionários de vocês né... porque vocês se classificam como ecléticos né... com um estilo eclético ... aí eu gostaria que vocês me explicassem o que seria esse estilo eclético de vida de estilo*
- INF 1.: não se(r) preconceituoso ... nem com o estilo musical ... por exemplo se você tá próximo a alguém funke(i)ro você num vai critica(r) você vai tenta(r) entende(r) o que a pessoa tá querendo dize(r) com aquela letra ... ou no di rap também ... cê vai entende(r)... vai tenta(r) entende(r) a vida da pessoa ... a revolta dela ou porque tá cantando ...(EG-Ecl/ C./Mc/ L.302-309)*

Os *ecléticos* conseguem, desse modo, estabelecer redes mais frouxas de relações com outros grupos da escola. Já os *funkeiros*, se mostram mais fechados dentro da própria CP com

¹⁰⁸ Tanto a Constituição Federal de 1988 como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preveem a aplicação de medidas socioeducativas a jovens autores de atos infracionais. Elas são atribuídas a adolescentes entre 12 e 18 anos e podem ser cumpridas em meio aberto (com uma advertência, a obrigação de reparar o dano, a prestação de serviços à comunidade e a liberdade assistida) ou em meio privativo de liberdade (na semiliberdade ou na internação). Apesar de não serem compreendidas como penas e apresentarem caráter predominantemente educativo, elas obrigam o adolescente ao seu cumprimento, sujeitando-o, inclusive, às sanções previstas no ECA.

redes de relações sociais mais densas entre os membros, como se pode observar no excerto a seguir:

- (56) *INF.: o funkero não ... o funKEro respeita ... não todos ... mais ... a grande maioria ... resPEita tá na dele ... fazendo o funk dele tá dançano ... mas num desrespeita a cultura do outro ... num desrespeito que nem o mano ... todo vida loca num pó vê:(r) emo que já que(r) agredi(r) ... funkero não ... funkero convive com a pessoa ... só num conversa ... porque num se bate ... o esTilo ... o modo de pensá(r) ... (EI-Fk/ A./Mc/ L122-126)*

Está claro, no trecho anterior, que os *funkeiros*, respeitam, em grande parte, os membros de outros grupos, sem, todavia, estabelecerem relações em função da distância do modo de pensar e do estilo. Esse é mais um indício de que essa CP se reserva para os seus integrantes.

A quinta questão, finalmente, se refere a um ponto crucial desta pesquisa: em que medida a língua pode ser considerada como um marcador de identidade nessas duas comunidades de prática? Ao retomar os traços que contribuem para a constituição da identidade, é possível afirmar que a variação linguística, que se reflete nas diferenças de categoria social, é aproveitada para a expressão de identidade social. No entanto, não é só a variação de número que aparece como um recurso estilístico das CPs, mas também os elementos prosódicos, como a entonação, ritmo e tessitura, também são recursos particulares nos grupos de *ecléticos* e de *funkeiros*. Enquanto, o primeiro grupo fala praticamente no mesmo ritmo e mais pausadamente, o segundo fala rápido, gosta de usar a entonação como função específica ligada às suas intenções comunicativas.

Um fator que também me chamou a atenção, além do uso da CN e da CV, como recurso linguístico para a criação de estilo e construção de identidade, foi o uso de algumas gírias pelos membros do grupo de *funkeiros*, aproveitando palavras existentes no léxico, para dar-lhes um sentido diferente, como se pode ver nos exemplos (57), (58) e (59):

- (57) DOC.: *otro dia que a gente tava ali no BANco você me falou em relação a: as casinhas do T. [INF.: (risos)] do motelzinho ali na zona NO::Rte [INF.: (riso)] como que é::? eu fiquei assim ... fiquei pensando né ... pra mim o termo **furada** foi o máximo ... nunca tinha escutado [INF.: (risos)] ... gostaria que você falasse um poquinho sobre isso ...*
 INF.: *sobre isso? Sobre o te::rmo o sobre a:: tudo?*
 DOC.: *sobre o que acontece no entorno*
 [...]
 DOC.: *sei*
 INF.: *a gente ia pra lá*
 DOC.: *mas num tem segurança lá no C.?*
 INF.: *TE::M mas o segurança é amigo meu então::o (riso) [DOC.: a::: ... fecho(u) né] então liberava ... a e:: sobre os moTÉIS ... na noite ... a gente saía ... via no que DAva ... dava certo a hora a gente pegava o carro ... moto ... tava a fim ... levava elas pro moTEL*
 INF.: *... [DOC.: e aí ... bom] ... a gente **FURAVA** como a senhora disse ... o termo fura(r) ... a gente fazia sexo com elas e: depois voltava como ... e a gente sempre deixava bem CLARO ... tudo no sigilo ... (EI-Fk/ A./Mc/ L. 272-289).*
- (58) INF.: *então que(r) dize(r) ... eles num vão desrespeita(r) a gente ... num VÃO ... de jeito nenhum ... por mais d/ não é por medo ... é por respeito ... eles sabem que não vão arrumá(r) nada ... arrumá(r) migué com a gente [DOC.: mas/] sabe que vão leva(r) reles **desacerto** ... então*
 DOC.: *e: (risos) leva(r) a::certo ...*
 INF.: *desacerto*
 DOC.: *desacerto?*
 INF.: *desacerto ... vão acaba(r) levando desacerto ...*
 DOC.: *levar **desacerto** é o que?*
 INF.: *desacerto é ... **leva(r) desacerto** eles vão quere(r) arruma(r) **BRIGA***
 DOC.: *briga? (EI-Fk/ A./Mc/ L. 396-406).*
- (59) INF.: *briga ... sim ... se eles quise(r) arruma(r) ... vamos supor brigas quise(r) troca(r) soco eles vão levar ré ... por mais que eles sejam em mais ... eles vão leva(r) ré ... se eles quise(r) saca(r) revó::lver ... é só pega(r) apenas o celuLAR ... qualque(r) um da gente pegá(r) o celular e disca(r) um simples número e po(r) na linha ... eles num vão faze(r) nada ... vão abaxa(r) e ainda pedir perdão ...*
 DOC.: *a então tem uma certa hierarquia ali né ... no coma::ndo (EI-Fk/ A./Mc/ L.407-412)*

No exemplo (57), o verbo *furar* é usado para compor a expressão "dar uma furada", ganhando um sentido plenamente sexual; apesar de a palavra *furar* ter o sentido de penetrar, o que até faria sentido, em termos de extensão metafórica, para a criação da expressão, mas seu uso não se destina a veicular esse significado de relação sexual. É verdade que, embora incomum, o termo pode ser encontrado na internet com esse valor, em uma página do *facebook* chamada 'teste de macho', que foi retirada do ar pelo seu conteúdo que denegria a

imagem da mulher. Além de ser notada em algumas comunidades de prática de características semelhantes de outras instituições escolares. A segunda expressão *levar desacerto* tem o sentido de arrumar briga, definição totalmente diferente da encontrada no dicionário para a palavra. A expressão *levar ré* tem o sentido de apanhar ou ter a atenção chamada por um membro mais forte dentro da hierarquia do grupo, sentido que nada se aproxima da palavra *ré*.

O uso dessas expressões é muito característico no grupo de *funkeiros*, principalmente entre os meninos; não escutei nada parecido durante a pesquisa de campo; é mais um recurso linguístico utilizado pelo membros desse grupo para a constituição de um estilo próprio, na busca da construção de suas identidades.

Por outro lado, os *ecléticos* também fazem uso interessante de recursos linguísticos, ao usar, por exemplo, expressões mais características da língua escrita e formal, como nos excertos (60) e (61), além da inventividade de criar uma palavra que ainda não está registrada em dicionários correntes do português (62), mas que já começa a ser usada no campo da Física. Outro recurso, apresentado no excerto (63), foi a adoção da palavra estrangeira *affair* no lugar de "rolo", "caso", usos mais esperados em grupos de jovens. Vejamos os excertos abaixo:

- (60) *os alunos, em parte, são bons e em parte não são bons... o que remete ao fato dos professores também não ajuda(r) por/ pelo fato de qui... temos professores na escola só que os professores muitas vezes não vêm... (EI-Ec/ Rd./Mc/ L. 29-31)*
- (61) *eu posso até dizê(r) com propriedade porque aconteceu comigo nessa escola no começo do ano... (EG-Ec/C./Mc/ L.583-584).*
- (62) *Eu acho que atrapalha por/ pelo fato da:: "decibeldade"... porque dentro da sala por exemplo eu estudo na sala 2 é do lado virado pro pátio... (EI-Ec/ W./Mc/ L. 86-87)*
- (63) *até aquele tempo eu num tinha nenhum affair com ela... até que um dia ela pegô(u)... ligô(u) no meu celular falô(u) "ó tô colocando um tanto de crédito no seu celular e é pra você ligá(r) pra mim" eu "tudo bem ué" (EI-Ec/ W./Mc/ L. 504-506)*

Como se pode observar, a variação de número se mostra um recurso linguístico bem relevante, assim como os outros fenômenos suprasegmentais (entonação, ritmo, tessitura), ajudando a construir a identidade e o estilo de cada grupo. Parece-me que os recursos suprasegmentais e as gírias têm um uso mais consciente que as sintaxes de concordância nos grupos de jovens, principalmente quando os *funkeiros* definem e seu modo de falar como uma "fala mais mole". Todos esses recursos linguísticos são importantes na criação do estilo próprio de cada categorial social. A adoção de um desses recursos estilísticos pelas CPs ajuda a entender o processo de construção de identidade de *ecléticos* e de *funkeiros*.

Sendo a variação de número o recurso estilísticos mais patente, é possível concluir que a associação entre identidade e heterogeneidade revela que os recursos linguísticos, envolvidos na diferenciação social da comunidade como um todo, servem à função de diferenciar sociolinguisticamente os membros das comunidades de prática

A identidade está sempre associada às práticas sociais com as quais os membros de uma comunidade se comprometem para se reconhecerem como participantes dela. O indivíduo, portanto, tem certa intuição de seu papel social na comunidade e, conseqüentemente, compartilha recursos linguísticos e estilo próprio dela, fato amplamente reconhecido nas duas comunidades estudadas. Não afiliar-se a uma dada comunidade também se reflete na construção de identidade. Em função disso, o fato de os *ecléticos* se relacionarem com outros grupos e *funkeiros* não aceitarem qualquer tipo de aproximação representa também a construção da identidade grupal, na medida em que reconhecem o negociável e improdutivo para eles.

Ao considerar o excerto (64), M. e R. apresentam alguns marcadores de identidade de sua comunidade de prática. Entendem que os *funkeiros* falam diferentemente, manifestam um comportamento mais extrovertido, enfim, que o grupo fala a mesma "língua", ou seja, têm em comum os mesmos assuntos, as mesmas gírias, como se observou anteriormente. Também

conseguem ver a diferença de sua CP em relação à outras, ao destacar que os roqueiros, por exemplo, são mais reservados:

- (64) *INF1.: é tipo:: a mesma linguagem ... praticamente a mesma língua ... então a gente/ a gente se enTENde ... que mais? ... A::: sei lá ... até o jeito da pesso::a conversá(r) é diferente ... cê POde vê(r) que tipo ... não se você é roque(i)ra sei lá ... ma:::is tem a diferença até do jeito de andá(r) [DOC.: tem] dos funke(i)ro com os roque(i)ro [DOC.: verdade] ou dos outros gêneros ... funk é mais mole conversa mais zua(r) mais tal tal [INF2.: zua mesmo] ... é mais cara de pau... vamo dizer assim ... agora o roque(i)ro é mais preservado ... mai ne:rd ... essas coisa assim ... (EG-Fk/M. e R./Mc/ L. 387-393)*

A apropriação de uma forma de falar, de diferente maneira de andar, a apropriação de gírias, que podem ser característicos de outros meios, revelam o modo diferente de o jovem enxergar o mundo, demarcar suas diferenças dos adultos e dos outros grupos de jovens. Expressões culturais, como a música, são muito consideradas em grande conta pela comunidade de prática dos *funkeiros* e acabam tendo um papel relevante na construção da identidade coletiva e individual dos jovens. Haja vista a maneira de se vestirem, um pouco inspiradas nos novos MCs, e os temas das conversas, similares às letras de músicas do *funk ostentação* em temas como necessidade de ter um carro potente, uma mulher bonita, a lei do consumo etc.

Enquanto *funkeiros* testam a sua habilidade de fazer alianças dentro do grupo, legitimando a popularidade dos membros da CP, *ecléticos* caminham em direção aos padrões vernaculares dos adultos, analisando os efeitos da variação linguística e da relação de poder, especialmente levando em conta uma elite que domina a variedade de prestígio ou a norma padrão, que possui o controle do poder global e dos recursos simbólicos. As CPs estão em um contexto competitivo com cada membro desejando estabelecer-se em relação aos pares. Entretanto, essas relações só se esclarecerão completamente com a discussão da análise quantitativa a ser desenvolvida mais adiante. Por ora, discuto os resultados das entrevistas semi-estruturadas.

4.3.1 Etnografia: a entrevista semiestruturada

A partir dos apontamentos realizados na pesquisa de campo, por meio de diários e de observação participante, planejei uma entrevista semiestruturada¹⁰⁹, como foi mencionado na metodologia, a fim de circunscrever mais detalhadamente algumas questões levantadas no campo de pesquisa, a saber: (i) Porque os alunos "fogem" das aulas?; (ii) O que poderia ser alvo de melhorias nas instalações escolares e no ensino do ponto de vista dos estudantes?; (iii) Como o grupo se caracteriza; (iv) quais são os grupos existentes na escola? e (v) Qual é a imagem que eles têm de outros grupos? A entrevista semiestruturada foi gravada conjuntamente, em um mesmo arquivo de som, com as narrativas de experiência pessoal e de relato. Em meu entender, a primeira questão já foi amplamente respondida na seção anterior. Desse modo, começo a discussão a partir da segunda questão.

Na visão dos estudantes algumas coisas poderiam ser melhoradas em relação à estrutura e as instalações da escola. A maioria deles menciona o problema dos ventiladores, que não funcionam direito, a má utilização do espaço com as salas construídas num corredor, uma de frente para a outra, organização que amplia o ruído. Os alunos destacam que também atrapalha o ruído provindo da quadra, construída ao lado das salas de aula. Chamam a atenção para a manutenção da limpeza, especialmente porque a escola tem apenas um funcionário para cuidar de 15 salas de aula, do pátio, da secretaria, dos banheiros e da sala dos professores; além disso, a maior parte dos alunos não colabora com a manutenção da limpeza, atirando papéis no chão e desarrumando carteiras e mesas. Outro caso levantado é a falta de manutenção do equipamento: lousas defeituosas, carteiras e mesas soltas, sem pregos de fixação, em parte, retirados pelos próprios alunos para fazer brincadeiras com colegas e professores. Alguns desses problemas estão relatados nos excertos a seguir:

¹⁰⁹A entrevista semiestruturada foi gravada junto com as narrativas Sociolinguísticas, como uma forma de o informante "quebrar o gelo" e esquecer da presença do gravador, evitando, assim, de monitorar a sua fala.

- (65) *DOC.: então vocês acham que a coisa assim tá meio:: [INF1¹¹⁰.: tá uma bosta] tá jogada [INF.: tá RUim] então assi::m e:: em relação a:: à estrutura da escola? O que vocês acham que podia ser melhorado?*
INF2¹¹¹.: podia fazê(r) uma/
INF1.: uma reFORma
INF2.: bom... essa daqui:: tá feio ...
INF1.: cê encosta na parede sai com tinta nas costa [INF2.: fora a lo(u)sa..]
DOC.: ainda que esse ano colocaram uma lo(u)sa nova né
INF2.: não mais [INF1.: até parece...] acha:: marca tudo essas lo(u)sa ... num presta [INF1.: uma porcaria]
DOC.: ENtã::o mais assim olhando::/ vamo pensá(r) assim ... mais geral... oLHANdo aqui DENTro o que que poderia sê(r) mudado? O que que funciona e o que que não funciona? [INF2.: de estrutura você fala?] isso [INF1.: tipo ventilador essas coisa assim?] isso...
INF1.: VENtilador [INF2.: TEto] ... teto [INF2.: tem goteira quando chove tem goteira no corredor inTEIro:: o corredor fica tudo ensopado] a mulecada cai ...
DOC.: que mais?
INF1.: que mais? As carteira tudo solta ... cê vai... cê vai apoiá(r) na carteira a carteira cai encima do CÊ ... que mais? Ixi tem uma porrada de coisa [INF2.: vixi ... lá atrás tem que carpí(r) aquilo lá] é [INF2.: tá parecendo uma selva ...] cê vai chogá(r) bola ali o tatu chuta a bola [INF2.: é acabo/] tem capivara ali... tem de tudo (risos) (EG-Fk/M. e R. /Mc/ L.25-46)
- (66) *INF.: Faria mais galpões ... maiores pra tê(r) mais salas eh:... redistribuiria melhor o espaço da escola... é um bom espaço, mas um espaço morto que são as quadras de trás ... que são/ que não é utilizada... nossa escola tem um espaço muito bom pra se(r) utilizado e melhoraria também a:: circulação de vento aqui né... a altura da escola também que ela é muito baixa então acaba muito calor ... ela sendo mais alta mais espaçosa ... éh:: dando mais espaço entre os galpões éh::: seria mais silencioso também ... porque o barulho atrapalha muito as aulas ... é isso...*
DOC.: i im relação ao ensino? O que você melhoraria? Porque até agora você falo(u) de espaço físico né?
INF.: em relação ao ensino? ... Bom eu acho que os professores deveriam ter mais tempo pra prepará(r) a matéria ... ao invês de sê(r) tão guiados pelo caderninho ... então é como se o caderninho desse aula pra eles... não eles dessem aula pra gente ... então acaba de(i)xando de dá(r) alguma coisa que é importante por conta disso ... i:: também tem a questão também du::: dus alunos também ... que acabam prejudicando aqueles que querem estudá(r)... então seria a ideia do professor:: dá(r) mais motivação ao aluno né ... você veja/ a escola bem adapta::da tê(r) aulas mais interessantes mais práticas... (EI-Ec/ C./Mc/ L.17-32)
- (67) *INF.:Aí também... questão a isso... da parte física a fiação tem que melhorá(r) um pouco... melhorá(r) ventilação nas salas, os ventiladores têm que tá todos funcionando... eu acho que seria bom... Na questão do ensino... eu penso assim qui::: por exemplo... os alunos, em parte, são bons e em parte não são bons... o que remete ao fato dos professores também não ajuda(r) por/ pelo fato de qui... temos professores na escola só que os professores muitas vezes não vêm... a gente tem o professor específico da aula/ da área... ele é::: ah... como eu posso dizê(r) assim...a residência dele se fosse a medicina a residência dele seria aqui...*

¹¹⁰ Informante R.

¹¹¹ Informante M.

[DOC.: Certo.]INF.: *ele por exemplo não vem na escola muitas vezes falta sem avisá(r)*
 DOC.: *isso se chama lotação. A lotação dele é aqui*
 INF.: *É... se ele tá aqui e ele por exemplo abriu começô(u) a da(r) as aulas dele aqui... ele tem que pelo menos vir a escola mas muitas vezes eles faltam sem avisá(r)... a inspetora fica loca procura::ndo substitutos... substituto vem não passa matéria não consegue se impô(r) dentro da sala de aula... a questão do ensino também por conta dos professores é só isso::.* (EI-Ec/ W./Mc/ L.26-39)

- (68) *INF.: ah eu acho que:: os alunos estragam bastante a escola só que eu acho que tem professor que deixa muito a desejar digamos assim ... tem professor que é capaciTado agora tem outro professor que não é ... eu acho que tem muito professor que às vezes cê chega pergunta pra ele as coisa e ele não expli::ca fala que é pra você se virá::(r) ... num/sabe num explica num sabe... cê vê que num sabe o professor éh::: eu acho que tem que melhorá(r) bastante a questão éh::: do ensino ... a questão da limpeza ... só tem uma pessoa pra limpá(r) a escola e os alunos não colaboram ... joga tudo no chão não tá nem aí também ... e::: os diretor também... tem muita coisa errada assim sabe ... o aluno fa(i)z coisa errada e não é puni::do ... quebra carte(i)ra janela e num pa::ga ... então é isso ...* (EI-Ec/L./Fm/ L. 07-14)

O descontentamento com as instalações do colégio parte das duas CPs: o primeiro excerto é uma fala de um membro dos *funkeiros* e o restante deles, de membros dos *ecléticos*. Os alunos também reiteram a necessidade de melhoria no ensino. Os *ecléticos*, nos excertos (66), (67) e (68), tocam em dois aspectos importantes para a realidade escolar com que convivem, a saber: (i) professores assoberbados com uma quantidade elevada de aulas por semana, que, sem tempo suficiente para a preparação didática, prendem-se demais ao material¹¹² oferecido pelo Estado e (ii) a falta de professores ao longo do ano, de professores substitutos e o tempo ocioso dos alunos em razão desses fatores.

No primeiro caso, os estudantes reclamam da falta de atividades complementares, mais interativas, e do excesso de aplicação das atividades do caderno do aluno. Já o segundo caso, como descrito na seção anterior, é um problema um pouco mais complexo por não depender exclusivamente da escola em si, mas do sistema escolar do Estado de São Paulo.

¹¹² O Caderno do Aluno atende as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando-os no desenvolvimento de novas competências e habilidades. Já o caderno do professor é uma das ações da Educação para unificar o ensino nas escolas da rede estadual. O material pedagógico deve auxiliar educadores no preparo das aulas. A iniciativa da unificação do currículo escolar faz parte do Programa São Paulo Faz Escola. < <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso: 30/07/2015.

Esse questionamento pode parecer *a priori* sem muito propósito para os objetivos da pesquisa, no entanto, foi relevante em pelo menos dois aspectos: (i) o de "quebrar o gelo" com os membros das CPs no início de cada entrevista, fazendo-os falar sobre um tópico comum a todos, uma vez que estão inseridos nesse contexto; (ii) refletir sobre as visões de mundo de cada CP dos problemas estruturais e de ensino, a fim de enxergar as tensões entre a escola e os jovens e como esse conflito influencia na construção da identidade desses grupos.

Ponto interessante revelado na terceira questão, é que adolescentes das duas CPs discutem tentando caracterizá-las de acordo com a sua visão de mundo:

- (69) *DOC.: e qual é o seu perfil padrão? SEU grupo?*
INF.: ah:: MEU GRUpo ... a senhora pode até te(r) visto ... a: meu grupo são aqueles MAIS ... mais sapequinhas ...vamo por assim ... os mais bagunceiros ... mais ao mesmo tempo os mais conhecidos né... é:: pode considerá(r) os mais populares (EI-Fk/ A./Mc/ L. 47-50)
- (70) *DOC.: e cê acha que esses grupos têm algumas características comuns assim ... cada grupo uma característi::stica ... cê consegue vê isso assim ... por EXEMplo o seu grupo ... qual que é a característica das pessoas que participam desse grupo*
INF.: de zua(r) ... zua(r)
DOC.: de zua(r)? ... e o que mais ... que que vocês costumam faze(r) junto?
INF.: ZUA::(r) brinca(r) ... que mais ... ah da muito regaço
DOC.: muito regaço?
INF.: MUITO (risos) ... se::(r) meio briguenta assim ... um pouco
DOC.: meio briguento
INF.: aham ... (risos)
DOC.: na escola ou fora da escola?
INF.: tanto lá quanto lá ... da no mesmo a gente fora e dentro da escola e mema coisa num muda ... o que a gente é aqui dento é lá fora ... (EI-Fk/ P./Fm/ L. 64-76)
- (71) *DOC.: tá mais [INF1.: a gente pode ficá(r) quieto pode ficá(r) comportado como pode fazê(r) um auê] tudo BEM ... mas e ASSIM de preferência... aquele que os amigos ali ... tão ali ... sabe?*
INF1¹¹³.: os funkeiro né
INF2¹¹⁴.: é
INF1.: os funkeiro
DOC.: os funkeiro? Então vocês acha que estão ali no grupo...
INF2.: na brincadeira ... de tudo (EG-Fk/ R. e M./Mc/ L.136-144)
- (72) *INF4.: [...] é... assim no meu ponto de vista entendeu... tá certo o que eles falaram... a*

¹¹³ Informante R.

¹¹⁴ Informante M.

gente se adapta a cada tribo né... de acordo com a que a gente tá lá (EG-Ec/Rd/Mc/L.327-328)

Nos três primeiros excertos, os *funkeiros* afirmam ser os mais "os mais bagunceiros", "mais populares", "um pouco briguentos" e que gostam de "zuar" de "dar regaço" e de brincar, seja na escola ou fora dela. Sentem-se protagonistas da brincadeira e arquitetam as principais "armações" dentro do colégio, como retirar os parafusos da cadeira para a professora afundar ao sentar, armar guerras de bexigas no intervalo, envolvendo toda a escola na baderna, queimar o cabelo das meninas durante a aula, planejar brigas com membros de outras CPs ou de Escolas vizinhas etc.

Já os *ecléticos*, além de se caracterizarem dessa forma por serem menos preconceituosos em relação ao estilo de outros grupos, como discutido na seção anterior, reiteram ainda seu talento de adaptação aos costumes de outros grupos. Esse é um atributo importante para a CP, pois à medida que se adaptam ao contexto de outras CPs, participam de outras práticas em grupos distintos como membros periféricos. Essa característica só é possível porque, apesar de estar engajada em empreendimentos comuns, de ter um repertório compartilhado e de estarem filiados aos mesmos princípios, essa comunidade de prática é um grupo mais fluido devido as trajetórias dos indivíduos, conforme explica Wenger (2001) sobre a caracterização e as práticas sociais dos membros pertencentes a uma comunidade de prática.

No tocante à percepção da língua como fator de identidade, retomo aqui os gráficos 2¹¹⁵ e 3¹¹⁶ ("crenças de *funkeiros* e de *ecléticos* sobre a caracterização de um grupo") e o exemplo (64)¹¹⁷. Como se observa nos gráficos, o *modo de falar* é visto como o recurso mais importante para caracterizar um grupo de acordo com *ecléticos*, enquanto *funkeiros* consideram o segundo mais relevante, no entanto, a forma de falar aparece empatado com *atitude e aparência*. Já o exemplo (64), R. ressalta que os *funkeiros* se entendem porque falam

¹¹⁵ p.188

¹¹⁶ p.188

¹¹⁷ p.230

a mesma língua e que o jeito de eles conversarem é diferente. Parece-me evidente que a língua está acima do nível de consciência de cada CP, uma vez que ambos os grupos reconhecem o modo de falar como um fator que caracteriza um grupo.

A quarta questão levantada nas entrevistas semiestruturadas permite notar uma concordância entre *ecléticos* e *funkeiros* sobre os tipos de grupos encontráveis na escola. De um modo geral, os estudantes conseguem distinguir *funkeiros*, *skatistas*, *nerds*, *roqueiros*, *manos*, *góticos* e "*os que se acham*". Esse último grupo seria constituído, na realidade, pelos *mauricinhos* do colégio, conforme mencionado na caracterização das comunidades de práticas. Vejamos os excertos (73) e (74),

- (73) *DOC.: Tá ... mais assim pensa::ndo nas paNElas diferentes assim ... é::: como vocês enxergam essas panelas assim... quem são/ quem são assim no sentido de aha::m ... como que vocês rotulariam essas panelas?*
INF1¹¹⁸.: tem os funkeiro ... tem roqueiro ... te::m os nerd ... quem mais ... tem os que se acha ... tem as que acha que é bonita ma(i)s num é bonita ... que mais [INF2¹¹⁹.: tem os quieto] ... tem os quieto ... só que os quieto não é uma panela né fica um em cada canto [INF2.: é] (risos) (EG-Fk/M. e R./Mc/ L.151-157)
- (74) *Doc.: tá... eh::: vocês me falaram do grupo dos skatistas eu até concordo ...realmente você tem que andar de skate pra tá no grupo mas e os outros grupos?*
INF 1¹²⁰.: góticos, roqueiros, [INF1 e 3¹²¹.: manos] funkeiros funkeiras (risos)
INF 2¹²².: os sem noção
INF 3.: aqueles que se acham
INF 1.: os que se acham (EG-Ec/C. W. L. Rd./Mc e Fm/ L.161-168)

A pesquisa de campo permitiu observar a presença desses mesmos grupos entre os alunos do colégio.

No que se refere à imagem que os membros das duas comunidade de prática em análise têm uma em relação a outra, quinta questão da entrevista, é possível levantar alguns aspectos relevantes. A CP de *ecléticos* reconhece de imediato os *funkeiros* e as suas práticas,

¹¹⁸ Informante R.

¹¹⁹ Informante M.

¹²⁰ Informante C.

¹²¹ Informante L.

¹²² Informante W.

sabem das festinhas que promovem, da sua tendência para brigas dentro do colégio e enumeram facilmente as confusões que eles “aprontam”. Apesar de não concordarem com a postura dos membros dessa CP, por acreditarem que parte desses alunos atrapalha o andamento das aulas, não entram em conflito, chegando mesmo a conviver bem com eles nesse ambiente escolar.

Já os *funkeiros* caracterizam os *ecléticos* como *nerds*, mas sem a conotação depreciativa da expressão. Para o grupo, um *nerd* é uma pessoa que gosta de estudar e tem afinidade com novas tecnologias apenas. Não tem o sentido de pessoas solitárias, que não gostam de fazer atividade física e apresentam problemas de integração social. Essa descrição é fornecida aos membros do grupo dos “quietos”, que é como os *funkeiros* mesmos os nomeiam, que, na opinião deles, ficam cada um em um canto da escola, sem se misturar. *Funkeiros* reconhecem o esforço dos *ecléticos* na elaboração e apresentação dos teatros e das campanhas, mas não se animam em ajudá-los.

Feita a discussão das questões levantadas durante a pesquisa de campo, a fim de entender mais profundamente a realidade escolar, a visão de mundo dos jovens, a caracterização dos grupos, o reconhecimento dos jovens da língua como marca do grupo ao qual pertence, a próxima seção discutirá a relação entre a análise qualitativa e quantitativa.

4.4 Reflexos dos resultados da análise etnográfica na análise quantitativa

Como já foi mencionado anteriormente, o trabalho etnográfico, postulado pelos integrantes da “terceira onda” (ECKERT, 2000, 2005, 2012), é, em geral, qualitativo, mas não despreza o estudo quantitativo de base variacionista; pelo contrário, aproveita esse tipo de análise para somá-lo à análise etnográfica. Há uma diferença crucial, no entanto: as categorias de análise, dadas de antemão na metodologia correlacional que a Sociolinguística Quantitativa

emprega, não são aplicáveis ao trabalho qualitativo, que demanda o estudo etnográfico, que gera, ele próprio, parte de questões norteadoras que são amoldadas no campo de pesquisa. Desse modo, aplico, neste trabalho, a metodologia etnográfica, a fim de conseguir um panorama amplo dos grupos e das práticas desenvolvidas por eles; e, posteriormente, opero a análise quantitativa de cunho variacionista, uma vez que as metodologias são complementares.

De fato, não há qualquer razão teórica para que as categorias extralinguísticas sejam dadas de antemão, quando o que se aplica à análise é uma metodologia etnográfica. São as relações sociais detectadas no interior dos grupos, na pesquisa de campo, que motivam certo grau de categorização, como amplamente discutido na caracterização das comunidades de prática. Nesse espaço, discuti o modo social de constituição grupal que identifica a comunidade de prática *funkeiros* e a comunidade *ecléticos*. Nesse caso, pareceu-me relevante considerar, para *funkeiros* e *ecléticos*, o grau de centralidade e perifericidade de participação com base nas relações intragrupais.

As diferenças etárias, por exemplo, não parecem exercer influência significativa na subcaterização social dos grupos, uma vez que a diferença entre os membros do grupo é de apenas 2 anos. No entanto, gênero pode propiciar distinções significativas na categorização social das CPs; por essa razão, gênero é a única variável extralinguística controlada na análise quantitativa da pesquisa.

A comunidade *ecléticos*, como mencionado antes, não tem uma liderança marcada, mas o exercício da liderança é realizado localmente na própria situação social, com base nas demandas internas do grupo. A hipótese a ser considerada aqui é a de que os participantes mais periféricos do grupo *funkeiros* têm uma proximidade de grau mais elevado com membros da comunidade *ecléticos*.

Um exemplo disso é o fato de o membro periférico da comunidade *funkeira* manter uma relação regular com a jovem do grupo *ecléticos*, como é o caso de M., um rapaz situado na periferia dos *funkeiros* que mantêm um contato de grau mais elevado com L. dos *ecléticos*. É justamente L. a moça que realiza menor número de concordância de número em comparação com os outros membros do seu grupo em uma análise de oitiva das transcrições; o vínculo entre os dois grupos parece ser estável apenas nesses termos, pois não parece haver uma correlação contínua entre os membros do gênero masculino dos *ecléticos* e dos *funkeiros* e muito menos um vínculo entre a moça *funkeira* com garota *eclética*. Dessa forma, ao considerar os processos de concordância nominal e verbal como marcas de construção da identidade social das comunidades de práticas analisadas, espero que:

- (a) a frequência de uso de marcas de plural seja elevada nos membros da comunidade de prática *eclética*, devido às características apresentadas pelos membros da CP.
- (b) a frequência de marcas de CV e CN seja reduzida na comunidade de prática *funkeiros*, dado os aspectos e peculiaridades dos participantes da CP.
- (c) a frequência de marcas de CV e CN na estudante *eclética* seja mais reduzida que o restante de seu grupo, dados seus contatos com o estudante *funkeiro* que ocupa posição periférica na sua CP.
- (d) a frequência de marcas de pluralidade seja mais elevada no estudante *funkeiro* periférico, dado seu contato com a estudante *eclética* e com outros grupos presentes na escola.

No que diz respeito às outras pesquisas sobre CN e CV realizadas na variedade de fala de São José do Rio Preto, pretendo verificar o uso dos processos de variação comuns às duas comunidades de prática e fazer algumas comparações com os resultados encontrados em Rubio (2008) e Fiamengui (2011), visando analisar os resultados obtidos nas CPs com os da comunidade de fala riopretense. Para isso, avaliarei os dados estatísticos que se encontram na

mesma categorização social, ou seja, na faixa etária de 15 a 18 anos, gênero feminino e masculino, buscando verificar qual das duas comunidades de prática está mais próxima ao padrão dos adultos dessa variedade de fala.

Por conta da importância dos fatores para identificar o reflexo do comportamento social das comunidades de prática na expressão linguística de número e por uma questão de recorte metodológico, a fim de garantir a comparação com as pesquisas mencionadas, o trabalho quantitativo restringiu-se aos grupos de fatores selecionados pelo *Goldvarb X* como os mais relevantes naqueles trabalhos, que já foram anteriormente descritos e exemplificados na Seção de Metodologia.

No que tange à análise da CN, todo o processo de quantificação desta pesquisa, exposto a seguir, segue as características formais da análise não-atômica proposta nos trabalhos de Fiamengui (2011), anteriormente mencionado na seção "2.2 A marcação de pluralidade na variedade falada na região de São José do Rio Preto". A seguir, apresento os resultados gerais quantitativos em nível individual e em grupo.

4.5 Resultados da Análise quantitativa

A quantificação ajuda a dar suporte às descobertas e aos questionamentos apontados na análise qualitativa. A metodologia da Sociolinguística Variacionista proporciona, desse modo, uma segunda análise, mais consistente e confiável, dos resultados triangulados na análise etnográfica, uma vez que é menos interpretativista. Apresento, a seguir, como a quantificação foi organizada para que as hipóteses expostas na seção anterior, pensadas dentro das adversidades impostas pelo campo, obtivessem alguma resposta plausível.

Em um primeiro momento, quantifiquei todos os dados separados da seguinte maneira:

Tabela 8: Rodadas de dados realizadas nos grupos *funkeiros* e *ecléticos*.

<i>Ecléticos</i>			<i>Funkeiros</i>		
	Freq.	(%)		Freq.	(%)
dados de CN	228/247	92,3	dados de CN	146/236	38,1
dados de CV	201/225	88	dados de CV	114/256	44,5

A tabela 8 mostra o índice de presença de marcação nas duas CPs para os fenômenos de CN e CV. Inicialmente, foram realizadas quatro rodadas de dados com o intuito de conhecer os números gerais de cada comunidade de prática para a variação de número. Os grupos de fatores selecionados para a análise da sintaxe de concordância nas CP de *ecléticos* e *funkeiros* estão relacionados abaixo:

Grupo de fatores selecionados para a Concordância Verbal	
<i>Ecléticos</i>	<i>Funkeiros</i>
(1) Paralelismo formal: nível oracional; (2) Traço semântico do sujeito; (3) Gênero.	(1) Paralelismo formal: nível oracional; (2) Paralelismo formal: nível discursivo; (3) Saliência fônica; (4) Posição do núcleo em relação ao verbo; (5) Traço semântico do sujeito; (6) Gênero.
Grupo de fatores selecionados para a Concordância Nominal	
<i>Ecléticos</i>	<i>Funkeiros</i>
(1) Formalidade.	(1) Formalidade; (2) Gênero; (3) Pluralidade no contexto.

Quadro 12: Grupo de fatores selecionados para as rodadas de CV e CN nas duas comunidades de práticas.

Houve, posteriormente, a necessidade de separar os dados por informante com o fim de responder a algumas questões lançadas no tópico anterior. Esse procedimento representou a realização de mais dezesseis rodadas no *Goldvarb X*, oito delas para a CV e outras oito para a CN. Como cada grupo é composto por quatro informantes, essas oito rodadas compreendem quatro para dados dos informantes membros do grupo funkeiro e quatro para dados dos

membros do grupo *ecléticos*. Os gráficos 4 e 5 mostram os valores estatísticos representados pelas porcentagens dos resultados gerais encontrados em cada comunidade de prática.

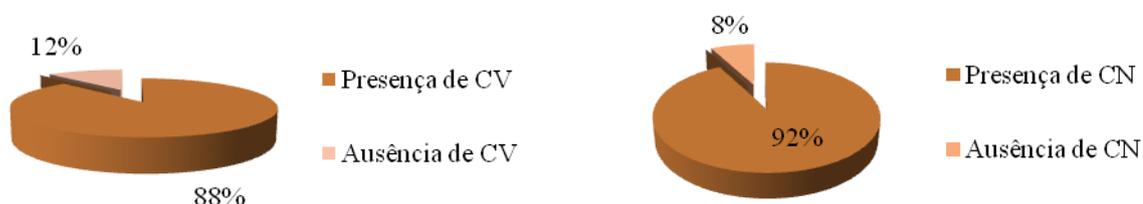


Gráfico 4: Presença de marcas de concordância verbal e concordância nominal na comunidade de prática de *ecléticos*.

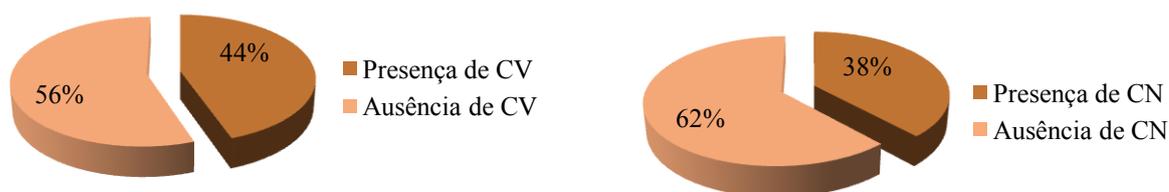


Gráfico 5: Presença de marcas de concordância verbal e de concordância nominal na comunidade de prática de *funkeiros*.

Em linhas gerais, os resultados quantitativos para as CPs de *ecléticos* e *funkeiros* corroboram os apontamentos realizados durante a pesquisa etnográfica, ou seja, de que a variação de pluralidade é realmente um dos recursos estilísticos utilizados pelas CPs na construção de suas identidades. Desse modo, ao considerar o que já foi exposto sobre a pesquisa etnográfica, principalmente a constituição das CPs e o perfil de seus integrantes, é patente que os membros da CP *eclética* usariam mais as marcas de pluralidade do que os membros da CP *funkeira* e que estes apresentariam menos marcas de CN e CV. Os *ecléticos* preferem estar presentes nas aulas, ainda que, na opinião deles, elas apresentem problemas; procuram fazer cursos de formação profissional, como os técnicos oferecidos pela ETEC, SENAI e SENAC, conforme apontado nos diários de campo e nas conversas no pátio, e ainda

apresentam interesse em encaminhar-se para o Nível Superior, haja vista que se for considerado o grupo de *ecléticos* sem o recorte metodológico empregado nesta pesquisa, com dez indivíduos ao todo, oito deles pretendem cursar a universidade e dois querem realizar o curso técnico e depois ingressar na faculdade. Dos quatro informantes *ecléticos* que fazem parte do recorte metodológico realizado, dois deles pretendem iniciar a faculdade de Educação Física e os outros dois querem cursar Ciência da Computação ou Sistema de Informação. Essas tendências apontam para a expectativa prévia de alta taxa de marcação de pluralidade. A vontade de se inserir no mercado simbólico adulto, as relações intergrupais e os empreendimentos comuns realizados na CP conduzem a essa marcação favorável tanto na CN quanto na CV.

Os membros da CP *funkeiros* também compartilham recursos linguísticos, além de se apoderar de um estilo característico. A sintaxe de concordância nominal e a verbal acaba se revelando como marca definidora dessa comunidade de prática, pois o fato de os seus membros não usarem todas as marcas de pluralidade indiciam que têm em mente o objetivo bem definido de não se identificar com outro grupo do mesmo ambiente escolar.

Essa atitude, uma situação clara de prestígio encoberto, marca a oposição ideológica assumida pelo grupo de não se identificarem com os membros de outros grupos sociais, especialmente os situados acima da média da escala social, mediante a rejeição das formas padrão. Segundo Roncarati (2008,p. 51-52), há um conjunto de normas que atribuem valores positivos ao vernáculo local, o chamado "prestígio encoberto". Essa noção associada à de identidade social, à pertinência de uma dada classe social ou comunidade de fala, ou a uma comunidade de prática, que é o caso desta investigação. Além disso, o fato de usar os recursos linguísticos de CN e CV diferentemente dos *ecléticos* também é uma maneira de construir a identidade do grupo em questão.

Há aqui algumas diferenças significativas que vale ressaltar. Enquanto os *ecléticos* procuram se aproximar do mercado simbólico adulto, seja por uma questão de estilo, seja de língua ou seja de atitudes, os *funkeiros* pretendem ressaltar seu sentimento de rebeldia, ainda como adolescentes, contestando, mediante a variação linguística de número, o estilo e as atitudes, a forma impositiva com que os adultos prescrevem as "regras do jogo".

Como aponta Martins (2010), a entrada do jovem em um grupo é algo inevitável, pois se trata de uma passagem de fase, da saída da infância, um verdadeiro rito de passagem. Ao se sentirem aceitos pelo grupo e nele se afirmarem, os estudantes incorporam traços comuns, símbolos de identificação coletiva, como corte de cabelo, vestuário, que se refletem verbalmente no uso da variação linguística como uma espécie de marca de pertencimento.

A variação de número, desse modo, passa por um processo de ressignificação tanto para *funkeiros* quanto para *ecléticos*, visando a articular os valores e as atividades que organizam a identidade de grupo. O processo de *bricolage* (Eckert 2000, 2005, 2012; Dayrell, 2005) permite que o estilo e os usos linguísticos sejam retirados de um repertório já existente e reordenados de acordo com os valores de cada grupo e o contexto para comunicar novos significados. Isso parece claro no grupo de *funkeiros*, onde a variação de número não carrega um valor de estigma e prestígio entre os membros do grupo, pelo contrário, o fato de não usar as marcas de plural evidencia um recurso estilístico na construção de suas identidades, a não marcação de pluralidade os afasta de semelhanças com os outros grupos do colégio. Os jovens mesmo acreditam que o funkeiro fala diferente, mas dispõem entre eles da mesma língua pela qual se entendem (exemplo 64).

Por um lado, *funkeiros* se distanciam da norma padrão como modo de demonstração de rebeldia em relação às instituições. E, em particular à escolar, que segundo Eckert (2000), é um espaço privilegiado de coerção da identidade juvenil, considerando que a compreensão das práticas e símbolos como uma nova forma de olhar a juventude ainda é um procedimento

complexo de se instalar nesse ambiente. Por outro lado, os *ecléticos* trilham o percurso da autoafirmação em conformidade com o mundo adulto e, por isso, entendem o uso de marcas de plural de acordo com a norma padrão representa a possibilidade simbólica de compartilhamento de poder e de inclusão na sociedade adulta.

As regras de CN e de CV nas comunidades de prática não podem ser analisadas de modo similar ao enfoque variacionista, uma vez que marcar pluralidade vai além do compartilhamento do valor social de prestígio atribuído por categorias sociais pré-determinadas. A própria abordagem variacionista típica para a definição de variante prestigiada e variante estigmatizada pode também ser questionada, uma vez que, quando uma variante, que é estigmatizada pela comunidade social como um todo, é adotada pelos membros de uma comunidade de prática, para eles, ela não tem valor de estigma social justamente por representar no uso uma marca de afiliação de grupo, de pertencimento social, e, portanto, de representação simbólica de construção de uma identidade cultural. A ausência da variante estigmatizada acaba por implicar numa trajetória mais periférica do jovem ao longo da CP no caso dos *funkeiros*.

O mesmo é verdadeiro, guardadas as devidas proporções, para os membros da comunidade de prática *ecléticos*, em que o uso da variante de número se aproxima do que é aceitável pela norma padrão, e o distanciamento seguro que procuram manter da variedade não padrão marca a oposição ideológica de *ecléticos* em relação a *funkeiros*.

A análise individual dos membros de cada comunidade de prática, exposta no gráfico 6, permite compreender a relação de trajetória e de afiliação, explicada por Wenger (2001), além da circulação dos jovens por outros grupos.

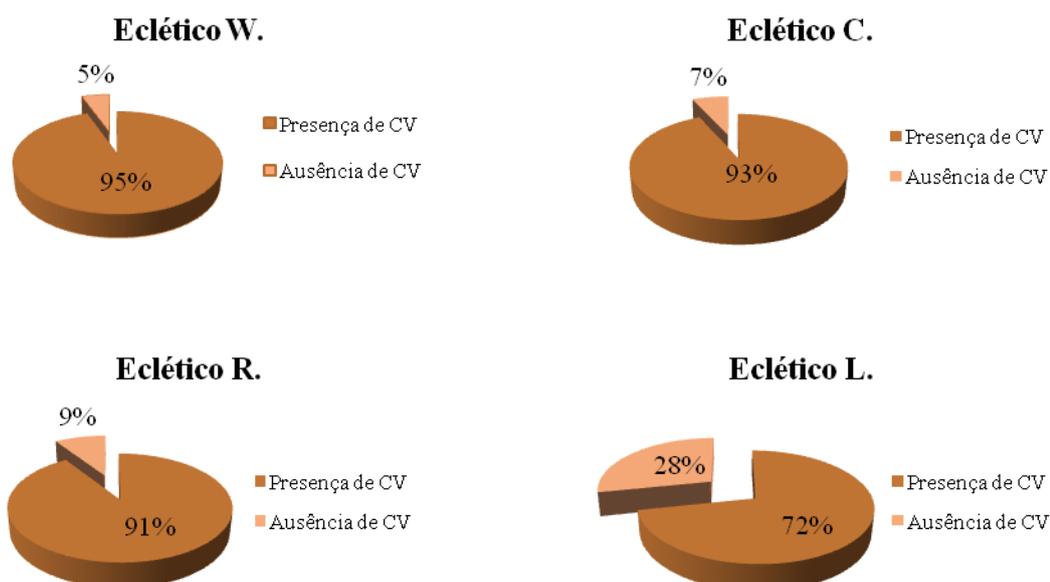


Gráfico 6: Presença de marcas de concordância verbal em cada membro da comunidade de prática de ecléticos.

No que se refere à CP de *ecléticos*, a incidência de marcação de pluralidade no verbo é muito elevada, em torno dos 90%. No entanto, apesar de apresentar elevada taxa de marcação, a jovem L. realiza 20% menos de concordância verbal que os outros membros de seu grupo. Essa frequência não surpreende, se considerarmos a relação de L. com outras comunidades de prática. Certamente, além de ser quem mais se movimenta em direção aos outros grupos, é também quem mantém uma relação amistosa com o *funkeiro* M. A amizade dos dois e a multiplicidade de negociações que trava com outros grupos, possivelmente, torna L. um membro não enquadrado dentro dos limites de sua CP principal. Seu relacionamento com outros grupos pode gerar ocasiões de renegociação de sua própria identidade, o que ativaria, posteriormente, uma possível estratégia de saída, caso não mais se sentisse impelida plenamente a manter-se afiliada a uma CP e passasse a flertar com outra, haja vista que a identidade é fluida e construída dia após dia.

Os índices de concordância nominal na CP de *ecléticos* segue exatamente o mesmo padrão de (des)apego à regra de concordância verbal. Os informantes W. e C. marcam positivamente pluralidade na casa dos 90%, enquanto R. e L. estão na marca dos 80%. Mais

uma vez é L. quem aplica menos frequentemente a regra de CN dentro do grupo, como se observa no gráfico 7:

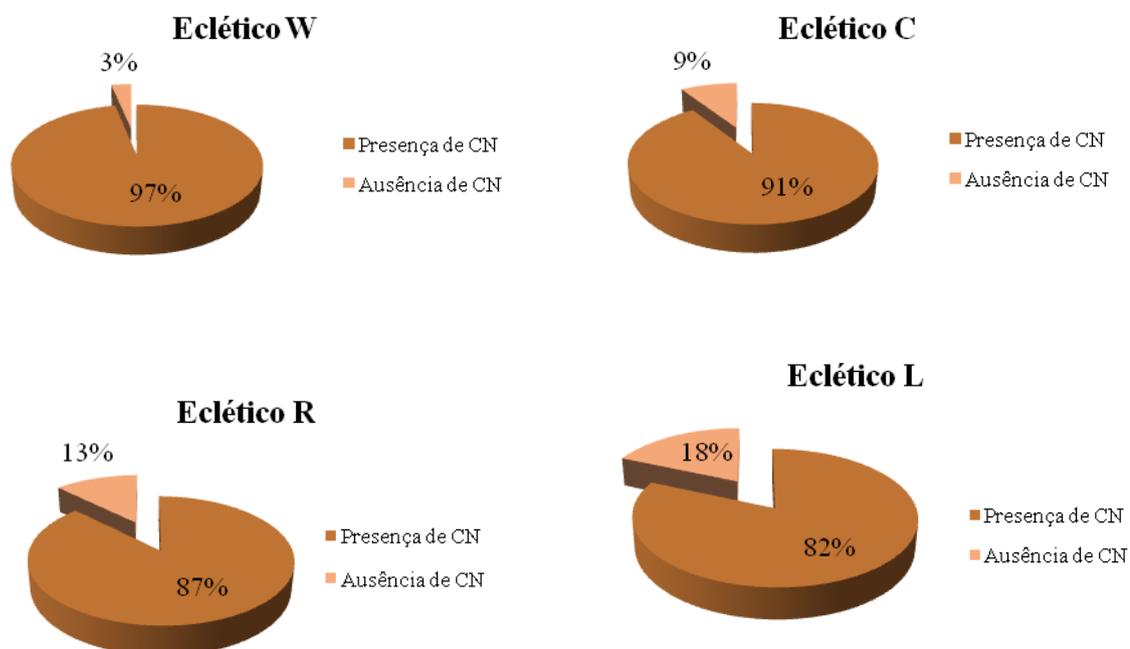


Gráfico 7: Presença de marcas de concordância nominal em cada membro da comunidade de prática de ecléticos.

É bem provável que as atividades extracurriculares dos jovens *ecléticos*, associadas com o empreendimento comum entre eles (o teatro), contribuam consideravelmente para a manifestação de marcas de pluralidade. Esse aspecto já me parecia muito evidente nas situações em que mantive conversação com eles no pátio da escola e que ficou muito claro no início do processo quantitativo. O índice percentual de uso de CN e CV é muito maior que o esperado para um grupo de adolescentes.

O gráfico abaixo mostra a real dimensão de aplicação de pluralidade entre os membros da comunidade de prática de *ecléticos*:

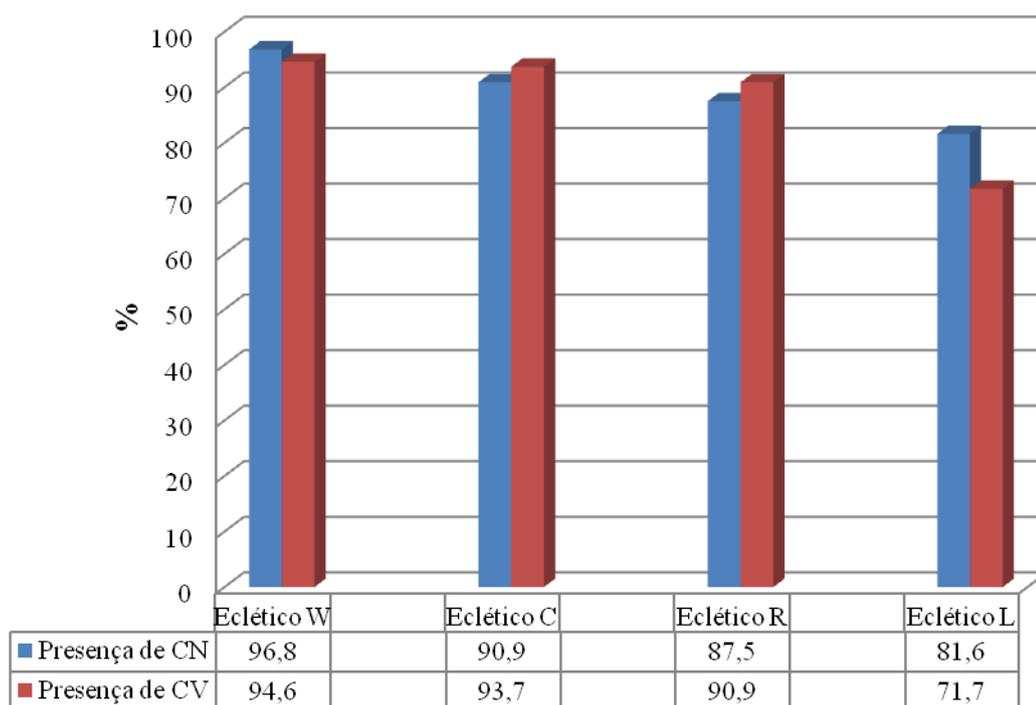


Gráfico 8: Aplicação de CV e CN entre os membros da CP eclética.

Os índices de marcação de plural dos membros da comunidade de prática dos *funkeiros* são também extremamente relevantes, já que vão ao encontro das observações qualitativas realizadas na pesquisa de campo. Os membros desse grupo também se aproveitam da sintaxe de concordância para a construção de identidade, associadas ao estilo, ao movimento cultural (música *funk*) e à natureza do comportamento. Os *funkeiros* se mostram tanto mais envolvidos no grupo, quanto menos se apegam às marcas de pluralidade, além do emprego regular de gírias, do andar "mais mole" (jogando um ombro de cada vez, junto com os passos). O gráfico 9 apresenta os índices de CV para cada membro da CP:

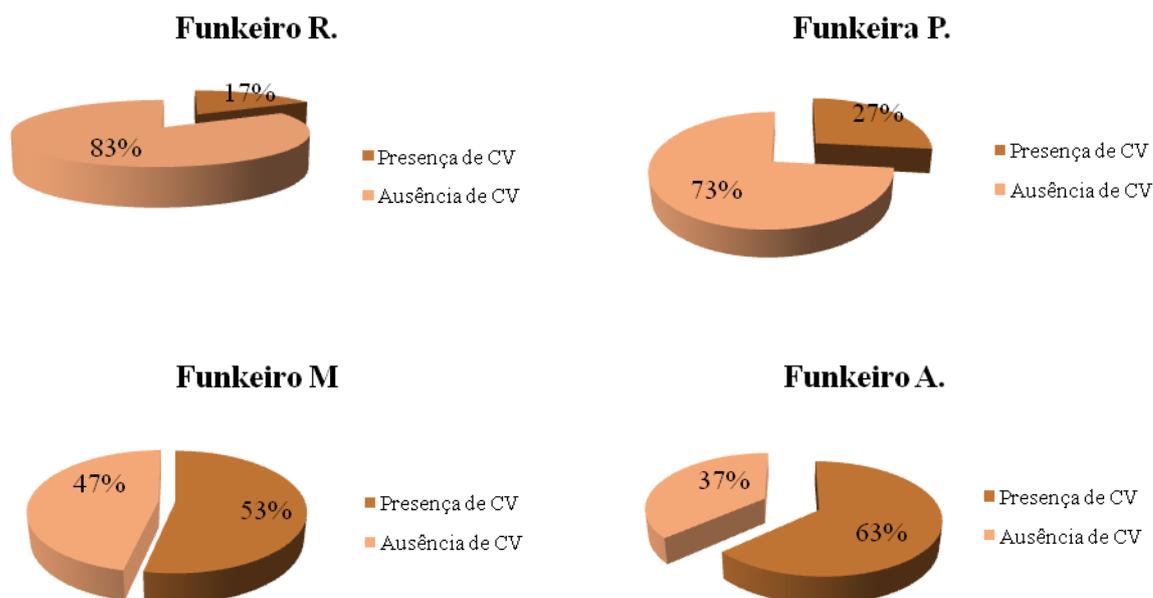


Gráfico 9: Presença de marcas de concordância verbal em cada membro da comunidade de prática de funkeiros.

Os resultados de R. e P., membros centrais dessa CP, mostram, com clareza, que eles dão pouca importância à aplicação da regra padrão de concordância verbal. O *funkeiro* M. encontra-se em uma zona neutra, pois aplica a regra de CV em apenas 53% das possibilidades, deixando 47% sem marcação. Trata-se aqui do membro mais periférico do grupo, que mantém, inclusive, relação de amizade com a *eclética* L. Como já era esperado, os índices de M para marcação de pluralidade nos verbos são bem mais elevados que o dos estudantes R. e P.

Ao levantar os tipos de percursos dos membros de uma comunidade de prática, Wenger (2001) ressalta que uma trajetória periférica nunca conduz o indivíduo à participação plena na comunidade, mas pode proporcionar-lhe acesso a um tipo de comunidade que acaba por contribuir para a formação de sua identidade. Caso similar é o de M.. Esse membro tem alguns traços típicos da CP de *funkeiros*, como o comportamento “bagunceiro” na escola, o gosto pela dança e pela música funk, a divulgação de eventos do grupo, como as chacinhas. Mesmo assim, parece-me que M. está associado a essa comunidade mais por causa do

protagonismo de R., com quem estabelece relações ostensivas de amizade. É possível mesmo que, se R. não fizesse parte dessa CP, M. poderia afiliar-se a outro grupo.

No entanto, a construção de identidade não se encerra com a plena afiliação a uma dada comunidade, pois o desenvolvimento das práticas sociais continua em novos eventos, novas negociações, de que resulta uma renegociação da própria identidade. Essas novas negociações podem levar a uma nova trajetória, a de saída: quanto mais se fazem novas negociações e exigências, tanto mais se desenvolvem novas relações também e a necessidade de firmar posições distintas na comunidade em questão conduz também a uma necessidade de ver o mundo com outros olhos.

Nesse momento, a identidade de *funkeiros* e *ecléticos* está ativa e em plena negociação no mercado simbólico; entretanto, pode ocorrer que, em alguns semestres ou anos, essas comunidades já não venham mais a existir, pois, segundo Bauman (2005), as identidades "flutuam no ar" de tão fluidas, e a significação do repertório linguístico nunca é estática, mas tem um dinamismo próprio dentro do grupo, o que leva a processos de ressignificações com o tempo.

Pode-se afirmar, portanto, que uma determinada forma de convivência social tem um período de apogeu, para sofrer, posteriormente, redução gradativa de uso dentro de um contexto social, que também, por seu lado, está sempre em construção. Pode acontecer que o passar do tempo ative outros valores na sintaxe de concordância para os membros da comunidade de prática de *funkeiros*, principalmente quando for necessário se inserirem definitivamente no mercado de trabalho, processo que vai provocar neles a recriação de suas identidades individuais e coletivas.

Causa certa estranheza, no entanto, os índices percentuais de aplicação positiva de concordância verbal manifestados no comportamento verbal do *funkeiro* A. O estudante, que é o líder do grupo, participou da primeira entrevista que realizei no colégio. Durante os 50

minutos de duração da entrevista, manifestou um comportamento totalmente diferente do normal, tanto em relação ao modo de comportamento, quanto ao uso linguístico. Apesar de tentar chocar-me com as histórias de sua vida e com seu comportamento em relação às meninas, durante a entrevista, demonstrou respeito obsequioso, um pouco excessivo demais, além de monitorar a sua fala. Na escola, com os amigos, A. me chamava pelo nome ou de "você" normalmente, no entanto, na entrevista me chamou de senhora em várias oportunidades.

- (75) *INF.: aí sim a senhora chegou no ponto ... pra mim ESCOLA ensino médio ... ensino fundamental não influencia nada na faculDADE que eu quero que eu quero exercê(r) ... a que eu quero exercê(r) ... SEI que tem que te(r) o português e tal ... tudo isso... mas eu não vejo o PORque de levá(r) a SÉrio (EI-Fk/ A./Mc/ L. 24-27)*
- (76) *INF.: ah:: MEU GRUpo ... a senhora pode até te(r) visto ... a: meu grupo são aqueles MAIS ... mais sapequinhas ...vamo por assim ... os mais bagunceiros ... mais ao mesmo tempo os mais conhecidos né... é:: pode considerá(r) os mais populares ... os que todo mundo conhece ... (EI-Fk/ A./Mc/ L. 48-50)*
- (77) *e:: começo(u) com o FUNK ... como a senhora vê ... de antigamente nada falando de sexo de apologia ao crime ... falando/ xingando policiais NAda ... eles vê pelo lado errado ... sim tem aqueles funkeros ... que fazem apologia ... isso eu acho errado também ... (EI-Fk/ A./Mc/ L. 94-97)*

Fora das circunstâncias da gravação da entrevista, o estudante falava sem demonstrar qualquer preocupação com a contemplação das regras de concordância nominal ou verbal. Em uma análise de oitiva, feita durante os anos que fiquei na instituição acompanhando as comunidades de prática, acredito que A. esteja em um nível de ausência de marcação similar ao de R., um de seus amigos mais próximos. Infelizmente, apesar de seguidas tentativas, não me foi possível realizar outras entrevistas com esse estudante. Agendei-as algumas vezes, mas nunca apareceu no horário pré-determinado por ele mesmo. Essa dificuldade metodológica não foi obstáculo para eu constatar que, em sua entrevista, há pelo menos um momento em

que ignora um pouco a presença do gravador para falar de modo mais espontâneo, como se pode ver em 78:

- (78) a *INF.: **nos primeiros dias** ... viu que não tava paSSANdo nem um TERço do que tinha que subi(r) pra cheGA(r) onde **os traficante** tava ... o arsenal intero ... viu **as droga** que foram presa? [DOC.: vi] senhora vai falá(r) "ah o crime organizado teve prejuízo" ... vô(u) falár(r)/revelá(r) pra senhora que ... a senhora acha que **aquelas arma** lá era ... a senhora acha que alguma coisa lá era do crime organizado? **Aquelas arma** lá é tudo arma como se fosse arma VELha ... a policia tava fasciNADA que tava vendo lá né ... então **eles num conhece** o arsenal de verdade DROGA droga pra eles é que nem água ... DROGA [doc.: é fácil né]... FÁ:CIL pra consegui... consegui não eles têm plantação na Colômbia ... a Colômbia tem BAsE do PCC na Colômbia ... tem base já foi mostrado no fantástico também ... CoLÔMbia éh:: Paraguai ArgENTINA tudo **esses país** (EI-Fk/ A./Mc/ L. 445-453)*
- b *INF.: ah mais comigo eles num **pegô** não [DOC.: não te pegaram?] **num pegô(u)** [DOC.: mais e aí:::] eu fiz um policial cai(r) da moto ainda ... isso [DOC.: no:::ssa] caiu da rampa ele foi corrê(r) atrás de mim e a falco dá:: pra... chamada moto falco ... dá pra rampá(r) naquelas rampa do centro regional (EI-Fk/ Ad/Mc 18/L. 503-506)*
- c *INF.: eu num chamei ninguém dessa escola ... **os único que foi** dessa escola foi o M. o R. o K. (EI-Fk/ Ad/Mc 18/L. 546)*

Conhecer seu comportamento natural fora da situação de entrevista e um pouco sobre suas expectativas de continuidade no sistema escolar após o ensino médio, permite levantar algumas hipóteses explicativas sobre seu modo não espontâneo de fala:

- (i) por conhecer os objetivos da pesquisa e querer mostrar que tem consciência das normas linguísticas e que sabe usá-las;
- (ii) em virtude de seu objetivo pessoal, que é o de tornar um desembargador, revela que, apesar de não dar valor ao ensino médio, sabe que o Português é importante para profissão, conhece as normas de marcação de número e procura usá-las corretamente, principalmente em um contexto em que os seus "parças"¹²⁴ não estão presentes;

¹²⁴ Parceiros, amigos próximos de sua CP.

(iii) enxerga a minha posição durante a entrevista como a de pesquisadora, entendendo que há certa relação assimétrica entre entrevistador e entrevistado, o que o leva a monitorar a sua fala e a usar pronomes de tratamento como "senhora". Além disso, essa foi a primeira entrevista realizada na pesquisa, o que pode ter ocasionado o paradoxo do observador.

Apesar de essa entrevista ter sido muito importante na pesquisa etnográfica, tentei agendar outra com esse aluno, a fim de conseguir retratar a fala dele como ouvia no pátio conversando com os colegas descontraidamente. Embora sempre concordasse, o jovem não aparecia no horário pré-determinado por ele mesmo. Essa dificuldade metodológica não foi obstáculo para eu constatar que, em sua entrevista, havia alguns tópicos discursivos em que ele parecia ignorar o uso de marcas de plural tanto no SN quanto no SV.

Tomei a decisão de levantar os dados de CN e CV, nas duas CPs, de acordo com os tópicos discursivos discutidos na entrevista gravada, com o intuito de observar se realmente haveria uma diferença do uso de marcas de plural de acordo com o tópico discursivo, além de encontrar os tópicos discursivos em que o informante A. destoava mais do padrão de marcação de pluralidade de sua CP.

De uma forma geral, as entrevistas foram planejadas para um modelo semiestruturado, ou seja, mediante a apresentação de alguns temas selecionados durante as observações da pesquisa de campo. Com base nos tópicos propostos, os informantes passaram a discutir outros temas relacionados, desenvolvendo, conseqüentemente, alguns subtópicos discursivos do tópico principal, conforme se pode ver no quadro abaixo:

Tópicos da entrevista estruturada	Subtópicos discursivos
<i>Escola</i>	(i) estrutura física; (ii) ensino; (iii) relação com os professores; (iv) inserção de novas tecnologias nas aulas.
<i>Relacionamento com os colegas</i>	(i) "tribos" presentes no colégio; (ii) dificuldades de fazer parte de um grupo; (iii) relacionamento conflituoso com os outros estudantes; (iv) percepção do uso da língua dentro dos grupos.
<i>Relacionamento dentro do grupo</i>	(i) relação com os meninos do grupo; (ii) relação com as meninas do grupo.
<i>Família</i>	(i) relacionamento com os pais e irmãos.
<i>Narrativas de experiência pessoal</i>	(i) namoros (ii) brigas que participaram ou presenciaram no colégio; (iii) história pessoal de cada informante.
<i>Relatos recontados</i>	(i) férias; (ii) idas ao cinema
<i>Perspectivas após o Ensino Médio</i>	(i) responsabilidades futuras (ii) faculdade (iii) trabalho

Quadro 13: Tópicos discursivos presentes nas entrevistas gravadas.

Todas as entrevistas seguiram esse modo de organização. É claro que alguns informantes preferiram desenvolver outros temas ausentes do quadro, como o informante A., por exemplo, que relata, em sua entrevista, uma análise sobre as facções do crime organizado, criando um tópico desligado semanticamente do tema corrente. Ainda assim, de um ponto de vista mais geral, os temas principais constantes do quadro foram abordados com todos os informantes.

As tabelas a seguir, apresentam a distribuição dos dados dos informantes, de acordo com os tópicos discursivos (TD) apresentados anteriormente. Os números estão apresentados segundo a presença de CV nos grupos de *funkeiros* e *ecléticos*.

Tabela 9: Presença de CV por tópico discursivo nas entrevistas da CP de *funkeiros*.

TD	Inf. R.	Inf. P.	Inf. M.	Inf. A.
<i>Escola</i>	30,8% (4/13)	46,2% (6/13)	66,7% (2/3)	50% (1/2)
<i>Rel. com os colegas</i>	0% (0/4)	---	---	70% (28/40)
<i>Rel. no grupo</i>	--- ¹²⁵	36,4% (4/11)	---	85,7% (12/14)
<i>Família</i>	---	---	---	---
<i>NE</i>	18,8% (3/16)	18,5% (5/27)	40% (2/5)	44,7% (17/38)
<i>NR</i>	---	---	66,7% (2/3)	---
<i>Perspectivas após o E.M</i>	---	0% (0/4)	---	---
<i>Chacrinha</i>	20% (1/5)	---	---	---
<i>Facções</i>	---	---	---	44,1% (15/34)

Tabela 10: Presença de CV por tópicos discursivos nas entrevistas da CP dos *ecléticos*.

TD	Inf. W.	Inf. C.	Inf. L.	Inf. Rd.
<i>Escola</i>	88,2% (15/17)	93% (15/16)	87,5% (14/16)	85,7% (6/7)
<i>Rel. com os colegas</i>	100% (25/25)	100% (15/15)	58,8% (10/17)	85,7% (6/7)
<i>Rel. no grupo</i>	---	100% (13/13)	---	---
<i>Família</i>	---	---	---	---
<i>NE</i>	95,6% (22/23)	100% (7/7)	66,7% (8/12)	100% (4/4)
<i>NR</i>	---	75% (6/8)	---	---
<i>Perspectivas após o E.M</i>	100% (7/7)	---	---	---
<i>Abuso de poder</i>	90,9% (20/22)	88% (8/9)	---	---

No grupo *funkeiros*, é evidente a diferenciação de uso de marcas de plural no verbo de acordo com o tópico discursivo. De um modo geral, a marcação de pluralidade é menos

¹²⁵ Ausência de dados nesse tópico discursivo.

frequente nas narrativas de experiência pessoal, o que de certa forma já é previsto em outros trabalhos (LABOV, [1972]2008), visto que, neste tipo de tópico discursivo, o falante está mais envolvido emocionalmente com suas histórias pessoais, de risco ou ação, monitorando, desse modo, menos a sua fala. A ausência de pluralidade no SV também é bem marcada no tópico "chacrinhas" e "relacionamento com amigos" desenvolvidos por R.

Ao considerar as narrativas de experiência como parâmetro, é possível concluir que elas seguem os mesmos padrões de presença ou ausência de pluralidade dos membros das comunidades de prática; por exemplo, o funkeiro M (mais periférico) é o que usa mais marcas de pluralidade (40%), com exceção ao informante A, que parece ter fornecido a entrevista mais problemática, em termos de discrepância de seus dados em relação à fala em situação espontânea.

Fato semelhante se dá com a informante L. Como ela é o membro dos ecléticos que mais circula entre os outros grupos, além de ser amiga do funkeiro M, é possível observar uma variação mais nítida de plural no SV a que é fornecida por outros membros *ecléticos*. Nota-se, particularmente, que, nos tópicos discursivos "relacionamento com os colegas" e "narrativa de experiência pessoal", a frequência de pluralidade no SV é bem mais reduzida que a de outros membros *ecléticos*.

Chama atenção também o fato de membros do grupo *eclético* variarem muito pouco o uso de marcas de plural (com exceção de L.): nota-se haver muitos tópicos discursivos com 100% de marcação de pluralidade, além disso, quando ocorre variação, acaba sendo muito reduzida a diferença do número de dados com ausência de marcas, por exemplo, ao observar o o tópico discursivo "escola", em que W. marca 15 de 17 dados, C. 15 de 16 dados, L usa o plural em 14 de 16 dados e Rd. marca 6 de 7 dados.

A marcação de plural no SN por tópicos discursivos apresenta números bem próximos aos mostrados nas tabelas 11 e 12. Como se pode observar, os informantes L. (*eclética*) e M.

(*funkeiro*) mantêm índices de marcação de pluralidade no SN bem distintos dos demais membros do grupos a que pertencem.

Tabela 11: Presença de CN por tópico discursivo nas entrevistas da CP de *funkeiros*.

T.D.	Inf. R.	Inf. P.	Inf. M.	Inf. A.
<i>Escola</i>	19% (4/21)	33,3% (3/9)	50% (3/6)	85,7% (6/7)
<i>Rel. com os colegas</i>	25% (1/4)	42,9% (3/7)	---	84,8% (28/33)
<i>Rel. no grupo</i>	10% (1/9)	---	---	88,2% (15/17)
<i>Família</i>	25% (1/4)	---	---	
<i>NE</i>	11% (3/27)	10% (3/30)	20% (2/10)	47,8% (11/23)
<i>NR</i>	---	---	---	---
<i>Perspectivas após o E.M</i>	---	33,3% (1/3)	---	---
<i>Chacrinha</i>	25% (2/8)	---	---	---
<i>Facções</i>	---	---	---	53,3% (8/15)
<i>Comparação de roubos</i>	16,7% (2/12)	---	---	---

Tabela 12: Presença de CN por tópicos discursivos nas entrevistas da CP dos *ecléticos*.

T.D.	Inf. W.	Inf. C.	Inf. L.	Inf. Rd.
<i>Escola</i>	97,5% (40/41)	86,7% (39/45)	72,7% (8/11)	83,3% (5/6)
<i>Rel. com os colegas</i>	91,6% (11/12)	---	100% (5/5)	80% (4/5)
<i>Rel. no grupo</i>	100% (8/8)	---	---	---
<i>Família</i>	---	---	---	---
<i>NE</i>	93,5% (43/46)	92,8% (13/14)	75% (3/4)	85,7% (6/7)
<i>NR</i>	---	100% (17/17)	100% (9/9)	---
<i>Perspectivas após o E.M</i>	---	100% (8/8)	---	---
<i>Abuso de poder</i>	100% (25/25)	100% (8/8)	75% (3/4)	---

Ao retomar a análise dos índices de presença e ausência de marcas de plural no SV e no SN do informante funkeiro A., ressalto dois pontos relevantes para esta investigação: (i) em termos de CN, A. realiza marcação de pluralidade semelhante à dos membros da CP *ecléticos*; (ii) nos tópicos discursivos "narrativa de experiência" e "facções", esse jovem realiza menos marcas de plural, certamente porque são tópicos que dizem respeito às suas experiências mais pessoais. Seria de esperar, no entanto, que, nos tópicos "relacionamento com colegas" e "relacionamento no grupo", esse informante também apresentasse índices mais reduzidos de pluralidade, uma vez que é justamente nesses tópicos que o informante descreve todo grupo, caracteriza *funkeiros* e fala das colegas de escola. Como esses temas são os mais próximos de suas próprias práticas sociais, minha hipótese era que a ausência de pluralidade no SV e no SN fosse maior em pelo menos um desses temas.

Os índices de A. me levam a considerar a possibilidade de que essa entrevista tenha padecido de uma forma não resolvida do paradoxo do observador. Um motivo que me levantar essa suspeita é o fato de os três tópicos discursivos "escola", "relacionamento com colegas", "relacionamento no grupo" serem justamente os três primeiros temas abordados na entrevista, quando ainda domina certo grau de formalidade.

Nos outros tópicos, A. aborda histórias de brigas de que participou e de seus casos amorosos; como se trata aqui de histórias vivenciadas ou que estão inseridas em seu contexto social, o processo de monitoramento deve ter sido bem menor; além disso, já o informante já estaria mais acostumado com a condição de entrevistado e um pouco mais relaxado, suavizando o efeito que a presença do gravador pode causar.

É necessário, no entanto, levantar outra possibilidade explanatória. O fato de A. almejar fazer parte, no futuro, de um universo diferente do seu contexto social, tornando-se um desembargador, revela dois pontos relevantes: (i) almeja uma história de vida diferente da vida de traficante que seu pai vivenciou, o que sinaliza expectativa de mobilidade social

ascendente; (ii) deseja satisfazer as expectativas de sua mãe exercendo uma profissão importante no ramo da Justiça; (iii) quer desvincular-se das amizades do pai, que ainda o cercam como uma ameaça constante, mesmo que ele não siga as atividades do tráfico; (iv), finalmente, do ponto de vista linguístico, revela que mesmo sem "levar à sério" o Ensino Médio, tem habilidade de usar as normas do Português e aplicá-las a qualquer situação de interação que considere mais formal.

Vale ressaltar ainda que, num dado momento da gravação com esse informante, um professor interrompeu o procedimento e A. pediu ao docente que se retirasse, porque estava gravando um "documentário". Como, em nenhum momento, as entrevistas foram propostas como parte de um documentário, esse movimento é um claro indício do caráter formal que ele próprio imprimiu à situação. Essa é a razão mais plausível de ter empregado todas as marcas de pluralidade no SN e SV. São essas as variáveis divergentes em jogo nos dados fornecidos por A.

No que diz respeito aos índices de CN dos indivíduos *funkeiros*, é possível observar que também seguem o mesmo padrão de aplicação da CV. Os informantes R., P. e M. realizam ainda mais ausência de pluralidade no fenômeno de CN, apenas A. que aumenta o uso de pluralidade nessa sintaxe de concordância. Vejamos o gráfico 10:

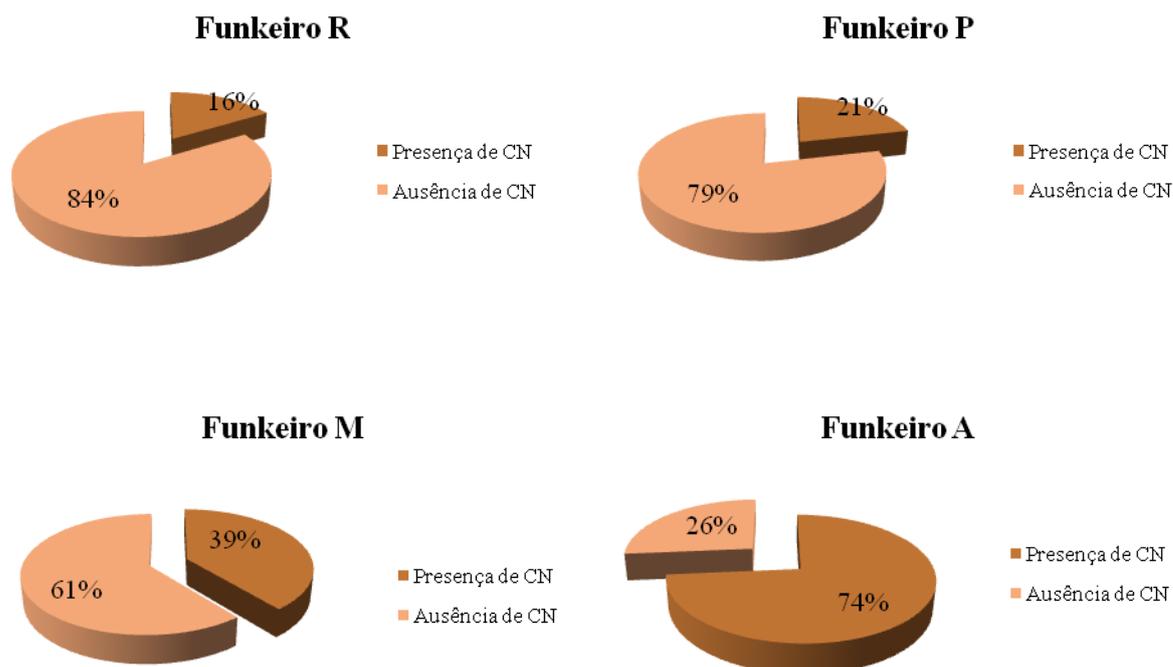


Gráfico 10: Presença de marcas de concordância nominal em cada membro da comunidade de prática de funkeiros.

Os membros centrais dos *funkeiros*, R. e P., preservam índices de ausência de marcas de pluralidade muito similares aos de CV. Note-se, todavia, que o comportamento verbal do *funkeiro* M. manifesta, dessa vez, índice maior de ausência de CN do que a de presença. Essa incidência mostra que, mesmo sendo membro periférico, mantém uma forte identificação social com o grupo no que diz respeito ao uso desse recurso linguístico. Já o jovem A. mantém também um índice expressivamente maior de marcas de pluralidade no SN pelos motivos anteriormente expostos.

Como um procedimento metodológico para tentar suavizar os efeitos da alta aplicação de marcas de pluralidade, encontrados na entrevista de A., optei por fazer uma rodada apenas com os dados de A. com tópicos discursivos que parecem ignorar um pouco a situação de entrevista, ou seja, onde o informante relata suas histórias de brigas, seus casos de namoro etc. Nesse caso, considere apenas os tópicos discursivos de "narrativas de experiência" e de "facções". Esses dados estão expostos nos gráficos 11 e 12:

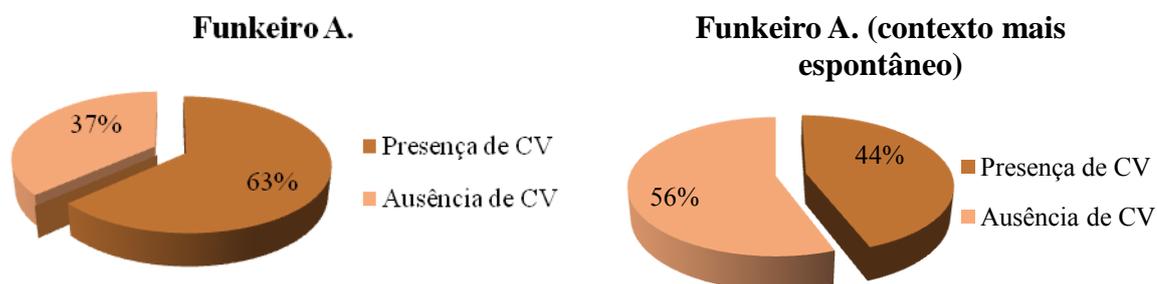


Gráfico 11: Comparação de CV da rodada de A. com todos os dados e da rodada apenas com os contextos em que A. fala mais espontaneamente.

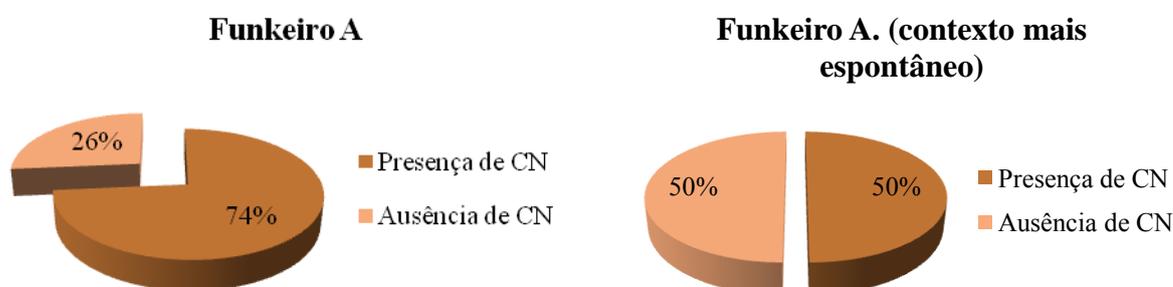


Gráfico 12: Comparação de CN da rodada de A. com todos os dados e da rodada apenas com os contextos em que A. fala mais espontaneamente.

Ainda que mais baixos nesses contextos, os índices percentuais não são expressivos para representarem o enquadramento de A. a outros membros da CP, como R., por exemplo. Se de um ponto de vista estatístico, a entrevista gravada de A. não representa o registro real do jovem, já que não foi possível ultrapassar a barreira do paradoxo do observador; do ponto de vista etnográfico, certamente foi a entrevista mais rica em detalhes sobre o que é ser *funkeiro* e sobre a realidade social e escolar de um grupo de estudantes, além das atividades que realizam em conjunto. No que diz respeito à quantificação, a incidência de marcação ou não de pluralidade está centrada nos usos de R. e P., membros centrais dessa comunidade de prática, já que não foi possível na entrevista gravada a obtenção do registro falado naturalmente por A.

O gráfico 13 apresenta os índices de presença de concordância nominal e de concordância verbal de cada membro da comunidade de prática *funkeira*. A ausência tanto de aplicação de CN quanto de aplicação de CV é característica dos membros dessa CP; entretanto, a incidência positiva de marcação de plural na CN é tanto um pouco menor que a de marcação de plural na CV nos informantes R., P. e M., possivelmente porque a ausência de pluralidade no SN seja menos saliente cognitivamente que a ausência de pluralidade no verbo.

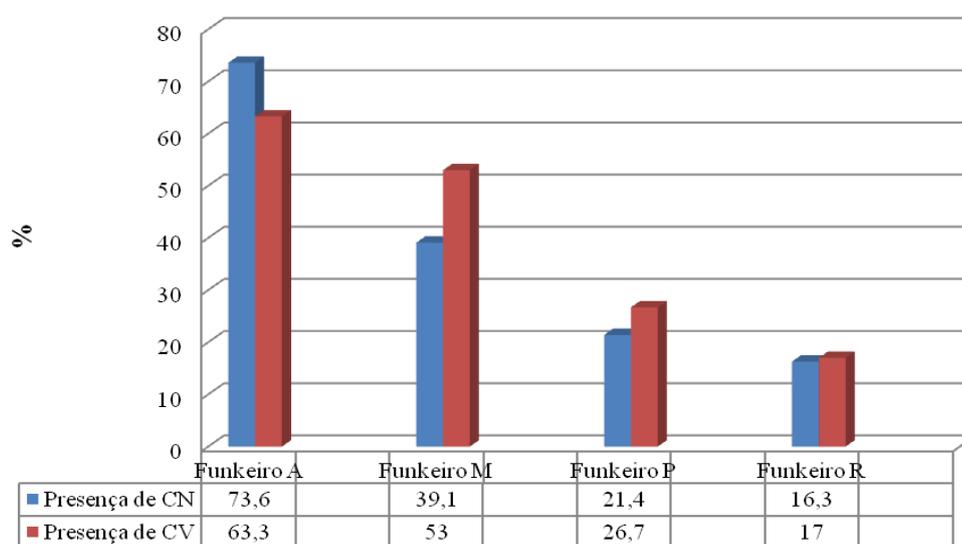


Gráfico 13: Aplicação de CV e CN entre os membros da CP *funkeira*.

A quantificação dos dados apresentados anteriormente revela, de modo amplo, que usar ou não a regra de concordância nominal e de concordância verbal está fortemente correlacionada com a identidade de grupo discutida na análise etnográfica.

Após realizar as rodadas individuais de cada membro das CPs e uma rodada com todos os dados de cada comunidade de prática, senti a necessidade de mostrar evidências que validassem de fato as análises feitas até aqui, na direção da confirmação da hipótese de que a marcação de pluralidade seria realmente influenciada pelas práticas sociais envolvidas com as comunidades em análise. Para proceder a essa validação, organizei um arquivo com todos os dados codificados indiferentemente se de *ecléticos* ou de *funkeiros*, e criei o grupo de fatores

"tipos de comunidades de prática". A hipótese em testagem é se são realmente as práticas sociais que exercem influência na presença ou ausência de pluralidade. A resposta positiva conduziria o programa estatístico a selecionar esse grupo de fatores tanto na rodada para a CN quanto na rodada para a CV e essa seleção caracterizaria a CN e a CV como recursos linguísticos de construção da identidade das comunidades de prática.

Realizadas as rodadas estatísticas, o grupo "tipos de comunidade de prática" foi realmente selecionado como o mais importante para a concordância nominal e a verbal, como demonstra o quadro 12:

Rodada geral com todos os dados de ecléticos e funkeiros	
<i>CV</i>	<i>CN</i>
(1) Tipos de comunidade de prática;	(1) Tipos de comunidade de prática;
(2) Paralelismo formal: nível discursivo;	(2) Formalidade;
(3) Paralelismo formal: nível oracional;	(3) Gênero;
(4) Saliência fônica;	(4) Pluralidade do contexto.
(5) Gênero;	
(6) Traço semântico do sujeito.	

Quadro 14: Grupo de fatores selecionados para a CN e a CV na rodada geral com todos os dados de ecléticos e funkeiros no *Goldvarb X*.

Apesar de terem sido selecionados seis grupos de fatores para a concordância verbal e quatro para a concordância nominal, como demonstra o quadro 12, esses grupos de fatores condicionadores não serão discutidos caso a caso. Destaco, inclusive, que a hipótese geradora dessa rodada geral no *Goldvarb X* parte de elucubrações advindas dos resultados obtidos pela etnografia e dos primeiros resultados quantitativos, à medida que a segunda análise vai validando a primeira.

Outro aspecto que vale a pena destacar é que os resultados a que chegou essa rodada geral para o grupo "tipos de comunidades de prática" demonstram claramente que é de fato

relevante o pertencimento às comunidades de prática na marcação ou não de pluralidade no SN, como é possível observar nas tabelas 13 e 14.

Tabela 13: Tipos de Comunidade de Prática na CN.

Fatores	Freq.	(%)	PR
<i>Ecléticos</i>	228/247	92,3	.82
<i>Funkeiros</i>	91/238	38,2	.18
Total	296/405	64,5	.240(input)
<i>Log likelihood: -187.482</i>			<i>Significância: 0.039</i>

Tabela 14: Tipos de Comunidades de Prática na CV.

Fatores	Freq.	(%)	PR
<i>Ecléticos</i>	194/218	89	.76
<i>Funkeiros</i>	66/193	34,2	.21
Total	260/411	63,3	.709(input)
<i>Log likelihood: -156.164</i>			<i>Significância: 0.007</i>

Os pesos relativos dos membros dos grupos *ecléticos* e *funkeiros* para marcação de pluralidade vão ao encontro dos resultados obtidos em todas as análises já realizadas. Se, por um lado, ser membro da categoria *funkeiros* não favorece o uso de marcas de plural para a CV (PR .21) e muito menos ainda para a CN (PR .18), por outro, ser membro dos *ecléticos* é mostrar-se muito sensível à marcação de plural na sintaxe de concordância (PR .76 para a CV e PR. 82 para a CN). Como se nota, há uma convergência notável entre os resultados da pesquisa etnográfica e os resultados da pesquisa quantitativa

É possível afirmar, portanto, que os pesos relativos representam evidências quantitativas da relevância social de ser membro das duas comunidades de prática no emprego da marcação de pluralidade, seja no SN ou no verbo. As práticas sociais manifestadas pelos membros de cada CP, as características comuns a seus membros, o estilo diferenciado de vestuário são traços absolutamente compatíveis com a natureza dos recursos linguísticos

analisados (a sintaxe de concordância). Significa, além disso, que aproveitar uma variação já existente na comunidade linguística riopretense para ressignificá-la dentro do grupo de pertencimento tem claramente a função de construir a identidade individual e de grupo desses jovens. Nesse âmbito, os resultados gerais da quantificação corroboram a direção das análises etnográficas realizadas na pesquisa de campo e respondem, portanto, de forma positiva a todas as hipóteses levantadas na subseção "Da etnografia à quantificação".

Na próxima subseção, apresento algumas reflexões sobre o uso dos processos de variação de número comuns às comunidades de prática aqui analisadas em comparação com os resultados encontrados nos estudos de CN e CV da comunidade de fala de São José do Rio Preto com a finalidade específica de demonstrar que a comunidade escolar objeto desta investigação é apenas o microcosmo da comunidade geral.

4.5.1 Comparação entre os estudos das comunidades de prática e os da comunidade de fala da região de São José do Rio Preto.

A existência de estudos já realizados sobre a CV (RUBIO, 2008) e a CN no SN (FIAMENGUI, 2011) na variedade falada em São José do Rio Preto foi o ponto de partida inicial para a realização de uma pesquisa visando ao estudo do comportamento linguístico de diferentes comunidades de prática. Os trabalhos anteriores, que foram pautados pela metodologia variacionista, se assentam no conceito de comunidade de fala de orientação laboviana. Numa abordagem dessa natureza, os informantes perdem a individualidade na medida em que acabam apenas estratificados em categorias sociais previamente estabelecidas (gênero, idade, escolaridade, ocupação, renda etc). Por outro lado, o estudo da variação como prática social, foco deste trabalho, parte do conceito de comunidade de prática, relacionando-a ao modo como a variação se manifesta no próprio indivíduo, considerado em suas relações

com outros do mesmo grupo com os quais compartilha as mesmas práticas, vinculadas ao processo de constituição da própria identidade. A comparação entre os resultados dos mencionados trabalhos sobre o mesmo fenômeno tem que necessariamente levar em conta essas diferenças de perspectiva.

A principal relevância dos estudos de Rubio (2008) e Fiamengui (2011) é o mapeamento pioneiro de processos variáveis de marcação de plural de uma variedade do português brasileiro até então pouco conhecida. Em função dessa relevância, cabe destacar alguns resultados desses trabalhos, pertinentes aos resultados desta pesquisa, com a ressalva, porém, de que o diferentes lócus de estudo (comunidade de fala e comunidade de prática), com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, podem promover resultados distintos, mas não necessariamente divergentes, comprovando, enfim, a certeza de que as diferentes áreas de estudo sociolinguístico atuam como ‘ondas’ com seu movimento particular, mas derivadas das mesmas águas.

Os resultados obtidos por Rubio (2008) sobre a concordância verbal é, ao meu ver, o processo variável mais passível de comparações, em função da similaridade metodológica entre as duas pesquisas. O fato de Rubio (2008) selecionar todas as estratificações das categorias sociais presentes no Iboruna torna possível fazer um bom recorte dos seus resultados para estabelecer uma comparação. O meu interesse maior está nos fatores *faixa etária de 16 a 25 anos* e o *ensino médio*, categorias sociais em que se encontram os informantes das CPs. Apresento os resultados gerais de Rubio (2008) e os resultados para a CV nas duas comunidades de prática desta investigação, como se pode observar na tabela 15:

Tabela 15: Número de ocorrências analisadas e percentual de aplicação e não-aplicação de CV nas comunidades de prática de funkeiros e ecléticos e na comunidade de fala de São José do Rio Preto.

	<i>Comunidade de fala (RUBIO, 2008, p.84)</i>	Concordância Verbal das comunidades de prática	
		<i>Ecléticos</i>	<i>Funkeiros</i>
Presença de CV	70% (2.314/3.308)	88,2% (179/203)	44,5% (114/256)
Ausência de CV	30% (994/3.308)	11,8% (24/203)	55,5% (142/256)

Os resultados apresentados na tabela acima representam a frequência de aplicação na comunidade de fala de São José do Rio Preto, considerando todas as estratificações sociais apresentadas no Banco de Dados Iboruna. Eles se tornam parâmetros e fornecem uma direção de análise para outros trabalhos sobre a aplicação e não-aplicação da regra de concordância verbal na comunidade de fala riopretense. No entanto, para a comparação ser efetiva, é necessário fazer um recorte metodológico, a fim de restringir os falantes do Ensino Médio e de faixa etária de 15 a 18 anos, para que os informantes das comunidades de prática e da comunidade de fala fiquem equiparados.

Como as tabelas sobre o grupo de fatores "escolaridade" e "idade" apresentadas por Rubio (2008) incluem todas as faixas etárias, não é possível a análise desses grupos de forma separada. Lanço mão de um cruzamento de "escolaridade" e "idade", a fim de observar como essas variáveis sociais se comportam. Vejamos a tabela 16:

Tabela 16: Cruzamento entre os grupos de fatores idade e escolaridade (RUBIO, 2008, p. 115).

Idade	7 a 15 anos		16 a 25 anos		26 a 35 anos		36 a 55 anos		+ de 55 anos	
	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.
1º ciclo EF	71	76/107	49	27/55	18	15/84	62	68/109	61	131/215
2º ciclo EF	48	164/339	76	142/187	58	104/180	69	140/204	59	103/174
E. Médio	63	103/163	81	83/103	84	92/109	75	177/236	72	113/156
E. Superior	---	---	79	153/194	92	176/192	88	199/227	91	248/274

O índice de 81% obtido por esse cruzamento se alinha mais ao resultado da comunidade de prática de ecléticos, conforme se pode observar na tabela 15. Por outro lado, o índice dessa CP (88%) está mais próximo do resultado apontado para o Nível Superior na

faixa etária de 26 a 35 anos (92%). Resultado muito adequado, se comparado à constituição da CP de ecléticos e dos perfis individuais dos informantes desse grupo.

No tocante à CN, é preciso contextualizar um pouco a pesquisa de Fiamengui (2011). Interessada em analisar a CN em dados de fala e de escrita, a autora parte de uma análise atomística e de uma análise não-atomística. Além disso, para tornar o recorte metodológico adequado aos informantes que produziram as redações que utiliza como base de análise, a autora emprega as mesmas categorias sociais para os dados de fala. Assim sendo, em relação à idade dos informantes na modalidade falada, a pesquisa de Fiamengui contempla apenas uma faixa etária do Iboruna, a de 7 a 14 anos, e, como seu recorte metodológico é realizado por faixa etária, separa as amostras de crianças e adolescentes de dez a quinze anos. Com base nesse esclarecimento, apresento, na tabela 17, os dados de pluralidade no SN na análise não-atomística¹²⁶ de Fiamengui (2011) e os resultados obtidos pelos informantes das comunidades de prática de *funkeiros* e *ecléticos*.

Tabela 17: Percentual de aplicação e não-aplicação de marcação de pluralidade na perspectiva não-atomística dos dados de fala (FIAMENGUI, 2008, p.114).

	<i>Perspectiva não-atomística dos dados de fala (FIAMENGUI, 2011, p114)</i>	Concordância Nominal das comunidades de prática	
		<i>Ecléticos</i>	<i>Funkeiros</i>
Presença de CN	37,4 (250/668)	92,3% (228/247)	61,9% (146/236)
Ausência de CN	62,6% (418/668)	7,7% (29/247)	38,1% (90/236)

No que diz respeito ao percentual de aplicação e de não-aplicação das marcas de plural no SN na pesquisa de Fiamengui (2011), é preciso assinalar que, como a autora seleciona Amostras Censo de informantes entre *dez a quinze anos*, é muito provável que o índice de ausência de concordância nominal seja maior, conforme se nota na tabela 17, especialmente porque esses informantes estão ainda em fase de aquisição das regras formais de concordância. Como se pode observar, as faixas etárias investigadas por Fiamengui (2011)

¹²⁶ Apresento os resultados da análise não-atomística de Fiamengui (2011) porque a quantificação desse trabalho também a utiliza como parâmetro de análise no SN, uma vez que o interesse central era a marcação de pluralidade no sintagma nominal como um todo.

são distintas das investigadas nesta pesquisa, o que representa um problema metodológico para a comparação desse trabalho com os resultados desta investigação. No entanto, como a autora, assim como Rubio (2008), trabalha com amostras do Iboruna, resolvi então fazer um recorte do banco de dados, de acordo com as variáveis sociais presentes nas CPs, ou seja, faixa etária de 16 a 25 anos, Ensino Médio, gêneros masculino e feminino. Para isso, utilizei oito Amostras Censo, conforme o quadro a seguir:

Amostras Censo Iboruna	Idade (faixa etária 16-25 anos)	Gênero	Renda
<i>041</i>	18 anos	Masculino	+ 25 S. M.
<i>042</i>	17 anos	Feminino	+ 25 S. M.
<i>043</i>	17 anos	Masculino	de 11 a24 S. M.
<i>044</i>	18 anos	Feminino	até 2 S. M.
<i>045</i>	19 anos	Masculino	de 06 a10 S. M.
<i>046</i>	não está discriminado	Feminino	de 06 a10 S. M.
<i>047</i>	20 anos	Masculino	até 5 S. M.
<i>048</i>	16 anos	Feminino	até 5 S. M.

Quadro 15: Amostras Censo usadas na amostra controle da comunidade de fala.

Os dados encontrados nas Amostras Censo do Iboruna foram usados, com o objetivo de criar dois grupos controle da comunidade de fala, um para a CN e outro para a CV, permitindo uma comparação mais justa entre a comunidade de fala e as comunidades de prática. Os dados foram quantificados seguindo os mesmos critérios e utilizando os mesmo grupos de fatores adotados no fenômeno de CN e CV. Os resultados encontrados estão expostos nas tabelas 18 e 19:

Tabela 18: Número de ocorrências analisadas e percentual de aplicação e não-aplicação de CN nas comunidades de prática e no grupo controle da comunidade de fala de São José do Rio Preto.

	Grupo Controle do Iboruna	Comunidades de Prática	
		<i>Ecléticos</i>	<i>Funkeiros</i>
Presença de CN	86,5% (192/222)	92,3% (228/247)	62% (146/236)
Ausência de CN	13,5% (30/222)	7,7% (29/247)	38% (90/236)

Tabela 19: Número de ocorrências analisadas e percentual de aplicação e não-aplicação de CV nas comunidades de prática e no grupo controle da comunidade de fala de São José do Rio Preto.

	Grupo Controle do Iboruna	Comunidades de Prática	
		<i>Ecléticos</i>	<i>Funkeiros</i>
Presença de CV	81% (83/103)	88,2% (179/203)	44,5 (114/256)
Ausência de CV	9% (20/103)	11,8% (24/203)	55,5 (142/256)

Os índices obtidos na CN são similares aos encontrados na CV, os membros da CP de ecléticos é que mais usam as marcas de pluralidade, seguidos pelos do grupo controle, que representa a comunidade de fala e, por último, os da CP funkeiros, em que a ausência de plural é característica comum. É observável também que a CP de ecléticos é a que mais se aproxima dos índices da comunidade de fala, no entanto, os índices percentuais desse grupo, pelo menos para a CV, estão mais em consonância com os índices dos indivíduos com nível superior, na faixa etária de 26 a 35 anos, como mostra a tabela de cruzamento idade e escolaridade de Rubio (2008).

É possível fazer ainda algumas ponderações sobre o grupo controle e as CPs. Em um primeiro momento, pode parecer que comunidade de fala e a comunidade de prática de ecléticos têm características comuns, tornando-os muito similares. No entanto, se a CP e a comunidade de fala fossem realmente parecidas, seria esperado que as variáveis independentes que se mostram relevantes para a aplicação das duas regras de concordância fossem as mesmas ou pelo menos algumas delas. As rodadas entre as duas CPs e o grupo controle permitiram chegar aos resultados exibidos no quadro 16.

Grupos selecionados para a CV		
<i>Grupo Controle</i>	<i>Funkeiros</i>	<i>Ecléticos</i>
(i) Tipo de sujeito	(i) paralelismo formal: nível oracional; (ii) Paralelismo formal: nível do discurso; (iii) saliência fônica; (iv) posição do núcleo do sujeito em relação ao verbo; (v) traço semântico do sujeito; (vi) gênero	(i) Paralelismo formal: nível oracional; (ii) Traço semântico do sujeito; (iii) gênero.
Grupos selecionados para a CN		
<i>Grupo Controle</i>	<i>Funkeiros</i>	<i>Ecléticos</i>
<i>Formalidade</i>	(i) <i>Formalidade</i> ; (ii) Gênero; (iii) Pluralidade do Contexto.	<i>Formalidade</i>

Quadro 16: Grupos de fatores selecionados para a CV e a CN nas comunidades de prática e na comunidade de fala.

Como se nota, apenas o grupo de fatores "formalidade" é selecionado para o grupo controle e para a CP de ecléticos. Na concordância verbal, o Goldvarb X não selecionou nenhum fator em comum entre a comunidade de fala e a comunidade de prática. Apesar de o programa ter selecionado apenas uma das variáveis independentes, *formalidade* tem um funcionamento parecido no que diz respeito à marcação de pluralidade no CN em ambas as comunidades de fala e de prática. Vejamos agora os resultados expostos na tabela 20.

Tabela 20: O grupo de fatores formalidade e a CN na comunidade de fala e nas comunidades de prática.

	<i>Grupo Controle</i>		<i>Ecléticos</i>		<i>Funkeiros</i>	
	(%)	PR	(%)	PR	(%)	PR
<i>Formal</i>	91,1 (174/191)	.72.	95 (207/2018)	.87	47 (86/183)	.55
<i>Informal</i>	53,6 (15/28)	.13	52,6 (10/19)	.36	7,5 (4/53)	.06
		<i>Significância:0.000</i>			<i>Significância:0.000</i>	<i>Significância:0.025</i>

Os pesos relativos apontam para o mesmo indicativo de uso de pluralidade para a CP de ecléticos e a comunidade de fala, ou seja, os dados que não apresentam diminutivos, aumentativo, palavras genéricas e gírias tendem a receber marcas de plural. No entanto, os membros do grupo *eclético*, usam mais as marcas nos fatores "formal" e "informal", que os membros de outros grupos. O uso de marcas expresso no grupo de fatores formalidade

mostra, dessa forma, um ponto de intersecção entre a comunidade de prática de ecléticos e a comunidade de fala.

Apesar de a variável gênero não ter sido selecionada no grupo controle na CV, chamo atenção a um aspecto, a saber: (i) na comunidade de fala de São José do Rio Preto, mulheres fazem mais marcação de plural que os homens, hipótese já discutida em Fiamengui (2007) e Camacho (2008). Os resultados de Rubio também apontam para essa tendência, ainda que discreta, como se pode ver nas tabelas 21 e 22.

Tabela 21: Cruzamento dos grupos de fatores idade e escolaridade (RUBIO, 2008, p.119).

Idade	Masculino		Feminino	
	%	Freq.	%	Freq.
1º ciclo EF	69	169/245	46	148/325
2º ciclo EF	55	336/612	67	317/472
E. Médio	71	316/443	78	252/324
E. Superior	84	308/366	90	468/521

Tabela 22: Gênero na CP de Eclético e de Funkeiro.

Fatores	Ecléticos			Funkeiros		
	Freq.	(%)	PR	Freq.	(%)	PR
Masculino	150/161	93,2	.62	86/179	48	.58
Feminino	29/42	69	.12	15/58	26	.26
Total	179/203	88,2	.925 (input)	101/237	42	.368 (input)
			<i>Log likelihood: -57.190</i>			
			<i>Significância: 0.046</i>	<i>Log likelihood: -122.375</i>		
				<i>Significância: 0.010</i>		

Embora o cruzamento de Rubio não mostre o PR, é possível argumentar que o gênero feminino tem uma tendência para usar mais marcas de pluralidade, haja vista os resultados encontrados para a CV na variedade riopretense (PR .53 feminino e PR .48 masculino). O mesmo não acontece nas CPs, pois os papéis sociais dos membros dos grupos são diluídos na pesquisa quantitativa de uma comunidade de fala. Os índices apresentados na tabela 21 são os

esperados, devido ao percurso de cada informante nas respectivas comunidades de prática. No caso dos ecléticos, por exemplo, a jovem que representa o grupo é justamente a integrante mais periférica, que circula por outros grupos e que tem amizade com o funkeiro M. Ao longo dessa discussão, foi possível observar que é justamente L. a jovem que apresenta mais índice de variação de número em sua CP.

Em relação à jovem *funkeira*, ela é justamente um dos membros centrais que, juntamente com R., está mais comprometida com as atividades do grupo: é ela que lidera as meninas nos empreendimentos comuns, sendo, por isso, muito respeitada por outros membros da CP. Como a variação de número é um recurso estilístico na construção da identidade desse grupo, é notório que haja uma grande diferença de índices de marcação de pluralidade no grupo identificado por gênero, devido às próprias características da constituição das CPs e dos diferentes perfis dos membros que as integram.

Os estudos de Rubio (2008) e Fiamengui (2011), centradas no conceito laboviano de comunidade de fala, são muito importantes para a descrição do processo variável de marcação de número no SV e no interior do SN por representarem um álbum completo de diferentes ângulos da fotografia sociolinguística da variação nas duas sintaxes de concordância. Como os resultados compreendem pesquisas de grande extensão, em termos de número de informantes e de grupos de fatores sociais, as relações de práticas sociais compartilhadas, detectadas na pesquisa etnográfica, em que sobressai à construção da identidade individual e de grupo ficam diluídas nas médias percentuais da pesquisa variacionista, em que desaparece o protagonismo dos indivíduos.

De acordo com Severo (2007), a própria noção de comunidade de fala transforma o lócus de estudo da linguagem em um ambiente uniforme, homogêneo e teoricamente construído. É importante salientar que estudos pautados pela Teoria da Variação e Mudança, como os trabalhos de Rubio (2008) e Fiamengui (2011) estão centrados na descrição da

estrutura, ou seja, na obtenção de retrato estático do processo variável, e o modo de representação da comunidade de fala nesses trabalhos é visto como agrupamentos de indivíduos que compartilham não necessariamente dos mesmos traços linguísticos, mas sim do mesmo juízo de valor acerca desses traços. Para Labov (1972),

A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso (LABOV, 1972, p. 120- 121, tradução nossa¹²⁷).

Por outro lado, os trabalhos de variação como prática social estão centrados na dinamicidade da estrutura, observando como ela se molda no convívio cotidiano e quais os condicionamentos sociais e as relações de poder que as influenciam.

Ao retomar as características das comunidades de prática, as médias percentuais e os PRs das pesquisas sobre CN e CV para a variedade falada na Região de São José do Rio Preto, é possível discutir, guardada as devidas proporções, o padrão de uso de jovens e adultos na comunidade de fala em questão e os padrões de marcas explícitas de plural pelos membros das comunidades de prática *funkeiros* e *ecléticos*. Os percentuais gerais de marcação de pluralidade no SV nessa comunidade de fala é de 70%¹²⁸, sendo de 81%¹²⁹ para os estudantes do ensino médio, já para os *ecléticos*¹³⁰, o índice é de 92% (PR de .82), enquanto para os *funkeiros*, o percentual é de 38%¹³¹ (PR de .18).

¹²⁷ “The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms. These norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage.”

¹²⁸ Ver dados na tabela 15.

¹²⁹ Ver dados na tabela 15.

¹³⁰ Ver dados na tabela 15.

¹³¹ Ver dados na tabela 15.

As frequências e os PRs permitiram afirmar que *ecléticos* estão mais próximos (na verdade com índices mais elevados) do percentual de marcação de pluralidade de informantes com o nível superior de sua comunidade de fala, enquanto, *funkeiros* podem ser equiparados aos estudantes de primeiro ciclo do fundamental. São esses resultados que seriam mascarados numa abordagem tipicamente variacionista de natureza correlativa. Certamente há diferenças percentuais e de pesos relativos consideráveis, mas é necessário operar algum grau de abstração em função da distinção entre os dois recortes metodológicos.

Os números gerais do retrato da comunidade de fala de São José do Rio Preto para os processos variáveis de CV e CN, ajudam a salientar as diferenças de características das comunidades de prática de *funkeiros* e *ecléticos*, deixando nítida a necessidade de *ecléticos* de se aproximarem do mercado simbólico e linguístico de indivíduos adultos e de nível superior completo, ao passo que *funkeiros* se posicionam em favor da variável ausência de plural para marcar a sua insatisfação e rebeldia com a instituição escolar, além de tentar construir uma identidade totalmente oposta ao grupo de *ecléticos*; é essa razão de a prática linguística ser distinta, ou seja, como um dos recursos estilísticos utilizados pelos grupos. Deixar de marcar pluralidade no SN e no SV, além do uso de gírias, das diferenças prosódicas, não é uma prática destituída de qualquer propósito, já que faz parte de outros recursos linguísticos que constituem a construção da identidade social dos membros dessa comunidade e que o distinguem dos membros de outros grupos, processo que revela como as ideologias estão presentes nas práticas e empreendimentos comuns de cada comunidade já na adolescência.

4.6 Retomando os conceitos de estilo e identidade

É importante retomar a discussão de um conceito central que é o de variação estilística. Como já observado na seção sobre *pressupostos teóricos*, o estilo nos estudos

variacionistas vem sendo tratado como uma espécie de ajuste à (in)formalidade da situação, medido pelo grau de atenção que se presta à fala. Essa relação complexa entre situação e atenção motiva a seleção de variantes consideradas adequadas pelos indivíduos.

Entretanto, estudos mais recentes (ECKERT, 2000, 2005, 2012; ECKERT e MACCONNELL-GINET, 2010) identificam o estilo com o modo como os falantes conseguem combinar as variáveis, a fim de criar novas maneiras diferenciadas de fala, fato que fornece o recurso para a construção de identidade. Estilo e identidade são, sob esse prisma, conceitos fortemente associados. Freitag et al. (2012) consideram, por sua vez, que a identidade fundamenta-se em "tipos particulares explicitamente localizados na ordem social" (FREITAG et al., 2012, p. 923). Os falantes concedem à variação novo significado social, aproveitando-se da já existente no mercado linguístico, situação que implica certo grau de agentividade. Ao postular que toda variação tem potencial para receber significado social, ainda que nem toda a variação seja conscientemente controlada ou socialmente significativa, Eckert (2012) dá destaque à necessidade de haver um tempo e uma continuidade considerável para que se convencionalize a relação entre uma variável e um significado social.

No geral, variáveis estáveis possuem significados claros, beirando o estereótipo, e variáveis em processo de mudança são mais instáveis e transitórias, o que as torna mais disponíveis para a atribuição de significado social. Desse modo, um contínuo de convencionalização conduz a um contínuo de intencionalidade, ocasionando um processo em que o sujeito, que é agente de processos sociais, construa sua própria identidade. Moore (2010) assinala ainda que a identidade não é somente uma entidade social concatenada com aspectos linguísticos, mas um fenômeno sociolinguístico produzido pelo valor simbólico de características sociais e linguísticas. Desse modo, a variação de estilo é parte da construção de identidade individual e de grupo.

Uma grande diversidade de fatores (sociais, linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos) podem contribuir com os processos variáveis; por isso, o estudo da variação estilística, como já discutido, revelou pelo menos dois aspectos importantes:

- (i) os falantes usam os recursos estilísticos de forma criativa e não mudam de estilo apenas como reação a elementos da situação de fala;
- (ii) a variação estilística é entendida como um recurso de criação e recriação tão ativa da identidade, que as coisas do mundo se tornam recursos estilísticos, por força de seu lugar no discurso, das relações de poder, havendo assim um trabalho colaborativo em relação ao sentido;
- (iii) o estilo representa o modo como os falantes vão combinar as variáveis para criar as formas distintivas de fala, tornando-o o elemento principal para a constituição de *personas* sociais, sendo relevante o entendimento do papel dessas *personas* no interior de uma determinada comunidade de prática.

A análise etnográfica e quantitativa dos membros das CPs *funkeiros* e *ecléticos* mostraram a importância do fenômeno variável da marcação de número em SNs e SVs como recursos estilísticos para construção da identidade social desses jovens, seja de modo individual seja no interior do grupo. O uso da pluralidade explícita é marca fundamental dos membros do grupo de *ecléticos*, juntamente com as roupas mais alinhadas com a própria instituição escolar, o uso do espaço do colégio para desenvolver atividades recreativas como o teatro, além das aspiração para a mobilidade social ascendente, em termos de aquisição de casa própria, de carro, e de ter um padrão de vida típico de classe média. O uso menos frequente de marcas de pluralidade pelos membros desse grupo é normalmente atribuído aos indivíduos que circulam mais em outras comunidades de práticas, como a jovem L, que

circula em outras comunidades de prática, fazendo amizade inclusive com um membro dos *funkeiros*.

Por outro lado, a ausência de marcas explícitas de pluralidade é um dos recursos estilísticos utilizados pelos *funkeiros*, assim como roupas de marca, bonés e correntes banhadas a ouro ou de ouro maciço mesmo para os meninos e roupas mais ajustadas e curtas, além da maquiagem para as meninas. O gosto pelo funk e músicas de batida forte, como o hip hop, a organização e divulgação de festas em chacinhas, onde a venda de droga e o sexo explícito são frequentes, além das brigas com integrantes de outras escolas e o caráter rebelde na escola também são marcas que identificam esse grupo. No caso do recurso linguístico, a marcação de pluralidade, no grupo de *funkeiros*, atua como um identificador de poder entre os membros dos grupos. Se o *funkeiro* usa poucas marcas de plural, no SN e no SV, ele é certamente um dos membros centrais, às vezes mesmo no papel de lideranças nessa CP. A utilização mais frequente de marcas de pluralidade provavelmente identifica o indivíduo como um membro periférico, o que o deixará mais à margem das decisões importantes do grupo. Os jovens situados na periferia mostram, de modo ainda restrito, convivência mais ativa com os outros grupos da escola, chegando mesmo a se relacionar com membros de outras CPs, ao passo que, os membros centrais do grupo de *funkeiros* se restringem drasticamente à própria dinâmica de sua comunidade de prática.

Esses movimentos estilísticos fazem com que os informantes exerçam uma função de ação e de cooperação ou não cooperação com as pessoas ao seu redor. O significado da variação de número, o uso ou não de gírias, reside justamente na construção de estilos de *funkeiros* e *ecléticos*, por essa razão, para entender a prática estilística dessas CPs é necessário entender cada variável estilística (seja linguística, extralinguística, paralinguística ou não-linguística), como foi realizado no percurso deste trabalho, como parte integrante da construção de significado social de identidade

Ao longo do texto observei como as práticas responsáveis pela construção individual dos grupos representam o caminho para a construção da prática estilística. O principal processo para essa prática é o de *bricolage*, segundo o qual os informantes combinam os recursos existentes para a construção de novos sentidos sociais, como se pode ver na caracterização dos grupos, no significado do que é ser um *funkeiro* e do que é ser um *eclético*. É por meio do recurso de *bricolage* que se torna necessário adaptar as variáveis linguísticas, avaliadas como parte central da construção de novos sentidos em um âmbito local conforme observado nas comunidades de prática em questão.

Outro aspecto importante é que os processos variáveis de concordância nominal e verbal estão convencionalizados (ECKERT, 2005) dentro de cada comunidade de prática. Parece muito claro que a CN e a CV dispõem de características e valores ideológicos distintos nas duas comunidades de prática. A convencionalização, nos termos de Eckert, é um processo e, por essa razão, pode sofrer alterações ao longo do tempo, pois as identidades estão sempre em construção e a entrada e saída de um indivíduo em uma CP é algo que acontece de forma natural e gradual de acordo com a trajetória vivenciada por ele no grupo, além de seus interesses que podem mudar com o tempo. De uma maneira geral, os dois grupos de adolescentes apresentam os três aspectos centrais de uma comunidade de prática: (i) o *engajamento mútuo*, pois os membros estão envolvidos em ações, em que os significados são compartilhados e negociados; (ii) o *empreendimento é conjuntamente negociado*, ou seja, tanto no grupo de *funkeiros* quanto no de *ecléticos*, há produção de relações de responsabilidade e comprometimento que aparecem como uma habilidade para negociar as ações e os empreendimentos comuns e, finalmente, (iii) o *repertório compartilhado*, em que os usos linguísticos, gestos, símbolos, gostos se transformam em características comuns aos membros de uma comunidade de prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É tempo de fechar o texto para balanço. Após discutir um conjunto alentado de conceitos teóricos em cuja base esta pesquisa se assentou, a investigação centrou o foco nos fenômenos de marcação de pluralidade em SNs e SVs em duas comunidades de prática ideologicamente distintas de uma mesma instituição escolar. Nessa empreitada, considerou o contexto social e as relações simbólicas de força e poder, além da dinâmica complexa dos membros de duas comunidades de prática em relação entre si e em relação a outras comunidades de prática presentes na escola, como *roqueiros* e *skatistas*.

Como foi possível depreender ao longo do texto, os estudos etnográficos se inseriram em um segundo momento na Sociolinguística, nos estudos de "segunda onda". A etnografia fornece uma perspectiva local dos trabalhos sobre comunidades de fala realizados nos estudos variacionistas de base laboviana, a "primeira onda sociolinguística", e promove uma ligação entre as categorias macrossociológicas e as categorias locais mais concretas.

Os estudos etnográficos na Sociolinguística, assim como os estudos de "primeira onda", também focam categorias estáticas de falantes, equiparando identidade com as categorias de afiliação. No entanto a pesquisa de campo, de natureza etnográfica, trouxe à luz as práticas estilísticas. Dessa maneira, o principal movimento na terceira onda foi o de partir de uma visão de variação como um reflexo de categorias e identidades sociais para a prática linguística em que os falantes se colocam na paisagem social através da prática estilística (ECKERT, 2012, p.94).

A observação de *funkeiros* e *ecléticos* seria impossível se a pesquisa se baseasse numa metodologia para a abordagem de comunidade de fala, visto que essas relações de prática estilística acabam diluídas no todo, em função do modo como se organiza uma comunidade de fala, que deve ser representativa, estratificada e homogênea.

A análise etnográfica é condição necessária para o estudo de práticas sociais, pois ela permite conhecer o campo de pesquisa de uma perspectiva mais local em que se movimentam as comunidades de prática. A observação participante foi o recurso metodológico mais relevante para o conhecimento da comunidade escolar e das prováveis CPs que a constituem. Os questionários se mostraram relevantes na compreensão da realidade escolar e social dos jovens, além disso, juntamente com a observação, permitiram que as perguntas norteadoras fossem moldadas de acordo com a realidade do campo de pesquisa. Essa talvez seja uma das diferenças cruciais de uma pesquisa de primeira onda, como as de Rubio (2008), Salomão (2010) e Fiamengui (2011), em relação a uma de terceira onda como esta que se desenvolve.

No primeiro caso, o pesquisador começa a análise já com hipóteses estabelecidas que vai refutar ou não de acordo com os resultados obtidos pelo Pacote Estatístico *Goldvarb X*. Neste trabalho, ao enxergar a variação como uma prática, entrei no campo sem nenhuma hipótese concebida de antemão e, a partir das próprias adversidades da pesquisa etnográfica, que foram muitas, estabeleci perguntas de pesquisa centrais e secundárias para responder às questões indagadas por mim nas observações e na interação com estudantes.

Definidas as comunidades de prática em questão, fiz o melhor recorte metodológico possível para a etnografia. Posteriormente, dei início às entrevistas e gravações com o fim de obter os dados necessários para o desenvolvimento do trabalho. A análise etnográfica foi uma tarefa árdua, que, em muitos momentos, não dependeu apenas do pesquisador e sim dessa interação com alunos, professores e coordenadores, que nem sempre foi fácil ou surtiu os resultados planejados. A etnografia foi a metodologia central usada nesta pesquisa e, por isso, tem um tom protagonista por ter me ajudado a buscar outras maneiras de entender, conceber e recriar a realidade vivenciada nas observações em busca das significações do Outro.

O trabalho etnográfico revelou, portanto, que os fenômenos sociais estão impregnados de ideologias, de relações de poder e de significados atribuídos pelos sujeitos. Mostrou

também que a CN e CV são realmente marcadores de construção da identidade social no grupo de *ecléticos* e *funkeiros*, constituindo uma prática estilística relevante nos dois grupos de adolescentes.

Nem por isso é possível descartar a importância da análise quantitativa para o desenvolvimento desta pesquisa: esse procedimento permitiu resolver todos os questionamentos levantados pela análise etnográfica, além de validá-los. A manutenção dos grupos de fatores aplicados por pesquisas anteriores sobre a CN e CV da variedade de fala da região de São José do Rio Preto forneceu uma base comparativa segura de diálogo entre diferentes produções científicas. Apresentei resultados gerais, prendendo-me às categorias sociais; como se trata de um trabalho sobre a variação como prática social, não fez parte de meus objetivos promover uma análise detalhada dos resultados dos grupos de fatores.

A associação da metodologia qualitativa, de base etnográfica, e quantitativa, de base variacionista, foi um aspecto metodologicamente relevante deste trabalho. Se, por um lado, a primeira é mais densa, interpretativista e subjetiva, por outro, a quantificação é absolutamente testada dentro da Sociolinguística e permite confirmar ou rejeitar as hipóteses sem cair, todavia, num positivismo abstrato e formalista. Essa junção de metodologias é certamente um movimento acertado dos estudos de terceira onda especialmente porque o resultado do trabalho etnográfico acabou tendo uma forte correlação com o resultado do processamento estatístico.

Foi possível perceber, ao longo desta pesquisa, que a mudança de perspectiva da Sociolinguística Variacionista para a etnográfica propiciou um locus privilegiado para o estudo da variação no indivíduo e no grupo. O movimento do indivíduo em direção de outros membros dentro da CP, a dinâmica social e seu engajamento em grupos distintos abrem caminho para uma análise da construção da identidade. Desse modo, o discurso aqui desenvolvido tratou de fornecer uma microanálise das relações de contato social com a

finalidade de mostrar o engajamento dos membros de duas comunidades de prática ideologicamente distintas de uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto.

Tentei responder aos questionamentos levantados durante a pesquisa de campo sobre a realidade escolar em que esta pesquisa se insere, além de resgatar, pela análise, a realidade social dos alunos que frequentam a instituição de ensino. Procurei caracterizar as comunidades de prática e suas peculiaridades, buscando evidenciar a visão de mundo que manifestam esses adolescentes com as lentes do grupo em que estão socialmente imersos.

Descrevi todos os procedimentos metodológicos aqui aplicados, seja os de base etnográfica, seja os de base quantitativa. Nesse âmbito, é possível afirmar que as noções de cultura e identidade se mostraram relevantes para o desenvolvimento do trabalho; além disso, a observação se revelou progressivamente tanto mais fecunda quanto mais os valores cruciais compartilhados receberam uma interpretação plausível. Além disso, a adequação progressivamente mais relevante e mais ética do procedimento investigativo ficou tanto mais evidente quanto mais a interpretação acompanhou os fenômenos em observação em respeito aos membros da comunidade objeto de investigação.

A interface entre diferentes ramos das ciências humanas e sociais e os desafios impostos pelo próprio campo de trabalho (a dificuldade de aproximação dos alunos de alguns grupos, a tentativa de interferência de outras pessoas na pesquisa, a adequação dos métodos de coleta de dados e a minha própria reflexão do real com base numa investigação participativa, o esclarecimento dos fenômenos observados) tornaram a análise sociolinguística mais reveladora, especialmente, na medida em que a diversidade das relações sociais nas comunidades de prática indicaram correlações relevantes em relação às variáveis linguísticas selecionadas.

Ao longo do trabalho, discuti também a noção de estilo e a sua associação com a identidade dos grupos, procurando demonstrar como a prática estilística constitui um recurso

utilizado para compor a identidade individual dos membros e do próprio grupo. Caracterizei também as duas comunidades de práticas, os seus membros e os empreendimentos comuns, além de refletir com afincamento sobre o repertório compartilhado por cada CP.

Já na análise de campo foi possível observar que a comunidade de *funkeiros* parece ser a menos fluida, já que cada membro possui uma responsabilidade e um posicionamento dentro da CP, uns são mais centrais, outros mais periféricos. Essas relações de centralidade e periféricidade não são observáveis entre os membros da comunidade de *ecléticos*, haja vista não haver um líder definido e o posicionamento no grupo variar de acordo com o empreendimento comum; somente em razão de não existirem relações assimétricas de poder e autoridade entre os membros desse grupo é que, acredito eu, seja mais fácil que seus integrantes se relacionem e participem de outras comunidades de prática em trajetórias variadas.

A análise etnográfica possibilitou o conhecimento do campo de pesquisa, da realidade social dos jovens e da realidade escolar, proporcionou formas de conhecer a cultura do outro e de tentar enxergar a realidade pelos olhos dos estudantes. Adicionalmente, como atividade de interpretação que é, a etnografia restringe o pesquisador apenas a um aspecto da face de seu informante, o que ele dá a conhecer, ou que deseja que o etnógrafo veja, conforme afirma Geertz (2011). Isso, não tira da etnografia a sua importância como instrumento analítico, pois o conhecimento sobre o outro sempre será pautado por elipses e lacunas. Um dos fatores que ajudam a completar esses lapsos é a triangulação de todos os instrumentos da pesquisa. A observação participante, munida de aplicação de questionários, interação com os informantes, entrevistas e gravações, tornou-se fundamental para uma análise etnográfica adequada. Ao integrar todos esses instrumentos e triangular os resultados obtidos, procedi a outra fase da análise, a de quantificação.

A intenção da quantificação foi buscar evidências para as questões formuladas na análise etnográfica; uma delas se o uso de marcas de plural entre os membros dos *ecléticos*

são realmente elevadas por conta das características da comunidade de fala; pretendia verificar se o contrário também é verdadeiro, ou seja, se a ausência de marcas na CP de *funkeiros* também seria motivada pelas peculiaridades dos membros dessa comunidade. Além disso, coube verificar os índices de *ecléticos* e *funkeiros* para poder discutir as relações de trajetória (WENGER, 2001) dos estudantes dentro de sua comunidade de prática; noções de perifricidade e centralidade, no caso específico do grupo de *funkeiros*, foram respaldados na quantificação dos dados. De forma geral, a quantificação auxiliou a resolver todos os problemas deixados pela análise etnográfica, na medida em que permitiu estabelecer uma forte correlação entre a análise tipicamente centrado no pesquisador e a análise objetiva, fria dos números.

Ao longo deste trabalho, discuti o percurso dos estudos da variação, partindo dos trabalhos de primeira onda, baseados na Teoria da Variação e Mudança, passando pelos Estudos Etnográficos até chegar à variação como prática social. Foram discutidos os trabalhos dos processos variáveis de CN e CV da comunidade de fala de São José do Rio Preto e desta pesquisa sobre os mesmos fenômenos em comunidades de prática de *funkeiros* e *ecléticos*, de uma escola pública da mesma cidade. Foi possível notar nessa discussão, que enquanto nos primeiros estudos, os informantes são personagens passivas e portadores estáveis de um dialeto, na investigação da prática estilística, os estudantes são agentes e construtores de estilos e de diferenciação ao longo de suas vidas.

Este trabalho permitiu, enfim, mostrar que os padrões de variação não se desdobram simplesmente a partir da posição estrutural do falante em um sistema em que seu lugar social está pré-determinado, mas que os processos variáveis de CV e CN nas comunidades de prática são parte de uma produção estilística ativa de diferenciação social e portanto de caráter dinâmico.

A noção de estilo foi considerada, por muitos anos, como forma diferente de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, uma definição, afinal, compatível com o foco da Sociolinguística centrado na variação como uma marca de endereço social. Nesse âmbito, o estilo, que, por definição, está arraigado na interação social, acabou, paradoxalmente, tratado como um mecanismo artificial em que testes de produção produzem diferentes graus de atenção à forma.

Aqui, no entanto, foi possível observar, nas características que compõem a *persona* de um *eclético* ou de um *funkeiro*, que o conceito de estilo está assentado em uma fundação ideológica e o formato estilístico das proposições é, nesse sentido, parte integrante de seu próprio significado. Os estudos de variação como prática social são capazes de abrigar e indiciar o modo como a ideologia se reflete na própria língua, na construção do significado, com consequências reveladoras para a própria teoria linguística.

Se este trabalho foi capaz de equacionar essas relações, todas sociais e ao mesmo tempo linguísticas, num texto teoricamente consistente e formalmente coerente, é tarefa que não cabe a mim julgar, mas ao leitor a quem atribuo a responsabilidade da adequação explanatória do modelo adotado e dos procedimentos aqui praticados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBADIANG, T.; PAREJO, I. G.; ALCÁINE, A. P. *Discurso, rutinas comunicativas y construcción de la identidad en situación de contacto dialectal: el caso de los adolescentes ecuatorianos en Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid. In: <http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/Discurso,%20rutinas%20comunicativas%20y%20construcci%F3n%20de%20la%20identidad.pdf>. 2009. Acesso: 29/03/2013

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANJOS, S. E. dos. *Um estudo variacionista da concordância verbo-sujeito na fala pessoense*. 1999, 188f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ANTONINO, V. *A concordância nominal em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no português popular do interior do estado da Bahia*. 123f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Campus Universitário Ondina Salvador. 2007.

AUER, Peter (ed.) *Style and social identity: alternative approaches to linguistic heterogeneity*, Berlin, Walter de Gruyter, 2007.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do Romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 1988

BELL, A. *Language style as audience design*. *Language in Society*. United States: Cambridge University Press. v.13, 1984, p. 145-204.

_____. Back in style: reworking audience design. In: RICKFORD, J. R.; ECKERT, P. (eds.). *Style and sociolinguistic variation*. New York: Cambridge University Press, 2001, p.139-169.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le fétichisme de la langue. *Actas de la recherche en sciences sociales*, n. 4, 1975, p. 2-32.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, p.693-732

BRAGA, M. L. *A Concordância de número no sintagma nominal no triângulo mineiro*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1977. 88p. mimeo

BRANDÃO, S. F. Concordância nominal. In: VIEIRA, S.R., BRANDÃO, S.F. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

BRUYNE, P. et al. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

CALVET, L.J. *Saussure: pró e contra: para uma linguística social*. São Paulo: Cultrix, 1977

CAMACHO, R. G. Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português falado. *Alfa*. São Paulo, v. 37, p. 101-116, 1993

_____. *Motivações formais e funcionais da marcação de pluralidade no português falado na região de São José do Rio Preto*. Relatório científico encaminhado à FAPESP: não publicado. São José do Rio Preto, 2008.

_____. Uma reflexão crítica sobre a teoria Sociolinguística. *D.E.L.T.A*, v. 26, n. 1, p.141-162, 2010.

_____. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAMACHO, R. G.; SALOMÃO, M. H. Motivações em competição na variação Sociolinguística: o plural dos predicativos na variedade de São José do Rio Preto. *Alfa: Revista de Linguística*. v.56, n.3, 2012, p. 1065-1097.

_____. Paralelismo formal e escolaridade: motivações em competição? In: *Anais do II Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística* (Belém, PA). São Luís: UDFMA, 2012.

_____. Competing motivation and number variation. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*. v.8, n.2, 2015, p. 285-315.

CANALES, A. B. Redes sociales y variación Sociolinguística. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. nº 91, 2000, p. 115- 136.

CARVALHO, R. C. de. *A concordância de número no sintagma nominal na fala urbana de Rio Branco*. 1997. 182f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 17, 1991, p 133-144.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso: 20/02/2013.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. Linguistic variation and its social significance. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1995.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Trad. de J.A. Meireles, E. Raposo. Coimbra: Armênio-Amado Editor, 1975.

COELHO, R. F. É nós na fita! *Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana*. 2006. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

COUPLAND, N. Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: ECKERT, P; RICKFORD, J. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.185-2010.

_____. *Style: language variation and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2007.

CREESE, A. Linguistic ethnography. In: KING, A.; HORNBERGER, N. H. (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2ª ed., vol. 10: *Research Methods in Language and Education*. New York: Springer, 2008, p. 229–241.

_____. Making local practices globally relevant in researching multilingual education. In Francis M. Hult and Kendall A. King (eds). *Educational Linguistics in Practice*. Multilingual Matters: Bristol, 2011, pp. 41 – 55.

DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

_____. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 -especial, p.1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso: 15/03/2013.

DECAT, M.B.N. Concordância verbal, topicalização e posposição do sujeito. *Ensaios de linguística*. Belo Horizonte. V.5.n.9, pl. 91-148, 1983.

DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. Introduction. In: De Fina, A. *et. al.* (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 1-23.

ECKERT, C.; ROCHA, A. L. C. Etnografia: saberes e práticas. In: GUAZZELLI, C.; PINTO, C. (orgs.). *Ciências Humanas: pesquisa e método*. PortoAlegre: Editora da UFRGS, 2008.

ECKERT, P.; GOLDMAN, S.; WENGER, E. The school as a community of Engaged learners. 1994. Disponível: <<http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>>. Acesso: 15/02/2013.

ECKERT, P. (ay) Goes to the city - Exploring the expressive use of variation. In: GUY, G.; FEAGIN, D. *et. al. Towards a social science of Language - Papers in honor William Labov. v.1: Variation and change in language and Society*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996 p. 47-68.

_____. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

_____. *Variation, convention, and social meaning*. Paper presented at the Annual Meeting of the Linguistic Society of America. Oakland CA. Jan 7, 2005.

_____. Three Waves of Variation Study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*. n.41, p. 87-100, 2012

ECKERT, P; RICKFORD, J. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder (1992). In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010. p.93-108.

ERVIN-TRIPP, S. Language and thematic apperception test content in bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 68, 1964, p. 500-507.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986, p. 162-213.

_____. Qualitative methods. In: LINN, R.L.; ERICKSON, F. (eds.). *Research in Teaching and Learning*. vol 2, New York: MacMillan Publishing Company, 1990.

_____. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (eds.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996, p. 283–306.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. " O quando" de um contexto: questões e método de análise da competência social. In: GARCEZ, P. M. et. al (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edição Loyola, 2002, p.215-246

EVANS, B. The role of social network in the acquisition of local dialects norms by Appalachian migrants in Ypsilanti. *Language Variation and Change*. Michigan. n. 16, p. 153-167, 2004.

FADJUKOFF, P.; PULKKINEN, L.; KOKKO, K. Identity processes in adulthood: Diverging domains. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, v. 5, n. 1, 2005, p. 1-20.

FIAMENGUI, A. H. R. *Motivações formais da marcação de pluralidade no SN na função de sujeito e complemento*. Relatório de IC encaminhado à FAPESP: não-publicado. São José do Rio Preto, 2007.

_____. *A marcação de pluralidade no SN na fala e na escrita de adolescentes da região de São José do Rio Preto*. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

FILHO, J. M. *A criança terceirizada: os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo*. São Paulo: Papyrus, 2012.

FIRTH, J.R. *Papers in linguistics* 1934-1951. London: Oxford Press, 1957.

FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. Banco de dados sociolinguísticos do Português Brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Revista ALFA*. São Paulo, v. 56, n.3, p. 917-944, 2012.

FREITAG, R. M. K.; SANTANA, C. C. de; ANDRADE, T. R. C. de. Práticas constitutivas do Povoado Açuzinho. *Revista Ambivalências*, v.2, jan-jun/2014, p.194-217.

FREITAG, R. M. K. Covariação em uma comunidade de práticas. In: LOPES, N. da S.; RAMOS, J.; OLIVEIRA, J. M. de (orgs.). *Diferentes olhares sobre o português brasileiro*. Feira de Santana: Editora UEFS, 2014, p.13-30.

_____. Dissecando a entrevista sociolinguística: estilo, sequência discursiva e tópico. In: GÖRKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de (orgs.). *Variação Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Coleção Linguística.v.3. Florianópolis: Editora Insular, 2014

_____. De comunidades de fala a comunidades de prática: investigando a dimensão estilística da variação. In: HORA, D. da; MARTINS, M. A.; SAVEDRA, M. M. G. (orgs.). *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015, p.101-121.

GAMEIRO, M. B. *A concordância verbal na língua falada da região central do estado de São Paulo*. 2005. 198f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

_____. *A variação de concordância verbal na 3ª pessoa do plural em redações escolares do ensino fundamental e médio*. 2009. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

GARCEZ, P. M.; RIBEIRO, B. T. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GARCÍA, E. C. Shifting variation. *Língua*, v. 67, p. 189-224, 1985.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001

_____. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GERIN-LAJOIE, D. A aplicação da Etnografia crítica nas relações de poder. *Revista Lusófona de Educação*, v.14, 2009, p.13-27

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

GOFFMAN, E. Footing. In: GARCEZ, P. M. et al. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 107-148.

GONÇALVES, S. C. L. Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista): questões teóricas e metodológicas sobre a constituição de um banco de dados de língua falada. In: TAGNIN, E.O.; VALE, O. A. *Avanços da linguística de corpus no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2008, p.217-245.

GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Gragoatá*. n. 25, p. 149-164, 2008.

GÖRKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de (orgs). *Varição Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Coleção Linguística.v.3. Florianópolis: Editora Insular, 2014.

GRACIOSA, D. M. D. *Concordância verbal na fala culta carioca*. 1991, 176f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

GUMPERZ, J. The speech community. In: GIGLIOLI, P. (org.). *Language and social context*. Londres: Penguin Books, 1972. p. 219-231.

_____. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S; ROBERTS, C. (eds). *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mounton de Gruyter, 1999, p. 453-471.

_____. Convenções de contextualização. In: GARCEZ, P. M. et al. (orgs). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.149-182.

GUMPERZ, J; HYMES, D. *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

_____. Linguistic function and literary style: an inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. In: Jean Jacques Weber (ed.) *The Stylistics Reader: From Roman Jakobson to the present*. London: Arnold, 1996, p. 56-91.

HANKS, W. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Organização de Anna Bentes, Renato Rezende e Marco Machado. Tradução de Anna Bentes, Renato Rezende, Marco Machado e Marcos Cintra. São Paulo: Cortez, 2008.

HOCHBERG, J. G. Functional compensation for /s/ deletion in Puerto Rican Spanish. *Language*, LSA, 62(3): 609-621, set. 1986

HORA, D da.; WETZELS, L. A variação linguística e as restrições estilísticas. *Revista da ABRALIN*, Brasília, n. esp., p.147-188, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE1/v4.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

HORA, D. da; MARTINS, M. A.; SAVEDRA, M. M. G. (orgs.). *Identidade social e contato linguístico no português brasileiro*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2015, p.101-121.

HORA, D. da. Estilo: uma perspectiva variacionista. In: GÖRKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de (orgs.). *Variação Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Coleção Linguística.v.3. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p. 19-30.

HYMES, D. The ethnography of speaking. In: FISHMAN, J. (ed.). *Readings in the Sociology of Language*. Moulton: The Hague, 1968, p. 99–138

_____. On Communicative Competence. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

_____. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IDEB. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso: 17/02/2013.

IPRS; IPVS (Índice paulista de responsabilidade social e de vulnerabilidade social). Disponível em: <<http://iprsipvs.seade.gov.br>> Acesso: 15/02/2013.

JAKOBSON, R. Concluding statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, T. A. (ed.). *Style in Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1960, p. 350-377.

JOHNSTONE, B. *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press, 2000.

KAY, P, McDANIEL, Ch.K. On the logic of variable rules. *Language in society*, v. 8, p. 151-87, 1979.

KIPARSKY, P. Explanation in phonology. In: PETERS, S. (ed.) *Goals of linguistic theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972, p. 189-227

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

KROGER, J. Critique of a postmodern critique. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, v. 5, n. 2, p. 195-204.

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

_____. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *Sociolinguistic Working Paper*, v. 44, 1978.

_____. The overestimation of functionalism. In: Dirven, R.; Fried, V. (eds.) *Functionalism in linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1987, p.311-332.

_____. La sobreestimación del funcionalismo. In: _____. *Principios del cambio lingüístico: factores internos*. Madrid: Editorial Gredos, 1996

_____. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

LADEIRA, W. T. Teoria de Pesquisa Qualitativa em Sociolinguística Interacional. *Revista de Ciências Humanas*, v.7. p. 43-56, jan./jun. 2007

LALANDA, P. Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica. *Análise Social*, v. XXXIII (148), 1998, p. 871-883.

LAVANDERA, B. *Variación y significado*. Buenos Aires: Librería Hachette, 1984.

_____. Where does the sociolinguistic variable stop? In: RAJENDRA, S. (org.). *Towards a critical sociolinguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996, p.17-30.

LEVINE, C. What happened to agency. Some observations concerning the postmodern perspective on identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, v. 5, n. 2, 2005, p. 175-185.

LUCCHESI, D. A concordância nominal em estruturas passivas e de predicativo do sujeito em comunidades rurais isoladas afro-brasileiras no contexto da história da Sociolinguística do Brasil. In: VOTRE, S; RONCARATI, C. (org.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: uma homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: OGDEN, C; RICHARDS, I. *The meaning of meaning*. London: Routledge and Kegan Paul, 1923, p. 146-152.

MARTINS, A. R. *A importância dos grupos para os jovens*. In: *Revista Nova Escola*, 2010 Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/qual-papel-importancia-grupo-jovens-adolescencia-jovem-puberdade-identidade-546793.shtml?page=1#>> Acesso: 26/03/2013

MENDOZA-DENTON, N. Language and identity. In: TRUDJILL, J. et. al. (eds.), *The handbook of language variation and change*, Oxford, Blackwell, 2002, p. 475-500.

MILROY, L. *Language and social networks*. Oxford: Blackwell, [1980]1987.

MIRA, C. C. C. R. *O CCA como uma comunidade de práticas: uma análise das interações do Centro de Convivência de Afásicos*. 2007. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

MOERMAN, M. *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1988.

MOITA-LOPES, L. P. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONGUILHOTT, I. O. S., COELHO, I. L. Um estudo da concordância verbal de terceira pessoa em Florianópolis. In: VANDRESEN, P. (org.). *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas: Educat, 2002, p. 189-216.

MONTE, A. *A concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos*. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

MONTEIRO, E. de B. Etnografia, culturas escolares e antropologia crítica. *Revista Inter-Legere*. Natal. n. 9, p. 218-233, 2011.

NARO, A.J, LEMLE, M. Syntactic diffusion. *Ciência e Cultura*. V. 29, n. 3, 1977, p. 259-68.

NARO, A. J., SCHERRE, , M. M. P. Sobre o efeito do princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: MOURA, D. (org.) *Os múltiplos usos da língua*. Maceió: EDUFAL, 1999, pp. 26-37.

_____. A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito composto. In: GROBE, S. & ZIMMERMANN, K. (eds.). *O português brasileiro: pesquisas e projetos*. Frankfurt am Main: TFM, 2000a, pp. 167-188.

_____. Variable concord in Portuguese: the situation in Brazil and Portugal. In: MCWHORTHER, J. (org.). *Language Change and Language Contact in Pidgins and Creoles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000b, pp. 235-255.

_____. A relação verbo/sujeito: o efeito máscara do *que* relativo. In: HORA, D., COLLISCHONN, G. *Teoria Linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2003, pp. 383-401.

_____. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NICOLAU, E. M. D. *A ausência de concordância verbal em português: uma abordagem Sociolinguística*. 1984, Dissertação (Mestrado) – UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

NINA, T. de J. C. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na microrregião de Bragança*. 1980, Dissertação (Mestrado) – PUC/RS, Porto Alegre.

NOGUEIRA, C. M. A. *Significados sociais da variação estilística em esquete de rádio*. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

OCHS, E. Constructing social identity: a language socialization perspective. *Research on Language and Social Interaction*. vol. 26, nº 3, 1993, p. 287-306.

OLIVEIRA, N. C. de. *A concordância verbal na região noroeste paulista do estado de São Paulo*. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade

de Ciências e Letras. Universidade Estadual de São Paulo "Julio de Mesquita Filho", Araraquara, SP.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. T. Sobre a condição juvenil na escola contemporânea: cenários de uma crise. *Atos de Pesquisa em Educação*. v.7, n.1, p. 106-121, jan/abr 2012.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade - avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. 394f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

PARISOTTO, A. L. V. *Variação de pluralidade no SN e o ensino da variedade padrão*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras: Área de Filologia e Linguística Portuguesa da UNESP, campus de Assis, 1999.

PEREIRA, S. E. F. N. *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas*. 2009. 337f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília-DF.

POPLACK, S. Delection and Disambiguation in Puerto Rican Spanish. *Language*, v.56, n°2, p. 371-385, 1980

PROUNI. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>> Acesso: 30/07/2015.

PROVA BRASIL. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>> Acesso: 18/02/2013.

RAMPTON, B. *Language in Late Modernity: interaction in an urban school*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RAMPTON, B.; TUSTING, K.; MAYBIN, J; BARWELL, R.; CREESE, A.;LYTRA, V. *UK Linguistic Ethnography: a discussion paper*, 2004. <<http://www.ling-ethn.org.uk/documents/papers/ramptonetal2004.pdf>>, acesso: 07/02/2015.

RATTANSI, A.; PHOENIX, A. Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, v. 5, n. 2, 2005, p. 97-123.

REES, D. K.; MELLO, H. A. B. de. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira. *Cadernos do IL*. n°42, jun 2011, p.30-50. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso: 30/02/2015.

RICKFORD, J. R.; ECKERT, P. Introduction In: _____. (eds.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 1-18.

RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. Tese de Doutorado. USP, FFLCH, São Paulo, 1987.

_____. Variação linguística e contexto social: concordância verbal no português falado em São Paulo. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 17, p. 578-87, 1989a.

RODRIGUES, D. A. *A concordância verbal na fala urbana de Rio Branco*. 1997, 198f. Dissertação (Mestrado em linguística) – UNICAMP, IEL, Campinas

RODRIGUES-JUNIOR, A. S. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 123-148, 2005.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguístico. *Cadernos de Letras da UFF* (Dossiê: preconceito linguístico e cânone literário), n.36, p.45-66, 2008.

ROUCHY, J. C. Identificação e grupos de pertencimento. In: ARAÚJO, J. N. G. et. al. (orgs.). *Cenários Sociais e Abordagem Clínica*. São Paulo: Escuta, 2001, p. 123-140.

RUBIO, C. F. *A concordância verbal na língua falada na região noroeste do Estado de São Paulo*. 2008. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no Português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. 2012. 391f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SALOMÃO, M. H. *A variação de pluralidade nas estruturas predicativas da variedade falada na região de São José do Rio Preto*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SANTOS, R. M. A. *O uso variável do subjuntivo em estruturas complexas*. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

SARESP. Disponível em: <<http://saresp.sp.gov.br/2011/ConsultaRedeEstadual.aspx?ocp=1>> Acesso: 17/02/2013

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. 555 f. Tese (Doutorado em Linguística). - Faculdade de Letras, Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Sobre a Atuação do Princípio da Saliência Fônica na Concordância Nominal. In: TARALLO, F. *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos. *Organon*. Porto Alegre. v.5, n.17, 1991

_____. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) – norma e Variação do Português*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. v.12, p. 37-49. dez. de 1994

_____. Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: OLIVEIRA E SILVA, SCHERRE, M.M .P. (orgs.) In: *Padrões sociolinguísticos*. Análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996a, p. 85-118.

_____. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. In: SCHERRE, M. M P.; SILVA, G. M. O. (orgs) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996b, p. 239-264.

_____. Concordância Nominal e Funcionalismo. In: *Alfa*. São Paulo, v.41, p.181-206, 1997.

_____. Sobre a Influência de três Variáveis Relacionadas na Concordância Nominal em Português. In: SCHERRE, M. M P. & SILVA, G. M. de O e. (orgs) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Departamento de Linguística e Filologia, UFRJ, 1998.

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

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre as origens do português popular do Brasil. *DELTA*, v.9, n, 1, p. 01-14, 1993.

_____. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da. (Org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997, p. 93-114.158

_____. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, G. (org.). *Dialettologia, geolinguística, Sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998.

_____. *Shifting control: the use of agreement in written language*. Annual Meeting of the Michigan Linguistic Society. East Lansing: Michigan State University, Department of Linguistics and Germanic, Slavic, Asian & African Languages, 1999.

_____. A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas sujeito simples. In: GROBE, S. & ZIMMERMANN, K (orgs.). *O português brasileiro: pesquisas e projetos*. Frankfurt am Main: TFM, 2000, pp. 135-165.

_____. *Sobre a multiplicidade de variáveis independentes na sociolinguística variacionista*. Trabalho inédito apresentado na mesa-redonda 'O formal e o funcional na análise sociolinguística'. Marília: GEL, 2001.

_____. Passado e presente na concordância de número em português: evidências do português europeu moderno. MASSINI-CAGLIARI, G. et alii. (orgs.). *Estudo de linguística histórica do português*. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2005.

_____. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. *Scripta*. v. 9, n. 18, p. 109-131, 2006.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br> Acesso: 30/07/2015

SEVERO, C. G. A questão da identidade e o lócus da variação e mudança em diferentes abordagens sociolinguísticas. *Revista Letra Magna*, n.07, 2007, p.1-15

_____. Estilo, variação linguística e discurso. In: GÖRKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de (orgs.). *Variação Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Coleção Linguística.v.3. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p.31-50.

SILVA, A. T. da. *Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: foco na construção da interação*. 2003, 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (Tradução: Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAGLIAMONTE, S. A.; ROBINSON, J. S.; LAWRENCE, H. R. *GOLDVARB 2001: a multivariate analysis application for Windows*. 2001

TERREL, T. Functional constraints on deletion of word-final /s/ in Cuban Spanish. *BLS*, v. 1, p. 431-437, 1975.

VALLE, C. R. M.; GÖRSKI, E. M. Por um tratamento multidimensional da variação estilística na entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de (orgs). *Variação Estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Coleção Linguística.v.3. Florianópolis: Editora Insular, 2014, p.93-122.

VAZZATA-DIAS, J. F. *A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos na fala da região sul: um estudo variacionista*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 1996.

_____. A concordância de número nos predicativos/participios passivos na fala do sul do Brasil - motivações extra-lingüísticas. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, p. 209-228, 2000.

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

WENGER, E. *Comunidades de Prática: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

WHYTE, W. F. *Sociedade de Esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

WOLFRAM, W. *A sociolinguistic description of Detroit negro speech*. Washington, DC: Center for applied Linguistics, 1969.

ZARHARLICK, A.; GREEN, J. Ethnographic research. In: FLOOD, J. et al. (Eds.). *Handbook of research in teaching the English Language Arts*. New York: Macmillan, 1991.

6.1 Bibliografia Consultada

BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

DILTHEY, W. *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid: Ed. Revista de Occidente, 1956.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Coleção Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau, SC: Edifurb, 2012.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos históricos*. vol. 5, n. 10, 2006, p. 134-146.

MEHAN, H. Ethnography of bilingual education. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K.H.P. (eds.). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House, 1981, p. 36-55.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. *Linguagem, gênero, sexualidade - clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHILLING-ESTES, N. *Situated ethnicities: constructing and reconstructing identity in the sociolinguistic interview*. University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics 6.2 (Proceedings from NWAVE 27), 1999, p.137-151.

SCHVVADE, E.; VALLE, C. G. O. do.(Orgs). *Processos sociais, cultura e identidades*. São Paulo: Annablume, 2009.

SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Coleção Letramento e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SPRADLEY, J. *The ethnographic interview*. New York: Prentice Hall, 1979.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Coleção Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

WEBER, M. The methodological foundation sociology. In: COSER, L. A.; ROSEMBERG, B. (eds). *Sociological theory: a book of readings*, 3^a ed. Toronto: The MacMillan Company, 1970, p. 248-258.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário fechado aplicado em toda a escola

Naturalidade: _____ Bairro: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Série: _____

1. Qual é a escolaridade de seus pais?		2. Você sempre viveu em Rio Preto?	
Mãe	Pai	<input type="checkbox"/> Vivo aqui desde que nasci.	
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Nasci aqui, mas fiquei um tempo fora da cidade.	
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Nasci em outra cidade da Região.	
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Nasci em outra cidade de SP.	
<input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Outra _____	<input type="checkbox"/> Nasci em outro estado.	
3. Que tipo de música você gosta? Numere de 1-8		4. Você faz curso de idiomas? Quais?	
<input type="checkbox"/> funk	<input type="checkbox"/> rock	<input type="checkbox"/> Inglês	<input type="checkbox"/> Alemão
<input type="checkbox"/> hip hop	<input type="checkbox"/> pop-rock	<input type="checkbox"/> Espanhol	<input type="checkbox"/> outro _____
<input type="checkbox"/> sertanejo	<input type="checkbox"/> forró	<input type="checkbox"/> Italiano	
<input type="checkbox"/> axé	<input type="checkbox"/> samba	<input type="checkbox"/> Francês	
5. Pratica alguma modalidade esportiva?		6. Como você se classifica quanto ao comportamento?	
<input type="checkbox"/> Futebol	<input type="checkbox"/> Natação	<input type="checkbox"/> está entre os mais quietos e estudiosos.	
<input type="checkbox"/> Vôlei	<input type="checkbox"/> Futebol de salão	<input type="checkbox"/> está entre os mais bagunceiros, mas gosta de estudar	
<input type="checkbox"/> Basquete	<input type="checkbox"/> Ginástica Artística	<input type="checkbox"/> é aluno regular e semi-comportado ou comportado.	
<input type="checkbox"/> Handebol	<input type="checkbox"/> Atletismo	<input type="checkbox"/> é bagunceiro e não está nem aí para escola e para o professor.	
		<input type="checkbox"/> simplesmente "dorme" nas aulas que considera desinteressante.	
7. O que você pretende fazer depois que terminar o Ensino Médio?		8. Que lugares você costuma frequentar no tempo livre?	
<input type="checkbox"/> apenas trabalhar.		<input type="checkbox"/> fico na rua com meus amigos.	
<input type="checkbox"/> trabalhar e fazer faculdade particular.		<input type="checkbox"/> Shoppings	
<input type="checkbox"/> trabalhar e fazer faculdade pública.		<input type="checkbox"/> Igreja, centros espíritas ou cultos evangélicos	

<input type="checkbox"/> fazer apenas faculdade <input type="checkbox"/> ensino técnico-profissionalizante.	<input type="checkbox"/> Barzinhos (no fim de semana). <input type="checkbox"/> Fico no computador a maior parte do tempo <input type="checkbox"/> outros: _____
9. Você mora com quem?	10. Você considera os seus responsáveis violentos?
<input type="checkbox"/> pai, mãe e irmão (se você tiver) <input type="checkbox"/> mora apenas com a mãe e irmãos (se você tiver) <input type="checkbox"/> mora com o pai e irmãos (se você tiver) <input type="checkbox"/> mora com seus avós <input type="checkbox"/> mora com os tios <input type="checkbox"/> mora com o irmão mais velho <input type="checkbox"/> outro	<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> prefiro não responder

11. Você participa de algum grupinho de amigos na escola? O que vocês costumam fazer juntos?

12. Você se relaciona com esses amigos fora da escola?

13. Você acha que a escola cumpre sua função como instituição? Oferece um ensino de qualidade? Porque?

ANEXO B

Questionário aplicado aos grupos de *ecléticos* e *funkeiros*

1. Marque suas qualidades. Como você se classifica? Marque um X em cada coluna.

- | | | | | |
|--|---|---|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Responsável | <input type="checkbox"/> Pensa no futuro | <input type="checkbox"/> Estudioso(a) | <input type="checkbox"/> Trabalhador(a) | <input type="checkbox"/> Egoísta |
| <input type="checkbox"/> Irresponsável | <input type="checkbox"/> Pensa apenas no hoje | <input type="checkbox"/> Não gosta de estudar | <input type="checkbox"/> Pouco Trabalhador(a) | <input type="checkbox"/> Generoso(a) |

2. Você faz algum curso de idiomas? Quais?

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Francês | <input type="checkbox"/> Alemão |
| <input type="checkbox"/> Espanhol | <input type="checkbox"/> Italiano | <input type="checkbox"/> Outro |

3. Você gostaria de fazer algum curso de idioma? Qual?

4. O que você pretende fazer após terminar o Ensino Médio?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Apenas trabalhar | <input type="checkbox"/> Apenas estudar (faculdade) | <input type="checkbox"/> Apenas o ensino técnico profissionalizante |
| <input type="checkbox"/> Trabalhar e estudar | <input type="checkbox"/> Trabalhar e fazer curso técnico profissionalizante | |

5. Como você se classifica em relação ao seu comportamento na escola?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> está entre os mais quietos e estudiosos | <input type="checkbox"/> é bagunceiro e não está nem aí para a escola e o para o professor |
| <input type="checkbox"/> Está entre os mais bagunceiros, mas gosta de estudar | <input type="checkbox"/> simplesmente "dorme" nas aulas que acha desinteressante. |
| <input type="checkbox"/> é aluno regular, comportado ou semi-comportado | |

6. Que lugares você costuma frequentar no tempo livre?

- fica na rua com os amigos Barzinho
 Shopping fica no computador a maior parte do tempo
 Igreja, centro espírita ou culto evangélico Outros: _____

7. Em poucas palavras, escreva sobre você. Seu relacionamento com os amigos, seu papel como filho e como aluno principalmente. Faça uma autocrítica e seja honesto.

8. Você segue algum desses grupos abaixo? Sim Não. Se sim, marque-os por favor.

- funkeiro(a) gótico(a) roqueiro eclético (a)
 emo mano/mina mauricinho outro _____

9. Caso você não se classifique nas alternativas acima, como você se classificaria?

10. O que caracteriza um grupo (uma tribo)?

- modo de falar indivíduos que gostam de fazer as mesmas coisas
 atitude não sabe
 aparência (modo de se vestir)

11. A qual grupo você pertence?

- Funkeiros Ecléticos Outro: _____

12. Você se considera um líder dentro do grupo?

- Sim Não

13. Você acredita que as tribos possuem um líder, membros mais centrais e outros mais periféricos?

- Sim Não Nem sempre depende do grupo

14. Você sabe me explicar qual seria a diferença entre um mano e um funkeiro?

15. Você acha que a escola cumpre a sua função como instituição? Oferece um ensino de qualidade? Porque?

ANEXO C

Questionário respondido pelos oito informantes das duas Comunidades de Prática

Ficha Social

Dados do Informante	
Nome:	
Endereço:	
Bairro:	
Telefone (contato):	

Fatores Sociais	
Escolaridade:	
Gênero:	
Idade:	
Renda Familiar:	
Naturalidade:	

Dados sobre a mãe do informante	
Escolaridade:	
Idade:	
Profissão:	

Dados sobre o pai do informante	
Escolaridade:	
Idade:	
Profissão:	

1. Há quantos anos você está em Rio Preto?
2. Você mora com seus pais? Se a resposta for negativa, porque?
3. Você trabalha? () Sim () Não. Qual é a sua profissão? _____.

Questionário de gostos e crenças

1. Marque suas qualidades. Como você se classifica? Marque um X em cada coluna.

- | | | | | |
|--|--|--|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Responsável | <input type="checkbox"/> Pensa no futuro | <input type="checkbox"/> Estudioso(a) | <input type="checkbox"/> Trabalhador(a) | <input type="checkbox"/> Egoísta |
| <input type="checkbox"/> Irresponsável | <input type="checkbox"/> Pensa apenas no
hoje | <input type="checkbox"/> Não gosta de
estudar | <input type="checkbox"/> Pouco
Trabalhador(a) | <input type="checkbox"/> Generoso(a) |

2. Você faz algum curso de idiomas? Quais?

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Francês | <input type="checkbox"/> Alemão |
| <input type="checkbox"/> Espanhol | <input type="checkbox"/> Italiano | <input type="checkbox"/> Outro |

3. Você gostaria de fazer algum curso de idioma? Qual?

4. O que você pretende fazer após terminar o Ensino Médio?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Apenas trabalhar | <input type="checkbox"/> Apenas estudar (faculdade) | <input type="checkbox"/> Apenas o ensino técnico
profissionalizante |
| <input type="checkbox"/> Trabalhar e estudar | <input type="checkbox"/> Trabalhar e fazer curso
técnico profissionalizante | |

5. Como você se classifica em relação ao seu comportamento na escola?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> está entre os mais quietos e estudiosos | <input type="checkbox"/> é bagunceiro e não está nem aí para a escola e
o para o professor |
| <input type="checkbox"/> Está entre os mais bagunceiros, mas gosta de
estudar | <input type="checkbox"/> simplesmente "dorme" nas aulas que acha
desinteressante. |
| <input type="checkbox"/> é aluno regular, comportado ou semi-
comportado | |

6. Que lugares você costuma frequentar no tempo livre?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> fica na rua com os amigos | <input type="checkbox"/> Barzinho |
| <input type="checkbox"/> Shopping | <input type="checkbox"/> fica no computador a maior parte do tempo |

Igreja, centro espírita ou culto evangélico Outros: _____

7. Em poucas palavras, escreva sobre você. Seu relacionamento com os amigos, seu papel como filho e como aluno principalmente. Faça uma autocrítica e seja honesto.

8. Você segue algum desses grupos abaixo? Sim Não. Se sim, marque-os por favor.

funkeiro(a) gótico(a) roqueiro eclético (a)
 emo mano/mina mauricinho outro _____

9. Caso você não se classifique nas alternativas acima, como você se classificaria?

10. O que caracteriza um grupo (uma tribo)?

modo de falar indivíduos que gostam de fazer as mesmas coisas
 atitude não sabe
 aparência (modo de se vestir)

11. Você sabe me explicar qual seria a diferença entre um mano e um funkeiro?

12. Você acha que a escola cumpre a sua função como instituição? Oferece um ensino de qualidade? Porque?

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 14/12/2015.

Mircia M. Salomão Gonçalves

Assinatura