



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Roberta Pereira Fiel

Flutuação de grafias e variação linguística na expressão de primeira pessoa plural

São José do Rio Preto
2022

Roberta Pereira Fiel

**Flutuação de grafias e variação linguística na expressão de primeira
pessoa plural**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiamento: Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –
Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciani Ester Tenani

São José do Rio Preto
2022

F452f Fiel, Roberta Pereira
Flutuação de grafias e variação linguística na expressão de primeira
pessoa plural / Roberta Pereira Fiel. -- São José do Rio Preto, 2022
117 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio
Preto

Orientadora: Luciani Ester Tenani

1. Variação linguística. 2. Primeira pessoa do plural. 3. Flutuação
de grafia de palavras. 4. Segmentação não convencional de palavras
escritas. 5. Ensino Fundamental II. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Robeta Pereira Fiel

Flutuação de grafias e variação linguística na expressão de primeira pessoa plural

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo
Orientadora

Prof. Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo

Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto, São Paulo

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Jr
UFC – Fortaleza, Ceará

Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto
UFAC – Rio Branco, Acre

São José do Rio Preto
15 de agosto de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À minha orientadora, Luciani Ester Tenani, por todos esses anos de orientação, carinho e paciência;

À minha família, principalmente, à minha mãe, por ter me dado todo o suporte nesses anos de estudo e pesquisa;

Ao meu namorado, Renan Rosa da Silva, por toda dedicação, amor e apoio que sempre me deu;

Aos professores doutores Ronaldo Manguiera Lima Jr (UFC) e Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP – Ibilce) pelas observações, críticas e sugestões feitas na qualificação e defesa desta tese;

Às professoras doutoras Fabiana Cristina Komesu (UNESP – Ibilce) e Gabriela Maria de Oliveira-Codinhoto (UFAC) pela amizade e pelas críticas e correções feitas na defesa desta tese;

Aos professores doutores José Magalhães, Aline Ponciano Silvestre e Geovana Carina Neris Soncin por terem aceitado fazer parte de minha banca de defesa de tese como membros suplentes;

Aos amigos que fiz durante a graduação e a pós-graduação: Jean Michel Pimentel Rocha, Tainan Garcia Carvalho, Giovanna Alves dos Santos, Aline Gomes Garcia, Luísa Ferrari, Nayra Cristina Paiva, Natália Fernanda da Silva Trigo, Anderson Leandro Ferris, Odair Dutra Santana Júnior, Dibo Mussi Neto e tanto outros que, embora tenha perdido contato, deixaram sua marca na minha vida;

À Lilian Maria da Silva, amiga que fiz durante a iniciação científica e que tanto me ajudou durante esses anos de pós-graduação;

Ao Ibilce, que se transformou em um dos meus lugares preferidos;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 – pela bolsa com a qual fui contemplada no início do doutorado.

RESUMO

Esta tese trata da variação entre “nós” ~ “a gente” e das flutuações entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” observadas em textos escritos por 116 alunos que cursaram o Ensino Fundamental II (EF II) em uma escola pública estadual da cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, de 2008 a 2011. A partir da perspectiva teórica que entende que a escrita é constituída de modo heterogêneo, nosso objetivo é investigar em que medida os fatores ano escolar, sexo/gênero e tipo textual atuam na variação entre “nós” ~ “a gente” e nas flutuações gráficas entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente”. Para tanto, ajustamos um modelo estatístico utilizando o *software* r. Dos resultados alcançados, destacamos que: (i) as práticas letradas/escritas desenvolvidas em ambiente escolar parecem surtir efeito sobre a escrita de alunos do Ensino Fundamental II, pois a probabilidade de uso de “nós” em relação a “nóis” é de quase 100% em todos os anos do Ensino Fundamental II, e a probabilidade de uso da grafia hipossegmentada “agente”, em relação a grafia convencional “a gente” é de quase 0% em quase todos os anos do Ensino Fundamental II; (ii) o fator sexo/gênero não é relevante na variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” e nem na flutuação das grafias “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “a gente”, pois os meninos e as meninas possuem probabilidade bastante semelhante na variação e na flutuação dessas formas; (iii) o tipo textual mostrou-se relevante somente para a variação entre as formas conservadora e inovadora, ao apontar que a tipologia textual relacionadas a práticas letradas/escritas possibilitam maior frequência de uso da forma conservadora e das grafias convencionais, “nós” e “a gente”, todavia, ao analisarmos as propostas temáticas, observamos que o uso das grafias “agente” e “nóis” estão relacionadas a práticas sociais orais/faladas pelas quais o escrevente circula no seu dia a dia e que são observáveis no seu texto escrito; e (v) o uso de “nós” está relacionado a uma possível tentativa de alçamento à escrita formal e aos discursos estabilizados na instituição escolar que privilegia o letrado/escrito, tidos como institucionalmente definidos. Assim, esses dados são interpretados a favor da *tese* de que a variação linguística entre “nós” ~ “a gente”, que está levando à mudança do paradigma pronominal, e a flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem nossa sociedade e colocam em tensão os sujeitos que escrevem. Esta tese contribui com a concepção de que a escrita não é pura, mas constituída por práticas orais/faladas e letradas/escritas que estão presentes em todos os textos, bem como com a caracterização da escrita de alunos do EF II de uma escola representativa de escolas públicas da região noroeste do estado de São Paulo em um dado momento histórico (2008-2011).

Palavras-chave: Variação linguística. Primeira pessoa plural. Flutuação de grafia de palavras. Segmentação não convencional de palavras escritas. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This thesis deals with the variation between “nós” ~ “a gente” and the fluctuations between “nós” ~ “nóis” and “a gente” ~ “agente” observed in texts written by 116 students who attended Elementary School II (EF II) in a public school in the city of São José do Rio Preto, in the interior of São Paulo, Brazil, from 2008 to 2011. From a theoretical perspective that understands that writing is constituted in a heterogeneous way, our objective is to investigate to what extent the school year, sex/gender and text type factors affect the variation between “nós” ~ “a gente” and the graphic fluctuations between “nós” ~ “nóis” and “a gente” ~ “agente”. From the results achieved, we highlight that: (i) literate/written practices developed in a school environment seem to influence the writing of elementary school students, as the probability of using “nós” in relation to “nóis” is almost 100% in all school years, and the probability of using the hyposegmented spelling “agente”, in relation to the conventional spelling “a gente” is almost 0% in almost all years of Elementary School. (ii) the sex/gender factor is not relevant in the variation between “nó(i)s” ~ “a/gente” nor in the fluctuation of the spellings “nós” ~ “nóis” and “a gente” ~ “a gente”, as boys and girls are very similarly likely to vary and fluctuate these shapes. (iii) the textual type proved to be relevant only for the variation between the conservative and innovative forms, pointing out that the textual typology related to literate/written practices allow a greater frequency of use of the conservative form and the conventional spellings, “nós” and “a gente”, however, when analyzing the thematic proposals, we observed that the use of the spellings “agente” and “nóis” are related to oral/spoken social practices through which the writer circulates in his daily life and which are observable in his written text; and (v) the use of “nós” is related to a possible attempt to elevate the formal writing and the discourses stabilized in the school institution that privileges the literate/written, considered as institutionally defined. These data are interpreted in favor of the thesis that the linguistic variation between “nós” ~ “a gente”, which is leading to the change of the pronominal paradigm, and the graphical fluctuation between “nós” ~ “nóis” and “a gente” ~ “agente” are effects of the tension relations between oral/spoken and literacy/writing practices that constitute our society and put in tension the subjects who write. This thesis contributes with the conception that writing is not pure, but constituted by oral/spoken and literacy/writing practices that are present in all texts, as well as with the characterization of the writing of EF II students of a representative school of public schools in the northwestern region of the state of São Paulo in a given historical moment

Keywords: Linguistic variation. First person plural. Word spelling fluctuation. Unconventional segmentation of written words. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho com variação entre “nós” ~ “a gente”	19
Figura 2 - Trecho com flutuação entre “nóis” ~ “nós”	30
Figura 3 - Trecho com Flutuação entre “a gente” ~ “agente”	32
Figura 4 - Contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2000)	37
Figura 5 - Eixo I: variação entre as formas "nós" ~ "a gente"	43
Figura 6 - Eixo II: Flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”	44
Figura 7 - Diagrama das relações entre variação linguística e flutuação gráfica	45
Figura 8 - Texto do tipo argumentação com uso da grafia "nós"	75
Figura 9 - Texto do tipo argumentação com uso da forma inovadora	77
Figura 10 - Texto do tipo descrição com uso das formas inovadora e conservadora	80
Figura 11 - Texto do tipo argumentação com uso da forma conservadora	88
Figura 12 - Texto do tipo argumentação com uso da grafia "a gente"	96
Figura 13 - Texto do tipo relato com uso da grafia "a gente"	99
Figura 14 - Texto base da proposta 1 de 2010	100
Figura 15 - Texto do tipo relato com uso da grafia "agente"	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora por ano escolar.....	70
Gráfico 2 - Probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora por sexo/gênero	71
Gráfico 3 - Probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora por sexo/gênero por tipo textual.....	73
Gráfico 4 - Frequência da variação entre as formas conservadora ~ inovadora por proposta temática no tipo textual argumentação	74
Gráfico 5- Frequência da variação entre as formas conservadora ~ inovadora por proposta temática no tipo textual descrição	78
Gráfico 6 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por ano escolar.....	83
Gráfico 7 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por sexo/gênero	84
Gráfico 8 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por tipo textual.....	85
Gráfico 9 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por proposta no tipo textual argumentação	86
Gráfico 10 - Probabilidade por ano escolar para o grupo 1b.....	91
Gráfico 11 - Probabilidade por sexo/gênero para o grupo 1b.....	92
Gráfico 12 - Probabilidade por tipo textual para o grupo 1b.....	94
Gráfico 13 - Frequência da flutuação entre as grafias "a gente" ~ "agente" por proposta no tipo textual argumentação	95
Gráfico 14 - Frequência da flutuação entre as grafias "a gente" ~ "agente" por proposta no tipo textual relato	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais resultados de trabalhos sobre a variação entre "nós" ~ "a gente"	28
Quadro 2 - Hipóteses de pesquisa.....	47
Quadro 3 - Sistematização dos grupos de análise.....	54
Quadro 4 - Temas, gêneros textuais e tipos textuais representados no Banco de Dados de Escrita do EF II.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantidade de textos por ano escolar.....	54
Tabela 2 - Quantidades de dados no EF II.....	54
Tabela 3 - MLGM -1: variação entre as formas conservadora ~ inovadora.....	69
Tabela 4 - MLGM - 2: Flutuação entre as formas "nós" ~ "nóis"	82
Tabela 5 - MLGM 3: Flutuação entre as grafias "a gente" ~ "agente"	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1PP Primeira Pessoa do Plural

3PP Terceira Pessoa do Plural

DAEB Diretoria de Avaliação da Educação Básica

EF Ensino Fundamental

EM Ensino Médio

ES Ensino Superior

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

PB Português Brasileiro

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	17
1. RELAÇÃO ENTRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E FLUTUAÇÃO DE PALAVRAS ESCRITAS.	17
1.1. Variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” em trabalhos da Sociolinguística	17
1.2. Flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”	30
1.3. Concepção de escrita: a heterogeneidade constitutiva da escrita	35
1.4. Eixos de análise e diagrama da relação entre os eixos	41
1.5. Hipóteses de pesquisa	46
CAPÍTULO 2	49
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1. Caracterização do material: Banco de dados de escrita do EF II	49
2.2. Constituição do corpus e fatores de análise	53
2.2.1. Ano escolar	55
2.2.2. Sexo/gênero	57
2.2.3. Tipos textuais	62
2.3. Forma de análise dos dados	64
CAPÍTULO 3	68
3. ANÁLISES E RESULTADOS	68
3.1. Grupo 1: variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”	68
3.2. Grupo 1a: flutuação entre “nós” ~ “nóis”	82
3.3. Grupo 1b: flutuação entre “a gente” ~ “agente”	89
4. CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

Os objetivos desta tese são: (i) investigar em que medida os fatores *ano escolar*, *sexo/gênero* e *tipo textual* atuam na variação linguística entre “nó(i)s” ~ “a/gente”¹ e nas flutuações gráficas entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente”; e (ii) observar, em algumas propostas temáticas e em alguns textos escritos, quais pistas os modos de grafar as formas “nós”, “nóis”, “a gente” e “agente” dão sobre trânsito do sujeito escrevente pelos modos de enunciação falado e escrito e pelas práticas sociais orais e letradas, com base no conceito de heterogeneidade constitutiva da escrita proposto por Corrêa (1997, 2004).

A partir desses objetivos, nosso intuito é buscar fundamentos que corroborem a tese de que *a variação linguística entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, que está levando à mudança no paradigma pronominal de primeira pessoa do plural (1PP), e as flutuações gráficas entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem nossa sociedade e colocam em tensão os sujeitos que escrevem.*

Investigamos esses modos de grafar em material composto por textos escritos por 116 alunos que cursaram o Ensino Fundamental II (atuais 6º a 9º anos) em uma escola pública estadual da cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, nos anos de 2008 a 2011.

A escolha dos fatores *ano escolar*, *sexo/gênero* e *tipo textual* deve-se à constituição do material de análise (que será apresentado no Capítulo 2 – Procedimentos Metodológicos), o qual é organizado, longitudinalmente, por ano escolar, estratificado em feminino e masculino e dispõe de diferentes textos escritos a partir de tipos textuais diversos.

Primeiramente, é importante pontuar que a relevância da investigação das formas pronominais “nós” e “a gente” se encontra em sua natureza complexa enquanto dado de linguagem que mobiliza diversas questões em pesquisas desenvolvidas na Sociolinguística Variacionista, por exemplo. De modo geral, nessa área de estudos, é defendido que a variação entre “nós” ~ “a gente” se dá tanto na fala quanto na escrita, que o pronome “nós” é considerado a forma conservadora de se referir à 1PP e a construção pronominal “a gente” é considerada a forma inovadora de se referir a essa pessoa do discurso.

¹ Nesta tese, quando utilizamos a notação “nó(i)s”, estamos considerando tanto a forma pronominal “nós” quanto a grafia “nóis” e quando utilizamos a notação “a/gente”, estamos considerando tanto “a gente” grafado com espaço em branco quanto “agente” grafado sem o espaço em branco. Também utilizamos o sinal “~” para nos referirmos à variação linguística e à flutuação gráfica.

Dessas características, muitos estudos variacionistas têm se dedicado à descrição e à análise do fenômeno de variação entre as chamadas formas conservadora, “nós”, e inovadora, “a gente”. Geralmente, esses trabalhos se debruçam na análise dessas formas em dados de fala provenientes de diversas regiões do Brasil², enquanto a quantidade de trabalhos que lidam com essa variação em textos escritos é relativamente menor³.

Esse cenário da Sociolinguística Variacionista é o ponto de partida para, no primeiro capítulo desta tese (Relações entre Variação Linguística e Flutuação de Palavras Escritas), caracterizarmos a variação entre “nós” ~ “a gente” com base em alguns dos principais resultados de estudos sobre as ocorrências dessas formas tanto em textos escritos por alunos do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES) quanto em dados de fala da região noroeste do estado de São Paulo. Dessa literatura, damos destaque às abordagens encontradas sobre as formas em variação no que diz respeito aos fatores de análise escolaridade, sexo/gênero e tipo textual. Esta tese, entretanto, se distancia da abordagem da Sociolinguística, embora dialogue com ela no intuito de tecer reflexões sobre a relação entre fala e escrita a partir da análise da variação linguística entre “nó(i)s” ~ “a/gente” e da flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”.

No que concerne à forma “nóis”, Coelho (2006), ao analisar a variação pronominal e a concordância verbal para a expressão de 1PP em 24 entrevistas sociolinguísticas com falantes de diferentes grupos representativos do bairro Brasilândia (zona norte da cidade de São Paulo), argumenta que essa forma pode ser considerada uma variante vernacular da forma “nós”, usada, muitas vezes, como recurso expressivo do falante na produção do texto. Já o registro “agente”, como uma grafia não convencional da forma “a gente”, não é referido na literatura sociolinguística, mas, na literatura sobre segmentação de palavras, é classificada como uma hipossegmentação⁴, pois nele há ausência de fronteira gráfica entre as palavras que compõem a construção pronominal “a gente”.

² Rodrigues (1987), Freitas et. al. (1991), Machado (1995), Omena (1996, 1998), Maia (2003), Rocha (2009) e Rubio (2014) são alguns trabalhos que analisaram esse fenômeno na região sudeste do Brasil. Dentre os trabalhos desenvolvidos na região nordeste, temos: Fernandes (2004) e Mendes (2007). Algumas pesquisas desenvolvidas na região sul do Brasil são: Seara (2000), Borges (2004), Zilles (2005) e Tamanine (2010). Na região norte, temos: Silva (2011) e Silva e Camacho (2017), e, na região centro-oeste, Mattos (2013).

³ Os trabalhos, a que tivemos acesso, que lidam com a variação entre “a gente” ~ “nós”, em dados de fala, seguem resenhados no capítulo 1.

⁴ Tenani (2021) explica que, no PB, fronteiras entre palavras escritas podem ser representadas por meio de espaços em branco e hífen e defende que, devido à diferença de tipos de registros de fronteira entre palavras, as segmentações não convencionais de palavras podem ser definidas pela ausência, no caso das hipossegmentações, ou pela presença, no caso das hipersegmentações, de fronteiras gráficas de palavra.

A partir do exposto, os dados são analisados quantitativamente e qualitativamente. A análise quantitativa é realizada: (i) por meio de modelos estatísticos, buscando analisar a probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora e das grafias “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” por ano escolar, sexo/gênero e tipo textual; e (ii) por meio das frequências de uso das formas conservadora ~ inovadora e das grafias “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” por ano escolar, sexo/gênero e tipo textual.

A análise qualitativa é realizada a partir de perspectiva discursiva que privilegia o processo de constituição do sujeito da linguagem e os diferentes modos pelos quais o escrevente é atravessado, simultaneamente, por práticas sociais letradas/escritas e práticas sociais orais/faladas. Diferentemente de serem entendidas como modalidades da língua, nessa perspectiva, escrita e fala são concebidas como modos de enunciação (CORRÊA, 1997, 2004) que se constituem por meio de práticas sociais orais e letradas. Entender a relação entre fala e escrita por meio do entrelaçamento com práticas sociais nos permite interpretar as grafias “nós”, “nóis”, “a gente” e “agente” como pistas da relação multifacetada dos escreventes com a língua(gem) em práticas orais/faladas e letradas/escritas. Na análise dos dados, buscamos captar pistas do trânsito dos sujeitos pelos modos de enunciar, a fim de reconstruir, mesmo que hipoteticamente, o processo de elaboração da escrita subjacente à produção textual e de propor hipóteses explicativas que vão além de uma simples relação dicotômica entre fala e escrita.

Buscando atingir esse fim, esta tese está organizada da seguinte forma: no capítulo 1 (Relação entre Variação Linguística e Flutuação de Palavras Escritas), delimitamos o funcionamento do objeto de análise e apresentamos a fundamentação teórica na qual nos baseamos para interpretá-lo. Na seção 1.1 (Variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” em trabalhos da Sociolinguística) do capítulo, em diálogo com Sociolinguística, apresentamos alguns trabalhos sobre a variação entre “nós” e “a gente” em materiais escritos e falados. Desses trabalhos, reportamos resultados que dizem respeito ao papel dos fatores escolaridade, sexo/gênero e tipo textual. Nessa seção, o intuito é delimitar o objeto de análise e caracterizar seu funcionamento. Na seção 1.2 (Flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”) desse mesmo capítulo, tratamos da flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente”. Para tratar da grafia “nóis”, recorreremos ao trabalho de Coelho (2006), que analisou essa variante a partir de entrevistas realizadas com falantes da capital paulista. Para abordar a flutuação na segmentação de palavras escritas, a exemplo de “a gente” ~ “agente”, nos baseamos em Chacon (2013) e Tenani e Longhin (2015), por ambos os trabalhos tratarem de grafias flutuantes em textos do EF I e EF II, respectivamente.

Ainda no capítulo 1, na seção 1.3 (Concepção de escrita: a heterogeneidade constitutiva da escrita), abordamos o conceito de heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 1997, 2004). Essa concepção de escrita, ao ser assumida nesta tese, embasa, na análise dos dados, a relação entre fala e escrita e o modo como interpretamos os tipos textuais. Na seção 1.4 (Eixos de análise e diagrama da relação entre os eixos), apresentamos os eixos de análise da variação entre as formas “nós” ~ “a gente” e da flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente”, vislumbrando ilustrar a nossa tese em um diagrama das relações entre variação linguística e flutuação gráfica. Com base no Diagrama das relações entre os eixos I e II e nos pressupostos apresentados nessa seção, nossa questão de pesquisa é: o que os fatores *ano escolar*, *sexo/gênero* e *tipos textuais* observados na flutuação de grafias e na variação linguística na expressão de primeira pessoa plural nos mostram sobre as práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas desenvolvidas em ambiente escolar?

Para responder a essa questão e realizar as análises dos dados, optamos por dividi-los em três grupos: no grupo 1, investigamos a variação entre as formas “nó(i)s” e “a/gente”, independentemente da grafia; no grupo 1a, que é um desdobramento do grupo 1, analisamos a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis”; e, no grupo 1b, também um desdobramento do grupo 1, a flutuação entre “a gente” ~ “agente”.

As hipóteses para cada um dos grupos são apresentadas na última seção do capítulo 1, (seção 1.5 – Hipóteses de pesquisa): para o grupo 1, as hipóteses são as de que: (i) nos anos iniciais do EF II, haveria maior probabilidade e frequência de uso da forma inovadora e, nos anos finais, haveria maior probabilidade e frequência de uso da forma conservadora, porque a expectativa é a de os alunos atuarem na manutenção da escrita considerada formal; (ii) o sexo/gênero não desempenharia papel na variação entre forma conservadora ~ inovadora, porque não se espera encontrar diferenças de uso entre meninos e meninas; (iii) o tipo textual desempenharia papel na variação entre “nó(i)s” ~ “a gente”, porque determinados tipos textuais relacionados a práticas letradas/escritas podem favorecer um uso ou outro.

Para o grupo 1a, as hipóteses são as de que: (i) nos anos iniciais do EF II, haveria maior probabilidade e frequência de uso da grafia “nóis” e, nos anos finais, maior probabilidade e frequência de uso da grafia “nós”, porque a expectativa é a de que com o aumento do ano escolar, os alunos entrem em contato com práticas letradas/escritas institucionais, o que proporcionaria maior uso convencional; (ii) o sexo/gênero desempenharia papel na flutuação entre “nóis” ~ “nóis”, pois espera-se que, em textos produzidos por meninas, haveria maior uso da grafia “nós”, visto que meninas utilizariam mais a forma convencional do que os meninos; (iii) o tipo textual também desempenharia papel na flutuação entre “nóis” ~ “nóis”, porque a

expectativa é a de que a forma pronominal “nós” ocorreria em tipos textuais relacionados a práticas letradas/escritas.

As hipóteses para o grupo 1b são as de que: (i) o aumento do ano escolar colaboraria com a diminuição de ocorrências de “agente”, pois a expectativa é a de que anos escolares atuem na manutenção da escrita convencional; (ii) a probabilidade de uso da grafia convencional seria maior para as meninas, porque elas seriam mais sensíveis ao uso convencional; (iii) os tipos textuais relacionados a práticas letradas/escritas mobilizariam maior probabilidade de uso da grafia “a gente”, pois espera-se que alguns tipos textuais, devido a suas características relacionadas a práticas sociais, mobilizem mais uma grafia do que outra.

No capítulo seguinte (Capítulo 2 - Procedimentos Metodológicos), na seção 2.1 (Caracterização do Material: Banco de Dados de Escrita do EF II), expomos a caracterização do material analisado, a partir da qual buscamos evidenciar as principais características do Banco de Dados de Escrita do EF II. Na seção 2.2 (Constituição do corpus e fatores de análise), apresentamos o recorte do material e os fatores de análise. A esse respeito, como já mencionado, consideramos *ano escolar*, *sexo/gênero* e *tipo textual* como os fatores de análise. Também no segundo capítulo, na seção 2.3 (Forma de análise), apresentamos a forma de análise dos dados. Para a análise quantitativa, utilizamos a plataforma R para ajustar os modelos estatísticos e criar os gráficos de frequências.

No capítulo 3 (Análise e discussão dos dados), trazemos os resultados quantitativos juntamente com as análises qualitativas que são realizadas por meio dos pressupostos teóricos da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 1997, 2004), mobilizados com o objetivo de buscar pistas sobre a tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem nossa sociedade e colocam em tensão os sujeitos escreventes.

No capítulo de conclusão, tecemos as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida, visando argumentar, com base na descrição dos resultados, a favor de nossa tese.

Dessa maneira, as análises empreendidas nesta pesquisa pretendem contribuir para (i) estudos linguísticos sobre a relação entre fala e escrita, pois, ao argumentarmos a favor da constituição da escrita de modo heterogêneo (CORRÊA, 1997, 2004), defendemos que os modos de grafar as formas “nós”, “nóis”, “a gente” e “agente”, observados em textos escritos, evidenciam que as práticas escolares letradas/escritas, embora possam ser consideradas conservadoras, também são constituídas por práticas orais/faladas; (ii) estudos da Sociolinguística Variacionista, visto que fazemos a caracterização da escrita de alunos do EF II de uma escola representativa de escolas públicas da região noroeste do estado de São Paulo em um dado momento histórico (2008-2011).

CAPÍTULO 1

1. RELAÇÃO ENTRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E FLUTUAÇÃO DE PALAVRAS ESCRITAS.

Neste capítulo, os objetivos são, em primeiro lugar, caracterizar e delimitar o funcionamento do objeto de análise; e, em segundo lugar, apresentar a fundamentação teórica, na qual nos baseamos para interpretar os dados. Na seção 1.1 (Variação entre “nós” ~ “agente” em trabalhos da Sociolinguística), apresentamos os resultados de alguns trabalhos sobre a variação entre “nós” ~ “a gente” desenvolvidos sob o arcabouço da Sociolinguística Variacionista. Sem a pretensão de oferecer uma retrospectiva exaustiva dos diversos estudos sobre o tema, optamos por explorar os resultados de trabalhos que analisaram esse fenômeno em: (i) dados de escrita do EF, EM e ES; (ii) outros materiais escritos, como livros didáticos de Língua Portuguesa, textos veiculados em jornais e narrativas infantojuvenis; e (iii) dados de fala da região noroeste do estado de São Paulo. Essas escolhas visam à comparação de nossos resultados com resultados de pesquisas sobre a variação entre “nós” ~ “a gente” em materiais escritos de outras regiões do país e com resultados sobre dados de fala da mesma região (noroeste paulista). Na seção 1.2 (Flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”), fazemos uma breve caracterização da flutuação entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente” e uma breve discussão sobre o trabalho que analisou a variante “nóis” em dados de fala, e de dois outros trabalhos que se detiveram na análise de grafias flutuantes em textos do EF I e em textos do EF II. Em seguida, na seção 1.3 (Concepção de escrita: a heterogeneidade constitutiva da escrita), abordamos o chamado contínuo de gêneros textuais, pois essa proposta nos fornece argumentos para interpretar a maneira como os tipos textuais mobilizam os modos de enunciar que atualizam diferentes relações entre fala e escrita. A partir do contínuo de gêneros textuais, apresentamos o conceito de heterogeneidade constitutiva da escrita, o qual embasará a análise dos dados desta tese. Ainda no capítulo 4, na seção 1.4 (Eixos de análise e diagrama da relação entre os eixos), apresentamos os eixos de análise da variação entre “nós” ~ “a gente” e da flutuação entre “nóis” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente” e o diagrama das relações entre variação linguística e flutuação gráfica, o qual ilustra este estudo. Finalizando o capítulo 4, na seção 1.5, apresentamos as hipóteses de pesquisa.

1.1. Variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” em trabalhos da Sociolinguística

O sistema pronominal do português brasileiro (PB) tem passado por um processo de mudança no qual as formas gramaticalizadas⁵ “você” e “a gente” estão sendo incorporadas ao sistema pronominal do PB. Mais especificamente sobre a forma “a gente”, Lopes (2003, 2004) explica que ela sofreu vários processos de mudanças ao longo do tempo até ganhar o estatuto

⁵ Segundo Hopper e Traugott (1993), a gramaticalização é um fenômeno de mudança linguística, no qual itens lexicais transformam-se em itens gramaticais ou itens gramaticais desenvolvem novas funções gramaticais.

pronominal. Dentre esses processos de mudanças, encontram-se a dessemantização⁶ e a decategorização⁷.

No processo de dessemantização, o substantivo “gente” perdeu traço semântico de “povo”, mas manteve o traço de “pessoa” (ZILLES, 2007). Por sua vez, no processo de decategorização, em primeiro lugar, ocorreu fixação da sequência artigo + nome (“a gente”) e restrições combinatórias. Dessa maneira, sequências, como “a boa gente”, em que há a intercalação do adjetivo “boa”, não desempenham função pronominal (ZILLES, 2007). Em segundo lugar, ocorreu perda do plural gramatical, em que sequências, como “as gentes”, não funcionam como pronome e sim como substantivo, equivalente a “as pessoas” (cf. LOPES, 2003). Lopes (2003) ainda menciona a perda do traço feminino, visto que a forma “a gente” passa a assumir o gênero de seus referentes.

Todavia, nem todas as propriedades do nome foram perdidas, pois Lopes (2004) explica que a gramaticalização apresenta um caráter contínuo e, por isso, pressupõe, principalmente nos estágios iniciais, a coexistência entre novos e antigos usos e a permanência de algumas propriedades lexicais nas formas gramaticalizadas. No processo de gramaticalização de “gente” (nominal) para “a gente” (pronominal), nem todas as propriedades formais do nome “gente” foram perdidas, assim como não foram assumidas todas as propriedades intrínsecas aos pronomes pessoais. Dessa maneira, a forma gramaticalizada mantém o traço formal de 3ª pessoa do nome “gente”, embora acione a interpretação semântico-discursiva de primeira pessoa do plural (1PP).

É importante mencionar que o processo de gramaticalização é lento e, em sua trajetória de mudança, há períodos em que as formas em conflito se distribuem irregularmente entre falantes e ouvintes num processo que pode, aparentemente, durar séculos. A gramaticalização da forma “a gente” vem se desenhando desde o século XIII, como mostra Lopes (2003) por meio dos exemplos (1), (2), (3) e (4), a seguir.

(1) No que o moço cantava/o judeu meteu mentes, e levo-o a ssa casa, / pois se foram **as gentes**. (século XIII – Cantiga de Santa Maria);

(2) Se esta **gente**... Não queres padeçam vitupério... (século XIV, Lusíadas, I, 38, 3-5);

⁶ O fenômeno de dessemantização, observado nos primeiros estágios de gramaticalização, consiste na mudança gradual do conteúdo semântico de um item lexical (cf. HOPPER; TRAUGOTT, 2003).

⁷ Hopper e Traugott (2003) explicam que a decategorização também faz parte do processo de gramaticalização e ocorre quando um item sofre uma mudança morfossintática na qual se perdem algumas propriedades morfológicas e sintáticas, bem como o *status* de palavra independente própria da cliticização e da afixação.

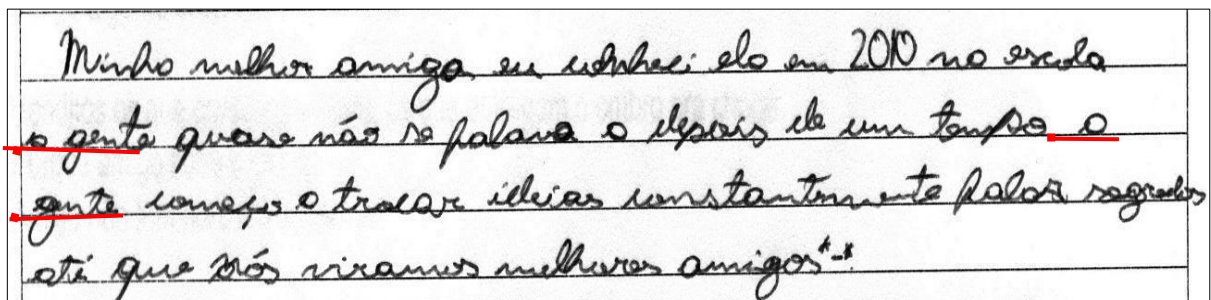
(3) Juiz – Agora vamos nós jantar (Quando se dispõem para sair, batem a porta). Mas um! Estas **gentes** pensam que um juiz é de ferro! Entre, quem é? (século XIX, O juiz de Paz na roça, Pena 1815- 1848);

(4) **a gente** é obrigada a aturar umas tantas coisas na vida (século XX, O Simpático Jeremias, Tojeiro 1918:27).

É possível observar que a forma pronominal se implementou por volta do século XX, como visto em (4). Nesse exemplo, “a gente” tem função de pronome indefinido com o valor [+genérico], correspondente ao significado de “toda e qualquer pessoa”.

Com a inserção dessa nova forma no sistema pronominal do PB, ocorre um fenômeno de variação linguística entre a forma considerada conservadora, “nós”, e a forma considerada inovadora, “a gente”. Esse fenômeno de variação é bastante estudado em dados de fala, mas também é encontrado em dados de escrita, a exemplo do trecho a seguir, retirado de um texto escrito por um aluno do EF II:

Figura 1 - Trecho com variação entre “nós” ~ “a gente”



Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z11_8D_30M_01)⁸

Na Figura 1, observamos a variação entre as formas “a gente” ~ “nós”, as quais exibem a mesma função pronominal e indicam a noção de 1PP.

No âmbito dos estudos da Sociolinguística, essa variação linguística não ocorre de modo aleatório, mas é influenciada por variáveis independentes de natureza social e estrutural. As variáveis independentes ou grupos de fatores podem ser internos ou externos à língua e podem

⁸ Sugestão de leitura: Minha melhor amiga eu conheci ela em 2010 na escola **a gente** quase não se falava e depois de um tempo **a gente** começo a trocar ideias constantemente falar segredos até que **nós** viramos melhores amigos.

exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo a frequência de ocorrência (MOLLICA; BRAGA 2003). Os fatores considerados internos à língua dizem respeito às várias características linguísticas, como fonomorfossintáticos, semânticos, discursivos e lexicais. Segundo Mollica e Braga (2003), os fatores externos à língua reúnem fatores inerentes ao indivíduo, a saber: sexo, características sociais, como escolarização, renda, profissão etc., e eventos de fala, como grau de formalidade e tensão discursiva. Nos trabalhos descritos adiante, focamos nos resultados referentes aos fatores externos à língua, principalmente, escolaridade e sexo/gênero.

Brustolin (2011) analisou se a forma pronominal “a gente” já estaria, de fato, inserida na fala e na escrita de alunos do EF II de quatro escolas da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis (SC). Para tanto, a autora selecionou textos do gênero narrativa pessoal, visto que, segundo Labov (1972), os relatos sobre experiências vividas fazem com que o falante não se preocupe em como falar e sim com o que falar, aproximando-se do vernáculo. Assim, Brustolin (2011) coletou textos escritos e gravações em que os alunos relataram experiências vividas por eles.

No que concerne ao fator escolarização, a autora observou que, independentemente do sexo, os alunos da 5ª e 6ª séries foram os que mais utilizaram a forma “a gente” e que os alunos das 7ª e 8ª séries, embora tivessem usado essa variante, a utilizaram com menos frequência. Sobre o fator sexo, a autora defendeu que as alunas tenderam a utilizar mais a forma inovadora “a gente”, tendo em vista que ela não carrega estigma e “como as pesquisas variacionistas, em geral, têm demonstrado, as formas ‘bem aceitas’ na sociedade, geralmente, já estão na fala das mulheres” (BRUSTOLIN, 2011, p. 366). Todavia, a autora pontuou que ainda pode haver uma possível estigmatização do uso de “a gente” na escrita escolar, pois os alunos do EF II preferiram usar o pronome “nós” nos textos escritos em ambiente escolar.

De modo semelhante ao trabalho de Brustolin (2011), Vitório (2015) analisou a variação entre as formas pronominais “nós” e “a gente” na escrita de alunos do EF II e EM de uma escola pública da cidade de Maceió (AL), no ano de 2007. Os textos foram produzidos por 30 alunos do EF II (15 meninos e 15 meninas) e 30 alunos do EM (15 meninos e 15 meninas). Cada aluno escreveu dois textos sobre temas relacionados e não relacionados a suas experiências pessoais. A autora mostrou que 86% dos dados foram de “nós” e apenas 14% de “a gente”. Esse resultado, segundo Vitório (2015), pode se referir à pressão normativa em favor de uma norma padrão, isto é, o uso de “nós”, tendo em vista que as gramáticas ainda adotam esse pronome como a norma padrão.

No que diz respeito à variável escolaridade, Vitório (2015) observou que à medida que o nível de escolarização dos alunos aumentou, o percentual de uso do pronome “nós” cresceu, já que, no EF II, o percentual foi representado por 69% e, no EM, por 97%. Esse aumento, segundo a autora, apontou para o maior uso de “a gente” nos textos do EF II (31% contra apenas 3% nos textos dos alunos do EM). Os resultados estatísticos do estudo também mostraram que o EF II tendeu a favorecer o uso de “a gente” e o EM tendeu desfavorecê-lo. Desse modo, a autora concluiu que:

Esses resultados mostram que a escolaridade constitui um fator extralinguístico significativo na manutenção de *nós* na escrita escolar, indicando que, no início da escolarização, os alunos transferem mais o seu conhecimento gramatical da fala para a escrita, mas a submissão as regras gramaticais faz com que *a gente* seja pouco frequente nessa modalidade de uso da língua, o que nos leva a argumentar que a pressão normativa em favor de *nós* exerce um papel preponderante na recuperação dessa variante na língua escrita. (VITÓRIO, 2015, 139)

Em relação à variável sexo/gênero, Vitório (2015) observou que sujeitos do sexo masculino apresentaram uma percentagem de 6% no uso de “a gente”, enquanto os sujeitos do sexo feminino apresentaram uma porcentagem de 19%. Esses dados mostram, pois, que são as meninas que tendem a utilizar mais a variante inovadora na escrita escolar.

No que concerne aos resultados sobre o tipo textual, a autora mostrou que a forma “a gente” foi mais frequente em produções textuais que relataram experiências pessoais dos alunos. Para essa variável, ela observou um percentual de 20% contra 3% quando o tema não solicitou relatos pessoais. Sobre esse resultado, a autora argumentou que temas relacionados a experiências pessoais, por apresentarem menor monitoramento, favoreceram o uso da forma inovadora apesar do ambiente escolar, o qual deveria trazer um certo grau de atenção à escrita. Já o uso da forma conservadora foi favorecido por temas não ligados a experiências pessoais, pois eles envolveriam maior monitoramento da escrita por parte dos alunos.

Outro estudo sobre a mesma temática é feito por Fagundes (2015) a partir de dados da região de Bagé (RS). Ela analisou a variação entre “nós” ~ “a gente”, ambos na posição de sujeito, em dados de fala e de escrita de alunos do 5º ano do EF de uma escola estadual (com idade entre 10 e 11 anos); de alunos do 3º ano do EM da mesma escola estadual (com idade entre 16 e 20 anos); e de alunos de ES (concluído ou em andamento) de uma universidade também da mesma região (com idade entre 25 e 30 anos). O material foi composto por entrevistas, as quais serviram de base para conduzir a narrativa, e por narrativas pessoais, nas

quais os participantes narraram, para um amigo, no bate-papo do *Facebook*, uma situação vivenciada por eles e por mais pessoas.

No que diz respeito aos resultados sobre a relação fala e escrita, a autora mostrou que a fala favoreceu o uso da variante “a gente”, com 87% dos dados coletados. Na escrita, o número de ocorrências de “a gente” foi menor, com uma porcentagem de 9%, o que, segundo a autora, comprovou que a escrita desfavorece o uso dessa variante. Com base nesse resultado, Fagundes (2015) pontua que “a gente” está inserida tanto na fala quanto na escrita dos bageenses, mas que existe uma maior probabilidade de essa forma ocorrer na fala. Assim, para a autora, a escrita, mesmo informal, como a escrita empregada em redes sociais, como o *Facebook*, continua sendo uma representação mais formal da língua e precisa obedecer às normas e aos padrões da gramática.

Sobre a escolaridade, Fagundes (2015) observou que, no EF, o uso da forma inovadora, tanto na fala quanto na escrita, foi menor, especificamente, 50% dos dados. Em relação aos demais níveis controlados: houve maior uso da forma “a gente” no EM, com frequência de 68% e, no ES, com frequência de 80%.

O fator sexo/gênero não foi selecionado como estatisticamente significativo para o uso das formas pronominais “nós” e “a gente” nesse estudo.

Outro estudo sobre dados oriundos da região sul é o de Lima (2020). Ele analisou o uso de “nós” e “a gente”, na posição de sujeito, em um corpus composto por textos orais e escritos de estudantes do EF II e do EM do município de Rio Grande (RS). Um dos objetivos do autor foi observar a influência dos fatores escolaridade e sexo na aplicação do fenômeno de variação de 1PP. Os alunos, em um primeiro momento, escreveram textos narrativos em primeira pessoa, contando uma situação em que eles e seus amigos eram os protagonistas. Em um segundo momento, os alunos narraram a mesma situação sem ler o que haviam escrito.

De modo geral, Lima (2020) identificou 297 (52%) ocorrências do pronome “nós” e 279 (48%) ocorrências de “a gente”. Por conta da pequena diferença entre a quantidade de ocorrência dos pronomes, o autor argumenta que a primeira pessoa do plural, nos textos investigados, parece estar em estado de variação equilibrada.

No que diz respeito à relação entre fala e escrita, o autor afirma que a oralidade é um aspecto linguístico favorecedor do uso de “a gente”, enquanto o pronome “nós” é mais identificado na escrita. Lima (2020) afirma, ainda, que esse resultado parece evidenciar que os alunos têm consciência de que precisam adequar seus textos à norma padrão por estarem na escola, instituição que exige esse tipo de adequação. Sobre o uso da forma “a gente” na escrita, o autor pontua que ela foi usada em momentos do texto que havia transição do discurso indireto

para o direto, isto é, em trechos que representavam um diálogo entre as personagens. Para Lima (2020), o funcionamento de “a gente” revela que os alunos empregam essa forma para produzir diálogos informais, os quais seriam mais realistas/condizentes com suas realidades linguísticas. Assim, no que diz respeito à relação fala e escrita, o autor argumenta que:

[...] pode-se considerar que vem a escola alcançando os seus objetivos de preservar o uso da norma padrão dentro dos contextos em que ela pode vir a ser um requisito, como em uma atividade escolar, pois os alunos souberam se expressar com facilidade tanto na fala como na escrita, transitando entre a formalidade e a informalidade com bastante consciência. (LIMA, 2020, p. 91)

Sobre o fator escolaridade, Lima (2020) observou que os alunos do EF II utilizam o pronome “nós” com maior frequência, sendo 67,5% de uso de “nós” e 32,5% de uso de “a gente”. Os alunos do EM, por sua vez, utilizaram a forma “a gente” com mais frequência, sendo 59,8% de uso de “a gente” e 40,2% de uso de “nós”. O autor pontuou que esse resultado foi inesperado, pois, a princípio, ele partiu da hipótese de que quanto maior a escolaridade do entrevistado, maior seria a probabilidade do uso de formas consideradas padrão. Desse modo, ele esperava que a forma conservadora tivesse sido mais utilizada pelos alunos do EM, por eles disporem de mais anos de escolarização. Todavia observou-se o contrário e Lima (2020) comenta que:

[...] é possível supor que a variante *a gente* está sendo bastante propagada no linguajar dos adolescentes, enquanto os estudantes do nível fundamental, devido a um possível e recente contato com o quadro pronominal nos conteúdos escolares, possam estar preservando a variante padrão em função das convenções de escrita constantemente cobradas nas instituições de ensino. (LIMA, 2020, p. 83).

Em relação ao fator sexo/gênero, Lima (2020) mostrou que houve quase uma equivalência na frequência de uso de “nós” e de “a gente” para o grupo de alunos do sexo/gênero feminino e masculino e que os pequenos números que diferem o uso dessas formas por ambos os grupos indicaram favorecimento no uso de “a gente” pelas alunas dos EF II e EM.

Além dos trabalhos de Brustolin (2011), Vitória (2015), Fagundes (2015) e Lima (2020), que lidam com textos escritos de alunos do EF, EM e ES, há trabalhos que analisam o fenômeno de variação entre “nós” ~ “a gente” em outros tipos de materiais escritos.

Junkes (2008) analisou a variação entre as formas pronominais “nós” ~ “a gente” em oito livros didáticos de Língua Portuguesa, os quais foram indicados e distribuídos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura nas escolas públicas de todo o país na década de 1990 e 2000, para alunos de 5ª a 8ª série do EF. Dos 318 dados, 29% foram de “a gente” e 71% de

“nós”. Junkes (2008) mencionou que a porcentagem do uso de “a gente” surpreendeu, visto que não se esperava a variante inovadora na escrita, sobretudo, uma escrita “escolhida pelos autores para servir como ponto de partida e de reflexão dos conteúdos apresentados nos livros didáticos” (JUNKES, 2008, p. 74).

Dos demais resultados da autora, interessa mencionar o gênero textual e a série na qual as formas pronominais ocorreram. No caso dos gêneros textuais, Junkes (2008) observou que a ocorrência da forma “a gente” foi maior em textos do gênero teatro, pois, segundo a autora, esse gênero reflete a comunicação oral na modalidade escrita, fator que contribuiu para a ocorrência. Outros gêneros favoráveis para a ocorrência da forma inovadora foram fábulas e crônicas, porque, para Junkes (2008), são, em sua maioria, textos narrativos, isto é, próximos da oralidade. O pronome “nós”, por sua vez, teve maior ocorrência em jornais e poesias.

No que diz respeito às séries escolares do EF II, Junkes (2008) identificou que 40% do uso de “a gente” ocorreu em livros destinados à 5ª série do EF. A autora argumenta que, de acordo com documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1998), é na 5ª série que se estuda os pronomes pessoais da língua portuguesa. Nas outras séries, a variação linguística não é sequer comentada, pois os pronomes não fazem parte do conteúdo ensinado.

Outro estudo sobre a mesma temática foi realizado por Silva (2010), que analisou o uso de “nós” e “a gente” na fala culta carioca da década de 1990 (Projeto NURC/ RJ) e em amostras de textos veiculados em jornais cariocas, disponíveis para consulta no site do projeto VARPORT. Nesse material, o autor observou que houve maior frequência de uso da forma “a gente” nos dados de fala e predominância de uso da forma “nós” nos dados de escrita. Sobre esse resultado, o autor comenta que o texto escrito é passível de pressões conservadoras e que, por isso, há maior preferência pelo uso da forma mais antiga na língua, isto é, o pronome “nós”.

O autor ainda pontuou que a variante “a gente”, na escrita, ocorreu somente uma vez no anúncio de uma empresa fabricante de *paggers*, tipo de aparelho bastante utilizado nos anos 90 para enviar mensagens escritas. A justificativa utilizada pelo autor para a ocorrência desse único dado nos textos escritos é a de que empresas de tecnologia buscam atingir os jovens como público-alvo, porque representam os maiores consumidores desse tipo de produto. Por essa razão, a escolha teria sido pela forma inovadora “a gente”, já que ela se aproximaria do falar dos jovens.

Oliveira (2017), num estudo sobre dados da região sul do país, analisou a variação entre as formas “nós” e “a gente” em narrativas infantojuvenis publicadas no Rio Grande do Sul nas três últimas décadas do século XX. O trabalho teve o intuito de observar se o processo de

mudança na fala, no que diz respeito ao maior uso de “a gente”, já estaria presente na escrita. Para tanto, investigou o uso de “a gente” em narrativas ficcionais, como contos e novelas infantojuvenis. A autora observou que, nas obras selecionadas, o uso de “a gente” foi de 90,3%, já o uso de “nós” foi de somente de 9,7%. Segundo Oliveira (2017), esse resultado mostra o imenso avanço do uso de “a gente” em contraste ao grande recuo do uso de “nós” nas obras de literatura infantojuvenil gaúcha.

A autora também analisou se houve relação entre o uso da forma pronominal e o tipo de discurso, narração ou diálogo, entre os personagens. Ela observou que a forma inovadora prevaleceu em ambos os tipos de discurso, com percentuais muito próximos ou acima de 90%.

No que diz respeito ao sexo/gênero dos personagens das obras, Oliveira (2017) constatou que a forma inovadora é empregada tanto por personagens do gênero feminino quanto do gênero masculino e a análise estatística desenvolvida pela autora apontou que o gênero do personagem não é significativo. Sobre isso, ela argumenta que, provavelmente, os autores das obras analisadas representam igualmente o uso de “a gente” nas vozes masculinas e femininas de suas narrativas.

Diferentemente dos trabalhos citados até aqui, Rubio (2012) desenvolveu estudo sobre dados de fala e realizou uma análise comparativa de fenômenos relacionados, entre outras coisas, à alternância pronominal de 1PP no PB e no português europeu, com o objetivo de colaborar com a discussão sobre a origem das variedades de língua portuguesa hoje presentes no Brasil. Para tanto, o autor utilizou amostras de fala da cidade de São José do Rio Preto, localizada na região noroeste do estado de São Paulo, provenientes do Banco de Dados Iboruna, e amostras de fala de diversas regiões do território português, integrantes do Corpus de Referência do Português Contemporâneo.

Desse trabalho, nos interessa mencionar os resultados referentes aos fatores escolaridade e sexo/gênero. De modo geral, o autor afirma que, no PB falado na região de São José do Rio Preto, há predominância no uso da forma “a gente”. Mais especificamente, no que concerne à escolarização, Rubio (2012) verificou comportamento semelhante de informantes com faixas de escolaridade diferentes: informantes com um e quatro anos escolarização e informantes com mais de 12 anos demonstraram tendência ao emprego da forma conservadora “nós”; em contrapartida, informantes com escolaridade intermediária (de cinco a oito anos e de nove a 11 anos de escolarização) demonstraram tendência de uso da forma “a gente”.

Mesmo o fator sexo/gênero não tendo demonstrado relevância estatística, Rubio (2012) pontuou que as frequências apontaram comportamento bastante semelhante entre homens e mulheres no emprego de “nós” e “a gente”. Esse resultado, segundo ele, aliado ao

comportamento semelhante dos mais e menos escolarizados para o mesmo fenômeno, denotou que não há estigma da variante não padrão, “a gente”, no PB da região noroeste do estado de São Paulo. O autor conclui que a constatação de prestígio da variante “a gente”, demonstra que há, na comunidade do interior paulista, um processo de mudança em progresso, com a elevação da frequência de uso da variante inovadora “a gente”

Nardelli (2021) também analisou dados de fala do noroeste paulista com o objetivo de investigar a variação pronominal entre “nós” e “a gente” em interações dialógicas estilisticamente diferentes da Amostra Censo e da Amostra de Interação do Banco de Dados Iboruna, sob a hipótese de que contextos de interação com menor atenção à fala favorecem o uso da variante inovadora “a gente”, e os contextos com maior atenção, o uso de “nós”.

O autor constatou que, de modo geral, os informantes imersos em contextos de menor monitoramento da fala, empregaram, mais recorrentemente, a variante “nós” (60%), enquanto os falantes do contexto de maior monitoramento da fala, usam majoritariamente “a gente” (83,9%).

No que diz respeito à escolaridade, o efeito do estilo é mais perceptível entre os informantes do EF II e do EM, os quais empregam a forma “a gente” com mais frequência em fala mais monitorada, e “nós”, em fala menos monitorada. Os informantes do EF I e ES são indiferentes ao estilo de fala, os primeiros usando mais “nós” e os segundos mais “a gente” nas duas amostras consideradas.

Sobre o fator sexo/gênero, Nardelli (2021) observou que para os homens a situação de maior ou menor monitoramento da fala não interfere na escolha da variante, pois, nas duas amostras, eles usam mais “a gente” do que “nós”; para as mulheres, por outro lado, a tendência é a de que o maior ou menor monitoramento da fala conduz à escolha de uma das variantes, pois entre as mulheres há maior tendência de uso de “nós” em contextos de menor monitoramento de fala e uso de “a gente”, em contextos de maior monitoramento. No que concerne ao resultado do fator sexo/gênero, Nardelli (2021) fez duas ponderações: (i) se a constatação de que, em contexto de fala mais monitorado, mulheres tendem a empregar mais “a gente”, aproximando-se do comportamento dos homens, que sempre preferem essa variante, levaria a considerar que o *status* social da variante inovadora se ampliou (ou está se ampliando) na comunidade de fala, tornando-se uma variante livre de avaliação social; (ii) se a constatação de que, em contexto de fala menos monitorado, as mulheres, diferentemente dos homens, usam mais a variante “nós”, levaria à confirmação da hipótese clássica de que mulheres são mais conservadoras do que os homens.

O autor chega à conclusão de que o contexto de fala menos monitorado reflete, com mais fidelidade, o uso cotidiano da língua e que, por isso, se confirmaria a tendência de que as mulheres, preocupadas com o *status* social, prezam mais o emprego da variante padrão “nós” do que os homens:

Assim, essa última tendência, que nos parece mais razoável, coloca em evidência que o desempenho linguístico individual, em face do estilo de fala (monitoramento), é apagado quando se consideram resultados da comunidade de fala, uma vez que, nossos resultados, para a variável sexo/gênero, contrastam com os já verificados para a comunidade de fala (RUBIO, 2012: cf. tabela 16), segundo os quais as mulheres responderiam pela inovação no uso dos pronomes de 1PP. (NARDELLI, 2021, p. 106)

Com base em seus resultados, Nardelli (2021) argumenta que a variante inovadora “a gente” está completamente encaixada no sistema linguístico e social da variedade falada no noroeste paulista e que a variante inovadora não pode ser mais usada como um indexador social, assim, não é mais possível sustentar que haja diferença de *status* entre “nós” e “a gente” no interior do estado de São Paulo. Desse modo, o autor defende que “nós” não pode mais ser relacionado aos conceitos de padrão, culto e prestigiado; e “a gente”, aos conceitos de não-padrão, coloquial e menos prestigiado socialmente.

Trazemos, a seguir, um quadro que resume os principais resultados de cada estudo sobre a variação entre “nós” ~ “a gente” citado neste capítulo.

Quadro 1 - Principais resultados de trabalhos sobre a variação entre "nós" ~ "a gente"

Autor	Material	Região	Resultados		
			Escolaridade	Sexo/gênero	Tipo textual
Brustolin (2011)	Textos escritos e gravações do EF II de quatro escolas públicas.	Florianópolis, SC.	5ª e 6ª séries: maior uso de "a gente".	Meninas: maior uso de "a gente".	Não foi considerado como fator de análise
Vitório (2015)	Textos escritos no EF II e EM de uma escola pública.	Maceió, AL.	EF: Maior uso de "a gente".	Meninas: maior uso de "a gente".	Relatos: maior uso de "a gente".
			EM: maior uso de "nós".		
Fagundes (2015)	Textos falados e escritos do 5º ano do EF e do 3º ano do EM de uma escola estadual; e do ES de uma universidade.	Bagé, RS.	EF: menor uso de "a gente".	Não foi considerado estatisticamente relevante	Não foi considerado como fator de análise
			EM: maior uso de "a gente".		
			ES: maior uso de "a gente".		
Lima (2020)	Textos escritos e falados do EF II e do EM.	Rio Grande, RS.	EF II: maior uso de nós.	Meninas: maior uso da forma inovadora	Não foi considerado como fator de análise
			EM: maior uso de "nós".		
Junkes (2008)	Livros didáticos de Língua Portuguesa para alunos de 5ª a 8ª série do EF.	Distribuído em todo o Brasil.	Livros didáticos do EF: maior uso de "nós".	Não foi considerado como fator de análise	Teatro: maior uso de "a gente"

Continua

Cont. Quadro 1

Autor	Material	Região	Resultados		
			Escolaridade	Sexo/gênero	Tipo textual
Rubio (2012)	Dados de fala do Iboruna.	São José do Rio Preto, SP.	De 1 a 4 anos e mais de 12 anos de escolarização: maior de “nós”.	Homens e mulheres: comportamento semelhante no emprego de “nós” e “a gente”.	Não foi considerado como fator de análise
			De 5 a 8 anos e de 9 a 11 anos de escolarização: maior uso de “a gente”.		
Nardelli (2021)	Dados de fala da Amostra Censo e da Amostra de Interação do Banco de Dados Iboruna.	São José do Rio Preto, SP.	EF II e EM: maior uso de “a gente” em fala monitorada e “nós”, em fala menos monitorada;	Homens: maior uso de “a gente” nas duas amostras	Não foi considerado como fator de análise
			EF I: indiferentes ao estilo de fala, maior uso de “nós”;	Mulheres: uso de “nós” em contextos de menor monitoramento; e “a gente”, em contextos de maior monitoramento.	
			ES: indiferentes ao estilo de fala, maior uso de “a gente”.		

Fonte: Elaborado pela autora

Faz-se importante mencionar que, nesta tese, nos baseamos nesses trabalhos como ponto de partida, pois os seus resultados sobre os efeitos dos fatores ano escolar, sexo/gênero e tipo textual na variação entre “nós” ~ “a gente” nos dão pistas da relação entre o oral/falado e letrado/escrita que subjaz a mudança no paradigma de 1PP. Entretanto, adotamos uma concepção teórica, no que diz respeito à escrita, distinta da observada nos trabalhos citados. A concepção de escrita adotada neste estudo (cf. seção 1.3 deste capítulo) prevê que a escrita é constituída de modo heterogêneo (CORRÊA, 1997, 2004) por relações entre fala e escrita e práticas sociais orais/letradas.

Na seção seguinte, caracterizamos o funcionamento da flutuação entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”.

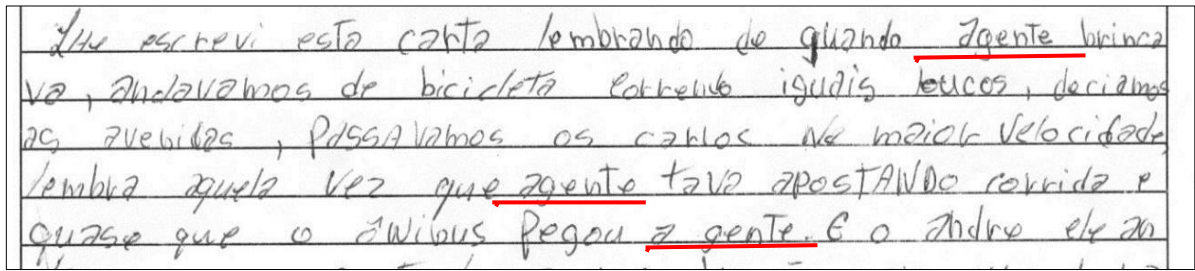
de São Paulo. Um dos objetivos dele foi demonstrar que o fenômeno de perda de marca morfológica tende a generalizar-se para a expressão de 1PP no verbo, como em “nóis é”.

O autor observou que os falantes mais jovens, frequentadores das quadras esportivas do bairro Brasilândia, são os que mais utilizavam construções como “nóis é”, pois parecem apresentar valores sociais contrários aos legitimados pelas pessoas da “cidade grande”, como o uso de formas padrão. Coelho (2006) argumenta que os jovens que mais usam a variante “nóis” não possuem vínculo empregatício e desempenham práticas sociais (como usar de drogas lícitas e ilícitas e frequentar bares e locais com baixa reputação no bairro), muitas vezes, discriminadas por outros grupos da sociedade.

A partir desse resultado, o autor considera que a variante “nóis” parece ser utilizada como recurso expressivo do falante na produção do texto, já que o falante relaciona o uso dessa variante a um estilo de vida particular do jovem da periferia, representando um estereótipo do “mano” na cidade de São Paulo. Assim, as construções como “nóis vai” e “nóis é” seriam utilizadas como recursos estilísticos para a produção de sentidos. Nessa interpretação, o uso de variantes mais vernáculas estaria também correlacionado a usos, mais ou menos, intencionais por parte do falante, com o objetivo de expressar uma determinada orientação identitária. Coelho (2006) também explica que a grande frequência de uso da variante “nóis” no corpus analisado pode estar relacionada às situações de entrevista, pois seria uma forma de afastamento do jovem entrevistado ao *status* institucional do próprio entrevistador.

Além da flutuação entre “nós” ~ “nóis”, observamos, nos textos escritos por alunos do EF II de uma escola pública do noroeste paulista, a flutuação entre “a gente” ~ “agente”, a qual é bastante recorrente em textos escritos no EF II (cf. PARANHOS, 2014; TENANI, 2016; FIEL, 2018). No trecho de texto a seguir, observamos a grafia “agente” registrada duas vezes e a grafia “a gente” registrada uma vez

Figura 3 - Trecho com Flutuação entre “a gente” ~ “agente”



Fonte: Banco de Dados de Escrita do EF II (Z09_6A_01M_06¹¹)

A sequência "agente" se configura como clítico fonológico "a" e hospedeiro "gente": [[a]cl [gente]w]GC, a qual formaria um constituinte prosódico que, segundo Bisol (2000), corresponde ao grupo clítico¹². Essa sequência é estruturalmente diferente do substantivo [agente]w, formado por uma palavra prosódica. Foneticamente, entretanto, a sequência de clítico e substantivo é igual ao substantivo, porque ambos apresentam mesma cadeia segmental e mesma pauta acentual. Os clíticos fonológicos, como o artigo “a”, são formas que não carregam acento e, por serem monossílabos átonos, são, geralmente, prosodizados junto a um hospedeiro, ou seja, uma palavra fonológica, como “gente”, que se caracteriza por ser portadora de um acento lexical (ou acento primário). Bisol (2000, 2005) explica que, no PB, os clíticos fonológicos são preferencialmente prosodizados à direita, seguindo a direção da recursividade sintática, e formam, com seu hospedeiro, um constituinte prosódico de natureza pós-lexical. Desse modo, a grafia “agente” seria a representação escrita de um constituinte prosódico formado por clítico e palavra prosódica: “a gente”.

A hipossegmentação “agente” também reflete dois processos cognitivos: (i) o *chunking*: em que duas sequências linguísticas são processadas como uma única, porque assim está armazenada na memória enriquecida do usuário, com base em suas experiências com a língua (BYBEE, 2016); (ii) e a analogia: por analogia com outras formas hoje grafadas juntas por convenção, mas que historicamente eram grafadas separadamente (BYBEE, 2016), como: “em boa hora” (hoje, embora), “por tanto” (hoje, portanto), “entre tanto” (hoje, entretanto), “toda via” (hoje, todavia) etc. Assim, tanto o processamento quanto a grafia de “a gente” podem também ser explicados por processos de domínio cognitivo.

¹¹ Sugestão de leitura: Lhe escrevi esta carta lembrando de quando agente brincava, andavamos de bicicleta correndo iguais loucos, decíamos as avenidas, passávamos os carros Na maior velocidade, lembra aquela vez que agente tava apostando corrida e quase que o ônibus pegou a gente. E o andre ele na [...].

¹² Na perspectiva de Nespor e Vogel (1986), o grupo clítico é a unidade prosódica que vem logo após a palavra prosódica, todavia há divergências da existência dessa unidade na hierarquia prosódica (cf. SELKIRK, 1980).

Vale observar que as flutuações em relação à segmentação de palavras são comuns na escrita de alunos do EF I, como mostra Chacon (2013). O autor, que analisou dados de flutuação extraídos de textos de crianças da 2ª série do EF I de uma escola municipal de São José do Rio Preto, encontrou dados como: “inpe” ~ “en pé”; “ouvil” ~ “ou vil”; “elefante” ~ “ele fante”. A título de exemplo, no que diz respeito ao dado “inpe”, o autor argumenta, com base em informações fonológicas e informações morfossintáticas, que sua interpretação pode ser a de um grupo clítico, pois trata-se da junção de palavra fonológica, caracterizada por ser provida de acento (no caso, a palavra “pé”), e um monossílabo átono (no caso, o clítico fonológico “em”). No entanto, ao considerar a sentença toda na qual esse dado ocorre, o autor argumenta que ele pode também ser interpretado como uma frase entoacional. Esse constituinte se define por limites do contorno entoacional, que pode ser ascendente ou descendente e ser delimitado, muitas vezes, por pausas. No exemplo em questão, a sequência “inpe” poderia ser delimitada por pausas ou por vírgulas numa escrita mais de acordo com as convenções gramaticais: “Coitadinha da bruxa, em pé, sem nada, sem um banco, coitada!”. Esse dado ainda poderia ser interpretado como um pé métrico, que, de acordo com Nespor e Vogel (1986, 2007), é formado de uma cadeia de sílabas em que uma apresenta o valor forte e as demais o valor fraco. No exemplo, a sílaba “in” seria a de valor fraco; e a sílaba “pé” a de valor forte.

Além da ancoragem em diferentes aspectos prosódicos da língua, Chacon (2013) argumenta que a flutuação entre “inpe” e “en pé” se dá como produto da ancoragem da criança em aspectos das convenções ortográficas da língua. Segundo o autor, indícios dessa ancoragem são detectados em “en pé”, por exemplo, pois há o espaço em branco que delimita duas palavras ortográficas da língua (“em” e “pé”); há a presença do grafema “e” na palavra “em”, que na variedade linguística da criança, é pronunciada, preferencialmente, como [i]; há, ainda, a presença do acento agudo na palavra “pé”:

Assim, se, por um lado, a criança deixa, em sua escrita, pistas de sua inserção em práticas de oralidade, já que deixa traços de sua ancoragem em características prosódicas da língua (como acabamos de observar), por outro lado, deixa, ainda, em sua escrita, traços de sua inserção em práticas de letramento, já que dá mostras também de sua ancoragem em características das convenções ortográficas. CHACON, 2013, p. 375)

Constatamos que o autor pontua ser possível observar, nessas flutuações, indícios de relações entre convenções ortográficas e constituintes prosódicos e que essas relações:

[...] indiciam a recuperação que os sujeitos escreventes fazem de suas vivências com enunciados falados (nos quais aspectos prosódicos contribuem enormemente para sua estruturação) e com enunciados escritos (nos quais, convencionalmente, unidades morfológicas como palavras têm realce, já que se separam umas das outras por meio de espaços em branco). (CHACON, 2013, p. 372)

As flutuações das grafias que investigamos nesta tese, produzidas no EF II, diferem das observadas em textos do EF I, pois “agente” não corresponde a uma frase entoacional. Soma-se que, segundo Paranhos (2014), 15,5% das flutuações identificadas em textos do EF II abarcam sequências homônimas, isto é, palavras ou sequências de palavras que apresentam a mesma pronúncia, mas com significados diferentes quando estão juntas ou separadas por espaço em branco, como o caso de “a gente” ~ “agente”, “se não” ~ “senão”, “de mais” ~ “demais” e “a fim” ~ “afim”.

A flutuação “se não” ~ “senão”, em textos escritos por alunos de uma escola pública estadual de São José do Rio Preto¹³, foi alvo do estudo de Tenani e Longhin (2015), segundo as quais 84% dos dados são da grafia “se não” com o espaço em branco. Esse resultado é interessante, de acordo com as autoras, porque a grafia “se não” consiste na opção menos frequente e contextualmente restrita em relação aos usos abonados pela ortografia do português¹⁴.

Uma das hipóteses das autoras para o grande uso de “se não”, com espaço em branco, em relação a “senão”, sem espaço em branco, é a de que os escreventes tomam como ponto de ancoragem as relações entre fala e escrita, já que, nas porções dos enunciados articulados por “se não” com espaço em branco, há indícios de configuração prosódica de enunciados, na medida em que é possível entrever saliências métricas e ênfase entoacional, por exemplo, em “eu tenho que dançar direito se não perco”. Nesse enunciado, as autoras explicam que há uma conexão causal, na qual “não dançar direito” leva à consequência desfavorável que é “perder o posto de rainha do samba”. Essa relação de causa e consequência subjaz uma relação de condição. Assim, se for desfavorável, a consequência gera uma tensão que, de certa forma, coloca em evidência o segundo membro da construção: “perder o posto de rainha do samba”. Para Tenani e Longhin (2015), essa tensão é inerente às construções observadas e é por essa

¹³ Tenani e Longhin (2015) utilizaram o Banco de Dados de Escrita do EF II, mesmo material utilizado nesta tese.

¹⁴ Tenani e Longhin (2015) explicam que o dicionário Houaiss (2001) sinaliza duas possibilidades para a grafia de “senão”: “senão” sem espaço em branco entre “se” e “não” e “se não” com espaço em branco entre as sequências citadas. A grafia “se não” é usada somente como conjunção alternativa (p. e., “perdoe; se não, a vida lhe será amarga”). Já a grafia “senão” abarca todos os outros usos, isto é, como conjunção, preposição e substantivo.

razão que o espaço em branco verificado em “se não”, nos textos analisados, não ocorre aleatoriamente, mas tem motivação na configuração prosódica dos enunciados em que ocorrem:

Em suma, quando o escrevente lança mão de *se não* registra, na materialidade de que é constituída a escrita, não apenas a composicionalidade semântico-pragmática da construção mobilizada por esse juntor, mas também a ênfase na consequência desfavorável trazida pelo segundo membro da construção, que pragmaticamente é uma ameaça ou uma complicação. (TENANI; LONGHIN, 2015, p. 197)

Com base nos trabalhos de Chacon (2013), sobre escrita infantil, e de Tenani e Longhin (2015), sobre a escrita infantojuvenil, argumentamos que as flutuações de grafia de palavras escritas se mostram como objetos de análise relevantes, pois evidenciam a complexidade, que é efeito da natureza da escrita, a qual se constitui por práticas orais/faladas e letradas/escritas e que está subjacente à flutuação gráfica que investigamos.

Assim, nesta tese, para analisar as flutuações entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”, nos baseamos em uma perspectiva que entende que o sujeito escrevente, no trabalho com a (sua) escrita, se ancora em características prosódicas dos enunciados falados e no que supõe ser as convenções da escrita, pois, enquanto sujeito da linguagem, produz o que ele imagina ser o registro convencional dos enunciados, baseado em suas práticas orais/faladas e letradas/escritas: “não é a materialidade das modalidades linguísticas a base relevante para interpretação dos dados de escrita enquanto dado linguístico, mas as práticas sociais orais e letradas em relação aos modos de enunciação falado e escrito” (FIEL; TENANI, 2018, p. 33).

Desse modo, não interpretamos as características da fala, presentes na escrita, como interferências que geram os chamados erros ortográficos. De modo contrário, buscamos nos distanciar dessa perspectiva e nos aproximar de outra perspectiva que assume fala e escrita como modos de enunciação que se constituem por práticas orais e letradas (CORRÊA, 2004).

Por consequência dessa assunção é que as flutuações são interpretadas como registros escritos que guardam, em certa medida, características dos enunciados falados, conforme exploramos no capítulo de análise dos dados.

1.3. Concepção de escrita: a heterogeneidade constitutiva da escrita

Com o intuito de tecer argumentos a favor de uma concepção não dicotômica entre fala e escrita, iniciamos citando o trabalho de Marcuschi (2000), autor que trouxe importantes

contribuições sobre a relação não dicotômica entre fala e escrita para os estudos sobre a linguagem desenvolvidos no Brasil.

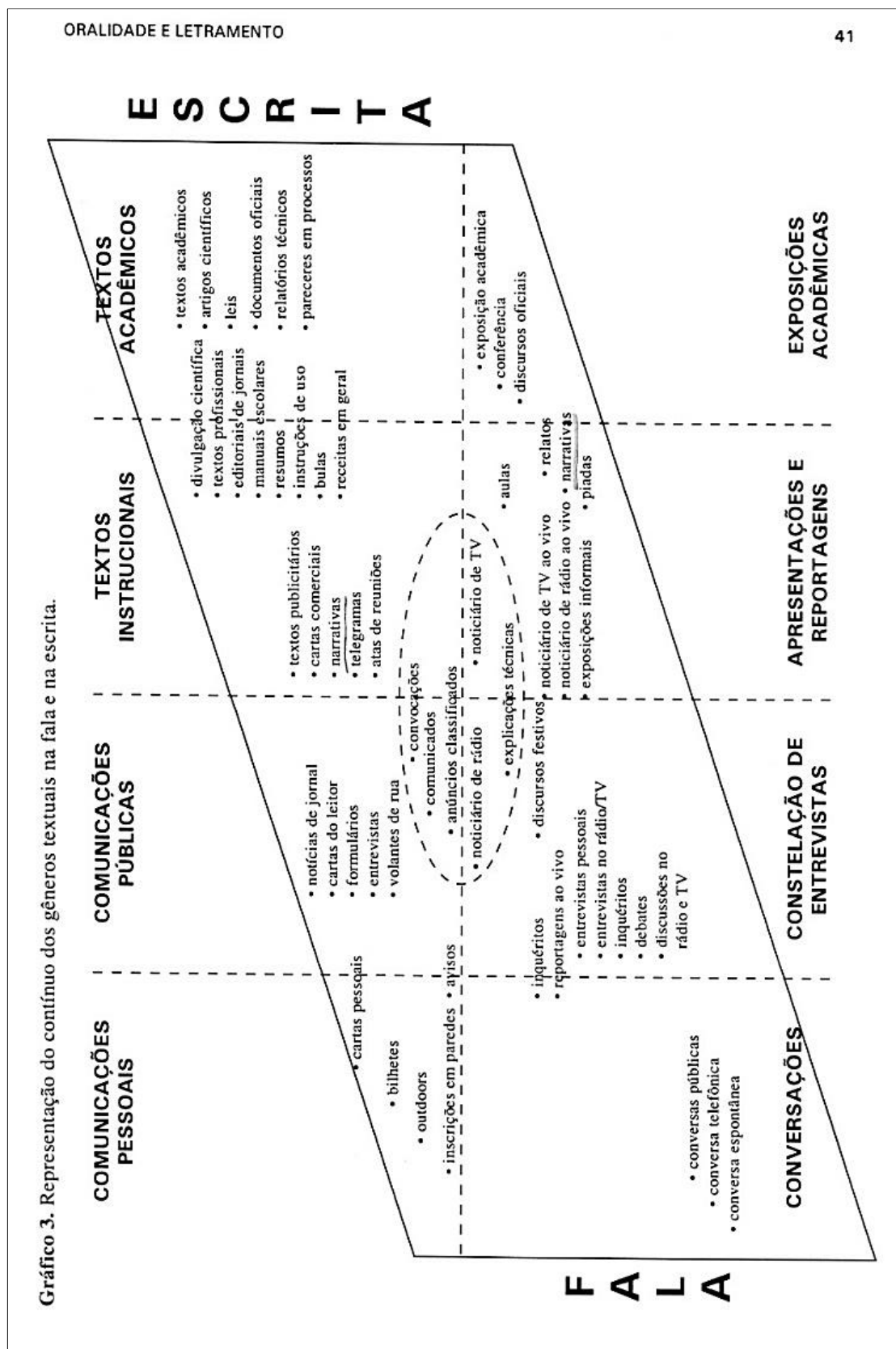
Na perspectiva adotada por Marcuschi (2000), fala e escrita são modos de representação cognitiva e social, que se revelam em práticas sociais específicas. O autor defende que postular a supremacia ou a superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, já que não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa, pois deve-se considerar que a relação entre elas não é homogênea, nem constante e muito menos dicotômica.

Para o autor, a língua é um fenômeno heterogêneo, com múltiplas formas de manifestação, variável, dinâmico, suscetível a mudanças, histórico e social, visto que é fruto de práticas sociais e históricas e indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático, e, por fim, submetido às condições de produção, já que se manifesta em situações concretas de uso, como o texto e o discurso. Assim, segundo Marcuschi (2000), a língua não é um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, tampouco prevê relações linguísticas imanes. Com efeito, ela é heterogênea e indeterminada.

O autor ainda discute que muito da supervalorização da escrita em relação à fala advém da confusão que, muitas vezes, se faz entre os termos letramento, alfabetização e escolarização. Ele explica que o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contexto informal e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas, ou seja, de letramentos. A alfabetização, por outro lado, pode dar-se, como de fato se deu, historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo. Na relação entre alfabetização e escolarização, a primeira é uma habilidade restrita, representando, nesse sentido, apenas um dos papéis desempenhados pela escola, que costuma ter projetos educacionais amplos.

A fim de explicitar, metodologicamente, como se dá a relação complexa entre as modalidades falada e escrita e as práticas sociais orais e letradas, Marcuschi (2000) propõe a existência de um contínuo tipológico de gêneros textuais na fala e na escrita, a fim de correlacionar textos falados e escritos em um contínuo de variações (textuais-discursivas, lexicais etc.):

Figura 4 - Contínuo de gêneros textuais proposto por Marcuschi (2000)



Fonte: Marcuschi (2000, p. 41)

A figura acima ilustra o contínuo de gêneros textuais, no qual as linhas pontilhadas horizontais representam a distinção entre meio de produção sonoro e gráfico, e as linhas pontilhadas verticais representam o oral e o escrito. Por meio desse gráfico, o autor defende que existe variação entre fala e escrita nos gêneros textuais, mas nota-se que, em cada um dos extremos do eixo horizontal, há predominância de gêneros que seriam exclusivos da fala ou da escrita. Assim, Marcuschi (2000) propõe a existência de gêneros mais homogêneos (situados nas extremidades do contínuo) e gêneros mistos (delimitados por um círculo no meio do contínuo). Nesse sentido, o autor explica que o “tipo textual” é categorizado a partir da sua natureza linguística, isto é, características lexicais, sintáticas, verbais etc. Por isso, temos cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já os gêneros textuais abarcam produções encontradas no dia a dia, que dispõem de natureza sociocomunicativa definida por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característicos. Dessa maneira, os gêneros textuais não podem ser tratados separadamente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, visto que são constituídos sociohistoricamente e, por isso, são variáveis.

A consideração sobre gêneros e tipos textuais é importante para esta tese, pois, como já mencionado na Introdução, um de nossos objetivos é analisar a atuação dos tipos textuais na variação entre “nós” ~ “a gente” e na flutuação entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”. Assim, compartilhamos da perspectiva do autor de que, ao se comparar uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferença do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito, por exemplo. Já uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversa espontânea. Todavia, vale esclarecer que Marcuschi (2000) chama a atenção para o fato de que tipos e gêneros textuais não são opostos, não formam uma dicotomia. Eles são, na verdade, complementares, isto é, um constitui o outro. Uma carta pessoal, por exemplo, pode envolver vários tipos textuais, como descrição, narração, relato. Dito isso, entendemos que “tanto a fala como a escrita apresentam um contínuo de variações, ou seja, a fala varia e a escrita varia e, por isso, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no contínuo dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas” (MARCUSCHI, 2000, p. 42).

De modo resumido, Marcuschi (2000) defende que fala e escrita não se opõem de forma dicotômica, nem são produzidas em contextos polarizados. Elas são modalidades que se relacionam por meio de um contínuo dos gêneros textuais. O autor argumenta que gêneros textuais se ancoram na sociedade e nos costumes, ao mesmo tempo em que são parte da

sociedade e organizam os costumes, pois se constituem e circulam socialmente. Logo, segundo o autor, os gêneros textuais não só refletem, como também constituem as práticas sociais.

A proposta de Marcuschi (2000) nos fornece um evidente ganho teórico no que diz respeito à relação entre fala e escrita. Porém, Corrêa (1997, 2004) argumenta que a ideia de contínuo dos gêneros textuais recupera dicotomias, na medida em que pressupõe a existência de certa homogeneidade nos pólos. Corrêa (2004) defende que as relações entre os modos de enunciação falado e escrito e as práticas sociais orais e letradas são complexas de modo que é uma relação de constituição e não de interferências graduais. O autor argumenta ainda que as características da fala estão presentes na escrita e vice-versa, e que as práticas sociais orais permeiam as práticas sociais letradas e vice-versa. Partindo dessa premissa, o autor busca apreender a complexidade sócio-histórica relacionada às práticas sociais pelas quais a língua se realiza e propõe que há uma heterogeneidade constitutiva da fala e da escrita, isto é, o modo heterogêneo de constituição da escrita.

A proposta da Heterogeneidade Constitutiva da Escrita de Corrêa (1997) avança em relação à proposta do Contínuo de Gêneros Textuais de Marcuschi (2000), ao se ancorar no princípio bakhtiniano de dialogicidade da linguagem, segundo o qual toda produção de linguagem é sempre resultado de um já dito/ouvido e escrito/lido. A proposta de Corrêa (1997) também avança ao propor que fala e escrita são concebidas como modos de enunciação dos sujeitos da linguagem e não como modalidades, como proposto por Marcuschi (2000). Essa proposta foi fundamental para questionar a delimitação do campo da escrita apenas pela constatação de um material específico, o gráfico, que lhe serve como base semiótica.

Baseado nessa assunção, Corrêa (1997, 2004) propõe opções metodológicas para buscar a relação entre oralidade e escrita e a relação entre sujeito e linguagem. Assim, o autor defende que, a partir de produções escritas, é possível captar a circulação do sujeito escrevente por três eixos de constituição da escrita. O primeiro eixo, da gênese da escrita, diz respeito “aos momentos em que, ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal” (CORRÊA, 2004, p. 10).

Somado ao primeiro eixo, o segundo eixo, do código escrito institucionalizado, relaciona-se à representação que o sujeito escrevente faz do código institucionalizado para a sua escrita, ou seja, com aquilo que ele imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado.

O terceiro eixo, da relação com o falado/escrito e ouvido/lido, refere-se à relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e com o já ouvido, bem como com o já escrito e

com o já lido. Por meio dessa relação, o escrevente põe-se em contato não só com tudo quanto teve experiência oral, como também com a produção escrita em geral e com uma produção escrita particular (a da coletânea de textos que deve ler durante uma prova, por exemplo). Em outras palavras, com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o leitor etc.

Corrêa (1997, 2004) explica que a proposição desses três eixos é um recurso metodológico utilizado para explicar o modo heterogêneo de constituição da escrita. Assim, a atuação desses três eixos passa pela imagem que o escrevente faz do oral/falado e do letrado/escrito em sua escrita e não revela características da escrita em si. Por isso, não se pode esperar que haja, no material analisado, um texto definido pela atuação de um desses três eixos isoladamente, já que eles dialogam entre si e sustentam um imaginário sobre a escrita.

O autor também esclarece que a referência à circulação pelo imaginário sobre a escrita não é uma apreciação negativa e nem tem relação com avaliações estereotipadas sobre a produção do escrevente, especialmente com aquelas avaliações pautadas em um parâmetro ideal de boa escrita:

Como bem evidencia o cruzamento dos três eixos exposto, essa produção provém de uma enunciação dividida. Esta, por sua vez, dá testemunho não de uma inadequação a um modelo, mas de uma formulação linguística – em parte, não consciente – que regista vários saberes mais (ou menos) modelares, ligados às práticas sociais que esse evento particular de linguagem mobiliza no leitor/escrevente. Eventual ponto de convergência de saberes, o texto é memória desses (des-) encontros. Em outras palavras, essa produção marca uma resposta a modos de individualização a que o sujeito está exposto em sua experiência com a linguagem. (CORRÊA, 2004, p. 14)

Assim como fez Corrêa (1997) na análise dos textos de vestibulandos, outros autores também utilizaram esse recurso metodológico na análise de dados de escrita, a saber: Silva e Tenani (2014) na análise de dados de hipersegmentação em textos de alunos do EF II, e Lopes-Damasio (2019) na investigação de mecanismos de junção em textos de crianças em fase de aquisição da escrita, para citar apenas dois estudos. Esses trabalhos, assim como esta tese, utilizaram essa perspectiva, a fim de demonstrar a atuação do oral no escrito a partir da imagem que os escreventes têm do que seja a constituição da (sua) escrita, a qual se entrevê por meio de suas inserções em práticas orais/faladas e letradas/escritas de uso da linguagem.

Dessa forma, a proposição de Corrêa (1997, 2004) sobre a relação entre fala e escrita é fundamental para que as flutuações gráficas, objeto de análise, sejam interpretadas não somente como dado de língua, mas também como dado de discurso. No Capítulo 3, dedicado à análise

dos dados, argumentamos que essas flutuações também são efeitos das tensões discursivas sofridas pelos escreventes ao responderem às propostas de produção textual.

Desse modo, nesta tese, assumimos, em certa medida, a abordagem de Marcuschi (2000), por ela nos fornecer subsídios metodológicos para interpretar a atuação dos tipos textuais, e a proposição de Corrêa (1997, 2004), no que diz respeito à relação entre fala e escrita, por ela nos proporcionar recursos para analisar dados escritos, particularmente, a variação entre as formas pronominais “nós” ~ “a gente” e a flutuação entre as grafias “nóis” ~ “nós” e entre “a gente” ~ “agente”, de modo a identificar como a constituição heterogênea do letrado/escrito atravessa os escreventes. Em outras palavras, assumir a concepção heterogênea de constituição da escrita permite interpretar a variação entre “nós” ~ “a gente” e a flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” como índices da relação multifacetada que os sujeitos escreventes mantêm com a língua(gem). Esses índices nos dão pistas de encontros entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que atravessam os sujeitos escreventes no EF II.

1.4. Eixos de análise e diagrama da relação entre os eixos

Como explorado na seção 1.1, os trabalhos advindos da Sociolinguística Variacionista mostram que há variação entre as formas “nós” e “a gente”, tanto na fala quanto na escrita e que essa variação está relacionada a diversos fatores, dentre eles, citamos escolaridade, sexo/gênero e tipo textual.

Em relação à escolaridade, alguns trabalhos apontam que, em textos escritos, o aumento da escolarização leva à diminuição do uso de “a gente” e ao aumento do uso de “nós” (BRUSTOLIN, 2011; VITÓRIO, 2015). Outros apontam que há maior uso da forma “a gente” no EM e no ES (FAGUNDES, 2015; LIMA, 2020)

Exclusivamente sobre dados de fala, Rubio (2012) mostra que entrevistados, independentemente dos anos de escolaridade, utilizam a forma “nós” e entrevistados com faixa de escolarização mediana (de cinco a oito anos e de nove a 11 anos) utilizam mais a forma “a gente”. Nardelli (2021), por outro lado, constata que entrevistados do EF II e do EM empregam mais a forma “a gente” em fala mais monitorada, e “nós” em fala menos monitorada. Já entrevistados do EF I e ES são indiferentes ao estilo de fala do EF I, sendo que, no EF I, empregam mais a forma “nós” e, no ES, mais a forma “a gente”.

Em relação ao sexo/gênero, Brustolin (2011) e Vitória (2015) argumentam que mulheres utilizam a forma “a gente” em maior quantidade em textos escritos e que, por isso, essa variante não é desprestigiada no PB. Já Rubio (2012) aponta comportamento semelhante

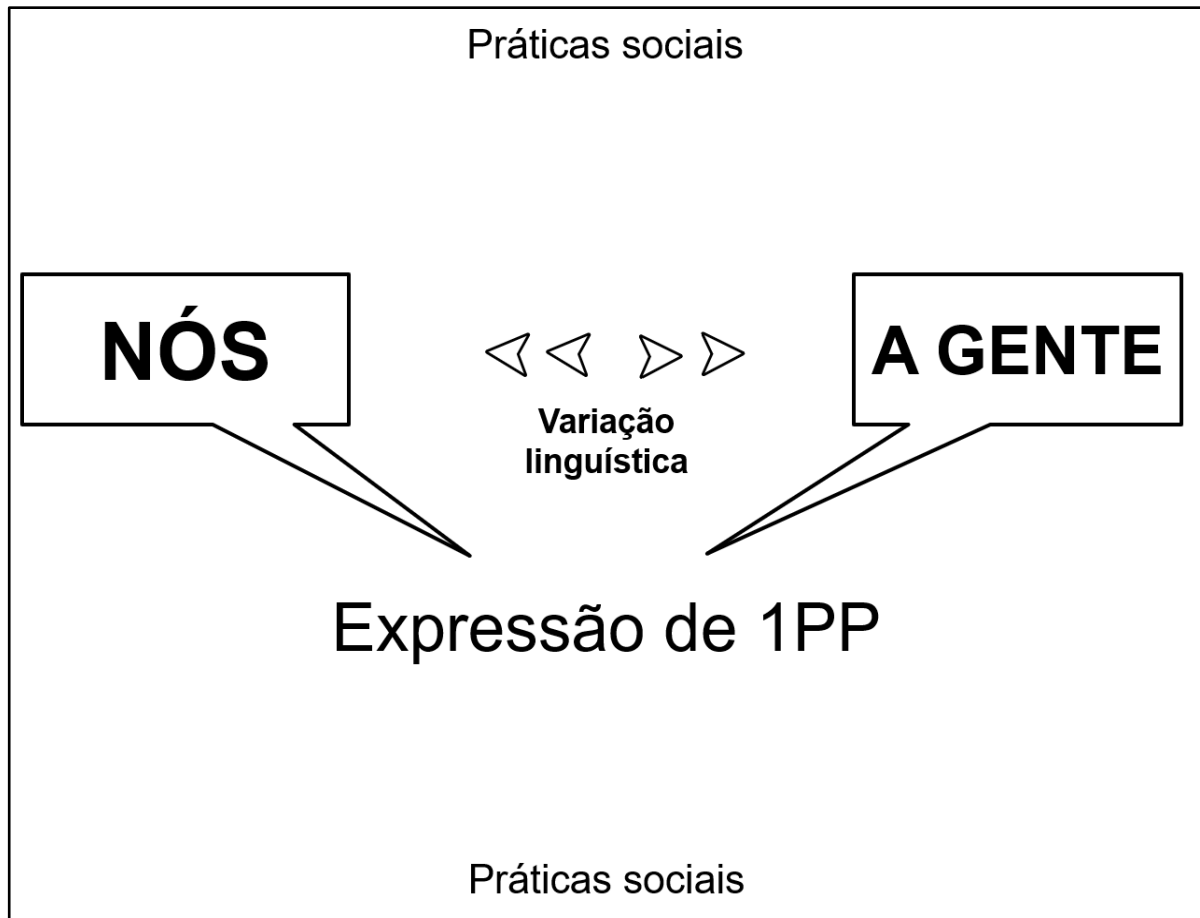
para homens e mulheres no que diz respeito ao uso das formas “nós” e “a gente” na fala. Nardelli (2021) aponta que para os homens usam mais a forma “a gente” independente do maior ou menor monitoramento da fala, e as mulheres usam mais forma “nós” em contextos de menor monitoramento de fala e “a gente”, em contextos de maior monitoramento.

Sobre o tipo e o gênero textual, o trabalho de Junkes (2008) mostra que a forma pronominal “a gente” apresenta maior ocorrência no gênero textual teatro, pois, segundo a autora, esse gênero reflete a comunicação oral. Já Brustolin (2011) e Vitória (2015) identificam seus dados em textos do tipo relato pessoal, em que os alunos escreveram sobre temas relacionados a experiências pessoais vivenciadas. Ambas as autoras argumentam que isso acontece devido ao fato de que, nesse tipo de texto, os alunos tendem a não prestar atenção na escrita, visto que ficam envolvidos na narrativa.

Nardelli (2021) ainda aponta para o fato de que a forma “a gente” está superando o uso de “nós” em todos os segmentos sociais e que essa construção pronominal não pode mais ser considerada uma variante não-padrão, coloquial e menos prestigiado socialmente.

No que diz respeito aos textos escritos no EF II, nossa hipótese é de que a variação entre “nós” ~ “a gente” seja motivada pelas práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas pelas quais os escreventes circulam quando são convidados a escrever um texto. Na figura a seguir, ilustramos o que chamamos de eixo I de variação entre as formas “nós” ~ “a gente”:

Figura 5 - Eixo I: variação entre as formas "nós" ~ "a gente"



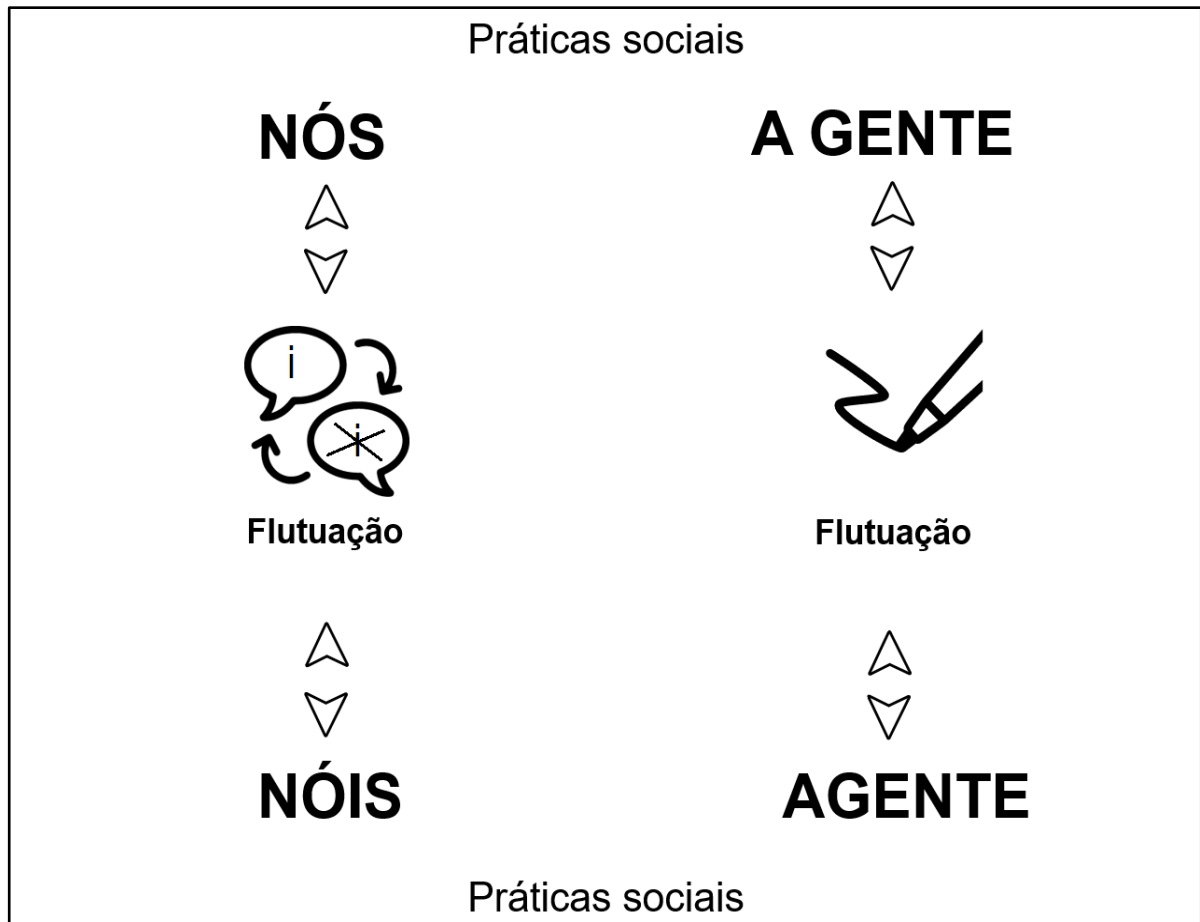
Fonte: Elaborada pela autora

Dentre as possíveis formas de se referir à 1PP, destacamos, na Figura 5, as formas “nós” e “a gente”, as quais variam, tanto na fala quanto na escrita, a depender das práticas sociais envolvidas no momento de enunciação.

Para além dessa variação de natureza morfológica, nos textos do EF II, também há uma flutuação gráfica entre “a gente” ~ “agente”; essa flutuação é observada somente na escrita, já que na fala, “a gente” tem a mesma cadeia segmental e mesma pauta acentual que “agente”. Paralelamente à flutuação entre “a gente” ~ “agente”, também há flutuação entre “nós” ~ “nóis” nos textos escritos do EF II. Diferentemente da primeira, essa flutuação é de natureza fonológica e também é observada em dados de fala, como reportado por Coelho (2006).

Assim como a variação entre “nós” ~ “a gente”, também defendemos que a flutuação entre “a gente” ~ “agente” e “nós” ~ “nóis” é motivada pelas práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas pelas quais os falantes/escreventes circulam. Na figura seguinte ilustramos o que chamamos de eixo II de flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente”.

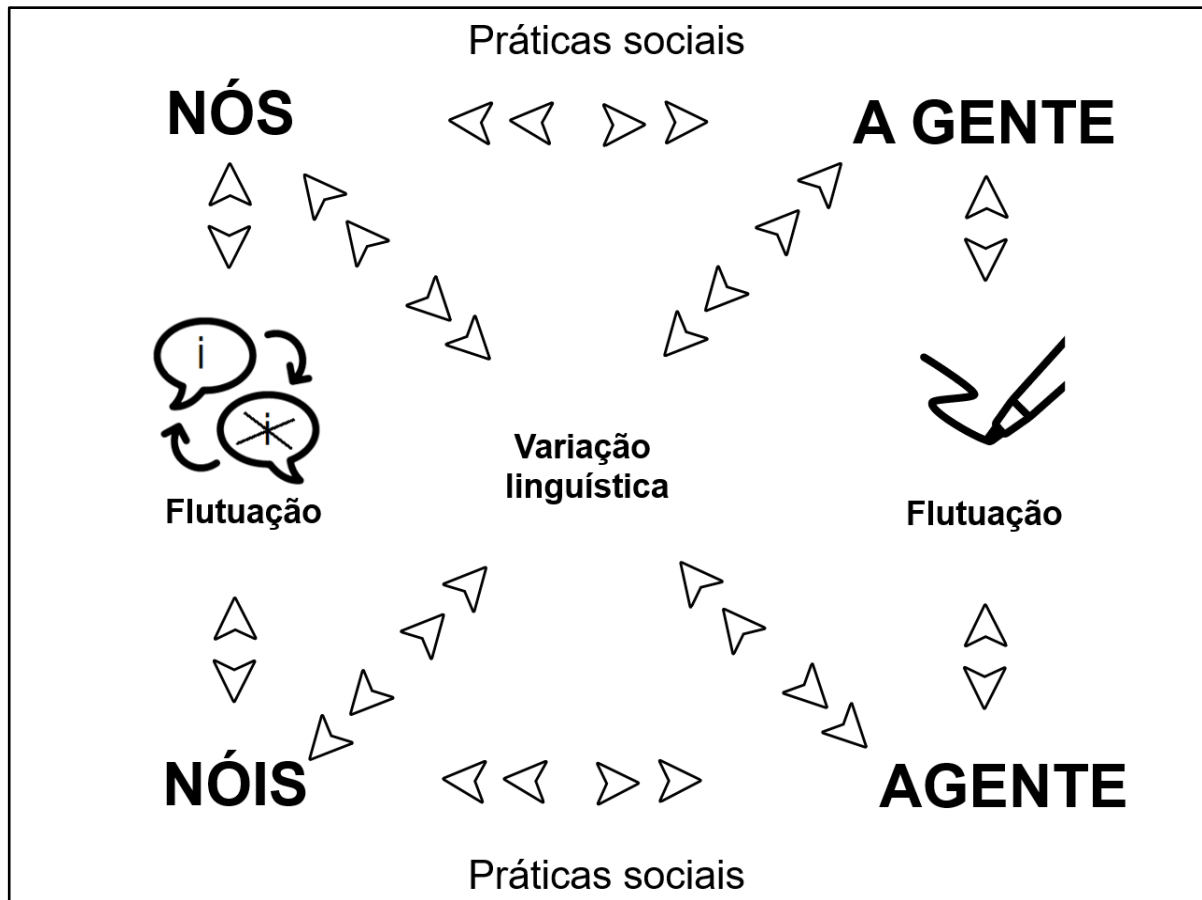
Figura 6 - Eixo II: Flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”



Fonte: Elaborada pela autora

Com base no exposto, argumentamos que o eixo I, no qual observamos a variação linguística entre as formas “nós” e “a gente” está em constante relação com o eixo II, no qual observamos as flutuações gráficas entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente” e que essa relação se dá por meio das práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. A partir dessa relação, elaboramos um diagrama, a seguir, que representa a relação entre o eixo I, da variação entre “nós” ~ “agente”, e o eixo II, da flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente”.

Figura 7 - Diagrama das relações entre variação linguística e flutuação gráfica



Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura acima, buscamos evidenciar que flutuação não é o mesmo que variação: a grafia “nós”, às vezes, é grafada como “nóis”, e a grafia “a gente”, às vezes, é grafada como “agente”, sendo “nóis” e “agente” consideradas grafias não convencionais; o pronome “nó(i)s” (independente da grafia) varia com a construção pronominal “a/gente” (independente da grafia) em textos escritos do EF II; portanto, qualquer uma das formas sempre é candidata potencial de ocorrer no mesmo contexto para expressar 1PP em textos escritos do EF II.

Por meio do diagrama apresentado, representamos a *tese de que a variação linguística entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, que está levando à mudança no paradigma pronominal de 1PP, e a flutuação gráfica entre “nó(i)s” ~ “a/gente” são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que colocam em tensão os sujeitos escreventes*. Assim, para analisar a variação e a flutuação gráfica, nosso objeto de análise, faz-se necessário considerar a relação entre o eixo I, da variação linguística, e o eixo II, da flutuação gráfica. A relação entre ambos os eixos se dá a partir da relação entre fala e escrita, que, nesta tese, não é entendida nem

como dicotômica e nem como de interferências graduais. Ao contrário, é entendida como uma relação de constituição, na qual as características da fala estão presentes na escrita e vice-versa.

A partir dessa concepção de escrita, nossa questão de pesquisa é: o que os fatores *ano escolar*, *sexo/gênero* e *tipos textuais*, observados na flutuação de grafias e na variação linguística na expressão de primeira pessoa plural, nos mostram sobre as práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas desenvolvidas em ambiente escolar? As hipóteses para essa questão são apresentadas na seção a seguir.

1.5. Hipóteses de pesquisa

Como já mencionado, para realizar a análise dos dados, optamos por dividi-los em três grupos: no grupo 1, investigamos a variação entre as formas “nó(i)s” e “a/gente”, independentemente da grafia; no grupo 1a, analisamos a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis”; e, no grupo 1b, a flutuação entre “a gente” ~ “agente”. As hipóteses de pesquisa para cada um desses grupos segue no quadro 4.

Quadro 2 - Hipóteses de pesquisa

Fatores	Variação entre nó(i)s ~ “agente”
Ano escolar	A probabilidade de uso da forma conservadora em relação à forma inovadora aumentaria conforme o aumento do ano escolar.
Sexo/gênero	O sexo/gênero dos alunos não influenciaria na variação entre nó(i)s ~ “agente”.
Tipo textual	Em textos de tipos textuais relacionados a práticas letradas/escritas, haveria maior probabilidade de uso da forma conservadora e menor probabilidade de uso da forma inovadora em tipos textuais relacionados a práticas orais/faladas.
	Flutuação entre “nós” ~ “nóis”
Ano escolar	A probabilidade de uso da grafia “nós” em relação à “nóis” aumentaria conforme o aumento do ano escolar.
Sexo/gênero	A probabilidade de uso da grafia “nós” pelas meninas em relação aos meninos seria maior.
Tipo textual	Em textos de tipos textuais relacionados a práticas letradas/escritas, haveria maior probabilidade de uso da grafia “nós” e em tipos textuais relacionados a práticas orais/faladas, haveria maior uso da grafia “nóis”.
	Flutuação entre “a gente” ~ “agente”
Ano escolar	A probabilidade de uso da grafia “agente” em relação à “a gente” diminuiria conforme o aumento do ano escolar.
Sexo/gênero	Maior probabilidade e frequência de uso da grafia “a gente” pelas meninas em relação aos meninos, os quais usam mais a grafia “agente”;
Tipo textual	Em textos de tipos textuais relacionados a práticas letradas/escritas, haveria maior probabilidade de uso da grafia convencional “a gente” e em tipos textuais relacionados a práticas orais/faladas, haveria maior uso da grafia “hipossegmentada”.

Fonte: Elaborado pela autora

Por meio dessas hipóteses, buscamos investigar em que medida os fatores *ano escolar*, *sexo/gênero* e *tipo textual* atuam na variação linguística entre “nó(i)s” ~ “a/gente” e nas flutuações gráficas entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente” e como a análise desses fatores nos dão pistas sobre o trânsito do sujeito escrevente pelos modos de enunciação falado e escrito e pelas práticas sociais orais e letradas, com base no conceito de heterogeneidade constitutiva da escrita proposto por Corrêa (1997, 2004).

Neste capítulo, intencionamos trazer resultados de trabalhos que embasam a proposta do diagrama das relações entre variação linguística e flutuação gráfica, apresentado anteriormente, pois é a partir dele que concebemos nossa tese.

Buscamos, ainda, defender que o conceito da heterogeneidade constitutiva da escrita (CORRÊA, 1997, 2004), para a análise da variação e da flutuação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” é relevante, pois permite captar pistas do trânsito dos sujeitos pelos modos de enunciar, a fim de reconstruir, mesmo que hipoteticamente, o processo de elaboração da escrita subjacente à

produção textual e propor hipóteses explicativas que vão além de uma simples relação dicotômica entre fala e escrita.

No capítulo seguinte, tratamos das características do material de análise e da metodologia adotada para sua análise.

CAPÍTULO 2

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os objetivos deste capítulo são: (i) caracterizar o material a partir do qual selecionamos os textos e os dados analisados neste trabalho; (ii) elencar os procedimentos metodológicos para fazer o recorte do material e constituir o *cópus* de análise; e (iii) descrever os procedimentos adotados para realizar as análises quantitativa e qualitativa. Iniciamos o capítulo descrevendo, na seção 2.1, as características que compõem o Banco de Dados de Escrita do EF II (TENANI, 2015) e o contexto no qual os textos que fazem parte deste banco de dados foram produzidos. Essa descrição é importante porque ela nos ajuda a delimitar o tipo de análise estatística possível para os dados extraídos de um material dessa natureza. Também descrevemos as características da escola e do município onde ela se localiza, a fim de argumentar que os textos que compõem o Banco de Dados de Escrita do EF II podem representar a variedade escrita de adolescentes de 11 a 15 anos do noroeste paulista. Em seguida, na seção 2.2, elencamos os procedimentos metodológicos adotados para a constituição do *cópus* de análise e descrevemos sob qual perspectiva interpretamos os fatores de análise: ano escolar, sexo/gênero e tipo textual. Para finalizar o capítulo, na seção 2.3, explicitamos as formas de análise estatística e qualitativa aplicadas aos dados.

2.1. Caracterização do material: Banco de dados de escrita do EF II

O material desta tese consiste em textos selecionados do Banco de Dados de Escrita do EF II, o qual é composto por uma amostra longitudinal formada por 3.645 textos e uma amostra transversal formada por 2.759 textos, totalizando 5.519 textos escritos por 662 alunos que cursaram os quatro últimos anos do EF em uma escola pública estadual de São José do Rio Preto, noroeste do estado de São Paulo. Os textos da amostra transversal compõem a amostra longitudinal, pois a amostra transversal, coletada em 2008, é composta por textos de alunos que frequentavam os anos finais do EF, isto é, alunos que, à época, cursavam da antiga 5ª a 8ª série. Já a amostra longitudinal, coletada de 2008 a 2011, é composta por textos de alunos da então 5ª série que permaneceram na escola até a 8ª série. Em outras palavras, como explica Tenani (2021), no ano de 2008, as oficinas foram oferecidas para todas as turmas do período da manhã das quatro séries do EF II; no ano de 2009, foram oferecidas somente para as turmas do 7º ano (antiga 6ª série), cujos alunos estavam no 6º ano (antiga 5ª série) em 2008; no ano de 2010, foram oferecidas para a turma do 8º ano (antiga 7ª série), cujos alunos estavam na mesma turma no ano anterior e assim foi feito até o ano de 2011. Dada essa dinâmica de coleta, ao final do projeto, foi constituído um banco de textos transversal e longitudinal produzidos ao longo de todo EF II.

Assim como Tenani (2021), neste trabalho, adotamos a denominação “anos” ao invés de “séries” para nos referirmos aos quatro últimos anos do EF II, pois, no período de coleta e

de desenvolvimento do Banco de Dados, o EF sofreu a ampliação de oito para nove anos na extensão, de modo que o EF I passou a ter cinco anos de duração e o EF II manteve-se com quatro anos. Como não houve mudanças no planejamento escolar do EF II, estabelecemos relação entre as então 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries com a nova nomenclatura: 6º, 7º, 8º e 9º anos do EF, respectivamente. No entanto, é importante mencionar que os textos analisados foram produzidos por alunos que cursaram oito anos de EF e não nove.

Os textos que compõem o Banco de Dados de Escrita do EF II foram coletados dentro do projeto de extensão “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Fundamental”, coordenado pelas professoras doutoras Luciani Ester Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi, ambas docentes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce). O projeto também contou com a participação de professores de língua portuguesa da escola, graduandos em Letras e pós-graduandos em Estudos Linguísticos dessa unidade da Unesp.

O objetivo geral do projeto de extensão foi o de proporcionar, aos alunos que frequentavam a escola, aprimoramento das práticas de leitura e escrita e, aos graduandos do curso de Licenciatura em Letras que participaram da coleta, reflexão sobre as práticas de leitura e escrita de português. Esse objetivo foi alcançado por meio de oficinas pedagógicas durante as quais os integrantes do projeto liam e discutiam textos de diversos temas em sala de aula e, logo após a discussão, os alunos eram convidados a produzir um texto escrito sobre o tema tratado.

Todo o material utilizado nas oficinas foi disponibilizado gratuitamente aos alunos no momento de desenvolvimento da atividade e elaborado com base em textos de diversos gêneros. Como mostram Tenani e Longhin-Thomazi (2014), a elaboração do material foi pautada em uma concepção de escrita enquanto modo de enunciação, a qual está inserida em um processo de letramento vinculado a práticas de oralidade (CORRÊA, 2004):

Nesse quadro teórico, as iniciativas do projeto foram conduzidas pela valorização da multiplicidade de letramentos associada às práticas sociais vivenciadas pelos alunos, pela consideração dos gêneros discursivos e pelo reconhecimento da importância de atentar ao processo de escrita do aluno e não apenas ao produto final. Portanto, visou-se ao alcance da escrita “institucionalizada” como, por exemplo, o texto escrito segundo as convenções ortográficas. (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014, p. 22)

A partir dessa fundamentação, as atividades foram realizadas em aulas de língua portuguesa ou de leitura e redação de textos, com 50 minutos cada e, algumas vezes, foram aplicadas pelos graduandos da Unesp-Ibilce e outras pelo professor responsável pela turma, que

se dispôs a cooperar com as atividades do projeto. Os alunos eram convidados a produzir textos escritos a partir de um tema proposto, e a seguir o gênero e a tipologia indicada. Ao todo, foram abordados 26 temas diferentes, pertencentes a diversos gêneros e tipos textuais (cf. Quadro 3, na seção 2.2.3).

Os alunos também eram orientados a escrever os textos com caneta azul ou preta, dentro do limite de 25 linhas e não era permitido o reescreverem, por isso os alunos não tinham folha de rascunho¹⁵. Essas condições de produção se baseiam em metodologia que visa a identificação de pistas e indícios (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) sobre a relação complexa que o sujeito tem com a língua(gem), a exemplo de hipóteses acerca da colocação de espaços em branco entre palavras. Assim, a metodologia adotada na coleta de dados nos permite analisar os textos escritos como fotografias que deixam entrever o trabalho epilinguístico do sujeito sobre a língua(gem) (ABAURRE, 1988)¹⁶.

As oficinas foram planejadas de modo que fosse possível acompanhar o desempenho e o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita dos alunos que participaram do projeto ao longo de todo o EF II. Vale mencionar, no que diz respeito à amostra longitudinal do banco, que há alunos que participaram dos quatro anos do projeto de extensão, enquanto outros participaram somente de dois ou três anos, pois se mudaram de escola. No total, 124 alunos, 68 do sexo feminino e 56 do sexo masculino participaram de todos os anos de coleta. Todavia, nem todos os alunos produziram textos em todos os anos, pois foi respeitado o direito de o aluno não escrever o texto caso não quisesse. Desse modo, 40% dos alunos produziram textos em todos os anos letivos, somando um total de 2.495 textos, sendo 611 textos escritos no 6º ano; 726, no 7º ano; 477, no 8º ano; e 682, no 9º ano do EF.

A fim de discorrer sobre a representatividade dos textos do Banco de Dados de Escrita do EF II referente às características da escrita dos alunos do EF II, trazemos, a seguir, o perfil dos estudantes no que toca ao seu rendimento escolar nos anos de 2008 a 2011, o qual é mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse índice considera as notas do exame do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que avalia os conhecimentos dos alunos por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e

¹⁵ Segundo Tenani (2016), os alunos não apresentaram dificuldades em seguir essas orientações, pois elas não eram diferentes das práticas escritas já adotadas pela escola.

¹⁶ Descrição detalhada de todo o processo de coleta de textos encontra-se em Tenani e Longhin-Thomazi (2014) e Tenani (2021).

redação, e do fluxo escolar, determinado pela taxa de aprovação média em cada ciclo, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Tenani (2021) mostra que, nos anos de 2008 a 2011¹⁷, o IDESP da escola onde se realizou o projeto de extensão apresentou variação de pontos semelhante à verificada para o estado de São Paulo. Para a escola, constatou-se aumento de 0,27 pontos no índice de 2009 em relação ao ano de 2008 e decréscimo de 0,33 pontos em 2010, seguido do aumento de 0,03 pontos em 2011. Para o Estado, observou-se aumento de 0,24 de 2008 a 2009, seguido de decréscimo de 0,32 em 2010, e aumento de 0,05 em 2011. Desse modo, assume-se que os dados da escola representam características gerais do Estado, visto que apresentam variação de índice semelhante para o período considerado.

No que se refere ao IDEB obtido pela escola nos anos de 2009 a 2011, Tenani (2021) apresenta que a escola alcançou índices acima dos verificados para o estado de São Paulo e para o país, tanto em 2009, quanto em 2011. Especificamente, em 2009, o índice da escola foi de 4,7 e, em 2011, de 5,1. Enquanto o do estado foi de 4,3 nos anos 2009 e 2011, e o do país foi de 3,8, em 2009, e 3,9, em 2011. Assim, considera-se que o desempenho dos alunos da escola onde os textos foram coletados é representativo de características gerais do estado e do país no período de 2009 a 2011.

Além do IDESP e do IDEB, outra informação relevante para caracterizar os alunos que participaram da coleta de dados é o perfil da cidade de São José do Rio Preto (SP) em relação aos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH). Tenani (2021), com base em Almeida, Dalben e Freitas (2013), argumenta que considerar o IDH é importante para se ter parâmetros abrangentes sobre características sociais de desenvolvimento humano do local onde residiam os alunos na época da coleta.

São José do Rio Preto, segundo dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), é classificada na 50ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, com índice de 0,748 pontos para educação, 0,846 pontos para longevidade e 0,801 para renda, sendo esses dois últimos considerados na faixa “muito alta”. Esses índices apontam para o fato de que a dimensão “educação” carece de mais investimentos no município. Entretanto, Tenani (2016) mostra que, se considerados os índices dessas três dimensões no período de 1991 a 2010, constata-se que a dimensão educação foi a que mais cresceu em relação às demais dimensões. Outra informação relevante sobre IDHM de São José do Rio Preto, à época do desenvolvimento

¹⁷ Descrição detalhada do IDESP e IDEB, dos anos 2008 a 2011, da escola Zulmira da Silva Salles, encontra-se em Tenani (2016).

do projeto de extensão, diz respeito à situação da educação entre a população em idade escolar. A taxa de 2010, em comparação à taxa de 1991, apresentou aumento de 24,54%, e a proporção de crianças de 11 a 13 anos, frequentando os anos finais do EF, foi de 87,98% em 2010.

Com base nesses dados, Tenani (2021) demonstra que o IDH reportado para o município onde residiam os adolescentes cujos textos fazem parte do Banco de Dados de Escrita do EF II pode ser considerado representativo das características nacionais da proporção de crianças de 11 a 13 anos no EF II e do aumento verificado nas últimas duas décadas do acesso à educação da população brasileira de modo amplo.

Assim, podemos considerar que as características dos textos coletados no projeto de extensão representam o cenário do EF II de uma escola específica que tem traços em comum com escolas públicas estaduais da cidade de São José do Rio Preto, considerada a época da constituição do Banco de Dados de Escrita do EF II.

Na seção a seguir, apresentamos os critérios utilizados para identificar as grafias flutuantes nos textos escritos.

2.2. Constituição do corpus e fatores de análise

Como já mencionado, no desenvolvimento do projeto de extensão, nem todos os alunos fizeram todas as 26 produções textuais propostas, pois foi respeitado o direito de o aluno não querer escrever o texto. Por essa razão, a periodicidade de produção textual foi um critério adotado para selecionar os sujeitos que tinham, ao menos, uma produção escrita em cada ano do EF II. Esse critério de seleção foi adotado tendo em vista nosso objetivo de realizar uma pesquisa de natureza longitudinal, pois, dessa maneira, seria possível acompanhar o mesmo aluno no decorrer dos quatro últimos anos do EF.

Por meio desse critério, chegamos a um total de 117 sujeitos com, pelo menos, uma produção textual por ano letivo¹⁸. Desse conjunto de alunos, selecionamos os que tinham ao menos um dado de “nós”, “nóis”, “a gente” ou “agente” e chegamos a um total de 116 alunos, sendo 62 do sexo/gênero feminino e 54 do sexo/gênero masculino¹⁹. O conjunto de alunos produziu 2.468 textos escritos durante todo o EF II, conforme ilustrado na tabela a seguir:

¹⁸ Os textos desses 116 alunos, devido a mesma razão citada, foram material de trabalho anterior (FIEL, 2018), no qual analisamos exclusivamente dados de hipossegmentação de palavras escritas.

¹⁹ O modelo estatístico que ajustamos para a análise dos dados normaliza a diferença de quantidade de sujeitos do sexo/gênero feminino e masculino.

Tabela 1- Quantidade de textos por ano escolar

Ano	N ° de textos	%
6º ano	605	24,5
7º ano	719	29,1
8º ano	474	19,2
9º ano	670	27,1
Total	2468	100

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 1, notamos que o sétimo ano foi o ano em que os alunos produziram mais textos escritos, com 29,1%, seguidos do nono ano, com 27,1%, do sexto ano, com 24,5%, e do oitavo ano, com 19,2%.

Nesses textos, levantamos um total de 1.763 dados distribuídos ao longo do EF II, como podemos visualizar a Tabela 2:

Tabela 2 - Quantidades de dados no EF II

Dados	Quantidade	%
nós	920	53,0
a gente	403	23,2
agente	293	16,9
nóis	120	6,9
Total	1736	100

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, nesse corpus, houve maior ocorrência do pronome “nós”, com 53,0%, seguido da construção pronominal “a gente”, com 23,2%. A grafia “agente” segue em terceiro lugar, com 16,9% e a grafia “nóis”, com 6,9%.

A fim de organizar a análise, optamos por classificar os dados em três grupos, como explicitado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Sistematização dos grupos de análise

Grupos	Expressão de 1PP	
1.	Formas conservadoras “nó(i)s”	Formas inovadoras “a/gente”
1a.	Grafia convencional “nós”	Grafia não convencional “nóis”
1b.	Grafia convencional “a gente”	Grafia não convencional “agente”

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados estão analisados no próximo capítulo, no qual apresentamos as probabilidades de uso dos dados por fator de análise, calculadas a partir de um modelo estatístico, e as frequências de uso dos dados nos textos investigados.

Para analisar a variação e a flutuação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, adotamos, como anunciado, três fatores de análise, a saber: ano escolar, sexo/gênero do escrevente que produziu o texto em que se encontraram os dados e o tipo textual relacionado à proposta de produção de textual.

A escolha desses fatores de análise se deu com base em duas questões. A primeira deve-se ao fato de o Banco de Dados de Escrita do EF II ser organizado longitudinalmente por textos escritos tanto por meninos quanto por meninas e os textos classificados em tipos e gêneros textuais diferentes, características que nos possibilitam considerar os fatores citados. A segunda questão diz respeito a esses três fatores serem relevantes na maioria dos trabalhos da Sociolinguística Variacionista apresentados anteriormente, por isso, defendemos que podem ser relevantes também para a análise da variação e da flutuação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” em textos escritos.

Na sequência, tratamos de cada um dos fatores de análise mencionados, começando por ano escolar.

2.2.1. Ano escolar

Nesta tese, adotamos “ano escolar” como fator de análise e não “escolarização” ou “escolaridade” por entendermos que, diferentemente dos trabalhos da Sociolinguística, não temos níveis diferenciados de escolaridade, já que os sujeitos selecionados para esta pesquisa possuem a mesma quantidade de anos de escolarização e podem ser considerados com a mesma idade em cada ano escolar, segundo o critério adotado na rede estadual paulista que consiste em o aluno estar em faixa etária compatível com o ano escolar. Isso significa que quatro anos de escolarização, na mesma faixa etária, com alunos com o mesmo nível de escolaridade, provavelmente, não trazem diferenças estatísticas significativas quanto a essa característica dos sujeitos da pesquisa.

Assim, o objetivo de analisar o papel do ano escolar na variação e na flutuação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” é observar a atuação da escola na ocorrência dessas grafias, enquanto agência, que, segundo Corrêa (2019), é um espaço especialmente sensível às normas gramaticais e ao uso da convenção ortográfica, além de ser um espaço controlado por normas burocráticas que se instalam por meio de instrumentos de controle, como o relógio, os sinais de

entrada/saída, a vigilância (pessoal ou por câmeras), os procedimentos de chegada/saída de alunos, sem contar as limitações impostas aos comportamentos de professores e alunos.

É importante esclarecer que a noção de letramento à qual nos filiamos não se confunde com a noção de escolarização, visto que letramento é uma noção mais ampla que, segundo Corrêa (2019), abrange: (i) o campo da educação formal, isto é, o da escola, no qual o(s) letramento(s) pode(m) ser diversificado(s) e aprofundado(s); (ii) o campo da educação não formal, ou seja, espaços que se situam fora da escola, onde o(s) letramento(s) também pode(m) ser diversificado(s) e aprofundado(s); e (iii) o campo da educação informal, onde a circulação dos saberes permite o acesso ao(s) letramento(s) de maneira não planejada formalmente. Outro aspecto a respeito dessa abordagem é a noção de diversidade do(s) letramento(s) e sua complexa combinação. A diversidade do(s) letramento(s) é observada em sua gênese em diferentes práticas sociais e, também, em uma mesma prática, em um mesmo texto escrito pelo mesmo sujeito. Complementarmente, Corrêa (2019) argumenta que o(s) letramento(s) em si são heterogêneos, pois não se marca(m) apenas pelo recurso à escrita, pois as práticas de que eles provêm lançam mão de diferentes semioses para a produção de sentido:

Ora, os saberes nelas produzidos são, portanto, marcados pela multimodalidade. Nesse sentido, o(s) letramento(s) estão sujeitos à convivência multimodal da mesma forma que se produzem na relação entre práticas sociais. Há, pois, heterogeneidade nos diferentes tipos de letramento sob qualquer ângulo de sua constituição. (CORRÊA, 2019, p. 54)

Sob esse entendimento, o(s) letramento(s) pode(m) ter ou não relação com a escrita, mas o que interessa é que eles se manifestam por meio da circulação dos indivíduos nas diferentes práticas sociais de que participam e nas suas formas de produção de sentido.

A partir das considerações sobre ano escolar e letramento(s), fundamentados em Corrêa (2019), buscamos observar o(s) letramento(s) dominante(s) em sala, que são, por um lado, o escolar, orientado por determinações curriculares embasadas em documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN²⁰ (BRASIL, 1998), e, por outro lado, o extraescolar, que abarca a heterogeneidade de letramentos, enquanto práticas sociais pelas quais os alunos circulam.

²⁰ Nos anos em que ocorreu a coleta do Banco de Dados do EF II (2008 – 2011), os PCNs eram o principal documento que orientava a educação no Brasil. A partir de 2020, foi implementado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Atualmente, os dois documentos se complementam e servem de base para a educação do país.

2.2.2. Sexo/gênero

O que se entende como variável sexo e qual o seu papel na linguagem de homens e mulheres vem mudando ao longo do tempo, devido à evolução do feminismo, que passou por três ondas (FREITAG, 2015).²¹

A primeira onda do feminismo surge no século passado, com o início das lutas das mulheres pela igualdade de direitos civis, como o direito ao voto. Essa primeira onda é marcada pela luta feminina contra a opressão imposta pelo patriarcado. A segunda onda inicia-se nas décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos e na França, com posições paradoxais, mas, ao mesmo tempo, complementares (FREITAG, 2015). Nos Estados Unidos, buscava-se igualdade entre homens e mulheres e, na França, buscava-se valorização das diferenças entre mulheres e homens, dando ênfase às especificidades da experiência da mulher. Esses movimentos foram chamados, respectivamente, de “feminismo da igualdade” e “feminismo da diferença” (FREITAG, 2015). A terceira onda inicia-se nos anos 1980, com influência pós-modernista, e trata de questões como a subjetividade e a singularidade das experiências, focando nas diferenças da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade. É nessa década que ocorre um deslocamento do campo de estudo: não se estudam mais os sexos, mas as relações de gênero.

Aliadas às ondas do feminismo, desenvolveram-se três abordagens sobre a variável sexo em estudos sobre a linguagem, as quais são definidas, segundo Coates (2006), como: (i) a abordagem da dominância, que interpreta as diferenças linguísticas entre homens e mulheres como dominação masculina *versus* subordinação feminina; (ii) a abordagem da diferença, que se baseia na premissa de que as mulheres são diferentes dos homens e, por isso, sua fala deve ser analisada a partir das características femininas; e (iii) a abordagem da construção social, que se volta para a questão da identidade de gênero enquanto construção social.

As duas primeiras abordagens consideram somente o masculino e o feminino para análise de fenômenos linguísticos e, assim sendo, se baseia em hipóteses e interpretações baseadas em estereótipos sobre o papel social do homem e da mulher na sociedade. Elas podem ser observadas nos estudos clássicos da Sociolinguística: Lakoff (1972) descrevia a linguagem das mulheres com traços de fraqueza e não assertividade em comparação com a fala masculina; Coulthard (1991) afirmava que as diferenças linguísticas observadas nas falas de homens e

²¹ Freitag (2015) chama a atenção para o fato de que, assim como qualquer sequência de fatos históricos, as três ondas do feminismo não podem ser entendidas como uma linha reta de acontecimentos históricos, pois diferentes fases do feminismo sempre coexistiram, e ainda coexistem, na contemporaneidade.

mulheres permitiram afirmar a existência de um dialeto próprio do feminino e outro do masculino; e Labov (2003) argumentava que as mulheres apresentavam sensibilidade maior que a dos homens no que diz respeito às convenções sociais e que, por isso, geralmente optavam por variantes linguísticas consideradas socialmente prestigiadas.

Freitag (2015) explica que abordagens como de Lakoff (1972), Coulthard (1991) e Labov (2003) são chamadas de “hipótese clássica” para sexo na Sociolinguística. Ela é decorrente da máxima de que as mulheres, devido ao seu papel social de mãe e cuidadora, adotam formas conservadoras, consideradas padrão da língua. A autora ainda argumenta que a hipótese clássica costuma ter poder explanatório e é corroborada, de alguma maneira, pelos dados de diversos estudos dessa área. Por essa razão, acredita-se que a variável sexo é estável e universal, pois as hipóteses para seu controle foram postuladas nos anos 1960 e testadas em diversas comunidades com valores socioculturais muito diferentes. Desse modo, talvez fosse razoável considerar essa premissa nos anos 1960, mas ela não é mais pertinente nos anos 2000, pois não se pode mais dizer que esse é o papel das mulheres na sociedade.

Nos trabalhos mais atuais, outras hipóteses, baseadas na terceira abordagem definida por Coates (2006), foram surgindo. A hipótese mais utilizada atualmente é a de que as mulheres lideram o processo de mudança quando a variante é socialmente prestigiada; quando isso não se verifica, as mulheres tendem a assumir uma atitude conservadora. Nesse caso, seriam os homens que liderariam a mudança. Essa hipótese parte da variante linguística em si, isto é, se ela tem ou não prestígio, e não do sexo do sujeito, por isso acaba não corroborando diretamente a problemática do papel social da mulher na sociedade, já que ela continua tendo um comportamento estereotipado quanto a ser cuidadosa no que diz respeito à linguagem. Somada a essa questão, Freitag (2015) ainda defende que essa hipótese não tem poder explicativo, uma vez que é circular por esbarrar nas seguintes questões retóricas: (i) as mulheres usam variantes inovadoras porque as variantes têm prestígio ou as variantes inovadoras têm prestígio porque as mulheres as utilizam? (ii) o fato de constatar que as mulheres aderem a uma variante implica generalizar que a variante tem prestígio?

Esse tipo de explicação circular é observado nos trabalhos mencionados no capítulo anterior, a saber: Brustolin (2011), Vítório (2015) e Fagundes (2015). Especificamente, Brustolin (2011) defende que as alunas utilizam mais a forma “a gente”, tendo em vista que ela não carrega estigma e “como as pesquisas variacionistas, em geral, têm demonstrado, as formas ‘bem aceitas’ na sociedade, geralmente, já estão na fala das mulheres” (BRUSTOLIN, 2011, p. 366). Vítório (2015) parte do pressuposto que a variante “a gente” tende a ser mais frequente no sexo feminino, uma vez que se trata de uma variante não marcada socialmente. Por fim,

Fagundes (2015) defende que mulheres lideram os processos de mudança linguística quando uma variante não é estigmatizada.

Ainda sobre as explicações circulares, Freitag (2015) argumenta que elas são decorrentes da falta de discussão mais acurada sobre o papel da variável sexo/gênero no condicionamento do fenômeno e da falta de construção de hipóteses previamente à realização da análise, pois, geralmente, essa variável é controlada automaticamente quando as entrevistas estão sendo feitas. Assim, não há, necessariamente, uma postulação prévia de hipóteses:

Por ser estratificação default nos bancos de dados sociolinguísticos, controlar a variável sexo/gênero é uma praxe; tendo ou não uma hipótese do seu efeito sobre o fenômeno, não há custo operacional em incluí-la na análise, na medida que a categorização já vem pronta, sem requerer reflexões analíticas do pesquisador. Se não for significativa na análise estatística, o resultado é que a variável sexo/gênero não influencia o fenômeno; se for significativa, buscam-se subsídios em outros estudos para avaliar a tendência geral do fenômeno e corroborar a tese do prestígio/estigma, inovação/conservadorismo. Ou, então, simplesmente apresentam-se os resultados. (FREITAG, 2015, p. 46)

O controle automático da variável sexo/gênero, nos trabalhos recentes, advém da estratificação binária em feminino *versus* masculino, que é observada na maioria dos bancos de dados. Essa estratificação binária é problemática porque a sociedade não se divide somente em feminino e masculino, como discutido em diversos trabalhos que tratam das questões de gênero (JESUS, 2012).

Freitag (2015) argumenta, ainda, que esse problema decorre de questões metodológicas, pois, no momento da coleta do material, os entrevistadores não costumam deixar claro para o informante o que a pesquisa entende como feminino e masculino. Devido a essa falta de clareza, a documentação do sexo se dá como uma variável que considera o sexo biológico no momento da coleta. A autora pontua ainda que essas questões metodológicas precisam ser revistas, pois é necessário que haja definição de critérios mensuráveis para a estratificação do sexo, como há no caso de idade e de escolaridade, por exemplo.

Portanto, a definição binária masculino *versus* feminino não é mais suficiente, mas postular o sexo e o gênero para além do binário é um grande desafio, pois a diversidade de orientações sexuais e gêneros é bastante ampla e vem crescendo ao passo que novos debates são suscitados. Ampliar um banco de dados a fim de contemplar toda gradiência de gênero seria bastante custoso, como discute Freitag (2015):

O controle da gradiência de gênero multiplicaria o número de células sociais e, com isso, aumentaria sensivelmente o tamanho das amostras. Há um custo alto (tempo, recursos financeiros, mão de obra), motivo pelo qual a opção do tratamento binário mínimo tenha ainda prevalência. (FREITAG, 2015, p. 64 – 65).

Entretanto, Freitag (2015) pondera que, metodologicamente, na estratificação dos bancos de dados sociolinguísticos, essa questão pode ser resolvida, pois não se trata de quantos sexos/gêneros serão controlados, mas o modo como transformar uma variável binária em uma variável contínua. Sobre essa solução, a autora argumenta que o controle dos entrevistados é uma alternativa simples e barata que pode ter um amplo poder explanatório para auxiliar na interpretação de resultados. Desse modo, no momento da entrevista, é possível perguntar, além do nome, idade e escolaridade, qual a identidade de gênero e o sexo do entrevistado. Dessa maneira, os resultados de trabalhos que lidam com a variável sexo/gênero chegariam mais perto das dinâmicas sociais do dia a dia e fugiriam de representações idealizadas da sociedade.

Com base nessa discussão que envolve o sexo e a identidade de gênero nos trabalhos sobre a linguagem, há dúvidas sobre qual o melhor termo a se usar para denominar essa variável. Essa questão também é complexa, pois vários termos foram utilizados ao longo do tempo e, ainda hoje, não há um consenso, visto que os trabalhos utilizam diferentes termos. Dessa maneira, a terminologia para definir essa variável também se desenvolveu aliada às abordagens sobre linguagem e gênero na Sociolinguística e às ondas do feminismo. O termo “sexo” foi usado em abordagens baseadas na diferença, nas quais, como já mencionado, a definição de sexo era assumida a partir da distinção biológica. A partir da expansão dos estudos da terceira onda do feminismo, os quais consideram a identidade de gênero e não o sexo biológico, houve mudança na terminologia com foco nas relações de gênero. Por isso, nos estudos atuais desenvolvidos no Brasil, o termo mais usado tem sido “sexo/gênero”, como explica Freitag (2015):

Os estudos sociolinguísticos no Brasil se apoiaram e ainda se apoiam amplamente nestes trabalhos precursores da discussão sobre sexo/gênero no cenário nacional. Há estudos que utilizam a terminologia “sexo”, entendendo que o termo recobre (também) o comportamento social, o gênero; há estudos que aparentemente assumem a perspectiva dos estudos de gênero, adotando a terminologia “gênero” (ainda que, na prática, a categorização seja calcada no sexo); há ainda os estudos que abarcam ambos os termos, gênero/sexo, como preconiza Paiva (2004), ou, a mais produtiva em termos de recorrência, sexo/gênero. (FREITAG, 2015, p. 27)

Todavia, apesar da discussão sobre as relações de gênero, muitos estudos acabam adotando o termo “sexo” por esse ser o rótulo da variável no banco de dados sociolinguísticos que subsidiam as análises. Dessa forma, ainda que seja feita toda uma discussão sobre as relações entre sexo e gênero, o que acaba ocorrendo, em alguns trabalhos, é a assumpção de premissas que relevam a construção social de gênero para dados coletados a partir de uma perspectiva que considerou somente o par feminino *versus* masculino, com base no sexo biológico dos informantes.

Levando em consideração o que foi exposto sobre a complexidade que envolve a varável sexo/gênero nos estudos sobre a linguagem, Freitag (2015) defende a revisão da concepção de sexo/gênero na metodologia dos bancos de dados, com o intuito de aprofundar a compreensão e a explanação dos resultados que descrevem relações entre sociedade e usos da língua:

Considerando a relação dinâmica entre língua e sociedade, talvez a melhor saída não seja forçar a explicação a corroborar uma hipótese, mas avaliar as outras possibilidades, como a de que a diferença baseada em gênero está relacionada com a mobilidade e os diferentes papéis sociais que homens e mulheres desempenham em suas comunidades. (FREITAG, 2015, p. 44)

Nesse sentido, entender gênero enquanto construção social é entender que gênero é um “complexo de determinações e características que designam socialmente o que é ser masculino e feminino em determinada cultura” (MOTA 1998, p. 146-147). Assim, a “construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, é social.” (JESUS, 2012, p. 8). Freitag (2015) complementa argumentando que:

Não há uma razão biológica para [que] a mulher caminhe com certo requebrado e os homens de peito erguido ou para que as mulheres pintem as unhas de vermelhos e os homens não. Agimos assim porque somos moldados para tal. E por ser uma construção, não podemos dizer que somos de um ou de outro gênero, e sim estamos. (FREITAG, 2015, p. 24)

Durante a coleta dos textos que compõem o Banco de Dados de Escrita do EF II, apenas a informação quanto ao sexo dos sujeitos foi levantada, não tendo sido feito levantamento ou entrevista sobre a identidade de gênero dos alunos. Apesar disso, defendemos que é possível observar diferenças entre os grupos, visto que Tenani (2021) observou efeito do fator sexo/gênero no mesmo material de análise desta tese. A autora mostrou que as meninas apresentaram menor frequência de segmentação não convencional de palavras durante o EF II e argumentou que esse efeito, observado para o fator sexo/gênero, é decorrente de projeções sociais de práticas de escrita associadas aos papéis sociais que atravessam meninos e meninas

de modos distintos em função das classes sociais constituídas sócio-historicamente no país. Assim, segundo a autora, não parece haver uma simples diferença de gênero/sexo, mas uma diferença socialmente construída, a partir de discursos que geram expectativas e diferentes construções do gênero/sexo nos diferentes extratos sociais:

[...] práticas letradas relacionadas aos (supostos) papéis sociais a serem desempenhados por meninos (pertencentes a classes sociais mais baixas) seriam menos valorizadas em relação àquelas práticas letradas que se supõem desempenhadas por meninas (pertencentes também a classes sociais mais baixas) que teriam diferentes papéis sociais em relação aos meninos. (TENANI. 2021, p. 59)

Semelhante ao estudo de Tenani (2021), Torquette (2016) observou efeito do fator sexo/gênero na frequência de segmentação não convencional de palavras em textos de alunos do EF I de uma escola pública do centro-oeste paulista. A autora defendeu que a diferença de desempenho entre meninas e meninos em escolas públicas pode ser interpretada a partir das expectativas projetadas nas meninas, que, em contexto de escola pública, se envolvem com trabalhos que exigem a fala e a escrita na norma padrão, tarefa que as incentivam a estudar mais, enquanto os meninos, para exercerem melhor suas tarefas, as quais seriam menos verbais, fazem cursos profissionalizantes.

2.2.3. Tipos textuais

Conforme mencionado, os alunos que participaram das oficinas de leitura, interpretação e produção textual produziram, em todos os anos do EF II, textos escritos sobre diversos temas e em diferentes tipos e gêneros textuais. Os temas e os gêneros solicitados em cada proposta aplicada durante as oficinas eram previamente estabelecidos pela escola em função do planejamento escolar e desenvolvidos com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). A organização das propostas por ano escolar e os respectivos tipos, gêneros textuais e temas pode ser conferida a seguir:

Quadro 4 - Temas, gêneros textuais e tipos textuais representados no Banco de Dados de Escrita do EF II

Ano e n. das propostas	Tipo textual	Gêneros textuais	Temas
6º ano - P1	Narração	Conto	Rompimento amoroso
6º ano - P2	Relato	Cordel	História pessoal
6º ano - P3	Relato	Relato de Experiência	Poço dos desejos
6º ano - P4	Relato	Carta Pessoal	Internet e o uso do MSN
6º ano - P5	Narração	Conto	Viagem para outro planeta
6º ano - P6	Narração	Conto	Viagem para Disneylândia
7º ano - P1	Relato	Relato de Experiência	Promessas que não cumpriu
7º ano - P2	Relato	Relato de Experiência	Perfeição e defeitos pessoais
7º ano - P3	Relato	Relato de Experiência	Conflito entre pais e filhos
7º ano - P4	Relato	Relato de Experiência	Amizade e sofrimento
7º ano - P5	Relato	Relato de Experiência	Sofrimentos de adolescentes
7º ano - P6	Relato	Carta Pessoal	Lembranças de infância
7º ano - P7	Relato	Carta Pessoal	Brigas entre amigos
8º ano- P1	Relato	Relato de expectativa de vida	Benefícios da imortalidade
8º ano - P2	Descrição/Relato	Relato de mudança de vida	Tornar-se famoso
8º ano - P3	Relato	Relato de experiência	Vivência de mal-entendido
8º ano - P4	Relato	Relato de experiência	Tribos de adolescente
8º ano - P5	Relato	Relato de experiência	Envolvimento afetivo sem compromisso
8º ano- P6	Argumentação	Carta argumentativa	Presentes de Natal
9º ano - P1	Relato	Relato de Experiência	Amizade e internet
9º ano - P2	Descrição	Enquete	Perfil em redes sociais
9º ano - P3	Argumentação	Carta de opinião	Massacre em Realengo
9º ano - P4	Narração	Narrativa de ficção	Aventura em terra distante
9º ano - P5	Argumentação	Artigo de opinião	Internacionalização da Amazônia
9º ano - P6	Argumentação	Artigo de opinião	Proibição do fumo em locais públicos
9º ano - P7	Argumentação	Artigo de opinião	Preocupação do adolescente com o futuro

Fonte: Banco de Dados de Escrita do EF II

A partir do Quadro 3, podemos observar que, durante os quatro anos do EF II, foram explorados alguns tipos textuais, subdivididos em diversos gêneros. Por conta da diversidade de gêneros textuais, nesta tese, adotamos o tipo textual como fator de análise, pois a elevada

quantidade de gêneros textuais dificulta a realização de uma análise estatística mais precisa. Desse modo, consideramos o relato, a argumentação, a descrição e a narração como variáveis de análise do fator tipo textual.

É importante mencionar que a quantidade de textos por tipo textual não é equilibrada, mas que essa assimetria se justifica, pois, na elaboração das propostas textuais aplicadas na coleta do Banco de Dados de Escrita do EF, foi considerado o plano de ensino da escola, o qual previa o trabalho com diferentes gêneros textuais ao longo do EF II.

Essa configuração, a princípio, poderia causar um problema metodológico, pois enviesaria os resultados no que diz respeito ao tipo textual. Todavia, a análise estatística contorna esse problema, já que o modelo adotado normaliza os dados da amostra de modo que a assimetria entre as quantidades de textos não gera um problema.

Para interpretar os resultados referentes à atuação do tipo textual, lançamos mão dos pressupostos teórico-metodológicos propostos por Marcuschi (2000), já apresentados no Capítulo 1 desta tese. Nessa perspectiva teórico-metodológica, os tipos textuais mobilizam modos de enunciar que atualizam diferentes relações entre fala e escrita. Desse modo, a hipótese é que os tipos textuais relacionados às práticas letradas/escritas teriam mais ocorrências de “nós”, enquanto os tipos relacionados às práticas orais/faladas teriam mais ocorrências de “nóis”, “a gente” e “agente”.

Do conjunto de tipos textuais presente no banco de dados e organizado no Quadro 3, defendemos que o relato, a narração e a descrição se relacionam mais fortemente ao domínio de práticas sociais orais/faladas, visto que trataram de temas considerados informais, como rompimento amoroso, tornar-se famoso e viagem para Disneylândia, por exemplo. Já o tipo textual argumentativo se relaciona ao domínio de práticas sociais letradas/escritas, pois os temas foram considerados mais sérios, como o massacre na escola Realengo, a internacionalização da Amazônia e a proibição do fumo em locais públicos, por exemplo.

No próximo capítulo, descrevemos e analisamos os resultados para cada um dos grupos e fatores descritos neste capítulo.

2.3. Forma de análise dos dados

Nesta tese, realizamos análises quantitativa e qualitativa. As análises quantitativas são feitas por meio do software R, plataforma gratuita, livre e de código aberto, voltada principalmente para a visualização e análise de dados (LIMA JR; GARCIA, 2021), e são

baseadas em dois critérios que dizem respeito à constituição do corpus de análise: (i) a variabilidade dos sujeitos; e (ii) as medidas repetidas por sujeito.

O primeiro critério se baseia em estudos estatísticos (GODOY; NUNES, 2020; LIMA JR; GARCIA, 2021) que argumentam que, em corpus de análise, cada sujeito é singular, e, por isso, as características intrínsecas a cada um influenciam suas respostas de maneiras distintas: “todos terão características próprias no modo como construíram seu vocabulário e como usam a língua no dia a dia.” (GODOY; NUNES, 2020, p. 3). Nesses trabalhos, as características distintas de cada sujeito são chamadas de efeitos aleatórios, pois introduzem, na análise estatística, uma variabilidade aleatória por sujeito. O segundo critério tem como base o caráter longitudinal do corpus de análise, que pressupõe medidas repetidas, isto é, dados dos mesmos sujeitos em anos diferentes. Por conta dessas duas características do corpus de análise, adotamos o chamado Modelo Linear Generalizado Misto (cf. GODOY, 2019) para realizar as análises estatísticas, pois ele considera os efeitos aleatórios dos sujeitos e as medidas repetidas dos mesmos sujeitos em todos os anos do EF II.

Além de o Modelo Linear Generalizado Misto (MLGMs) considerar os efeitos aleatórios e as medidas repetidas dos sujeitos, ele também tem a vantagem de generalizar resultados para a população geral e não somente alcançar resultados válidos para a amostra estudada²². Por essa razão, é importante inserir informações sobre efeitos aleatórios para que o modelo calibre/ajuste os resultados dos efeitos fixos, que são os de interesse (LIMA JR; GARCIA, 2021).

Sobre a representação dos resultados estatísticos para amostras maiores, Godoy e Nunes (2020) argumentam que:

Tanto no caso dos participantes quanto dos itens experimentais temos apenas um pequeno conjunto do fenômeno que queremos testar: os participantes são uma amostra dos falantes de português, e as palavras selecionadas são apenas uma amostra da língua portuguesa. Ao conduzir um experimento e aplicar modelos estatísticos para analisar seus dados, o pesquisador certamente imagina que seus resultados possam ser interpretados como representativos do processamento da linguagem na população, embora o experimento tenha sido aplicado em apenas duas dezenas de participantes. Além disso, o pesquisador também espera que qualquer efeito identificado através de análise quantitativa diga respeito ao fenômeno linguístico estudado. Isso significa que o pesquisador quer ter certeza de que o efeito encontrado possa ser generalizado para a língua, não sendo mero reflexo do pequeno conjunto de 60 alunos selecionados. (GODOY; NUNES, 2020, p. 3)

²² A vantagem de generalizar os resultados para a população geral é característica de todos os modelos estatísticos e não somente do MLGMs.

Nesse sentido, podemos dizer que os resultados estatísticos encontrados nesta tese representam a escrita de alunos do EF II de escolas públicas da região noroeste do estado de São Paulo. Além da questão da generalização dos resultados para amostras maiores, Lima Jr. e Garcia (2021) afirmam que modelos, como o MLGMs, são melhores que testes, porque são mais robustos, realistas e informativos para inferências de causalidade.

Os resultados de natureza quantitativa são importantes para as análises qualitativas que foram feitas tomando por base a relação heterogênea entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. Utilizamos, como recurso metodológico, a circulação do sujeito escrevente pelos três eixos de constituição da escrita descritos neste capítulo (cf. CORRÊA, 1997, 2004). Para interpretar os resultados referentes à atuação do tipo textual, nos valem dos pressupostos teórico-metodológicos propostos por Marcuschi (2000).

Considerando os três grupos de organização dos dados, analisamos os fatores ano escolar, com quatro níveis (6º, 7º, 8º e 9º ano do EF II), o sexo/gênero, com dois níveis (feminino e masculino), e o tipo textual, com quatro níveis (relato, argumentação, descrição e narração). A partir dessas análises, o nosso objetivo é investigar como a variação e a flutuação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” dão pistas do trânsito do sujeito escrevente pelos modos de enunciação falado e escrito e pelas práticas sociais orais e letradas, as quais podem ser observadas durante os quatro anos do EF II, por sexo/gênero e por tipo textual.

Neste capítulo, com o intuito de tecer argumentos a favor da proposição de que o material adotado é representativo do fenômeno em investigação, descrevemos as características e o contexto de produção do Banco de Dados de Escrita do EF II, bem como as características da cidade e da escola onde esse banco foi coletado.

Defendemos o modelo de análise assumido nesta tese, com o objetivo de mostrar que os resultados que são apresentados, no capítulo a seguir, são representativos da escrita do EF II de escolas públicas de São José do Rio Preto, noroeste do estado de São Paulo.

Por fim, apresentamos os fatores de análise, os quais, com base em trabalhos sobre variação linguística e sobre segmentações não convencionais de palavras escritas, argumentamos ser relevantes para a defesa da *tese de que a variação linguística entre “nós” ~ “a gente”, que está levando à mudança no paradigma pronominal de IPP, e a flutuação*

gráfica entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente” são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas a que os escreventes estão assujeitados.

.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISES E RESULTADOS

Os objetivos deste capítulo são: (i) apresentar as análises e os resultados quantitativos para cada um dos grupos descritos no capítulo anterior; e (ii) apresentar análises qualitativas de algumas propostas e textos escritos no EF II com base no arcabouço teórico adotado. Na seção 3.1, apresentamos as probabilidades e as frequências por ano escolar, sexo/gênero e tipo textual para o grupo I. Em seguida, analisamos qualitativamente algumas propostas temáticas e alguns textos escritos considerados relevantes para a variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”. Na seção 3.2, apresentamos as probabilidades e as frequências, a partir dos fatores mencionados, da flutuação entre “nós” ~ “nóis” e analisamos qualitativamente algumas propostas temáticas e alguns textos escrito no EF II, essas propostas e esses textos também são selecionados com base na frequência. Finalizamos o capítulo com a seção 3.3, em que analisamos a flutuação entre “a gente” ~ “agente”. É importante mencionar ainda que o recorte das propostas temáticas analisadas é feito com base na frequência dos dados de acordo com o tipo textual. Assim, para cada grupo, analisamos as propostas temáticas do tipo textual com maior e menor frequência de dados e dentro desses tipos textuais, selecionamos as propostas temáticas com maior e menor frequência de dados, e para ilustrar nossa interpretação das práticas sociais que circulam nas propostas analisadas, selecionamos textos escritos com base nas propostas temáticas analisadas.

3.1. Grupo 1: variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”

Para analisar a probabilidade de uso da forma conservadora e inovadora por ano escolar, sexo/gênero e tipo textual, ajustamos um MLGM com a escolha lexical inovadora e conservadora como variável resposta, ano escolar, sexo e tipo textual como efeito fixo e interceptos aleatórios por ano escolar e alunos. O resultado do modelo pode ser verificado na Tabela 1.

Tabela 3 - MLGM -1: variação entre as formas conservadora ~ inovadora

Predictors	Log-Odds	CI	p
(Intercept)	2.95	1.85 – 4.06	<0.001
7º ano ²³	0.11	-0.73 – 0.95	0.797
8º ano	0.30	-1.07 – 1.68	0.663
9º ano	-0.74	-1.69 – 0.21	0.127
Masculino	-0.13	-0.94 – 0.67	0.747
Descrição	-1.72	-2.71 – -0.73	0.001
Narração	-1.13	-2.17 – -0.08	0.035
Relato	-2.42	-3.08 – -1.77	<0.001
Random Effects			
σ^2	3.29		
τ_{00} sujeito	5.90		
τ_{11} sujeito.ano_escolar7_ano	2.96		
τ_{11} sujeito.ano_escolar8_ano	15.08		
τ_{11} sujeito.ano_escolar9_ano	7.29		
ρ_{01}	-0.55		
	-0.27		
	-0.68		
ICC	0.66		
N sujeito	116		
Observations	1726		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.059 / 0.680		

Fonte: Elaborada pela autora

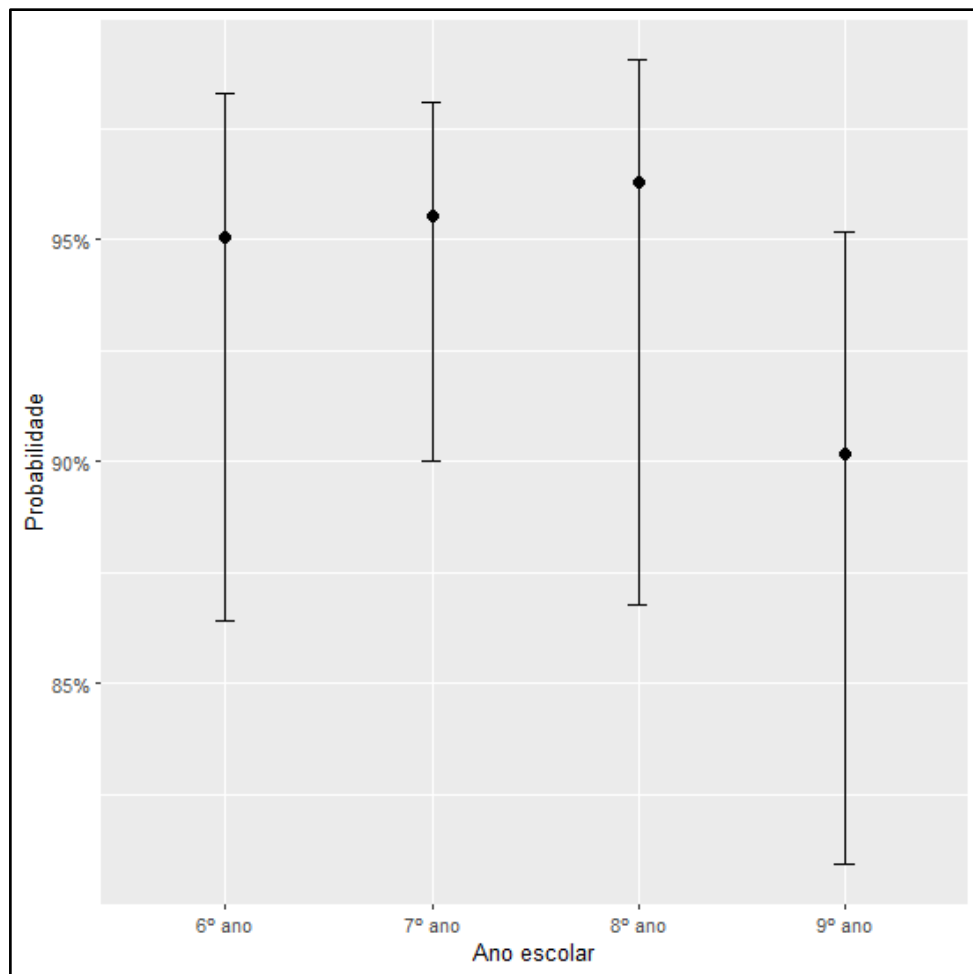
No que diz respeito ao fator ano escolar, o resultado do MLGM 1 permite interpretar que ano escolar não atua no aumento do uso da forma conservadora, pois apesar da probabilidade de uso dessa forma ser maior do que a probabilidade de uso da forma inovadora em todos os anos do EF II, ela diminui se compararmos o 6º ao 9º ano, sendo que no 6º e 7º ano, as chances de “nó(i)s” ocorrer é de 95%²⁴; no 8º ano, essas chances sobem para 96,2%; e, no 9º ano, caem para 90,1%.

A distribuição das probabilidades é verificada no gráfico a seguir.

²³ O MLGM não mostra os resultados dos valores de referência, os quais são organizados em ordem alfabética, se forem categóricos ou em ordem crescente, se forem numéricos. Assim, os resultados do sexto ano, do sexo/gênero feminino e do tipo textual argumentação não aparecem na tabela do modelo, mas podem ser calculados a partir valor do *intercept*.

²⁴ Em modelos de regressão logística, as probabilidades são dadas em *log-odds* e para calculá-las é necessário somar os valores de cada variável ao valor do *intercept*, por exemplo, a probabilidade do uso de “nó(i)s” em relação à “a/gente”, no sétimo ano, é igual $2.95 + 0.11 = 3.06$. Para transformar o valor dessa soma em porcentagem, é necessário utilizar a função *invlogit*.

Gráfico 1 - Probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora por ano escolar



Fonte: Elaborado pela autora

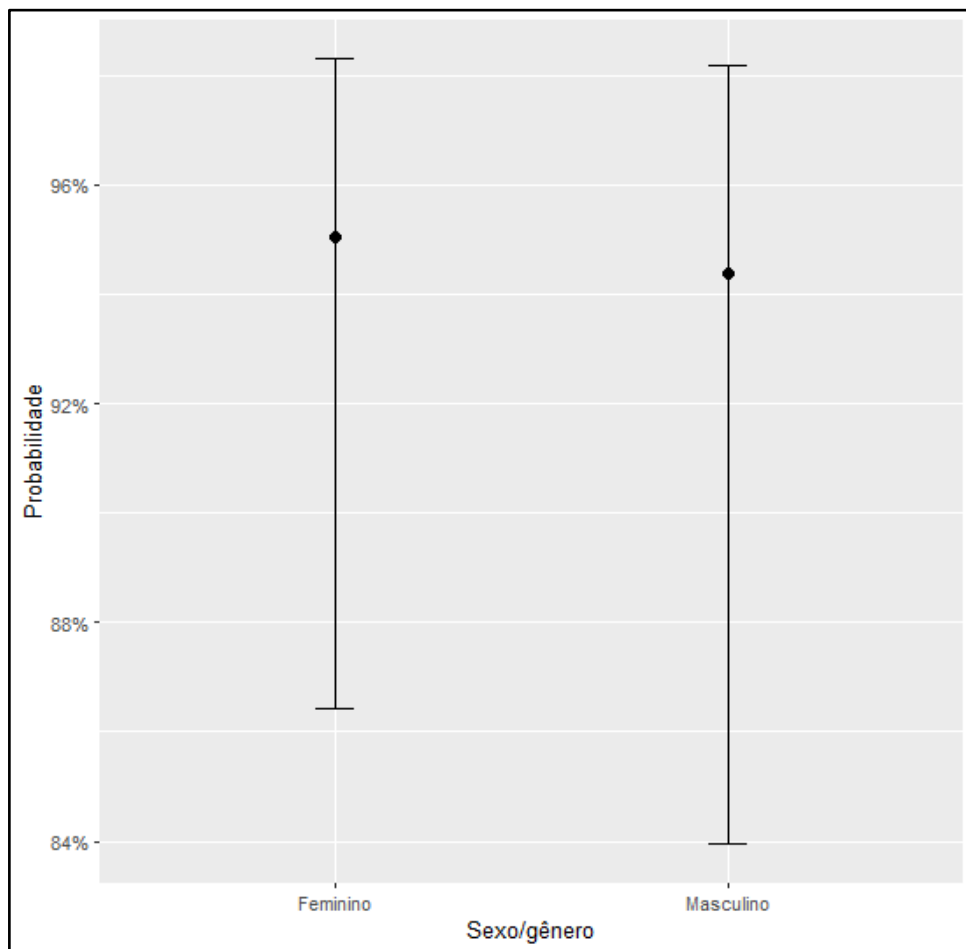
Os resultados apontam que nossa hipótese inicial de que a variável ano escolar influencia no aumento do uso da forma conservadora não é confirmada, pois não há aumento progressivo dessa forma do 6º ao 9º ano. Esse resultado vai em direção contrária ao que foi constatado nos trabalhos de Brustolin (2011), para Florianópolis (SC), e Vitorio (2015), para Maceió (AL), os quais apontaram que, em textos escritos, o aumento da escolarização levou à diminuição do uso de “a gente” e ao aumento do uso de “nós”.

Por outro lado, nosso resultado, para esse fator, se aproxima dos resultados de Rubio (2012) obtidos a partir de dados de fala, os quais foram coletados na mesma região do estado de São Paulo (noroeste) onde moram os estudantes que produziram os textos analisados. Rubio mostra que os dados de fala apontam comportamento semelhante para informantes de diferentes faixas de escolaridade, como Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Já os escrevintes analisados nesta tese pertencem à mesma faixa de escolaridade nos estudos sociolinguísticos, e, nesse conjunto de dados, a variação entre “nó(i)s” e “a/gente” mostra-se

estável de um ano para outro do EF II. Portanto, o aumento de anos letivos nessa faixa de escolaridade - do 6º ao 9º ano - não afetou o uso de uma ou de outra forma na amostra analisada.

O MLGM 1 também mostra que o sexo/gênero não atua na variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, já que a probabilidade de uso das formas conservadora e inovadora é bastante similar para ambos os sexos/gêneros: as meninas apresentam probabilidade de 95,1% de uso da forma conservadora e os meninos 94,4%.

Gráfico 2 - Probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora por sexo/gênero



Fonte: Elaborado pela autora

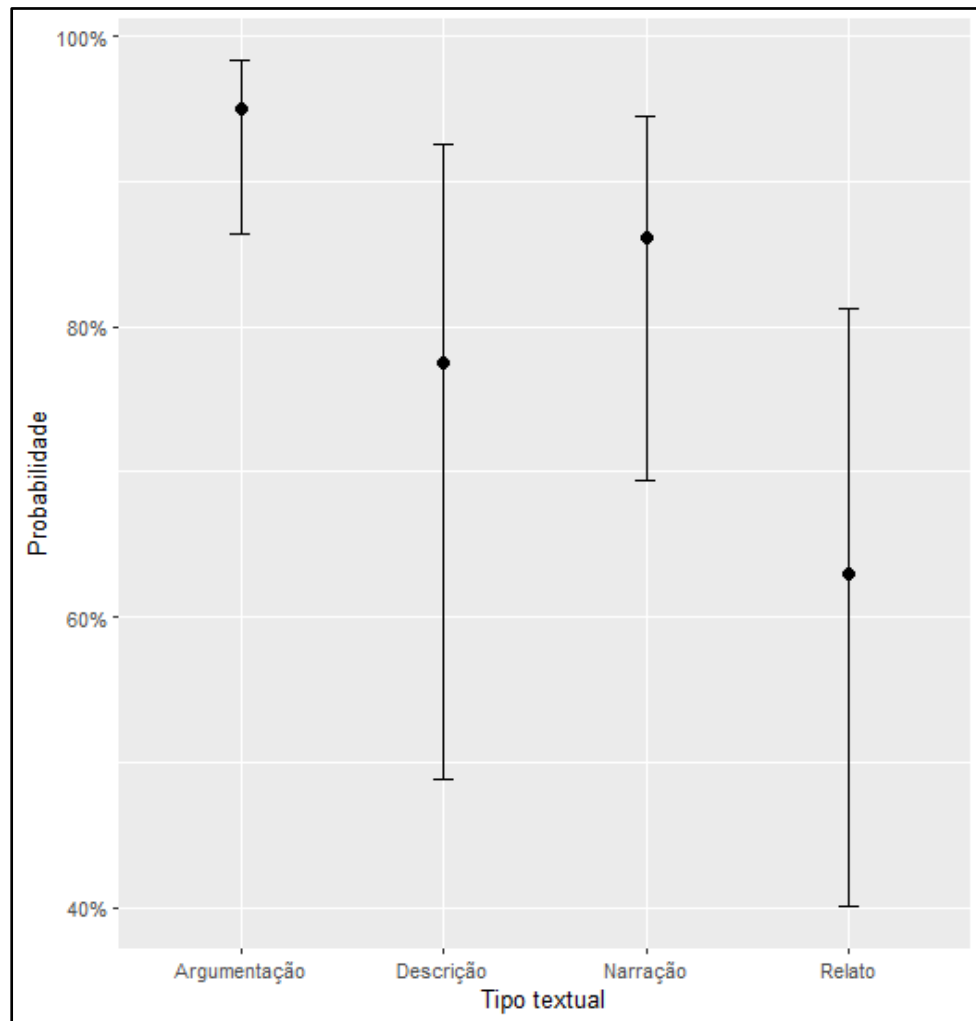
Esse resultado confirma nossa hipótese inicial de que a variação entre forma conservadora ~ inovadora não estaria relacionada ao sexo/gênero dos alunos. Paralelamente, nosso resultado está em diálogo com os achados dos trabalhos de Fagundes (2015), para Bagé (RS), e de Rubio (2012), para São José do Rio Preto (SP), os quais também mostram que o uso da forma conservadora em relação à inovadora é semelhante para ambos os grupos em dados de fala. Por outro lado, resultado diferente é reportado em trabalhos (BRUSTOLIN, 2011;

VITÓRIO, 2015) que defendem a hipótese clássica de que as mulheres lideraram o processo de mudança quando a variante é socialmente prestigiada. Sobre essa hipótese, Freitag (2015) argumenta que esse tipo de postulado é circular, visto que abre brecha para questionamentos, como: mulheres usam determinadas variáveis porque elas têm prestígio ou as variáveis têm prestígio porque as mulheres as usam? (FREITAG, 2015). Como discutido no Capítulo 2, esse problema advém da estratificação binária em feminino e masculino dos bancos de dados que só consideram o sexo biológico observado no momento da coleta.

Nesta tese, argumentamos que o resultado sobre o fator sexo/gênero observado para o grupo 1 é relevante e representa o comportamento de alunos do EF II de uma escola pública da região noroeste do estado de São Paulo. Entretanto, pontuamos que seria relevante realizar uma nova coleta de dados que considerassem a identidade de gênero dos informantes, a fim de investigar dados que representassem a complexidade da expressão de gênero na sociedade contemporânea.

Sobre o tipo textual, o resultado do MLGM 1 indica que esse fator atua no uso da forma conservadora ou inovadora. A probabilidade de uso da forma conservadora é maior em relação à forma inovadora nos quatro tipos textuais analisados, porém as chances de uso de “nó(i)s” dependem do tipo textual, sendo a argumentação o tipo em que são as maiores as chances de uso dessa forma, com 95%, na sequência, o tipo narração tem 86% de chances de uso da forma conservadora, o tipo descrição tem 77,3% de chances de uso dessa forma e no tipo textual relato são 62,9% as chances de uso de “nó(i)s”. No gráfico seguinte, visualiza-se essa distribuição de chances por tipo textual.

Gráfico 3 - Probabilidade de uso das formas conservadora ~ inovadora por sexo/gênero por tipo textual

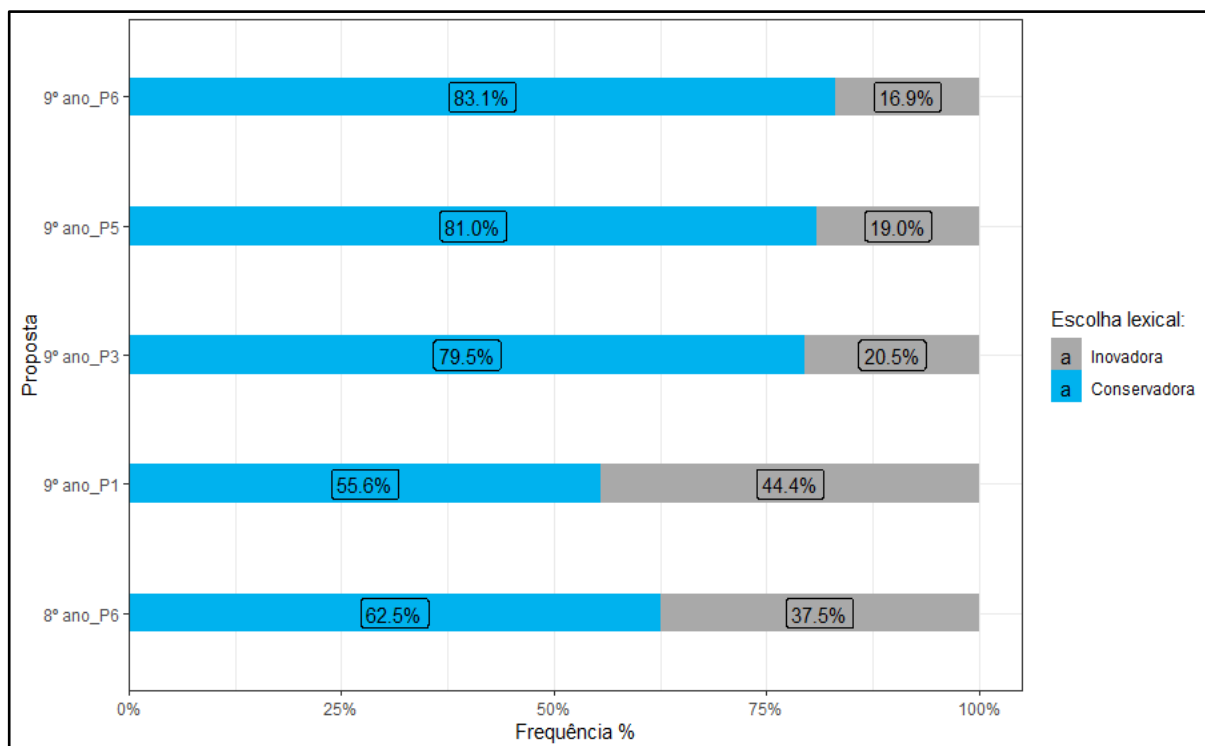


Fonte: Elaborado pela autora

O resultado do MLGM 1 embasa nossa interpretação de que as maiores chances de haver a forma conservadora “nó(i)s” se observam em tipos textuais argumentação e narração, os quais, predominantemente, mobilizam práticas letradas (MARCUSCHI, 2000), e as menores chances de haver a forma conservadora se verificam nos tipos textuais relato e descrição que, predominantemente, mobilizam práticas orais. Esses resultados confirmam nossa hipótese inicial de que o uso das formas conservadora e inovadora para a expressão de primeira pessoa plural é afetado pelo tipo textual.

Com o intuito de aprofundar a análise da atuação de práticas sociais orais e letradas nos tipos textuais considerados, analisamos as propostas temáticas do tipo textual argumentação. Desse modo, trazemos, a seguir, gráfico que mostra a frequência da variação entre “no(i)s” ~ “a/gente” por proposta temática no tipo textual argumentação.

Gráfico 4 - Frequência da variação entre as formas conservadora ~ inovadora por proposta temática no tipo textual argumentação



Fonte: Elaborado pela autora

No tipo textual argumentação²⁵, o maior uso da forma conservadora, com 83,1% dos dados, ocorre na penúltima proposta²⁶ produzida no final do 9º ano (P6 de 2011). Nessa proposta, era solicitado ao escrevente que produzisse um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos tanto fechados quanto abertos e trazia o lembrete de que “[...] seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal”. Para produzir esse texto, o aluno tinha três textos motivadores: o texto 1 era um infográfico sobre como ganhar uma discussão sobre cigarro (sendo a favor ou contra a proibição de fumar em lugares públicos tanto fechados quanto abertos); o texto 2 era uma reportagem da *Folha On-line* sobre “Nova lei que limita fumo em São Paulo”; e o terceiro texto era o trecho de um artigo científico sobre o mal que o fumo faz.

Essa temática mobiliza práticas letradas/escritas, pois pede que o aluno produza um artigo de opinião sobre um tema relevante e polêmico, e ainda dá o comando explícito sobre o emprego da linguagem formal, o qual favorece que o escrevente busque mobilizar o que ele

²⁵ O tipo textual argumentação começou a ser trabalhado no oitavo ano do EF, por isso ele ocorreu somente no oitavo e nono ano do EF.

²⁶ As propostas textuais encontram-se na íntegra no site do Banco de dados de escrita do EF II, disponível em: <https://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Proposta> Acesso em 23 jun. 2022.

imagina ser o convencional esperado pela instituição escolar. Exemplo dessa busca pela linguagem formal pode ser observada no texto a seguir, escrito no 9º ano, com base na proposta 6.

Figura 8 - Texto do tipo argumentação com uso da grafia "nós"

- Você leu sobre os vários malefícios que o cigarro pode causar à saúde tanto de quem fuma quanto de quem convive com os fumantes (fumante passivo). No Brasil, em especial no Estado de São Paulo, o fumo, em locais públicos fechados, já está proibido desde 2009. No texto 1, vemos que em Nova York estão proibindo o cigarro até mesmo em locais públicos abertos. Qual sua opinião sobre essas proibições? Faça um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos tanto fechados quanto abertos.
- Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título ao seu texto.

O cigarro e suas causas.

Eu sou contra o cigarro (a favor a proibição), por o cigarro faz mal à saúde, pode causar câncer, problemas de pulmão e outros problemas de saúde.

Aqui no Brasil, tinha que proibir até em áreas abertas, quando nós passamos perto de um fumante (~~é orível~~) na rua o cheiro deles (as) é orível, pois quando nós inalamos essa fumaça é mesma coisa de estar fumando e causa também dependência e doenças.

O que eu também não entendo, que graça tem ficar soltando fumaça e depois quando ficarem mais velhos uns 50 ou 60 anos, vai ter complicações como a pneumonia, água no pulmão e outras doenças.

Então, vamos ver que o governo proíbe também nas ruas e áreas abertas para ~~ter~~ fazer a população ~~maneira~~ diminuir o cigarro e ter uma vida melhor, sem doenças e complicações.

Por fim, vamos juntos combater o cigarro e ter amor na sua vida e no seu corpo, é fácil só ter força de vontade para, parar esse vício e ter uma pessoa saudável.

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z11_8A_20M_06)²⁷

²⁷ Sugestão de leitura: O cigarro e suas causas Eu sou contra o cigarro (a favor a proibição), por o cigarro faz mal à saúde, pode causar câncer, problemas de pulmão e outros problemas de saúde. Aqui na Brasil, tinha que proibir até em áreas abertas, quando nós passamos perto de um fumante ~~é orível~~ na rua o cheiro deles (as) é orível, pois quando nós inalamos essa fumaça é mesma coisa de estar fumando e causa também dependência e doenças. O que eu também não entendo, que graça tem ficar soltando fumaça e depois quando ficarem mais velhos uns 50 ou 60 anos, vai ter complicações como a pneumonia, água no pulmão e outras doenças. Então, vamos ver que o governo proíbe também nas ruas e áreas abertas para ~~ter~~ fazer a população ~~maneira~~ diminuir o cigarro e ter uma vida melhor, sem doenças e complicação. Por fim, vamos juntos combater o cigarro e ter amor na sua vida e no seu corpo, é fácil só ter força de vontade para, parar esse vício e ser uma pessoa saudável.

Nesse texto, o aluno mobiliza argumentos em defesa da proibição do cigarro em ambientes abertos e fechados e, para isso, busca se adequar ao que ele imagina ser a linguagem formal exigida na proposta, circulando pelo chamado eixo do código escrito institucionalizado. Algumas marcas lexicais dão pistas dessa circulação, como o verbo “inalar”, as palavras “dependência” e alguns termos que remetem à área médica, como “pneumonia” e “água no pulmão”. Desse modo, a temática da proposta 6 do 9º ano, bem como o comando explícito sobre o emprego da linguagem formal, pode ter favorecido o maior uso da forma conservadora.

Ainda no tipo textual argumentação, o menor uso da forma conservadora e, por consequência, o maior uso da forma inovadora, com 37,5%, foi na última proposta do 8º ano (proposta 6 de 2010). Essa proposta solicitava que o aluno escrevesse uma carta argumentativa a seus pais, tentando convencê-los a comprar o seu objeto de desejo como presente de Natal. Nessa carta, o aluno devia, ainda, colocar a propaganda do presente e se lembrar de ser criativo e convincente. Para a escrita do texto, foram disponibilizados dois textos de apoio: o texto 1 era uma propaganda da bicicleta Caloi e o texto 2 era uma propaganda de celular que dizia “Igual à bicicleta que você ganhou quando era criança. Mas com este presente você vai mais longe”.

Vale observar que essa proposta, apesar de ser do tipo argumentação como a proposta anteriormente analisada, apresenta temática que se aproxima de práticas sociais orais/faladas, já que, ao solicitar que o escrevente mobilize argumentos para convencer seus pais a lhe darem um presente de Natal, essa temática pode contribuir para que o aluno mobilize uma linguagem próxima de práticas orais/faladas que circulam no dia a dia de sua casa. Vejamos um texto escrito por um menino com base nessa proposta:

Figura 9 - Texto do tipo argumentação com uso da forma inovadora

- Natal! Data tão gostosa que lembra nascimento de Jesus, família, alegria, presentes... confusão...
- E aí? O que você quer ganhar neste Natal? Escreva uma carta a seus pais tentando convencê-los de comprar o seu objeto de desejo. Nessa carta, insira a propaganda do seu presente. Lembre-se de ser criativo e convincente...
- Caso você e sua família não comemorem o Natal, relate o que costumam fazer nessa época.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Presente de Natal

Mãe e pai, neste natal cheio de alegria eu gostaria de ganhar muitos presentes legais. Embora a gente não comemore o natal a gente nem faz festa "minha família". A gente só sai a noite de vez em quando comer fora na casa de amigos. Eu gostaria de ganhar um vídeo game X-box 360. Gosto do natal, porque é um dia de descanso a cidade fica enfeitada, arvores de natal são colocadas e pisca-pisca tbm e a cidade fica linda.

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z10_7A_35M_06)²⁸

Nesse texto, o aluno segue as orientações da proposta textual e escreve uma carta na qual busca convencer seus pais a lhe dar um videogame de presente de Natal. Para isso, ele utiliza linguagem simples, empregando a forma inovadora para se referir à 1PP, visto que seus destinatários seriam seus pais, pessoas com as quais ele convive diariamente.

Assim, apesar de as duas propostas serem classificadas, no Banco de Dados de Escrita do EF II, como pertencentes ao tipo textual argumentação, elas mobilizam discursos diversos. Enquanto a proposta do nono ano apresenta temática que mobiliza práticas sociais mais relacionadas a uma escrita institucionalizada, visto que solicita a escrita de um texto argumentativo em linguagem formal, a proposta do oitavo ano solicita ao aluno a produção de uma carta para seus pais, interlocutores com os quais ele, possivelmente, possui intimidade, característica pessoal que poderia incitar menor atenção em relação à linguagem que ele

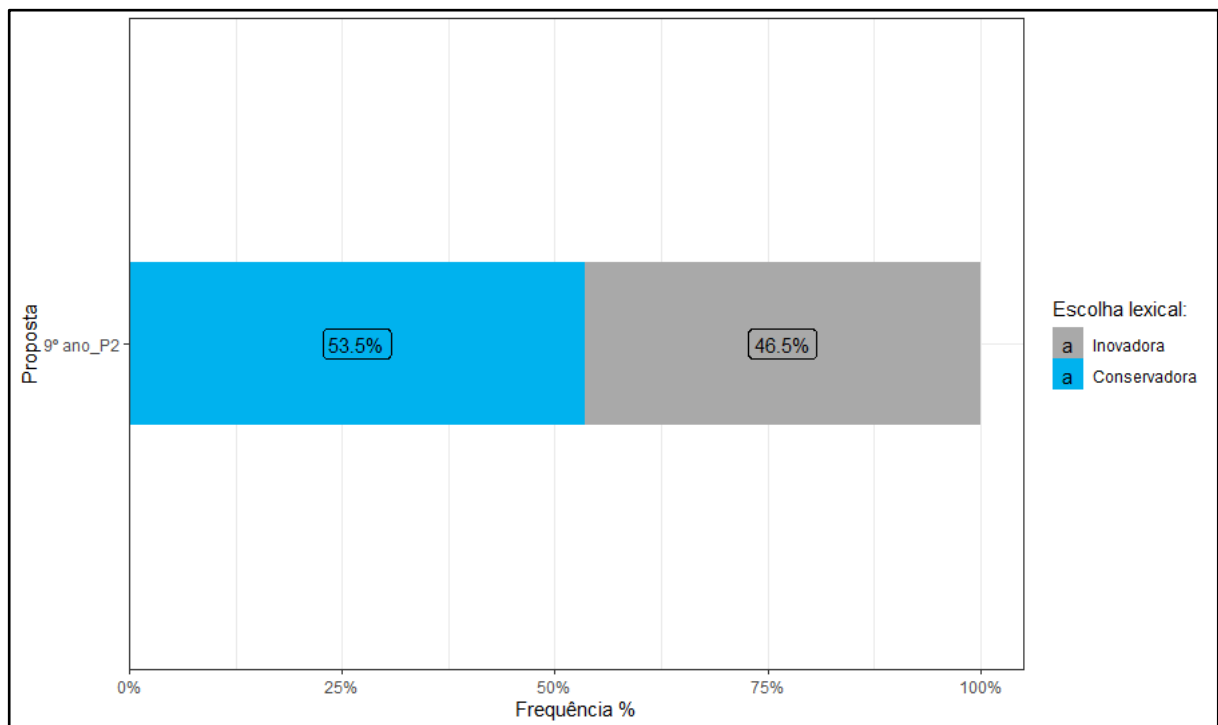
²⁸ Sugestão de leitura: Presente de Natal. Mãe e pai, neste natal cheio de alegria eu gostaria de ganhar muitos presentes legais. Embora a gente não comemore o natal a gente nem faz festa minha família. A gente só sai a noite de vez em quando comer fora na casa de amigos. Eu gostaria de ganhar um vídeo game X-box 360. Gosto do natal, porque é um dia de descanso a cidade fica enfeitada, arvores de natal são colocadas e pisca-pisca tbm e a cidade fica linda.

consideraria formal e, por isso, tenha utilizado a forma inovadora com maior frequência se comparada à proposta 6 de 2011.

Com base nas probabilidades e frequências de uso da forma conservadora e inovadora por tipo textual e na análise de duas propostas temáticas do tipo argumentação, defendemos que o que parece guiar a variação entre “nó(i)s ~ “a/gente”, em textos escritos por alunos do EF II, não é somente o tipo textual, mas, especialmente, os discursos que são mobilizados pelas propostas textuais, os quais explicam que, em um mesmo tipo textual, se mobilize tanto a forma conservadora quanto a forma inovadora, apesar de a primeira apresentar maior frequência de uso.

Interpretação distinta dos resultados se aplica ao tipo textual descrição, o qual apresenta menor uso da forma conservadora. As frequências por proposta temática nesse tipo textual seguem no Gráfico 5:

Gráfico 5- Frequência da variação entre as formas conservadora ~ inovadora por proposta temática no tipo textual descrição



Fonte: Elaborado pela autora

No decorrer do EF II, o tipo textual descrição foi aplicado somente na segunda proposta do 9º ano (proposta 2 de 2011). Constatam-se 53,5% dos dados da forma conservadora e 46,5% dos dados da forma inovadora. A diferença entre a frequência de uso entre as formas é de 6,9%.

Essa proposta solicitava ao aluno:

Faça o seu perfil como se estivesse iniciando sua página no *Facebook*. Para tanto, elabore seu texto considerando questões como: 1) Qual o seu nome? 2) Quantos anos tem? 3) Onde mora? 4) Com quem você mora? 5) O que costuma conversar com seus pais? 6) E com seus amigos? 7) O que faz você feliz? 8) O que faz você triste? 9) O que você acha do namoro na adolescência? 10) Qual é o estilo? 11) Que profissão você quer exercer? 12) Qual a importância da escola em sua vida? 13) Qual seria a melhor definição sobre você? Etc. etc. (TENANI, 2015)

Para realizar essa produção textual, o aluno dispunha de seis textos base: no texto 1, uma imagem sobre enquetes; no texto 2, um trecho do Yahoo respostas que explicava o que era uma enquete; no texto 3, um poema intitulado “o que te faz feliz”; no texto 4, uma imagem da internet com o globo terrestre com a seguinte frase estampada “De onde você é?”; no texto 5, exemplos de textos para o perfil do Orkut; e, no texto 6, uma explicação sobre o Facebook.

A temática dessa proposta possibilita ao escrevente mobilizar práticas sociais que circulam em seu ambiente diário, já que a prática de responder enquetes, que, geralmente, são usadas para conhecer mais sobre determinada pessoa ou para saber a opinião sobre um assunto, segue bastante comum no meio virtual. Assim, o gênero textual da proposta, bem como sua temática permitem que o aluno empregue a forma inovadora com maior frequência, uma vez que ela se aproxima de práticas sociais nas quais o aluno circula diariamente em ambiente virtual. Vejamos o texto seguinte escrito por um aluno com base na proposta 2 de 2011:

Figura 10 - Texto do tipo descrição com uso das formas inovadora e conservadora

• Enquetes: quem nunca respondeu uma? Perfil no Orkut, no Facebook: quem nunca fez o seu e/ou leu o de alguém? Mas... O que motiva um adolescente a responder uma enquete ou a divulgar seu perfil? E o que faz com que alguém lance uma pergunta desafiadora ou passe uma tarde vasculhando a página dos outros? A CURIOSIDADE... Sempre ela... Queremos e precisamos conhecer outras pessoas. Então, nada como fazer e responder questões. Afinal, **quem é você?**

• Faça o seu perfil como se estivesse iniciando sua página no Facebook. Para tanto, elabore seu texto considerando questões como: 1) Qual o seu nome? 2) Quantos anos tem? 3) Onde mora? 4) Com quem você mora? 5) O que costuma conversar com seus pais? 6) E com seus amigos? 7) O que faz você feliz? 8) O que faz você triste? 9) O que você acha do namoro na adolescência? 10) Qual é o estilo? 11) Que profissão você quer exercer? 12) Qual a importância da escola em sua vida? 13) Qual seria a melhor definição sobre você? Etc. etc.

• Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto, se quiser.

My Profile

Ola, meu nome é tenho 15 anos. Moro na cidade de São José do Rio Preto, moro com meus pais. Gosto muito da minha família principalmente da minha irmãzinha. Gosto muito também de conversar com meus pais sobre (m) namoro e muitas outras coisas, gosto muito de falar com meus pais isso me deixa muito feliz, uma coisa assim que me deixa triste é algum acontecimento que acontece na minha família de ruim, isso me deixa muito triste. Eu converso bastante com meus colegas sobre vários assuntos como meninas, trabalho, carros, futebol pra falar a verdade agente fala muito sobre namoro na nossa idade nós chegamos a conclusão que namorar na nossa idade não vira que agente tem mais é que curtir a vida. Vo fala um pouco de mim agora, bom sou um garoto muito brincalhão, companheiro gosto muito de sair para festas e tubs, gosto de ficar pensando que profissão vou exercer no futuro por que cada dia eu quero ser uma coisa, bom é isso aí!

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z11_8E_25M_02)²⁹

No título do texto acima, observamos que o escrevente utiliza a construção em inglês, *my profile*, a qual nos dá pistas de que ele é familiarizado com o ambiente virtual e com o uso do Facebook. Além dessas pistas, também notamos que o escrevente busca responder a todas

²⁹ Sugestão de leitura: My Profile Ola, meu nome é tenho 15 anos. Moro na cidade de São José do Rio Preto, moro com meus pais gosto muito da minha família principalmente da minha irmãzinha. Gosto muito também de conversar com meus pais sobre, (m) namoro e muitas outras coisas, gosto muito de falar com meus pais isso me deixa muito feliz, uma coisa assim que me deixa triste é algum acontecimento que acontece na minha família de ruim isso me deixa muito triste. Eu converso bastante com meus colegas sobre vários assuntos como meninas, trabalho, carros futebol pra falar a verdade agente fala muito sobre namoro na nossa idade nós chegamos a conclusão que namorar na nossa idade não vira que agente tem mais é que curtir a vida. Vo fala um pouco de mim agora, bom sou um garoto muito brincalhão, companheiro gosto muito de sair para festas e tubs, gosto de ficar pensando que profissão vou exercer no futuro por que cada dia eu quero ser uma coisa, bom é isso aí!

as perguntas sugeridas no enunciado da proposta textual, como “qual o seu nome?”, “Quantos anos tem?”, “Onde mora?” “Com quem você mora?” etc. No último parágrafo, o aluno escreve sobre si próprio a fim de responder à questão “Qual seria a melhor definição sobre você?”. Desse modo, o texto parece seguir uma estrutura de pergunta e resposta, mesmo as perguntas não estando explícitas no seu corpo.

Entende-se que a diferença entre o uso da forma conservadora e inovadora nessa proposta textual, se comparado às outras propostas temáticas do tipo argumentativo apresentadas anteriormente, pode ser explicada pelo gênero textual da proposta, que, no Banco de Dados de Escrita do EF II, é classificado como enquête, gênero bastante comum no universo jovem que, ao mobilizar práticas orais/faladas, possibilita que haja pequena diferença de variação entre “nó(i)s” e “a/gente”.

Dentre os fatores analisados, o tipo textual se mostra bastante relevante na variação entre forma conservadora e inovadora, pois observamos que há maiores chances da ocorrência da forma conservadora em textos que mobilizam práticas sociais letradas/escritas, como a argumentação, e que há maiores chances da ocorrência da forma inovadora em tipos textuais que mobilizam práticas sociais orais/faladas, como a descrição. Esses resultados corroboram nossa hipótese inicial e mostram que há variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente” dentro do mesmo tipo textual, mostrando que o uso dessas formas está relacionado ao discurso mobilizado pela proposta textual.

Dessa maneira, o aluno escreve baseado na sua circulação por práticas sociais letradas/escritas e orais/faladas, interligada à relação que ele tem com a linguagem, por meio do modo de enunciação utilizado, incluindo o gênero produzido, o destinatário constituído, o tema abordado, o jogo de expectativas associado a essas condições etc. (CORRÊA, 2004).

Resultado similar foi observado por Junkes (2008), que mostra que “a gente” apresenta maior ocorrência no gênero textual teatro, pois esse gênero refletiria a comunicação oral; e por Brustolin (2011) e Vitória (2015), que identificaram seus dados em textos do tipo relato pessoal, em que os alunos tenderam a não prestar atenção na escrita, visto que ficaram envolvidos com a narrativa.

Os resultados para o grupo 1, no interior do qual analisamos a variação entre “nó(i)s” ~ “a gente”, mostram somente a atuação do tipo textual nessa variação, evidenciando que a variação entre forma conservadora e inovadora em textos do EF II está relacionada ao tipo textual e à proposta temática a partir das quais os textos são escritos.

A seguir, traçamos o mesmo percurso de análise para a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis”.

3.2.Grupo 1a: flutuação entre “nós” ~ “nóis”

A probabilidade de uso das grafias “nós” e “nóis” por ano escolar, sexo/gênero e tipo textual foi calculada a partir do MLGM 2 com as grafias “nós” e “nóis” como variável resposta, ano escolar, sexo e tipo textual como efeito fixo e interceptos aleatórios por ano e alunos. O resultado do modelo pode ser verificado na tabela a seguir:

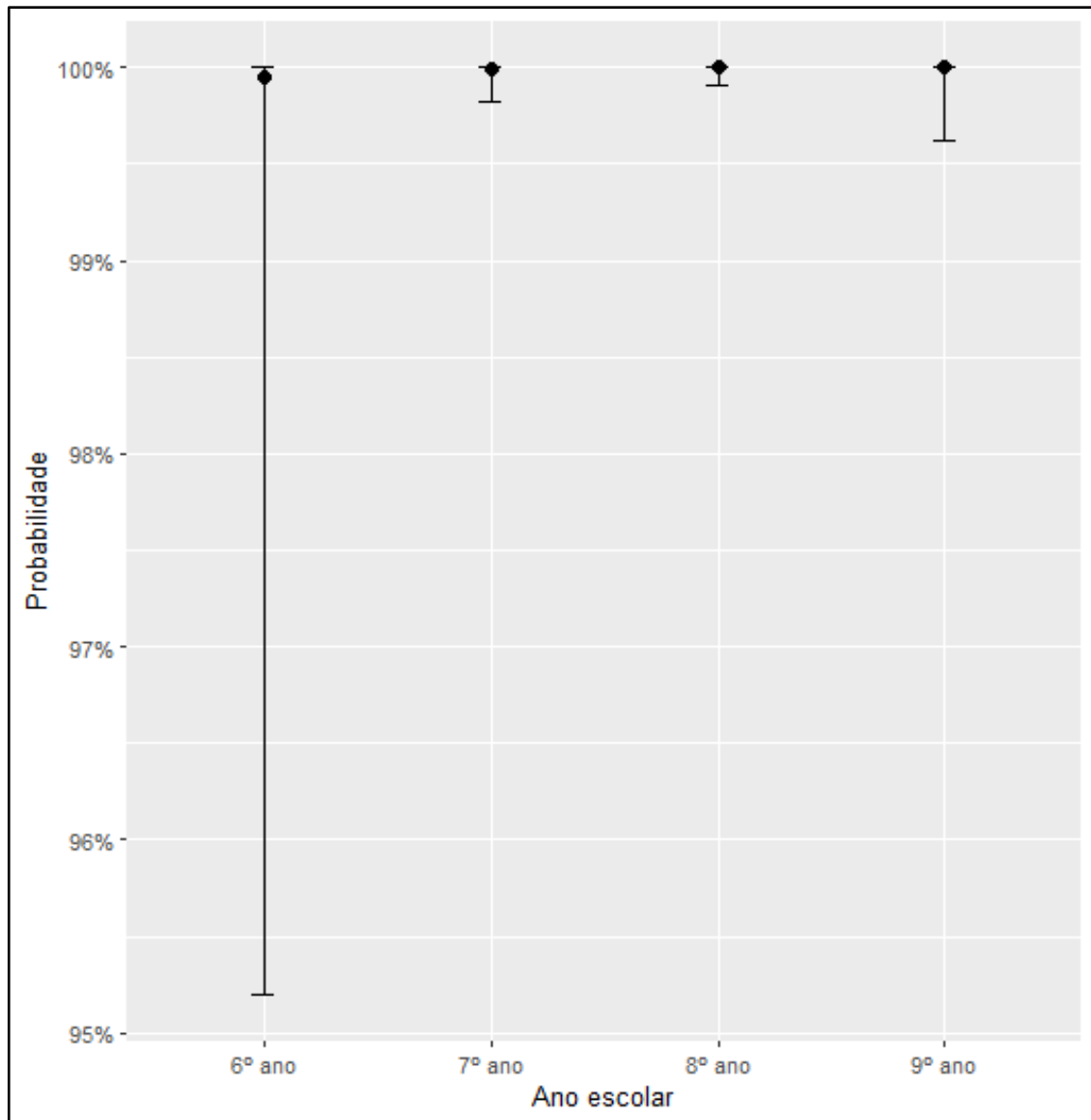
Tabela 4 - MLGM - 2: Flutuação entre as formas "nós" ~ "nóis"

<i>Predictors</i>	<i>Log-Odds</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	7.63	2.99 – 12.28	0.001
7º ano	2.56	-2.40 – 7.52	0.312
8º ano	4.22	-1.76 – 10.20	0.166
9º ano	5.16	-2.88 – 13.20	0.208
Masculino	-1.92	-4.19 – 0.36	0.099
Descrição	-4.21	-10.71 – 2.29	0.204
Narração	-1.06	-3.93 – 1.81	0.468
Relato	-1.57	-3.71 – 0.57	0.152
Random Effects			
σ^2	3.29		
τ_{00} sujeito	20.40		
τ_{11} sujeito.ano_escolar7_ano	24.99		
τ_{11} sujeito.ano_escolar8_ano	188.51		
τ_{11} sujeito.ano_escolar9_ano	31.61		
ρ_{01}	-0.06		
	-0.25		
	0.00		
ICC	0.95		
N _{sujeito}	110		
Observations	1029		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.069 / 0.955		

Fonte: Elaborada pela autora

O MLGM 2 mostra que a probabilidade de uso da grafia “nós” é maior do que a probabilidade de uso da grafia “nóis” em todos os anos do EF II, sendo 99,9% as chances de uso da grafia convencional nos quatro anos considerados, como ilustrado no gráfico seguinte.

Gráfico 6 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por ano escolar

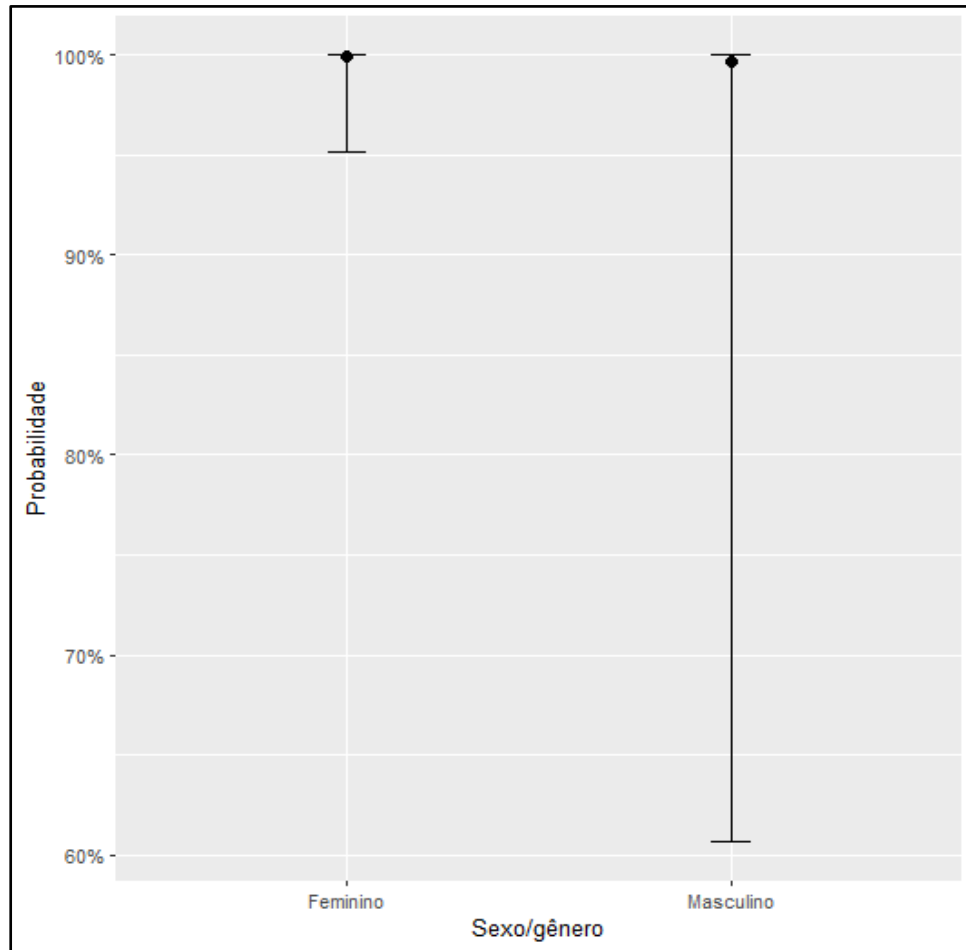


Fonte: Elaborado pela autora

Esse resultado não confirma nossa hipótese inicial de que o aumento do ano escolar colabora com o aumento do uso da grafia “nós”. Todavia, em alguma medida, esse resultado pode ser motivado pelo fato de os alunos entrarem em contato com diversas práticas letradas institucionais no decorrer do EF II.

Sobre o fator sexo/gênero, o MLGM 2 apontou que tanto as meninas quanto os meninos têm maior probabilidade de uso da grafia “nós”, sendo que as chances de as meninas utilizarem a grafia convencional é 99,9%, e as chances de os meninos utilizarem essa grafia é de 99,6%, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 7 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por sexo/gênero

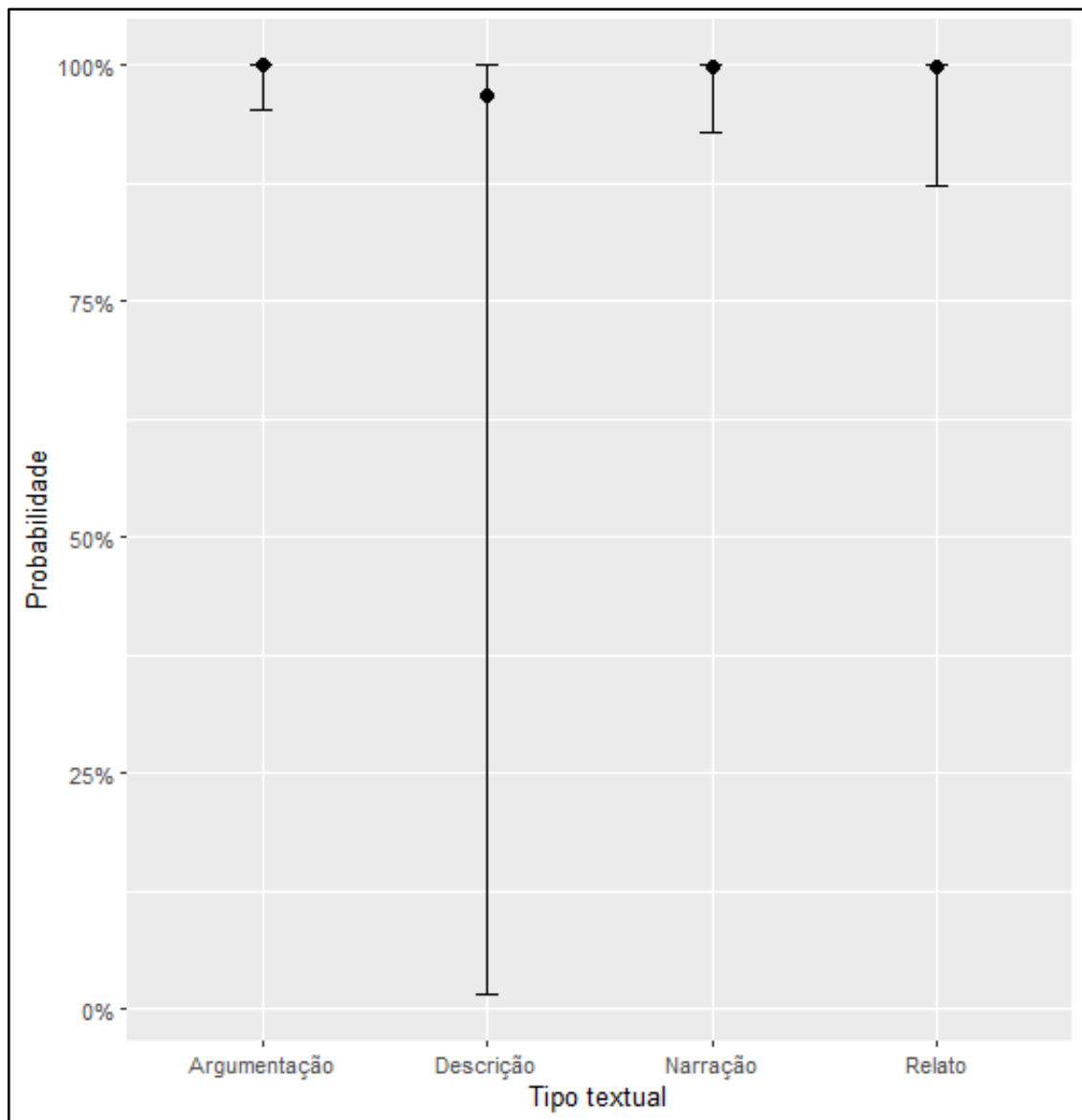


Fonte: Elaborado pela autora

Esse resultado sugere que essa flutuação não tem relação com o sexo/gênero dos escreventes, o que não confirma nossa hipótese inicial de que as meninas utilizariam a grafia convencional com maior frequência.

Para o fator tipo textual, o MLGM 2 indica que, nos quatro tipos textuais analisados, há maiores chances do uso da grafia “nós” do que da grafia “nóis”, sendo que a probabilidade de uso da grafia “nós”, em textos do tipo argumentação é de 99,9%, em narração, é de 99,8%; em relato, é de 99,7%; e, em descrição, é de 96,8%. Esse resultado pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por tipo textual



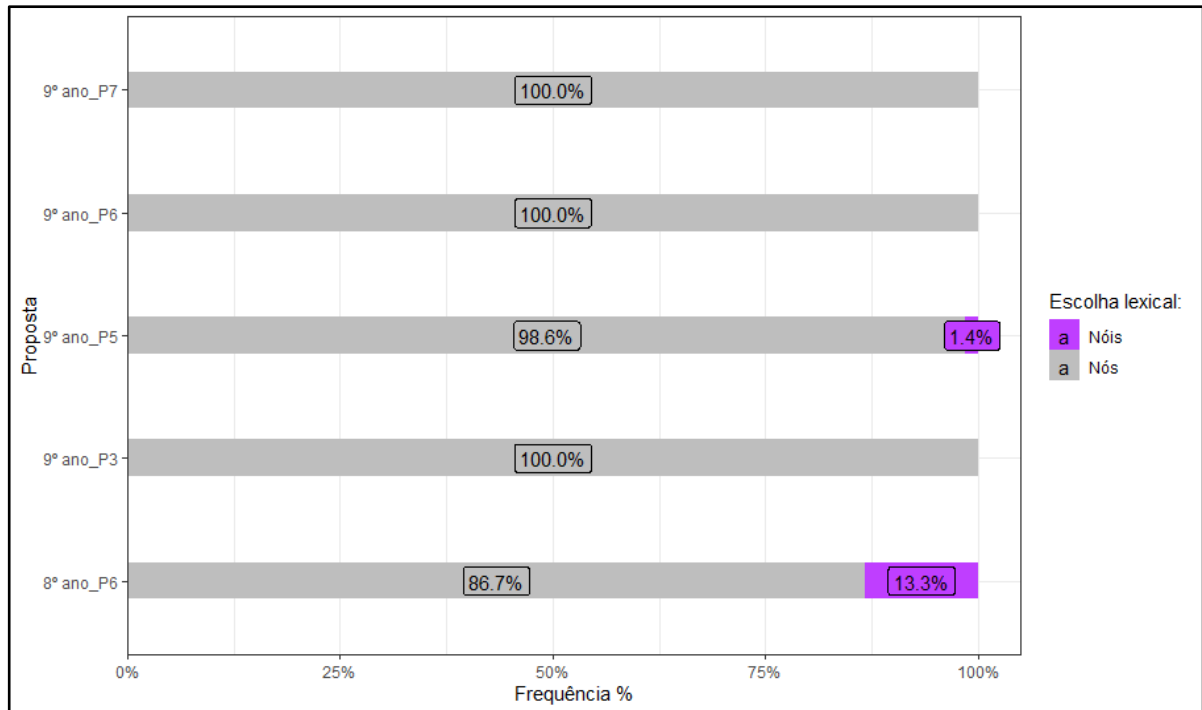
Fonte: Elaborado pela autora

O resultado do MLGM 2 indica que a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” não tem relação com o tipo textual, pois as probabilidades entre os tipos textuais são bastante parecidas se comparados às chances para o mesmo fator no grupo 1, quando analisamos a variação entre forma conservadora ~ inovadora.

A fim de investigar as práticas sociais que circulam nos tipos textuais considerados, optamos por analisar as propostas temáticas que fazem parte do tipo textual argumentação, já que nessa tipologia textual a probabilidade de uso da grafia “nós” é de quase 100%.

A seguir, apresentamos o gráfico 9 com a frequência da flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” por proposta temática no tipo textual argumentação:

Gráfico 9 - Frequência da flutuação entre as grafias "nós" ~ "nóis" por proposta no tipo textual argumentação



Fonte: Elaborado pela autora

Como ilustrado no gráfico, no tipo textual argumentação, três propostas textuais apresentam frequência de 100% de uso da grafia “nós”: a terceira, a sexta e a sétima proposta do nono ano. Comentamos cada uma delas na sequência.

A terceira proposta (P3 de 2011) tinha como tema o massacre em Realengo, no qual vários alunos da Escola Municipal Tasso da Silveira, localizada no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), foram assassinados por um atirador. A proposta trazia como texto de apoio a carta de Francisco González, um estrangeiro que morou alguns anos no Brasil e pedia informações sobre o massacre. Foi solicitado que o aluno escrevesse uma carta em resposta ao texto escrito por Francisco González, no qual expusesse algumas informações sobre a tragédia e apresentasse sua opinião sobre o tema.

A temática da proposta 6 do 9º ano, já discutida na seção anterior, orientava o aluno a produzir um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos tanto fechados quanto abertos.

A última proposta do 9º ano (proposta 7 de 2011) pedia que os alunos escrevessem um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a afirmação: “O adolescente se preocupa com o futuro e faz projetos de vida”. Para a escrita da redação, os alunos tinham três textos

base: o primeiro tratava-se de uma propaganda do banco Itaú sobre projetos de vida; o segundo texto era um artigo sobre o projeto “Leio e Escrevo meu Futuro - alunos destacam importância do projeto”; e o terceiro texto, intitulado “Os adolescentes de hoje preocupam-se menos com o futuro”, trazia o trecho do texto de uma aluna do terceiro ano do EM sobre planos futuros. Assim como na proposta 6, de 2011, o enunciado da proposta 7 também trazia a orientação: “Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal”. Dentre as propostas textuais do tipo argumentação, somente as propostas 6 e 7, do 9º ano, traziam essa instrução explícita.

É importante destacar que todas as propostas mencionadas solicitaram aos alunos as produções de textos que apresentassem argumentos a favor de sua opinião sobre temas delicados na sociedade. Essa característica pode possibilitar a mobilização de práticas letradas/escritas que circulam no ambiente institucional. Para exemplificar essa afirmação, trazemos o texto seguinte produzido a partir da proposta temática 7 do 9º ano:

Figura 11 - Texto do tipo argumentação com uso da forma conservadora

Proposta 7

Data: 25/11/2011

- Somos, mesmo, movidos por projetos de vida? Estamos preocupados com o futuro? Adolescente não pensa no amanhã? Adolescente é inconsequente? Essas são algumas das questões que podemos formular a partir da leitura dos textos apresentados. E você, adolescente, o que pensa sobre essas questões? Você acha que os adolescentes não pensam no futuro, não fazem planos, não se importam com o amanhã? Muitos podem dizer "sim". Outros, por sua vez, podem dizer "não." E você?
- Faça um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a afirmação: o adolescente se preocupa com o futuro e faz projetos de vida. Você pode se basear nos textos apresentados na coletânea e em sua experiência de vida.
- Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escrita. Dê um título ao seu texto.

O que será de nós?

Em minha opinião nós não somos movi dos por projetos de vida mas sim vem inesperado.

Nós também não se(a) preocupa com o futuro vamos pensar no que quer se depois do colegial, ou muitos nem estuda não quer saber nada com nada, isto é, que não pensa mas no ~~amanhã~~ amanhã.

Eles só pensão em se divertir, por que fala que é adolescente e tem que se divertir. Somos ~~(sente)~~ ~~(sente)~~ sient do que se faz, se não, não saímos engravi-dando, fumando, bebendo, etc....

Em minha opinião alguns pensão e não pensa no seu ~~(fute)~~ futuro. O que será de nós? Quem não pensa no futuro, o que será deles?

A Escola para alguns adolescente, é um lugar para conversar, passa tempo, uma ~~(ra)~~ creche.

Mas o que o adolescente faz é o que o governo (que) gostaria, por que vamos sair sem fazer nada. Esse é um adolescente de Hoje!

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z11_8D_08M_07)³⁰

O texto acima, escrito por um menino, nos dá pistas do trânsito do sujeito escrevente pelo eixo do código escrito institucionalizado, o qual, nesse caso, se dá a partir da escolha da forma conservadora “nós”. Essa escolha evidencia a tentativa do escrevente de adequar o seu texto ao que recomenda a prática escolar tradicional. Mesmo o aluno cometendo algumas falhas, como a ausência de concordância verbal no trecho “**Nós** também não se(a) preocupa

³⁰ O que será de nós? Em minha opinião nós não somos movi dos por projetos de vida mas sim vem inesperado. Nós também não se(a) preocupa com o futuro, vamos pensar no que quer se depois do colegial, ou muitos nem estuda não quer saber nada com nada, isto é, que não pensamos no (~~amanhã~~) amanhã. Eles só pensão em se divertir, por que fala que é adolescente e tem que se divertir. Somos (~~sente~~) sient do que se faz, se não, não saímos engravi-dando, fumando, bebendo, etc.... Em minha opinião alguns pensão e não pensa no seu (~~fute~~) futuro. O que será de nós? Quem não pensa no futuro, o que será deles? A Escola para alguns adolescente, é um lugar para conversar, passa tempo, uma (rasura)*creche. Mas o que o adolescente faz é o que o governo (que) gostaria, por que vamos sair sem fazer nada. Esse é um adolescente de Hoje!

com o futuro [...]”, por exemplo, ainda podemos encontrar pistas da tentativa de alçamento à escrita formal, feita com o intuito de dialogar com discursos estabilizados na instituição escolar que privilegiam o letrado/escrito, tidos como institucionalmente definidos.

Dessa maneira, as propostas 3, 6 e 7 do nono ano mobilizam práticas sociais letradas/escritas que circulam em ambientes institucionais. Essa mobilização pode ter colaborado para que, nos textos escritos a partir dessas propostas, fosse empregada 100% da grafia convencional.

Ainda sobre o tipo textual argumentação, a última proposta do 8º ano apresenta frequência de 86,7 de uso da grafia “nós”, que, apesar de ser alta, é a menor frequência de uso dessa grafia na argumentação. Cabe lembrar que a proposta 6 de 2010, já discutida na seção anterior, solicitava a produção de uma carta argumentativa em que o aluno deveria convencer seus pais a comprar o seu objeto de desejo. Como discutido anteriormente, a temática dessa proposta possibilita ao escrevente mobilizar práticas orais/faladas, pois ele entende que está escrevendo aos pais, interlocutores com quem ele, possivelmente, tem interação próxima e cotidiana. Nota-se que essa produção é bem diferente de escrever a um estrangeiro relatando o acontecido em um massacre.

Portanto, mesmo que a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis” apresente pequena diferença entre as frequências, ainda conseguimos notar a atuação de práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. Nesse sentido, nossa hipótese inicial de que tipos textuais relacionados a práticas sociais letradas/escritas mobilizam maior frequência de uso da grafia “nós” é corroborada.

Desse modo, para a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis”, observamos a atuação dos três fatores considerados, o ano escolar, que mostra que as práticas escolares institucionais têm papel importante no aumento da frequência de uso da grafia “nós”; o sexo/gênero, que mostra que as meninas utilizam a grafia convencional com maior frequência; e o tipo textual, que aponta que propostas temáticas relacionadas a práticas orais/faladas possibilitam o uso da grafia não convencional.

Na seção seguinte analisamos a flutuação entre as grafias “a gente” ~ “agente”

3.3.Grupo 1b: flutuação entre “a gente” ~ “agente”

As probabilidades de uso das grafias “a gente” e “agente” por ano escolar, sexo/gênero e tipo textual seguem na Tabela 6 com o resultado do MLGM 3, sendo as grafias “a gente” e

“agente” como variável resposta, ano escolar, sexo e tipo textual como efeito fixo e interceptos aleatórios por ano escolar e alunos.

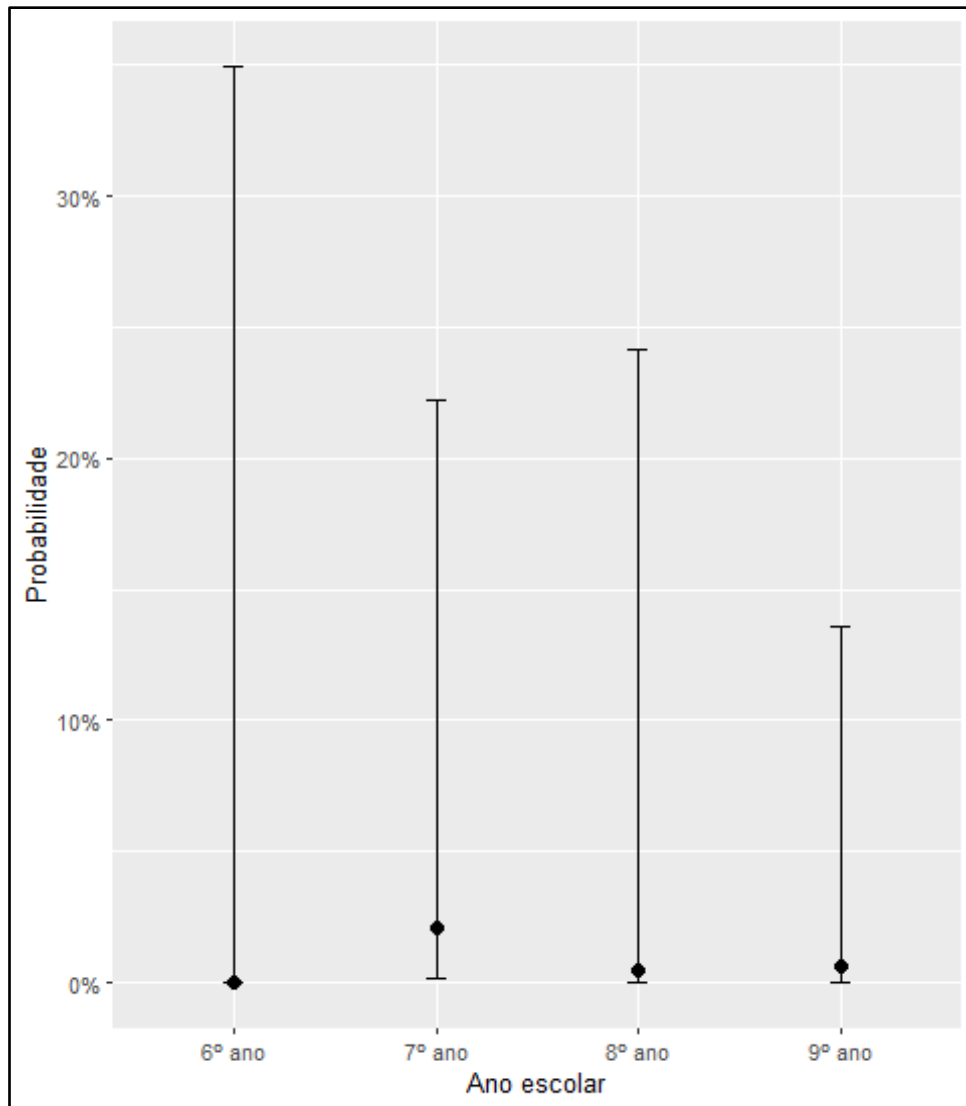
Tabela 5 - MLGM 3: Flutuação entre as grafias "a gente" ~ "agente"

<i>Predictors</i>	<i>Log-Odds</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	-10.86	-21.09 – -0.62	0.038
7º ano	7.03	-2.43 – 16.49	0.145
8º ano	5.44	-4.20 – 15.07	0.269
9º ano	5.84	-3.59 – 15.26	0.225
Masculino	0.57	-0.95 – 2.10	0.462
Descrição	2.29	-0.75 – 5.33	0.140
Narração	-1.19	-6.20 – 3.81	0.640
Relato	2.90	0.75 – 5.05	0.008
Random Effects			
σ^2	3.29		
τ_{00} sujeito	2270.05		
τ_{11} sujeito.ano_escolar7_ano	2043.20		
τ_{11} sujeito.ano_escolar8_ano	1819.58		
τ_{11} sujeito.ano_escolar9_ano	2027.47		
ρ_{01}	-1.00		
	-0.98		
	-1.00		
N sujeito	101		
Observations	697		
Marginal R² / Conditional R²	0.705 / NA		

Fonte: Elaborada pela autora

Considerando o ano escolar, o MLGM 3 mostra que a probabilidade de uso da grafia não convencional “agente” em relação à grafia convencional “a gente” é menor em todos os anos do EF II, como podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 10 - Probabilidade por ano escolar para o grupo 1b



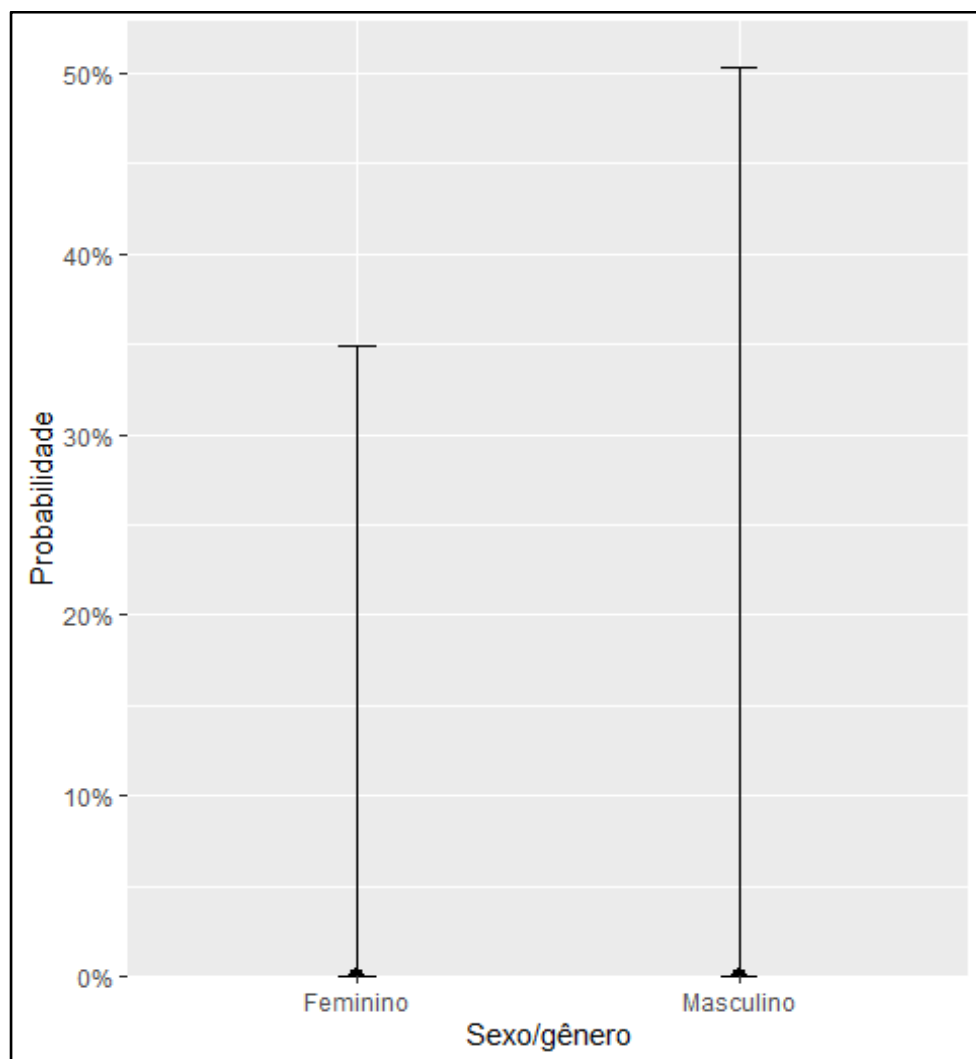
Fonte: Elaborada pela autora

Ao considerarmos o resultado MLGM 3 para ano escolar, verificamos que a probabilidade de uso da hipossegmentação “agente” diminui ao longo dos quatro anos do EF, exceto no sétimo ano, que apresenta probabilidade de 2,1%. Esse resultado nos dá pistas de que, nesse ano escolar, os alunos não estariam tão familiarizados com o trabalho metalinguístico sobre usos de pares homônimos. Conforme argumentado por Paranhos (2014), em materiais didáticos, como Cereja e Magalhães (2009a; 2009b; 2009c; 2009d) e Delmanto e Castro (2009a; 2009b; 2009c; 2009d), frequentemente usados por professores de escolas públicas no EF II, como a escola onde os dados foram coletados, observa-se o estudo de grafias de palavras homônimas a partir do sétimo ano. Essa poderia ser uma das razões para esse resultado em específico.

No 6º, 7º e 8º ano do EF II, a probabilidade de uso de “agente” é de menos de 1%, resultado que dialoga com o reportado por Fiel (2018), que mostra que o número de hipossegmentações, no EF II, tende a diminuir conforme o aumento do ano escolar, bem como com o trabalho de Tenani (2021), que mostra que, nessa etapa do EF, o número de segmentações não convencionais de palavras também diminui conforme o aumento do ano escolar. Assim, o resultado do fator ano escolar para o grupo 1b confirma nossa hipótese inicial de que os anos escolares colaboram com o aumento da grafia convencional de “a gente”.

No que diz respeito à relação entre o sexo/gênero dos alunos e a flutuação entre as grafias “a gente” ~ “agente”, o modelo aponta que tanto os meninos quanto as meninas apresentam menos de 1% de chances de uso da grafia não convencional, como ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 11 - Probabilidade por sexo/gênero para o grupo 1b



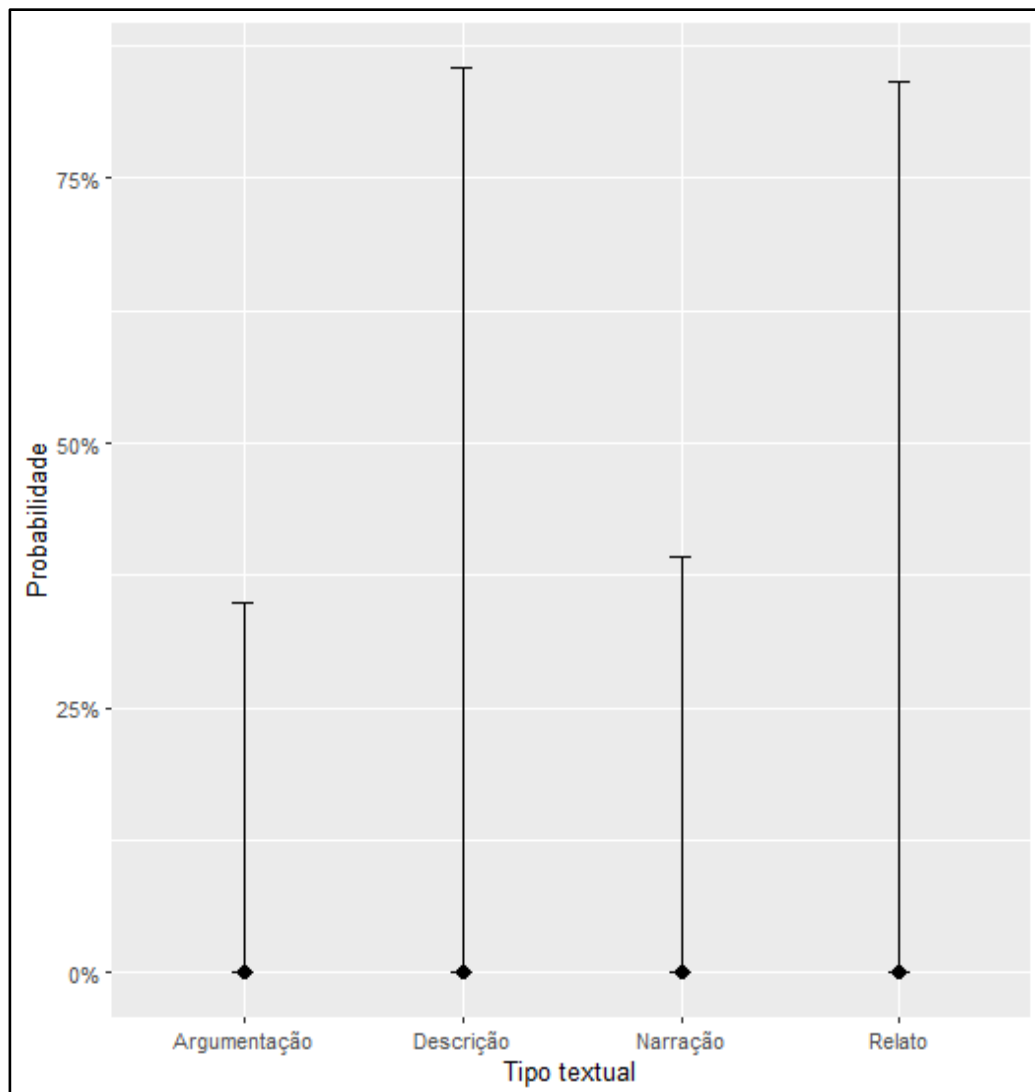
Fonte: Elaborado pela autora

Esse resultado não confirma a nossa hipótese, pois indica que as chances de uso da grafia hipossegmentada é praticamente a mesma para meninos e meninas. Resultado contrário foi apontado por Tenani (2021) sobre segmentações não convencionais de palavras retiradas de textos do EF II. A autora mostra, a partir de análises estatísticas, que os meninos produzem mais segmentações não convencionais do que as meninas, independente do ano escolar. De modo semelhante, Torquette (2016), que analisou textos escritos de alunos do EF I, do município de Marília (SP), mostra que, em contexto de escola pública, os meninos produzem mais textos com segmentações não convencionais de palavras do que as meninas.

O resultado desta tese, em relação aos resultados de Tenani (2021) e Torquette (2016), mostra que a hipossegmentação “agente” não apresenta o mesmo funcionamento de outras segmentações não convencionais de palavras verificadas no EF, visto que está em jogo a expressão de 1PP no caso da flutuação entre “a gente” ~ “agente”, característica que vai além da complexidade relacionada à fronteira de palavra.

O resultado do MLGM 3 sobre o tipo textual segue ilustrado no gráfico 12.

Gráfico 12 - Probabilidade por tipo textual para o grupo 1b

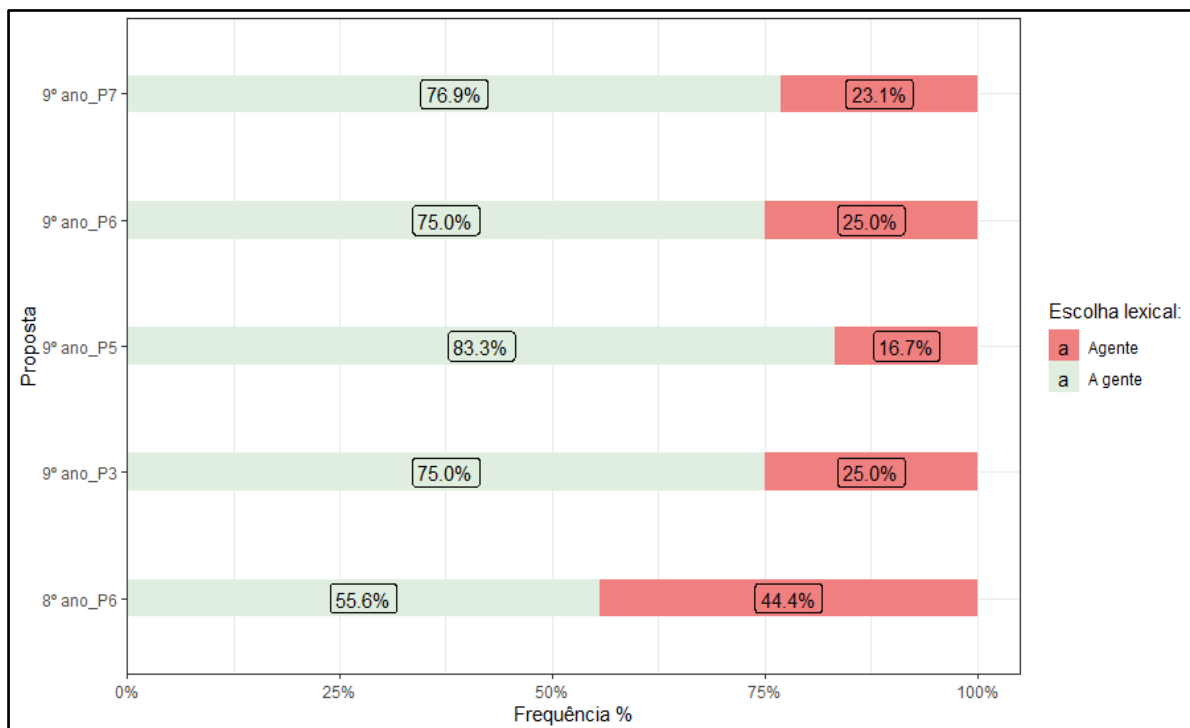


Fonte Elaborado pela autora

O MLGM mostra que as chances de uso da grafia “agente” são menores que 1% nos quatro tipos textuais considerados. Esse resultado não confirma nossa hipótese inicial de que tipos textuais relacionados a práticas sociais letradas/escritas mobilizariam maior uso da grafia convencional e tipos textuais relacionados a práticas sociais orais/faladas mobilizariam o uso não convencional, visto que as chances de uso da grafia não convencional são mínimas em todos os anos do EF II.

Com o intuito de observar a flutuação entre as grafias “a gente” ~ “agente” nas propostas temáticas, trazemos, no gráfico 13, a frequência de uso das grafias “a gente” e “agente” no tipo textual argumentação.

Gráfico 13 - Frequência da flutuação entre as grafias "a gente" ~ "agente" por proposta no tipo textual argumentação



Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as propostas temáticas consideradas, a proposta temática 5, de 2011, apresentou a maior frequência de uso da grafia convencional, com 83,3%. Nessa proposta, era solicitado que o escrevente elaborasse um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta amazônica e, para cumprir essa solicitação, o aluno tinha a sua disposição dois trechos da revista *Veja* e um trecho da revista *Época*, os quais traziam informações sobre a internacionalização da Amazônia. Os textos base dessa temática, retirados de importantes revistas que circulam em todo o país, podem ter possibilitado que o escrevente buscasse se adequar àquilo que ele imagina ser a escrita convencionalizada socialmente e promovida pela escola. Por isso, dentro do tipo textual argumentação, a grafia convencional ocorreu com maior frequência nessa proposta textual.

A fim de ilustrar nossa interpretação, trazemos o texto seguinte escrito no 9º ano com base na proposta 5.

Figura 12 - Texto do tipo argumentação com uso da grafia "a gente"

- Com base em seu conhecimento sobre a atual situação da Amazônia e considerando os argumentos dos textos apresentados, escreva um **artigo de opinião** se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à **tinta**. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

Internacionalização da Amazônia? Mas nem pensar!

Onde já se viu uma coisa dessa? A Amazônia é um patrimônio nosso (Brasileiro). Não vejo cabimento nisso.

(~~Então~~) Então já que vão internacionalizar a Amazônia, eu quero que internacionalize a torre Eiffel, o Coliseu, a estatua da liberdade... Assim como esse elemento sitado a Amazônia é um bem valioso aqui no Brasil.

Se quiserem a gente pode fazer um acordo eles cedem todos esse elementos sitados e eu posso pensar em doar 1/3 da nossa Amazônia.

Tonta da Dilma se deixarem os estrangeiros fazer isso com o nosso patrimônio e onde a gente fica nessa história? O que a gente ganha com isso? Como sempre "Nada".

Eu acho assim se ela pensar pelo o outro lado eu já não posso fazer nada, mas eu acho que se é nosso tem que continuar sendo nosso.

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z11_8E_16M_05)³¹

Nesse texto, o escrevente emprega uma linguagem que projeta ser formal e esperada pela instituição escolar. Observamos essa busca em trechos, como: “[...] Então já que vão Internacionalizar a amazonia, eu quero que internacionaliza a torre Eiffel, o Coliseu, a estatua da liberdade... Assim, como esse elemem sitados a amazonia é um bem valioso aqui no Brasil”. Esse excerto evidencia a estrutura de uma dissertação, seja pelo emprego de termos que

³¹ Sugestão de leitura: Internacionalização da Amazonia? Mas nem pensar! Onde já se viu uma coisa dessa? A amazonia é um patrimônio nossos (Brasileiro). Não vejo cabimento isso. (~~E-se você~~) Então já que vão Internacionalizar a amazonia, eu quero que internacionaliza a torre Eiffel, o Coliseu, a estatua da liberdade... Assim, como esse elemem sitados a amazonia é um bem valioso aqui no Brasil. Se quiserem a gente pode fazer um acordo eles cedem todos esse elementos sitados e eu posso pensar em doar 1/3 da nossa amazonia. Tonta da Dilma se deixarem os estrangeiros fazer isso com o nosso patrimônio e onde a gente fica nessa historia? o que a gente ganha com isso? como sempre “nada”. Eu acho assim se ela pensar pelo o outro lado eu já não possofazer nada, mas eu acho que se é nosso tem que continuar sendo nosso.

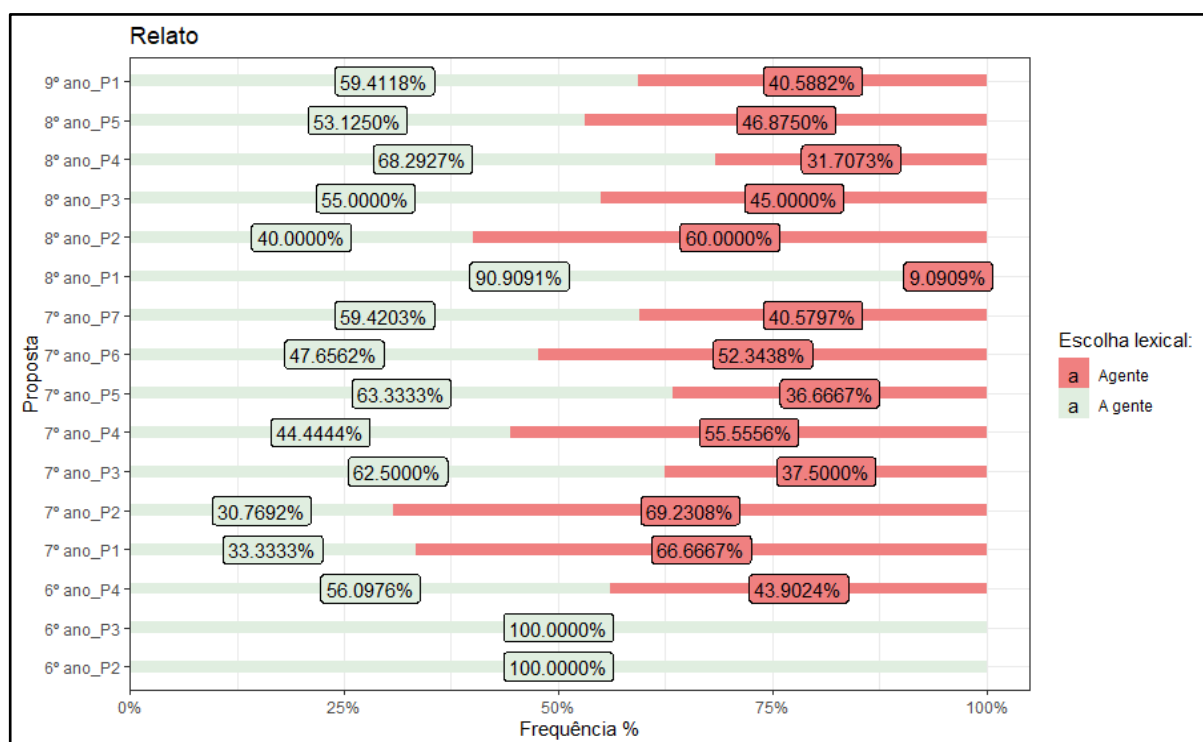
retomam o que foi dito anteriormente, seja pelo emprego de elementos coesivos, como “então” e “assim”. O aluno, desse modo, busca se adequar ao que foi solicitado na proposta temática.

Ainda no tipo textual argumentação, destacamos a sexta proposta do 8º ano (proposta 6 de 2010), em que a frequência de uso da grafia “a gente” é de 55,6%. Trata-se da proposta, já analisada no grupo 1, que solicitava a escrita de uma carta argumentativa para tentar convencer os pais a comprar um objeto de desejo como presente de Natal. Como apontado na variação entre a forma conservadora e inovadora, essa proposta, apesar de ser uma argumentação, propicia enunciados mais característicos de discursos informais, o que favoreceu a flutuação entre o emprego da grafia convencional e da não convencional.

Os resultados para o uso da grafia “a gente” no tipo textual argumentação também colaboram com o fato de que “a gente” não pode mais ser considerada uma variante não-padrão, coloquial ou menos prestigiada socialmente, visto que ela é empregada em tipos textuais com temáticas relacionadas a práticas letradas /escritas, como os textos apresentados.

A fim de contrapor os resultados observados no tipo textual argumentação, trazemos, a seguir, as frequências de uso das grafias “a gente” e “agente” no tipo textual relato.

Gráfico 14 - Frequência da flutuação entre as grafias "a gente" ~ "agente" por proposta no tipo textual relato



Fonte: Elaborada pela autora

Na primeira proposta do 8º ano (proposta 1 de 2010), a frequência de uso da grafia convencional é bastante alta, com 90,9%. Nessa proposta, o aluno deveria escrever um relato sobre como seria sua vida se fosse imortal. Para tanto, ele tinha como base trechos de uma reportagem da revista *Superinteressante*, intitulada “Você pode ser imortal”. Cabe observar que a revista *Superinteressante* se volta ao público jovem, segundo informado no próprio site da revista: “‘a *Super* é a *Veja* do público jovem’. Porque falamos como nenhuma outra com esse leitor”³². No artigo “Você pode ser imortal”, utilizado na proposta textual, verifica-se o emprego de vocabulário científico porque reporta resultados de pesquisas acadêmicas sobre células tronco. Para auxiliar os alunos, a proposta também trazia um quadro com o significado de algumas palavras, como: melanócitos, culminar, deteriorar etc. Por conta dessas características, interpretamos que a elaboração da proposta de produção textual inseriu o aluno em práticas letradas/escritas formais que possibilitaram ao escrevente circular pelo eixo do código institucionalizado, ao tentar adequar o seu texto ao que recomenda a prática escolar tradicional. Podemos observar essa interpretação no texto que segue, o qual foi escrito com base na proposta ora comentada.

³² Reportagem intitulada “Quem lê a SUPER?” Por Da Redação, atualizado em 31 out 2016, 18h22 - Publicado em 31 mar 2003, 22h00. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/quem-le-a-super/#:~:text=A%20resposta%20objetiva%3A%20quase%203,revista%20do%20Brasil%2C%20entre%20todas>. Acesso em 01 de jun. 2022

Figura 13 - Texto do tipo relato com uso da grafia "a gente"

- Com base no que informa a reportagem, é possível que você venha a ser imortal num futuro próximo.
- Descreva como será a sua vida, levando em conta as informações dadas pela reportagem. Conte, também, o que você pretende fazer para desfrutar dos benefícios da imortalidade.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura.

Futuro

de no futuro as pessoas fossem imortal seria muito legal, eu poderia fazer varias coisas muito legais a gente não iria envelher seria um maximo.

se fossemos imortal seria até mais facil nossa vida a gente poderia escolher nossa faculdade (rasura) com mais calma eu acho que tudo seria mais legal; eu queria fazer varias coisas que eu não teria tempo de fazer. se eu fosse imortal num futuro próximo (ser) eu faria mais viagens eu iria aproveitar a minha vida teria um emprego bom teria uma família muito legal, faria bastante loucuras.

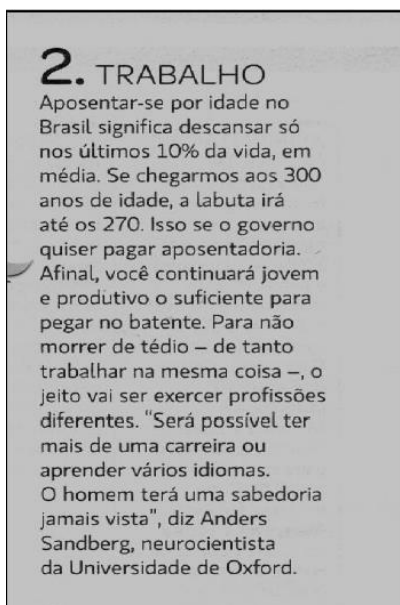
se eu fosse imortal queria fazer um mundo melhor também ajudar mais a natureza para não ter um mundo ~~de~~ poluido, eu queria que no futuro tivesse bastte coisas legais também para nós poder fazer coisas novas, se eu fosse imortal também iria querer viajar para varios lugares conhecer mais os países seria muito legal eu queria que no futuro fosse assim a gente fosse imortal.

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z10_7C_09F_01)³³

No texto acima, identificamos o diálogo da aluna com o já falado/escrito e com a circulação pelo eixo do código institucionalizado. A dialogia com o já falado/escrito se dá a partir da reprodução do discurso de trechos da notícia. Por exemplo, no segundo parágrafo, a aluna escreve “Se fossemos imortal seria até mais fácil nossa vida a gente poderia escolher nossa faculdade [...]”, o qual dialoga com o trecho da notícia que menciona a possibilidade de exercer várias carreiras se fossemos imortais:

³³ Sugestão de leitura: Futuro Se no futuro as pessoas fossem imortal seria muito legal, eu poderia fazer varias coisas muito legais a gente não iria envelhar seria um maximo. Se fossemos imortal seria até mais facil nossa vida a gente poderia escolher nossa faculdade (rasura)* com mais calma eu acho que tudo seria mais legal; eu queria fazer varias coisas que eu não teria tempo de fazer. Se eu fosse imortal num futuro próximo (ser) eu faria mais viagens eu iria aproveitar a minha vida teria um emprego bom teria uma família muito legal, faria bastante loucuras. Se eu fosse imortal queria fazer um mun-do melhor também ajudar mais a natureza para não ter um mundo (de) poluido, eu queria, que no futuro tivesse bastte coisas legais também para nós poder faze coisas novas, se eu fosse imortal também iria quere viajar para varios lugares conhecer mais os países seria muito legal. Eu queria que no futuro fosse assim. a gente fosse imortal.

Figura 14 - Texto base da proposta 1 de 2010



Fonte: Banco de dados de escrita do EF II (proposta 1 de 2010)

Interpretamos que, nesse texto, há pistas da tentativa de alçamento à escrita formal e aos discursos estabilizados na instituição escolar que privilegiam o letrado/escrito, tidos como institucionalmente definidos. O uso da grafia convencional “a gente” estaria relacionado à temática da proposta e ao texto base, os quais dão ancoragem ao escrevente para utilizar o que ele imagina ser a linguagem formal e também jovem, baseado no seu contato com práticas sociais letradas/escritas. Nessa interpretação, o uso de “a gente” é uma forma inovadora grafada convencionalmente que é efeito não apenas do tipo textual, mas também de uma resposta do escrevente aos enunciados que lhe são apresentados na proposta.

Por outro lado, a segunda proposta, do 7º ano (proposta 2 de 2009), mobiliza somente 30,7% de uso da grafia “a gente”. A proposta 2 trazia a canção “Ciranda da bailarina”, do cantor e compositor Chico Buarque, e a orientação era a de que o aluno ouvisse a canção prestando atenção especialmente na letra e, depois, discutisse com seus colegas e com a professora a temática abordada. Na sequência, o aluno deveria escrever um texto relatando um acontecimento que ele teve que enfrentar, algum medo, ou problema, e como essas dificuldades mostravam que ele não tinha sido tão perfeito quanto a bailarina da canção. Vejamos o texto a seguir, que foi escrito com base nessa proposta.

Figura 15 - Texto do tipo relato com uso da grafia "agente"

Ano passado, eu tinha um amigo mais muito legal ele era perfeito, agente ia pra todo lugar que dava vontade por exemplo: shopping (Plaza avenida shopping) parque ecológico, sesc, sorveteria, lan house ~~fora~~ sem contar que a mãe e o pai dele trabalhavam em um salão de cortar cabelo e pedia para gente entregar panfleto depois da escola então agente recebia uns trocados, eu ia para a casa dele para mexer no computador (eu e ele) entrar em ORKUT e MSN fora muitas coisas que fazemos, mais faltando cinco meses para acabar o ~~mes~~ ano ele brigou comigo por causa de algumas coisinhas bobas e ele tinha um amigo que se chamava Matheus ele não fazia nada na escola e quando ele brigava com alguém eu acho que tirava sangue mas quando eu briguei com ele esse peguei um tralma, minha mãe fala que eu tenho síndrome do pânico eu morria de medo do Matheus depois que eu fui superei aquilo agente brigou mais 6 vezes e aconteceu tudo depois. Já esse ano aconteceu uma coisa parecido com o meu melhor amigo mais eu ainda tenho esse medo de ~~ficar~~ brigar com alguém, essa é minha imperfeição.

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z09_6A_29M_02)³⁴

No relato presente na Figura 11, há pistas da circulação do escrevente pelo eixo da gênese da escrita, o qual se dá, segundo Corrêa (2004, p. 81), a partir da:

³⁴ Sugestão de leitura: Ano passado, eu tinha um amigo mais muito legal ele era perfeito, agente ia pra todo lugar que dava vontade por exemplo: shopping (Plaza avenida shopping) parque ecológico, sesc, sorveteria, lan house (~~fora~~) sem contar que a mãe e o pai dele trabalhavam em um salão de cortar cabelo e pedia para gente entregar panfleto depois da escola então agente recebia uns trocados, eu ia para a casa dele para mexer no computador (eu e ele) entrar em ORKUT e MSN fora muitas coisas que fazemos, mais faltando cinco meses para acabar o (~~mes~~) ano ele brigou comigo por causa de algumas coisinhas bobas e ele tinha um amigo que se chamava Matheus ele não fazia nada na escola e quando ele brigava com alguém eu acho que tirava sangue mas quando eu briguei com ele esse peguei um tralma, minha mãe fala que eu tenho síndrome do pânico eu morria de medo do matheus depois que eu (~~fi~~) superei aquilo agente brigou mais 6 vezes e aconteceu tudo depois. Já esse ano aconteceu uma coisa parecido com o meu melhor amigo mais eu ainda tenho esse medo de (~~ficar~~) brigar com alguém, essa é minha imperfeição.

assunção da escrita como transcodificação, extensão ou projeção do gesto articulatório em gesto gráfico, como instrumento de gravação fiel da memória sonora do falado; ou, finalmente, como tentativa, de representação do planejamento conversacional e do jogo argumentativo prosodicamente marcado. Todos esses aspectos são, como podemos ver, diferentes referências ao mesmo processo de mixagem entre o oral/falado e o letrado/escrito.

Essas pistas são observadas a partir: (i) do uso da hipossegmentação “agente” (a gente); (ii) da hipossegmentação “entrouca” (em troca); (iii) da construção do texto em um único parágrafo, por justaposição; e (iv) da falta de uso de sinais de pontuação, como pontos e vírgulas. Essas características se assemelham àquelas descritas por Corrêa (2004) que observou a construção do texto por justaposição e a falta de uso de sinais de pontuação em textos escritos por vestibulandos e argumentou que essas características remetem ao fluxo da fala e têm a ver com a “expectativa do escrevente de que a prosódia seja integralmente linearizada no escrito, expectativa ligada à sua circulação dialógica com o que imagina ser a gênese da escrita” (CORRÊA, 2004, p.127).

Desse modo, defendemos que as características orais/faladas presentes nessa proposta textual podem ter tido um papel na maior frequência da grafia de “agente”.

Para o grupo 1b, dos três fatores analisados, notamos somente a atuação do ano escolar, indicando que aumento dos anos escolares pode ser associado ao aumento da frequência de uso da grafia convencional, o que mostra a atuação de práticas escolares institucionais. Apesar de o tipo textual não apresentar resultado, a proposta temática se mostrou importante para identificar como as grafias ocorrem em respostas aos enunciados das propostas temáticas.

As análises quantitativas e qualitativas realizadas neste capítulo dão respaldo à nossa tese, visto que tecemos diversos argumentos que mostram que a variação entre as grafias “nós” ~ “a gente” e a flutuação entre “nós” ~ “nóis” e “a gente” ~ “agente”, observadas em textos escritos no EF II, são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem nossa sociedade e colocam em tensão os sujeitos que escrevem, pois essas práticas se atualizam diferentemente por meio dos tipos textuais e das propostas temáticas solicitados nas atividades de produção de texto.

A respeito das análises realizadas neste capítulo, argumentamos que a heterogeneidade que constitui os escreventes e seus discursos se manifesta quando são chamados a responder uma proposta de produção textual. Essa heterogeneidade, de um ponto de vista teórico, baseia-

se na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual pode-se pensar o cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritas (CORRÊA, 2004).

No capítulo seguinte, apresentamos uma sistematização dos resultados obtidos, dos objetivos alcançados, das contribuições e de possíveis desenvolvimentos de trabalhos futuros.

4. CONCLUSÃO

Concluimos esta tese retomando e sintetizando os principais resultados das análises desenvolvidas, e, em seguida, explicitamos contribuições para investigações futuras.

Inicialmente, retomamos os argumentos, baseados em trabalhos da Sociolinguística, sobre o eixo I de análise, a partir do qual se observa a variação entre forma conservadora e inovadora. Relacionado ao primeiro eixo, propomos o eixo II de análise, por meio do qual observamos a flutuação entre “nós” ~ “nóis” e a flutuação entre “a gente” ~ “agente”. O eixo III de análise permitiu-nos explicitar o funcionamento simultâneo dos eixos I e II em que a variação linguística e a flutuação gráfica entre “nó(i)s” ~ “a/gente” estão interconectadas, circulando nos domínios das práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que constituem a sociedade e os escreventes.

Com base nesses três eixos analíticos, embasamos *a tese de que a variação linguística entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, que está levando à mudança no paradigma pronominal de primeira pessoa do plural (1PP), e a flutuação gráfica entre “nós” ~ “nóis” e entre “a gente” ~ “agente” são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem nossa sociedade e colocam em tensão os sujeitos que escrevem.*

Essa tese é sustentada a partir de análises quantitativas e qualitativas dos dados de “nó(i)s” e “a/gente”, retirados de textos escritos por alunos do EF II de uma escola pública do noroeste do estado de São Paulo.

Para realizar as análises, dividimos os dados em três grupos: no grupo 1, analisamos a variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”; no grupo 1a, a flutuação entre as grafias “nós” ~ “nóis”; e, no grupo 1b, a flutuação entre “a gente” ~ “agente”. Para cada um dos grupos, analisamos os fatores ano escolar, sexo/gênero e tipo textual.

As análises quantitativas para o grupo 1 apontaram que há maior probabilidade de uso da forma conservadora em todos os anos do EF II, mas que o fator ano escolar não influencia no aumento do uso dessa forma, visto que apesar da probabilidade de uso de “nó(i)s” em relação à “a/gente” ser maior em todos os anos não há aumento progressivo dessa forma do 6º ao 9º ano.

Assim, a hipótese inicial de que anos escolares colaboram com o aumento do uso da forma conservadora não é confirmada. Esse resultado vai ao encontro dos resultados reportados por Rubio (2012), para dados de fala coletados na região noroeste do estado de São Paulo, que mostram comportamento semelhante de informantes de diferentes faixas de escolaridade.

As análises para o grupo 1 ainda mostram que o sexo/gênero dos escreventes não é relevante para a variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, pois a probabilidade de uso da forma conservadora é maior tanto para as meninas quanto para os meninos. Esse achado confirma nossa hipótese inicial de pesquisa e dialoga com os resultados de Fagundes (2015), que analisou textos falados e escritos do 5º ano do EF, do 3º ano do EM de uma escola estadual e do ES de uma universidade de Bagé (RS), e de Rubio (2012), que analisou dados de fala de São José do Rio Preto (SP). Ambos mostraram que não há diferença no uso da forma conservadora e inovadora por sexo/gênero.

Para a variação entre “no(i)s” ~ “a/gente”, o único fator de análise que se mostrou relevante foi o tipo textual, pois o modelo estatístico mostrou que há maiores chances de uso da forma conservadora em textos do tipo argumentação.

Com o intuito de aprofundar a análise da atuação de práticas sociais orais e letradas nos tipos textuais considerados, analisamos as propostas temáticas do tipo argumentação e observamos que, em um mesmo tipo textual, há variação entre a forma conservadora ~ inovadora. Essa constatação nos permite interpretar que o que guia a variação entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, em textos escritos por alunos do EF II, não é somente a tipologia textual, mas também os discursos mobilizados nas propostas temáticas.

Nosso resultado para esse fator corrobora o contínuo dos gêneros textuais da fala e da escrita proposto por Marcuschi (2000). Apesar de essa proposta ainda recuperar certa dicotomia entre fala e escrita, constatamos que um texto argumentativo a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos mobiliza a forma “nós” com maior frequência do que uma carta argumentativa endereçada aos pais escrita com o intuito de convencê-los de algo. Nesse caso, vemos que, mesmo pertencendo ao mesmo tipo textual, há diferenças em relação às estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, graus de formalidade etc. que estão relacionadas a práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas.

Os resultados do fator tipo textual do grupo 1 confirmam nossa hipótese inicial e ainda corroboram os resultados de Nardelli (2021). Segundo o autor, não é mais possível sustentar que há diferença de *status* entre as variantes “nós” e “a gente”, já que “a/gente” também é empregada em contextos com maior monitoramento da fala, visto, por exemplo, termos constatado que a forma inovadora também ocorre em textos argumentativos.

As análises feitas para o grupo 1a apontam que a probabilidade de uso da grafia “nós” é maior do que a probabilidade de uso da grafia “nóis” em todos os anos do EF II, mas não confirma nossa hipótese inicial de que o aumento do ano escolar colaboraria com o aumento do uso da grafia “nós”, visto que as chances dessa grafia são quase de 100% em todos os anos.

O fator sexo/gênero para o grupo 1a não se mostrou relevante, pois o modelo estatístico apontou que a probabilidade de uso da grafia “nós” é bastante semelhante para as meninas e os meninos.

Ainda para o grupo 1a, as análises para o fator tipo textual apontam que há maior probabilidade de uso da grafia “nós” em todos os tipos textuais, contudo, nossa hipótese inicial de que tipos textuais relacionados a práticas sociais letradas/escritas mobilizariam um maior uso da grafia “nós” não foi confirmada, já que as probabilidades entre os tipos textuais são bastante parecidas se comparados às chances para o mesmo fator no grupo 1, em que analisamos a variação entre forma conservadora ~ inovadora.

Ao analisarmos as propostas temáticas do tipo textual argumentação, observamos a atuação de práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, pois há flutuação entre “nós” ~ “nó(i)s” no mesmo tipo textual. Assim, é corroborada nossa hipótese inicial de que tipos textuais relacionados a práticas sociais letradas/escritas mobilizam maior frequência de uso da grafia “nós”.

Para o grupo 1b, em que analisamos a flutuação entre “a gente” ~ “agente”, os resultados mostram que a probabilidade de uso da hipossegmentação “agente” diminui ao longo dos quatro anos do EF, exceto no sétimo ano. Esse resultado dialoga tanto com os resultados de Fiel (2018), em relação ao número de hipossegmentações diminuir conforme o aumento do ano escolar, quanto com o trabalho de Tenani (2021), sobre o número de segmentações não convencionais de palavras, de modo geral, também diminuir conforme a progressão do ano escolar.

Se considerarmos esse resultado e o resultado do grupo 1a sobre a probabilidade de uso da grafia “nós” ser quase 100% nos quatro anos do EF II, teremos indícios que mostram que as práticas escolares surtem efeito sobre a escrita de alunos do EF II. Esses resultados refletem os resultados positivos do IDESP e IDEB da escola, que aumentaram de 2009 a 2011, como informado anteriormente.

As análises para o papel do sexo/gênero na flutuação entre “a gente” ~ “agente” mostram que tanto as meninas quanto os meninos apresentam maior probabilidade de uso da grafia convencional, mas as meninas exibem maior frequência de uso da grafia “a gente”. Esse resultado sugere que essa flutuação não tem relação com o sexo/gênero dos escreventes, o que não confirma nossa hipótese inicial de que as meninas utilizariam a grafia “nós” com maior frequência que os meninos.

No que diz respeito ao papel do tipo textual no grupo 1b, as análises apontam que a probabilidade de uso da grafia “agente” é menor que 1% nos quatro tipos textuais considerados. Esse resultado não confirma nossa hipótese inicial de que tipos textuais relacionados a práticas

letradas/escrita mobilizam maior uso da grafia convencional, por isso, analisamos as propostas temáticas do tipo argumentação e relato. Nessa análise, observamos que a flutuação entre as grafias “a gente” ~ “agente” é verificada dentro do mesmo tipo textual, assim como foi constatado nas análises do grupo 1 e 1a e nos dá evidências que a temática da proposta textual desempenha um papel bastante importante, visto que, ao responder ao enunciado da proposta textual, o escrevente flutua entre uma grafia e outra a depender das práticas sociais mobilizadas nessa proposta.

Resumidamente, o fator ano escolar mostrou-se relevante apenas para o grupo 1b, evidenciando que, para este grupo, as práticas letradas/escritas desenvolvidas em âmbito escolar desempenham importante papel quanto ao uso convencional das grafias “a gente”; o fator sexo/gênero não se mostrou relevante para nenhum dos grupos de análise; o fator tipo textual, por sua vez, mostrou-se relevante para o grupo 1.

Para os grupos 1, 1a e 1b, as propostas temáticas se mostraram relevantes. Consideramos que esse é um resultado importante, porque nos mostra que, em textos que compartilham traços de práticas orais/faladas, há um possível imaginário do escrevente sobre o poder representativo da escrita em sua suposta gênese, o qual representa o planejamento conversacional e o jogo argumentativo prosodicamente marcado (CORRÊA, 2004). No caso dos textos que compartilham traços de práticas letradas/escritas, há um possível imaginário do que seja o código escrito institucionalizado, relacionado às práticas letradas/escritas desenvolvidos em sala de aula.

Portanto, afirmamos que os modos de grafar as formas “nós”, “nóis”, “a gente” e “agente”, observados em textos escritos, evidenciam que as práticas escolares letradas/escritas, embora possam ser consideradas conservadoras, também são constituídas por práticas orais/faladas, o que corrobora com o conceito de modo heterogêneo de constituição da escrita (CORRÊA, 2004)

Dessa maneira, assumimos, baseadas em Corrêa (2004), que a heterogeneidade que constitui o sujeito e seu discurso e a representação imaginária que orienta sua enunciação são os pontos fundamentais pelos quais a textualização é levada a efeito pelo escrevente, que possibilita a investigação de como se dá a sua inserção nas práticas sociais, revelando os encontros entre o oral/falado e o letrado escrito:

Há, pois, um dado teórico importante a se constatar: o caráter heterogêneo da linguagem e o caráter de réplica das práticas linguísticas constituem a propriedade em torno da qual se dá a possibilidade de flutuação entre (e também de observação de) as marcas da representação do sujeito sobre a (sua) escrita. (CORRÊA, 2004, p. 294)

Defendemos, com base nas análises desenvolvidas neste trabalho, a tese de que a *variação linguística e a flutuação gráfica entre “nó(i)s” ~ “a/gente”, que está levando à mudança no paradigma pronominal de 1PP, são efeitos das relações de tensão entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constituem nossa sociedade e colocam em tensão os sujeitos que escrevem.*

Cabe pontuar sobre o recorte temporal que separa a coleta dos textos do momento de realização desta pesquisa. Observamos que os resultados do SARESP de língua portuguesa obtidos pela escola, em 2011, quando os dados foram coletados, apresentaram queda em 2022, ano desta análise dos dados: em 2011, eram 15,9% dos alunos que se enquadraram no nível abaixo do básico; em 2021, o número de alunos chegou a 16,7%. Em âmbito estadual, os resultados são ainda mais alarmantes, pois 76,2% dos alunos registraram conhecimento abaixo do adequado em língua portuguesa em 2021. Segundo a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, esse baixo índice se deve ao impacto da pandemia de Covid-19 na aprendizagem.

Destacamos que os resultados apresentados nesta tese podem contribuir para futuras pesquisas, na medida em que podem ser tomados como parâmetro de comparação entre o desempenho de alunos dos anos de 2008 a 2011 e o desempenho de alunos do mesmo nível escolar e da mesma região do estado de São Paulo que passaram pela ruptura do ciclo de aprendizagem vivida durante os anos de 2020 e 2021, decorrente do longo período de distanciamento social imposto para evitar o contágio pela Covid-19.

Por meio das análises ora sumarizadas, argumentamos, ainda, que esta tese contribui com a caracterização da escrita produzida em uma escola representativa de escolas públicas da região noroeste do estado de São Paulo em um dado momento histórico (2008-2011). Esta caracterização de escritas produzidas há mais de dez anos também é relevante para futuras pesquisas, na medida em que os resultados descritos podem ser tomados como parâmetro de comparação entre o desempenho de alunos nos anos de 2008 a 2011 e o desempenho atual de alunos de mesmo nível escolar e da mesma região do estado de São Paulo.

Também argumentamos que este trabalho contribui para que possamos observar que a heterogeneidade está presente em todos os textos com os quais nos deparamos cotidianamente e que:

Se, por exemplo, em determinado momento do texto, o escrevente explora escolhas lexicais mais formais e, em seguida, pressupõe a presença de traços prosódicos, deixando faltar a pontuação adequada, já não temos o direito, do ponto de vista analítico, de julgar este último fato como uma interferência do falado no escrito, uma

vez que já não podemos pressupor uma tal pureza do escrito em relação ao falado. (CORRÊA, 1997, p. 407)

Feita a sumarização dos resultados desta tese e das suas contribuições, destacamos ser interessante ampliar os fatores de análise em relação ao que foi considerado neste estudo, tendo em consideração resultados descritos a partir de dados de fala. Uma contribuição aos estudos linguísticos é analisar a concordância verbal com “nó(i)s” e “a/gente” para verificar a interação com a alternância pronominal, pois essa é uma regra variável que sofre bastante pressão da escola rumo à padronização.

Sobre a concordância verbal, o trabalho de Silva e Camacho (2017) feito com 40 gravações de fala natural, obtidas por meio entrevistas feitas com informantes de Rio Branco (AC), realizadas nos anos de 2011 e 2012, mostra que há maior uso da concordância não padrão “nós vai” do que a concordância padrão “nós vamos” e, para a variante “a gente”, há tendência de maior frequência de concordância com verbos de 3ª pessoa do singular, como “a gente vai”.

Se essa tendência for a mesma para dados escritos por alunos do EF II, observaremos que: (i) nas séries mais iniciais, predomina o uso de “a/gente” sobre “nó(i)s. Na concordância verbal, predominam formas verbais em terceira pessoa do plural (3PP) tanto para “nó(i)s” (i.e., sem concordância – “nó(i)s vai”) quanto para “a/gente”, podendo ainda ser verificada, em menor escala, a forma verbal de 1PP com “a/agente” (i.e., “a/gente vamos”); (ii) nas séries intermediárias, há um ajuste da regra de expressão de 1PP em favor de “nó(i)s”, mas não há regra de concordância: “nó(i)s” supera “a/gente”, mas a regra de concordância ainda varia em favor da forma verbal de 3PP tanto para “nó(i)s” (i.e., sem concordância – nós vai) quanto para “a/gente”; (iii) nas séries finais, predomina “a/gente”+ verbo de 3PP sobre “nó(i)s” + verbo de 1PP. Por ter mais consciência da regra de concordância verbal, a maior escolha de “a/gente” + verbo de 3PP é uma estratégia para se evitar o desvio da regra de concordância “nó(i)s” + verbo de 1PP (uso da desinência verbal *-mos*); nos usos de “nó(i)s” predomina a concordância verbal padrão.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, 1988. p. 135-142.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- ALMEIDA, L. C; DALBEN, A; FREITAS, L. C. O IDEB: Limites de ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n.125, p. 1153-1174, 2013. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 maio 2021.
- BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 5-20, 2000.
- BISOL, L. O clítico e o seu hospedeiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 163-184, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BRUSTOLIN, A. K. B. da S. Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 351-374, 2011.
- BYBEE, J. Língua, uso e cognição. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha e Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**: 6º ano. São Paulo: Atual, 2009a.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**: 7º ano. São Paulo: Atual, 2009b.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**: 8º ano. São Paulo: Atual, 2009c.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**: 9º ano. São Paulo: Atual, 2009d.
- CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, p. 369-383, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v15i2p369-383>.
- COATES, J. G. In: LAMAS, C.; MULLANY, L.; STOK-WEEL, P. **The Routledge Companion of Sociolinguistics**. Nova York: Francis & Taylor, p. 62-68, 2006.

COELHO, F. C. **É nós na fita! Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana**: O pronome de primeira pessoa do plural e a marcação do plural no verbo. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORRÊA, M. L. G. Letramento(S): Conceitos de Trabalho no Ensino. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 52-66, 2019.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, 1997.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COULTHARD, M. **Linguagem e sexo**. Ática, 1991.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: ideias & linguagens**: 6. ano. São Paulo: Saraiva, 2009a.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: ideias & linguagens**: 7. ano. São Paulo: Saraiva, 2009b.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: ideias & linguagens**: 8. ano. São Paulo: Saraiva, 2009c.

DELMANTO, D.; CASTRO, M. C. **Português: ideias & linguagens**: 9. ano. São Paulo: Saraiva, 2009d.

FAGUNDES, A. P. C. **A alternância entre as variantes “a gente” e “nós” na fala e na escrita dos bageenses**. 2015. Trabalho de conclusão do curso (Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

FERNANDES, E. A. Fenômeno variável: nós e a gente. In: DA HORA, D. (Org.) **Estudos Sociolinguísticos**: perfil de uma comunidade. João Pessoa, 2004, p. 149-156.

FIEL, R. P. **Estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do ensino fundamental II**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

FIEL, R. P.; TENANI, L. Prosodização de clíticos em Português Brasileiro: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 20, p. 27-45, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v20iEspecialp27-45>>. Acesso em 20 de jan. de 2020.

FREITAG, R. M. K. (Re)Discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, R. M. K; SEVERO, C. G. (org.) **Mulheres, Linguagem e Poder**: estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blucher, 2015, p. 17-74.

FREITAS, J. et al. Os pronomes pessoais na norma culta e nos textos pedagógicos. **Estudos linguísticos e literários**., Salvador, UFBA, nº 5, p. 133-145. 1991.

GODOY, M. C. **Introdução aos Modelos Lineares mistos para os estudos da linguagem**. 2019.

GODOY, M. C.; NUNES, M. A. Uma comparação entre ANOVA e modelos lineares mistos para análise de dados de tempo de resposta. **Revista da Abralín**, v. 19, p. 1-23, 2020.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E.C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E.C. **Grammaticalization** (2nd ed.). Cambridge, UK ; New York, NY: Cambridge, 2003.

JESUS, J. G. de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos **Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional**, nº 563034, Livro 1074, Folha 91, 2012.

JUNKES, M. M. **Os pronomes nós e a gente em livros didáticos de língua portuguesa**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, Christina B & TUCKER, G. Richard. **Sociolinguistics. The Essential Readings**. Oxford/New York: B.Blackwell, 2003, pp. 234-250.

LAKOFF, R. **Language and woman's place**. University of Michigan, Center for Advance Study in the Behavioral Sciences, 1972.

LIMA JR, R. M.; GARCIA, G. D. Diferentes análises estatísticas podem levar a conclusões categoricamente distintas. **Revista da Abralín**, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1790#:~:text=O%20objetivo%20de%20artigo%20foi,os%20de%20efeitos%20mistos%2C%20s%C3%A3o>> Acesso em 25 Jan. 2022.

LIMA, M. S. de. **Nós vs a gente na escola: análise da fala e da escrita de estudantes do município de Rio Grande**, 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2020.

LOPES-DAMASIO, L. R. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. **Filologia e Linguística Portuguesa** (Online), v. 21, p. 147-170, 2019.

LOPES, C. R. S. **A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos**. Fórum Linguístico, v. 4, nº1. Florianópolis, p. 47-80, 2004.

LOPES, C. R. S. A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português. **Frankfurt am Main/Madrid: Vervuert/Iberoamericana**, v.18. p.174, 2003.

MACHADO, M. dos S. **Sujeitos pronominais “nós” e “a gente”**: variação em dialetos populares do Norte fluminense. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

MAIA, F. P. S. M. **A variação nós e a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: _____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-43.

MATTOS, S. E. R. **Goiás na primeira pessoa do plural**. 2013. 137 f. (Doutorado em letras) - Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDES, R. **O perfil da alternância do sujeito nós e a gente em Santo Antônio de Jesus**: um recorte do português popular no interior da Bahia. 2007. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, 2007.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTA, M. P. Gênero e identidade masculina no tempo da Aids. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.14, 1998, p. 145-155.

NARDELLI, A. J. dos S. **Estudo socioestilístico da alternância pronominal entre nós e a gente no português falado no noroeste paulista**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2021.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986. 153.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**: with a new foreword. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007.

OLIVEIRA, A. P. M. P. **A variação entre os pronomes de primeira pessoa do plural nós e a gente numa amostra da literatura infantojuvenil gaúcha**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

OMENA, N. P. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.) **Padrões sociolinguísticos**: estudos de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

OMENA, N. P. de. A referência à primeira pessoa do plural. In: SILVA, G. M. de O.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

PARANHOS, F. C. **Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos**

anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

PINTO, L. G. **"O que que nós vai fazê cuiisso?"**: Um estudo sobre alternância pronominal e significados sociais em Muzambinho-MG e em Cabo Verde-MG. 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

ROCHA, F. C. F. **A alternância nos pronomes pessoais e possessivos do português de Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_RochaFC_1.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2020.

RODRIGUES, A. C. S. **A concordância verbal no português popular em São Paulo**. 1987. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

RUBIO, C. F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu:** estudo sociolinguístico comparativo. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

SEARA, I. C. A variação do sujeito nós e a gente na fala florianopolitana. **Organon**. Porto Alegre, v.14, n.28 e 29, p.179-194, 2000.

SELKIRK, E. Prosodic domains in phonology: sanskrit revisited. In: ARONOFF, M.; KEAN, M. L. (ed.). **Juncture**. Saratoga, Califórnia: Anna Libri, 1980.

SILVA, C. C. da. A variação nós e a gente no português culto carioca. **Revista do GELNE**, Piauí, v.12, n.1, 2010.

SILVA, L. B. C. da. **Nós/A gente:** mudança ou variação?. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Amazônia, Belém, 2011.

SILVA, L. M.; TENANI, L. **Hipersegmentações de palavras no ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, M. R. da; CAMACHO, R. G. Os pronomes 'nós' e 'a gente' no português falado em Rio Branco. **Estudos linguísticos**. São Paulo, v. 46, p. 311 - 321, 2017.

TAMANINE, A. **Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba**. 2010. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TENANI, L. E. **Banco de dados de escrita do Ensino Fundamental II**. FAPESP/UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>> Acesso em 10 jan. 2019.

TENANI, L. E. **Sobre fronteiras**: prosódia, escrita e palavras. Araraquara: Letraria, 2021.

TENANI, L. E.; LONGHIN, S. R. Flutuação gráfica entre senão e se não: considerações sobre polissemia, constituição morfossintática e prosódia. **Gragoatá** (UFF), v. 38, p. 183-206, 2015.

TENANI, L.; LONGHIN-THOMAZI, S. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. **Em Extensão**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 13, n. 1, 2014.

TORQUETTE, A. O. **Segmentações não-convencionais de palavras em escolas públicas e privadas**. 2016. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

VITÓRIO, E. G. de S. L. A. Variação nós e a gente na posição de sujeito na escrita escolar. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31/2, 2015.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente?. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 42, nº 2, p. 27-44, 2007.

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of a gente in Brazilian Portuguese. **Language Variation and Change**, v. 17, n. 1, p. 19-53, 2005.