

ELAINE LUZIA DA SILVA

LÍNGUA E DIVERSIDADE: O OLHAR DOS ALUNOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S586L
2013

Silva, Elaine Luzia da, 1981-

Língua e diversidade : o olhar dos alunos / Elaine Luzia da
Silva. – Viçosa, MG, 2013.
ix, 172 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 103-108.

1. Sociolinguística. 2. Etnometodologia. 3. Linguística
aplicada. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 306.44

ELAINE LUZIA DA SILVA

LÍNGUA E DIVERSIDADE: O OLHAR DOS ALUNOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de Abril de 2013.

Ana Luisa Borba Gediel

Carolina Scali Abritta

Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

Dedico este trabalho às duas pessoas mais importantes da minha vida: ao meu marido, Ernando e ao meu filho, Pedro Augusto.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir uma pesquisa como esta, adquirimos muitas dívidas com pessoas e instituições as quais nos auxiliaram e tornaram possível a realização desse sonho. Por isso, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de alguma forma, me deram suporte na realização deste trabalho, fazendo com que a concretização desta pesquisa fosse possível:

A Deus, por ter me dado a oportunidade de desenvolver este estudo e ter estado sempre ao meu lado quando tudo parecia tão difícil de se concretizar...

À minha orientadora, professora Wânia Terezinha Ladeira, por seus importantíssimos ensinamentos, pelo incentivo e pela confiança em meu trabalho. Sempre dedicada, muito mais que uma orientadora, ela é uma grande amiga. Em meus momentos de ansiedade e angústia, sua serenidade e otimismo me acalmaram e me deram força para prosseguir. Preciso dizer que sem sua paciência e seu apoio a esta pesquisa não teria se concretizado. Muito obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora, professora Ana Luisa Borba Gediél e professora Carolina Scali Abritta, pela disposição em ler e contribuir com o meu trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV, com quem muito aprendi nas disciplinas que frequentei;

Aos alunos da escola pesquisada, que me acolheram com muito carinho e sem os quais seria impossível a realização desta pesquisa;

À professora, diretora, supervisora e a todos os demais funcionários da escola pesquisada, por terem me acolhido com muito respeito e terem autorizado a coleta de dados nessa escola;

Aos meus amigos Luciana Auxiliadora de Souza e Maurício Carlos da Silva,
pelo auxílio na árdua tarefa de transcrever os dados;

Ao meu querido marido, pelo incentivo e palavras de conforto e otimismo nos
momentos de angústia e ansiedade;

A todos os meus familiares, pelo incentivo e apoio;

Aos meus companheiros do mestrado, pela amizade sincera e pela torcida;

À Capes, pelo apoio financeiro concedido durante o segundo semestre desta
pesquisa.

SUMÁRIO

LISTA DE NOMENCLATURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO	01
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	05
1.1 A Etnometodologia	05
1.2 A Análise da Conversa Etnometodológica	09
1.3 A Sociolinguística Interacional.....	12
1.3.1 O conceito de face	13
1.3.2 Enquadre, <i>footing</i> e alinhamento.....	14
1.3.3 Pistas de Contextualização	16
1.4 Categorização de Membros	17
1.5 Diversidade linguística e preconceito	22
2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	30
2.1 O paradigma da pesquisa qualitativa	30
2.2 Estratégias de coleta de dados	32
2.2.1 A observação participante	33
2.2.2 Grupo Focal	38
2.2.3 Gravação e transcrição dos dados	43
2.2.4 A escola e os participantes	46
2.2.4.1 A escola	46
2.2.4.2 Os participantes	48
2.3 Considerações éticas	48

3. ANÁLISE DE DADOS	50
3.1 A língua que eu falo	51
3.2 O falar rural: uma variante estigmatizada.....	61
3.3 O papel atribuído ao professor.....	73
3.4 Adequação da linguagem à situação de fala.....	83
3.5 Insegurança linguística.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
Resumo das proposições e resultado dos dados.....	98
Limitações, contribuições e questões para investigações futuras.....	101
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	109
Anexo A (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	110
Anexo B (Texto Nóis Mudemo- Fidêncio Bogo)	112
Anexo C (Roteiro para guiar a discussão do grupo focal).....	115
Anexo D (Transcrição <i>Grupo Misto</i>).....	117
Anexo E (transcrição <i>Grupo das Meninas</i>)	141
Anexo F (Transcrição <i>Grupo dos Meninos</i>)	160

LISTA DE NOMENCLATURAS

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

SI – Sociolinguística Interacional

MCD – Membership Categorization Devices

RESUMO

SILVA, Elaine Luzia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2013.
Língua e diversidade: o olhar dos alunos. Orientadora: Wânia Terezinha Ladeira.

Esta pesquisa, fundamentada nas teorias da Análise da Conversa Etnometodológica, Sociolinguística Interacional, Categorização de Membros e Sociolinguística, investiga a fala em interação durante a ocorrência de grupos focais a fim de desvendar, principalmente através da análise da emergência de categorias (Sacks, 1972), o olhar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em relação à língua portuguesa. Os dados foram gerados em uma escola pública localizada na Zona da Mata mineira, a partir da realização de três grupos focais, os quais ocorreram na própria escola. As gravações somaram um total de cento e treze minutos e noventa e dois segundos de interação e, após a coleta de dados, as gravações foram transcritas e analisadas a partir da perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. A análise dos dados foi dividida em cinco partes, de acordo com os principais tópicos discutidos nas interações: i) A língua que eu falo; ii) O falar rural: uma variedade estigmatizada; iii) O papel atribuído ao professor; iv) Adequação da linguagem à situação de fala e v) Insegurança linguística. Os dados demonstraram que os participantes têm uma visão muito reducionista de língua, considerando-a como um conjunto de regras pré-estabelecidas pela gramática normativa. A diversidade linguística é desconsiderada, pois as mudanças naturais da língua são compreendidas como erros. Assim, como os participantes não têm domínio de todas as normas impostas pela gramática tradicional, eles acreditam que não sabem falar sua língua materna.

ABSTRACT

SILVA, Elaine Luzia da, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2013.
Language and diversity: the view of students. Advisor: Wânia Terezinha Ladeira.

The present research, based on theories of Conversation Analysis, Interactional Sociolinguistics, Membership Categorization Devices and Sociolinguistics, investigates talk-in-interaction during the occurrence of focus groups in order to discover, mainly through the analysis of the emergence of categories (Sacks, 1972), what students in the 9th grade of an Elementary School think about the Portuguese language. Data was collected in a public school, located in Minas Gerais, from the realization of three focus groups which occurred at this same school. The recordings amounted to a total of one hundred and thirteen minutes and ninety-two seconds of interaction and, after data collection, they were transcribed and analyzed from the perspective of Conversation Analysis. The data analysis was divided into five parts, according to the main topics discussed during the interactions: i) The language that I speak; ii) The rural speak: a stigmatized variety; iii) The role assigned to the teacher; iv) Language adequacy to speech situation and v) Linguistic insecurity. The data showed that participants have a very reductionist view of language and they consider it a set of predefined rules by traditional grammar. Linguistic diversity is disregarded once the natural changes in the language are understood as errors. Thus, as the participants do not master all of the rules imposed by the traditional grammar, they believe that they are not able to speak their mother tongue proficiently.

INTRODUÇÃO

Nem sempre a variação linguística é vista de forma natural, apesar do atual reconhecimento da heterogeneidade e dinamismo das línguas. Infelizmente ainda é muito comum, principalmente nas escolas, ouvirmos que existe uma forma “certa” de falar, considerando as variantes não padrão da língua como “erradas”. Ao chegar à sala de aula, muitas vezes, os professores não sabem como lidar com a questão da diversidade linguística, tão presente nas salas de aula.

Em minha curta trajetória como professora de língua materna, presenciei algumas situações em que alunos, e até mesmo professores de língua portuguesa (e aqui devo me incluir), mostraram-se preconceituosos em relação à variante não-padrão, normalmente usada pelos alunos que frequentam escolas públicas, principalmente aqueles provenientes da zona rural. O fato de não saber como agir quando algum aluno dizia “nós fez”, me trazia grande incômodo. Por vezes, encontrei-me corrigindo-os e dizendo a eles que não era daquela forma que se falava. Logo em seguida, vinham os questionamentos se aquela teria sido a atitude pedagogicamente correta e o medo de contribuir para que eles se sentissem incompetentes na utilização de sua própria língua.

A dificuldade em lidar com a questão da heterogeneidade linguística em minhas aulas e o interesse em ampliar meus conhecimentos sobre o assunto, de forma a aprimorar minha prática pedagógica, levaram-me a desenvolver este estudo sobre língua e diversidade. Acredito que este assunto seja de fundamental importância para todos os professores de língua, visto que, sendo a língua heterogênea por natureza, estudar a diversidade linguística é estudar a própria essência da língua.

Optei por focalizar neste estudo a ótica dos alunos sobre a diversidade linguística por acreditar que dar voz aos alunos faz-se extremamente necessário na medida em que desvendar o que estes pensam e acreditam é fundamental para que o professor possa repensar sua prática, além de facilitar sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem.

Muitas são as pesquisas sobre a diversidade linguística (BAGNO, 1997; 1999; 2001; 2003; SOARES, 1986; CALVET, 2002; entre outros); contudo, essas investigações são apenas teóricas, não utilizam dados concretos de fala-em-interação para evidenciar o fenômeno. Não temos conhecimento de investigações que tenham

como foco a ótica dos alunos sobre a linguagem sob a perspectiva interacionista. Assim sendo, este trabalho se justifica porque tem um novo olhar sobre o objeto em questão: é um estudo empírico, que adota uma perspectiva êmica de análise, ou seja, o analista limita sua análise àquilo que pode ser observado no comportamento dos participantes, “ao que os participantes *demonstradamente* consideram ser relevante” (GARCEZ, 2008, p.33).

Este estudo se insere na área de Língua Aplicada que, segundo Leffa (2001), é uma ciência que está a serviço da sociedade, resolvendo os problemas de linguagem que nela se encontram. Segundo o autor, para se fazer pesquisa em LA é preciso “abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis (LEFFA, 2001, p. 03)”. Com essa metáfora, o autor mostra a natureza interdisciplinar da LA, a necessidade de ultrapassar as fronteiras e adentrar outros campos do conhecimento.

Sabidamente o autor adverte que o fato de utilizarmos outras áreas do conhecimento em LA não significa que não temos uma especialidade. Como afirma Leffa, a especialidade da LA é essa diversidade da língua, é o estudo da língua como instrumento de uso pelos falantes e, para o autor, essa é a essência da pesquisa em LA.

Leffa (2001) nos mostra que vários são os fatores que demonstram a importância da LA, sendo o principal deles o compromisso que esta tem com a sociedade. Para o autor, essa área do conhecimento faz isso de duas formas: através dos serviços que ela presta à sociedade, e das pesquisas que desenvolve. Ele explica que a LA presta serviços à sociedade de várias formas, entre as quais, quando auxilia o professor na confecção de materiais de ensino, quando ajuda um profissional na forma de tratar seu cliente, etc.

Em relação às pesquisas, Leffa (2001) afirma que a sociedade pode ter o retorno de duas formas: pelo problema pesquisado e pelo modo de conduzir a pesquisa. No que diz respeito ao problema, a LA está preocupada com problemas concretos do mundo real, não cria problemas para serem pesquisados. E, além disso, os problemas são estudados onde eles aparecem, por exemplo, na sala de aula, na empresa, etc. No que tange ao modo de conduzir a pesquisa, a LA elimina a distinção entre pesquisador e pesquisado; todos participam do processo de investigação. Isso acontece porque para a LA essa colaboração entre os participantes da pesquisa é a única forma de se produzir conhecimento.

Leffa (2001) afirma que, na atualidade, a LA ultrapassa os muros da universidade e, segundo ele, temos a obrigação de monitorar os diferentes contextos em que a linguagem está sendo desenvolvida e pesquisada. Como bem adverte o autor, devido à capacidade de trabalhar na diversidade, por ter uma metodologia dinâmica e sensibilidade para responder aos problemas de linguagem, a LA é a área do conhecimento que está mais bem preparada para contribuir com a sociedade.

Dessa forma, esta investigação faz-se necessária uma vez que, ao lançar luz sobre um problema de linguagem, como objetiva esta pesquisa, estaremos a serviço da sociedade, investigando um problema de linguagem que nela se encontra ou, como prefere Moita Lopes (2008), criando inteligibilidade sobre esses problemas.

Diante dessa realidade, com base nas teorias da *Análise da Conversa Etnometodológica*, da *Sociolinguística Interacional*, da *Categorização de Membros* e da *Sociolinguística*, este estudo tem como objetivo geral investigar o olhar dos alunos sobre língua e diversidade linguística, através da análise da emergência de categorias (Sacks, 1972), no processo de interação em grupos focais. Acreditamos que a análise dos dispositivos de categorização de membros (sacks, 1972) nos auxiliará na compreensão de como os participantes veem a sua língua materna e a diversidade existente em nossa língua.

Como objetivos específicos desta investigação, destacamos:

- Descrever a visão dos alunos sobre a língua que eles utilizam;
- Verificar as categorias nas quais os alunos encaixam os falantes da variedade rural;
- Desvendar qual é o papel atribuído aos professores, diante da diversidade linguística presente nas salas de aula;
- Averiguar o entendimento dos participantes sobre a adequação da linguagem à situação de fala;
- Revelar as consequências advindas do modo como os alunos compreendem o seu falar

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizamos a observação participante e a gravação da fala, em áudio, em sessões de grupo focal, como procedimentos de coleta

de dados. Depois que os dados foram coletados, estes foram transcritos e analisados de acordo com os métodos da Análise da Conversa Etnometodológica.

Esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentaremos os *Pressupostos Teóricos* que fornecem os subsídios indispensáveis ao presente trabalho. Em seguida, apresentaremos os *Pressupostos Metodológicos* que utilizamos a fim de percorrer o caminho necessário para alcançarmos os objetivos propostos a este estudo. Já no terceiro capítulo, apresentaremos os *Resultados e Discussão* dos dados obtidos, evidenciando a ação de categorizar a língua e seus falantes. Demonstraremos como os participantes organizam seu mundo social no se refere à diversidade existente na língua, criando categorias para a língua e seus usuários, tais como o que é falar “certo”, o que é falar “errado”, quem fala “certo” e quem fala “errado”.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo apresenta os subsídios teóricos que suportam o presente trabalho. Primeiramente, faremos uma breve introdução sobre a Etnometodologia, visto que foi a partir dela que surgiu a Análise da Conversa Etnometodológica. Na sequência, discorreremos sobre a Análise da Conversa Etnometodológica, mostrando as principais características da conversa, o foco de estudo da ACE e algumas das noções básicas dessa área de estudos. Em seguida, falaremos sobre a Sociolinguística Interacional, expondo os conceitos de face, enquadre, *footing* e alinhamento, e pistas de contextualização, contribuições importantes dessa área de estudo, do ponto de vista teórico e analítico. Logo em seguida, discutiremos a noção de Categorização de Membros e, por fim, discorreremos sobre diversidade linguística e preconceito.

1.1 A Etnometodologia

A etnometodologia é uma vertente da sociologia americana, surgida em 1960, que rompe radicalmente com a forma de pensar da sociologia tradicional da época. Seu interesse é compreender, através da fala-em-interação, como as pessoas organizam sua vida social (COULON, 1995). Assim, para a etnometodologia, a linguagem possui um papel fundamental, pois é através dela que os indivíduos fabricam significados e constroem continuamente o que se entende por ordem social.

Segundo Coulon (1995, p. 07), o surgimento da etnometodologia resultou em “uma verdadeira reviravolta de nossa tradição sociológica”. O autor explica que, com a etnometodologia, sobreveio uma ampliação do pensamento social e, na atualidade, mais importância é dada à compreensão em detrimento à explicação; à abordagem qualitativa em detrimento às tendências objetivantes das pesquisas sociológicas anteriores à década de 60.

A etnometodologia tem como marco principal a publicação da obra *Estudos em etnometodologia*, de Harold Garfinkel. Tendo como principais fontes as divergentes obras de Talcott Parsons (A Teoria da Ação) e de Alfred Schütz (Fenomenologia Social), Garfinkel elabora sua obra alinhando-se à visão de Schütz. Além dessas obras, o Interacionismo Simbólico, desenvolvido pela Escola de Chicago, também exerceu

influência nos trabalhos de Garfinkel (COULON, 1995). Tendo em vista a forte influência da Teoria da Ação, da Fenomenologia Social e do Interacionismo Simbólico para a obra fundadora da Etnometodologia, passo agora a uma breve discussão acerca dessas teorias, baseada em Coulon (1995).

Segundo Coulon (1995), para Parsons a estabilidade da ordem social é explicada devido às normas sociais que regulam as condutas das pessoas. Dessa forma, os valores e as normas que compartilhamos nos transcendem e nos governam e, para evitar coerção social, conformamo-nos com as regras da vida em comum. Coulon (1995) afirma que Parsons recorreu a Freud para explicar por que respeitamos essas regras sem nem mesmo refletirmos sobre elas e mostra que, para o pai da psicanálise, as pessoas interiorizam as regras da vida em sociedade no decorrer de suas vidas e essas regras se constituem no “super-ego”, estrutura que funcionaria como um “tribunal interior”, e esse sistema governaria nossos comportamentos e nossos sentimentos.

Desse modo, conforme vemos em Coulon (1995), para a Teoria da Ação, o sistema social é governado por um sistema estável de normas partilhadas pelos atores sociais, independente das interações. Segundo essa vertente sociológica, as pessoas seguem regras pré-estabelecidas para criar a realidade social. Já a etnometodologia defende que a realidade social é constantemente criada pelos atores sociais, e não um dado preexistente. O interesse dos etnometodólogos é mostrar quais são os métodos que as pessoas utilizam para criar a realidade social. De acordo com Coulon,

A etnometodologia vai colocar o problema de outro modo: a relação entre ator e situação não se deverá a conteúdos culturais nem a regras, mas será produzida por processos de interpretação. Dá-se aí uma mudança de paradigma sociológico: com a etnometodologia se passa de um paradigma normativo para um paradigma interpretativo (COULON, 1995, p. 10).

Ainda segundo Coulon (1995), Alfred Schütz tomou como base uma reflexão sobre Max Weber e, assim, elaborou a obra fundadora da fenomenologia, *A Fenomenologia do Mundo Social*, publicada em 1932. Coulon (1995) declara que Weber não deixou clara a noção de *Verstehen* em sua obra – o contraste entre o compreender e o explicar – assim como também não esclareceu a noção de *Erklären* – que diz respeito tanto ao senso comum, como a um método específico das ciências sociais. Schütz desenvolve, então, a noção de *Verstehen* e propõe o estudo dos

processos de interpretação que utilizamos em nossa vida diária, para dar sentido às nossas ações. Como afirma Coulon (1995, p. 11), o interesse de Schütz é estudar a vida cotidiana, de pessoas comuns, pois, para ele, “a linguagem cotidiana esconde todo um tesouro de tipos e características pré-constituídos, de essência social, que abrigam conteúdos inexplorados”.

O interacionismo simbólico, com origem na Escola de Chicago, apresentou como principal contribuição para a etnometodologia a valorização dos métodos qualitativos. Essa corrente tem visão contrária àquela defendida por Durkheim sobre a concepção de ator. Segundo Coulon (1995), Durkheim reconhece a capacidade do ator para descrever os fatos sociais nos quais está inserido, mas acredita que essas descrições são muito vagas e ambíguas para que possam ser utilizadas de modo científico pelo pesquisador. Ao contrário, o interacionismo simbólico acredita que as descrições que os atores fazem do mundo social são o objeto central da pesquisa sociológica.

Como nos mostra Coulon (1995), os interacionistas rejeitam o modelo da pesquisa quantitativa por defenderem que o conhecimento sociológico não pode ser obtido a partir de princípios metodológicos cujos interesses sejam extrair dados de seu contexto para torná-los objetivos. Para o autor,

O autêntico conhecimento sociológico nos é concedido na experiência imediata, nas interações de todos os dias. Deve-se em primeiro lugar levar em conta o ponto de vista dos atores, seja qual for o objeto de estudo, pois é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os cercam, que os atores constroem seu mundo social (COULON, 1995, p.15).

Para os interacionistas, o significado social que os objetos possuem é construído por nós nos processos de interação e, se esses significados apresentam certa estabilidade no tempo, é porque eles são renegociados a cada nova interação. Assim, para interpretarmos o mundo, precisamos constantemente reconstruir significados nas interações, que são definidas como uma ordem negociada, temporária e frágil (COULON, 1995).

Como toda teoria, a etnometodologia apresenta seus próprios conceitos os quais evidenciam suas perspectivas epistemológicas e metodológicas. Contudo, como nos mostra Coulon (1995), alguns desses conceitos não foram criados pela etnometodologia, mas emprestados de outras correntes teóricas, como a linguística e a fenomenologia, ou

da linguagem corrente, modificando-se o seu sentido. Assim, com base em Coulon (1995), faremos uma breve apresentação dos principais conceitos da etnometodologia, visto sua importância teórica.

a) Prática, realização: A etnometodologia está interessada em estudar as atividades práticas, os acontecimentos corriqueiros do dia-a-dia, sejam eles triviais ou eruditos. Seu interesse é desvendar os métodos que as pessoas utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações cotidianas, como tomar decisões, raciocinar, ensinar, criticar, etc. Assim, a etnometodologia procura explicar os métodos de todas as práticas sociais, inclusive os seus próprios métodos.

b) Indicialidade: O conceito de indicialidade diz respeito a palavras e expressões que precisam estar inseridas em um contexto para que tenham sentido, como “isto”, “eu”, “amanhã”, entre outras, que somente adquirem significado se conhecemos a circunstância do enunciado. Para Garfinkel, *apud* Coulon (1995), o conceito de indicialidade deve ser estendido ao conjunto da linguagem, pois o sentido da linguagem cotidiana só pode ser apreendido mediante o contexto em que a linguagem aparece. Dessa forma, a noção de indicialidade evidencia que todas as formas simbólicas, tais como enunciados, gestos, regras, ações, apresentam certa incompletude que só desaparece no momento em que são produzidas.

c) Reflexividade: A reflexividade indica uma equivalência entre descrever e produzir uma interação, ou seja, ao descrevermos uma realidade, estamos, ao mesmo tempo, construindo esta realidade, produzindo significados para ela. Seria a forma pela qual os relatos se tornam parte das ações que descrevem. Assim, a reflexividade designa “as práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social” (p. 41).

d) Relatabilidade (accountability): A relatabilidade está intimamente ligada ao processo de reflexibilidade e diz respeito à característica que permite aos atores sociais tornarem suas atividades compartilháveis. Segundo Louis Queré, citado em Coulon (1995), a relatabilidade é reflexiva e racional. É reflexiva porque a relatabilidade de uma atividade é elemento constitutivo dessa atividade; e racional na medida em que as

atividades são inteligíveis e podem ser descritas. Dessa forma, “[d]izer que o mundo social é *accountable* significa que ele é algo disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável” (p. 45).

e) Noção de Membro: A noção de membro não está relacionada à pertença social, mas ao domínio da linguagem natural. Ser um membro é pertencer a um grupo, uma instituição e dominar totalmente a linguagem desse grupo. Os membros conhecem o mundo social onde estão inseridos, as regras de comportamento, as rotinas e não se sentem um estranho em sua própria cultura. Um membro é aquele que, “tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe ‘naturalmente’ a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar” (p. 48).

1.2 Análise da Conversa Etnometodológica

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) surge a partir da expansão da etnometodologia. O movimento etnometodológico foi se ampliando, de modo que, a partir da década de 70, a etnometodologia começa a dividir-se em dois grupos: analistas da conversa e sociólogos (COULON, 1995). Assim, seguindo a corrente da qual se originou, a ACE caracteriza-se por buscar compreender os métodos utilizados pelos atores sociais enquanto eles desempenham seus diferentes papéis na sociedade.

Como esclarece Garcez (2008), os primeiros analistas da conversa iniciaram seus trabalhos na década de 60; contudo, apenas em meados da década de 70 eles foram nomeados como tal, quando os primeiros trabalhos com uma perspectiva própria dessa nova área de estudos foram publicados.

Desses trabalhos, o artigo *Uma simples sistemática para a organização da tomada de turnos na conversa*, publicado por Sacks, Schegloff e Jefferson, em 1974, talvez seja o mais difundido. Com o objetivo de mostrar que a conversa não é um fenômeno anárquico, mas que as pessoas se organizam socialmente através da fala, os autores apresentam quatorze características da conversa que mostram, diferentemente

do que se pensava, que a conversa é um fenômeno organizado. Entre estas características estão:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada.
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado.
- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
- (10) O número de participantes pode variar. (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003, p.14 [1974]).

Essas descrições mostram que, apesar de não terem consciência, os falantes se organizam na construção da fala-em-interação. Dessa forma, o principal objetivo da ACE é descrever e explicar as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social. Nas palavras de Heritage e Atkinson (1984), *apud* Garcez (2008, p. 18),

A meta principal da pesquisa em Análise da Conversa vem a ser a descrição e explicação das competências que usam e das quais dependem falantes quaisquer ao participar de interação inteligível socialmente organizada. No plano mais elementar, trata-se de um objetivo de descrever os procedimentos usados por quem conversa para produzir o próprio comportamento e para entender e lidar com o comportamento dos outros.

A preocupação da ACE é, então, com o estudo da ação humana mediante a linguagem. Dessa forma, o foco de interesse da ACE não é o estudo da linguagem em si ou de como a utilizamos, mas a descrição das ações sociais praticadas pelos agentes sociais, mediante o uso da linguagem (GARCEZ, 2008).

Portanto, nessa abordagem, analisamos a fala a fim de desvendarmos as ações sociais empreendidas por meio dela. Assim, muita importância é dada à forma como as coisas são ditas e, por isso, as interações estudadas à luz das teorias da Análise da Conversa, obrigatoriamente, necessitam ser gravadas em áudio e, logo depois, transcritas para que as interrupções, hesitações, pausas, bem como as sobreposições, palavras ditas de forma incompleta, entonação ascendente ou descendente, dentre

outras, sejam marcadas, pois, do contrário, seria difícil que os analistas pudessem se ater aos detalhes.

Com base em Loder e colaboradores (2008), apresentamos agora três noções que estão na base dos estudos desenvolvidos na ACE e cujo entendimento é fundamental para se compreender os estudos da fala-em-interação: *sequencialidade*, *pares adjacentes* e *preferência*.

A noção de *sequencialidade*, como afirma Have (1999), *apud* Loder e colaboradores (2008, p. 40), refere-se à noção de que “uma coisa leva à outra”. Dito de outra forma, as ações realizadas mediante o uso da linguagem são sempre produzidas em sequência, de modo que, quando uma pessoa fala, sua fala não é desordenada ou desconexa, mas ela leva em consideração aquilo que foi dito antes por outra pessoa.

Os *pares de adjacência* são elocuições que se organizam sequencialmente aos pares, formando uma unidade. Essas elocuições têm como principais características: i) são compostas por duas elocuições (por isso são chamadas de *pares*); ii) são posicionadas uma em seguida da outra (o que justifica o termo *adjacente*), mas há possibilidades de sequências inseridas entre elas, iii) são produzidas por falantes diferentes, iv) são ordenadas (a primeira parte sempre vem antes da segunda) e v) são relacionadas (ao se enunciar a primeira parte, se restringe a segunda). Exemplos claros de pares adjacentes são os pares pergunta-resposta, saudação-saudação, convite-aceite/recusa.

A noção de *preferência* está diretamente relacionada à noção de *pares adjacentes*. Ao se elaborar a primeira parte de um par adjacente, abrimos a possibilidade de diferentes segundas partes desse par, mas nem todas elas são equivalentes em termos das ações que desencadeiam. Por isso, para caracterizar essas diferentes trajetórias que evidenciam essa não equivalência, estabelece-se a noção de preferência para sinalizar que algumas segundas partes são *preferidas* enquanto outras são *despreferidas*. Como explica Loder e colaboradores (2008, p. 51), as elocuições *preferidas* “são normalmente mais breves e produzidas tão logo quanto possível”, enquanto as *despreferidas* “são normalmente produzidas com atrasos, prefácios, hesitações, justificativas”. Assim, o que evidencia que uma ação é despreferida é o maior trabalho interacional que ela demanda no curso da ação. É importante salientar que o termo *preferência* não está relacionado às intenções dos falantes, mas às “maneiras como os participantes

demonstram, seqüencialmente, uns para os outros, suas orientações a respeito das suas próprias ações em curso” (p.55).

Os primeiros estudos da ACE se preocupavam em analisar detalhadamente como a fala-em-interação é conduzida por si só, ou seja, a ACE preocupava-se principalmente em descrever as estruturas e a forma como a conversa é organizada. Atualmente, os estudos nessa área têm tentado relacionar a análise microanalítica – baseada na estrutura e organização da conversa – e a análise macroanalítica – que aborda questões como identidade, gênero, raça, entre outros. Daí o surgimento de pesquisas sobre a fala-em-interação em diferentes contextos, tais como: o contexto da saúde, o jurídico, o educacional, entre outros.

1.3 A Sociolinguística Interacional

A Sociolinguística Interacional (SI) tem sua origem na Antropologia, na Sociologia e na Linguística (GARCEZ, 2002) e, segundo Schiffrin (1994), *apud* Ladeira (2005), os principais nomes dessa área de estudos são John Gumperz e Erving Goffman.

A SI está preocupada com o estudo da interação humana articulando a perspectiva linguística, cultural e social. Seu objetivo é compreender como o conhecimento gramatical, lexical, sociolinguístico, entre outros, dos falantes são por eles utilizados para produzir e interpretar as ações sociais em contexto (SEMECHEM & JUNG, 2012).

Conforme Ribeiro e Garcez (1998, p. 08), a SI “propõe o estudo da organização social do discurso em interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na construção do significado.” Dessa forma, essa área de estudos investiga o uso linguístico na interação social, importando-se com as ações humanas mediante o uso da linguagem e interessando-se em responder questões como “o que está acontecendo aqui nessa interação?” e “como os participantes dessa interação a desenvolvem?”.

Ao dedicarem-se a essa área de investigação da linguagem, Goffman e Gumperz desenvolveram alguns conceitos, como o conceito de *face*, *enquadre* e *footing* (Goffman) e *pistas de contextualização* (Gumperz), os quais são fundamentais para a

Sociolinguística Interacional e para nossa análise de dados. Faremos agora uma breve discussão de cada um deles.

1.3.1 O conceito de face

No que concerne ao estudo da interação face-a-face, não se pode deixar à margem o conceito de face, dado ser este um dos elementos fundamentais na comunicação. Em todas as culturas, valores como dignidade, respeito, educação e honra são estimados; exatamente por isso, em uma conversa, os interagentes tentam reivindicar para si esse valor social positivo. Desta maneira, o conceito de face está ligado à reputação da pessoa, mais especificamente às ações que se espera que um ser desempenhe, de acordo com os atributos sociais (éticos e morais) aprovados.

Conforme concepção de Goffman (1983), citado por Brigatte (2009), é comum que as pessoas formem opiniões e julguem uma às outras se apoiando em atos verbais e não verbais expostos. Considerando que essa imagem positiva e aprovada socialmente é algo que pode ser perdida, as pessoas se empenham para resguardar suas faces, através de estratégias de *trabalhos de face* que são “ações realizadas por uma pessoa para tornar aquilo que esteja fazendo consistente com a face que está sendo reivindicada num dado momento” (GOFFMAN, 1980, p.82-83).

Na concepção de Shimanoff (1994), *apud* Pereira & Bastos (1998), *trabalhos de face* podem ser caracterizados como uma conduta que, dependendo do tipo, podem realçar, ameaçar e até diminuir as identidades dos membros da interação. Logo, as condutas que são inaceitáveis e inviáveis são evitadas, a fim de se manter o respeito reivindicado e evitar o embaraço na interação.

Diante de uma situação de ameaça à face, uma pessoa se empenha para não perder sua imagem positiva, o respeito dos outros, enfim, para não se inserir em uma situação embaraçosa; por isso, busca desenvolver algumas estratégias para defesa de seu *self*. Diante de perguntas ameaçadoras, umas das estratégias altamente utilizadas são as respostas indiretas e re-orientadas para que o comprometimento com uma determinada posição seja evitado e, muitas vezes, para que uma resposta seja adiada por e, assim, se possa preparar o ouvinte para o que será dito (GOFFMAN, 1980).

Ademais, elementos de atenuação da força ilocucionária, bem como elementos polifônicos, podem ser empregados por quem necessita salvar a face. No que se refere aos elementos de atenuação, frequentemente se faz o uso das hesitações (a exemplo de recurso com “eh” e “ih” seguidos de uma pausa) e de reformulações (com o emprego de expressões do tipo “quer dizer” e “ou melhor”) os quais denotam grau de incerteza e de possibilidade (GOFFMAN, 1980). Em relação ao uso de elementos polifônicos, é muito comum a inserção da partícula “a gente” como forma de minimizar o comprometimento individual, atribuindo responsabilidade a mais de uma pessoa.

Os modalizadores, ou seja, a utilização de termos como “eu acho” e “parece” têm a função de atenuar o comprometimento das pessoas em relação a seus próprios posicionamentos. As estratégias de relato também são bastante funcionais quando o que se pretende é defender sua face; logo, são usadas para garantir maior credibilidade, ou ainda para dar respaldo ao que se expõe. (ROSA, 1992; NEVES, 2007).

Para Silveira (1998, p. 44), face é “um construto social” e enquanto tal é pública; portanto, ela diz respeito não ao que um ser pensa de si, mas à maneira como os outros o veem. Em qualquer estratégia de construção de face, não há como ignorar o outro, o ponto de vista deste outro. Assim, sempre se ganha ou perde a face diante de uma testemunha. Logo, no ato de reivindicar a face, o que importa não é a verdadeira opinião das pessoas, mas a opinião que elas demonstram. Face seria ainda algo variável socialmente, visto que cada grupo possui seu conjunto de valores socialmente aceitáveis, de modo que um atributo positivo em uma determinada comunidade pode não o ser em outra.

1.3.2 Enquadre, *footing* e alinhamento

Enquadre é um conceito inicialmente proposto por Bateson (1972), e posteriormente desenvolvido por Goffman (1974), que diz respeito a um conjunto de instruções para que o ouvinte possa compreender determinada mensagem. É o enquadre que determina como devemos interpretar determinada situação: como uma brincadeira, uma ironia, uma acusação, um convite, uma piada, uma bronca, etc.

Segundo Tannen & Wallat (1998, p.123),

a noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado. [...] Para saber qualquer elocução, um ouvinte (falante) deve saber dentro de qual enquadre ele foi composto: por exemplo, é uma piada? É uma discussão?

Os participantes de uma interação estão sempre introduzindo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orienta com relação à situação interacional. Para isso, ou para melhor se situarem, frequentemente e naturalmente criam indagações como “o que está se passando aqui?” e “qual o significado do que está acontecendo aqui?”. Como os enquadres são responsáveis por situar a metamensagem, indicam como nós, enquanto membros de uma interação, percebemos algo que foi dito ou mesmo feito. Mais especificamente, seriam princípios capazes de definir as situações e de estruturá-las.

Assim, a noção de enquadre diz respeito à percepção dos interagentes sobre qual situação estaria sendo construída. Seria uma espécie de instrução que o falante fornece ao ouvinte sobre como ele deve entender certa mensagem, facilitando a inserção dela em determinado contexto.

Já o conceito de *footing* se constrói como um desdobramento do conceito de enquadre. Segundo Ribeiro e Garcez (1998), “*footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”. Durante o desenvolvimento de uma interação, os *footings* são “introduzidos, negociados, ratificados (ou não), sustentados e modificados”, dependendo da maneira como os interagentes produzem ou recebem os enunciados; o que implica que “os *footings* dos participantes sinalizam como eles gerenciam a produção e a recepção de um enunciado” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p. 70).

Para discutir a noção de *footing*, Goffman (1998) faz uma releitura dos papéis tradicionais de falante e ouvinte em uma interação e propõe substituí-los por esses termos pelas noções de formato de produção e estrutura de participação. Segundo o autor, os termos “falante” e “ouvinte” são inadequados uma vez que essas classificações levam em consideração apenas o som, como se os recursos não verbais não tivessem importância na interação. Nas palavras do autor, “os termos ‘falante’ e ‘ouvinte’ implicam que o que está em questão é somente o som, quando na verdade a visão é

organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato” (GOFFMAN, 1998, p. 76).

Assim, Goffman (1998) critica a definição tradicionalmente feita do que seria *ouvinte*, uma vez que essa definição não considera a complexa diferenciação de posições de participação. O autor afirma que existe uma distinção entre a condição oficial de participante ratificado no encontro, o ouvinte ratificado, e a condição de participante não ratificado. O ouvinte ratificado seria aquele para quem a conversa é endereçada (a quem será passado o papel de falante), enquanto o não ratificado, o não oficial, seria o que “ouve por acaso” ou ainda propositalmente. Segundo o autor, são as pistas visuais, além dos vocativos empregados, que vão marcar e permitir a distinção (ratificados e não-ratificados) entre os participantes da conversa.

Quanto ao conceito de *falante*, as definições tradicionais para esse participante deixam de focar as questões complexas de formato de produção. Assim, Goffman (1998, p. 87) subdivide esse conceito em *animador*, *autor* e *responsável*. O animador seria “a máquina de falar”, a fonte sonora que emite os enunciados. O autor seria aquele que seleciona o que será expresso e as palavras que melhor expressam os sentimentos que se deseja. Já o responsável diz respeito à instância que se compromete com o que foi dito, o ser que possui a posição evidenciada por meio das expressões, palavras e postura empregadas perante determinada situação.

A estrutura de participação e o formato de produção fornecem a base estrutural para a análise da mudança de *footing*. Assim, após essa nova classificação, é importante perceber que durante uma interação muda-se frequentemente de posição em relação ao que se faz e ao que se diz, ou seja, para atingir determinada meta, com recorrência muda-se o alinhamento ou *footing*, que seria o mesmo que modificar o enquadre dos eventos (GOFFMAN, 1998).

1.3.3 Pistas de Contextualização

As pistas de contextualização, segundo o antropólogo John Gumperz (1982), dizem respeito a um conjunto de sinais verbais e não-verbais os quais auxiliam os membros da interação no processo de constituição de significado, contribuindo para

situá-los, bem como para tornar a situação comunicativa mais clara. Ainda com base em Gumperz (1982), essas pistas são meios através dos quais os falantes marcam e os ouvintes interpretam qual atividade está sendo desenvolvida naquele momento. Neste sentido, as pistas de contextualização têm papel fundamental, pois é através delas que temos acesso ao enquadre, elemento tão importante para a construção de sentido.

De acordo com Divan e Arruda (2009), essas pistas não são apenas linguísticas, podendo ser de natureza paralinguística, prosódica ou não-vocais, variando de acordo com o contexto de interação. Elas fazem parte do conjunto de elementos que são naturalmente produzidos pelas pessoas. As pistas linguísticas dizem respeito à mudança de código, de linguagem, assim como às escolhas lexicais desempenhadas em uma conversa. Já as de natureza paralinguística irão auxiliar na compreensão da interação com base na análise de elementos como ritmo, hesitação e pausas. As pistas de natureza prosódica envolvem o uso do acento, da entoação e do tom específico para cada contexto. Por último, questões como o ato de direcionar o olhar, gesticular e movimentar o corpo ficam a cargo das pistas não-vocais. É relevante o estudo e conhecimentos de tais pistas pelos interagentes de uma conversa visto que situações como uma simples modificação de registro ou código pode acarretar uma alteração no enquadre da interação.

Quanto a isso, é necessário que se perceba que todas essas pistas estão devidamente interligadas, de forma a funcionar como um conjunto que auxilia e permite que os significados de uma comunicação sejam extraídos. Por serem partilhadas socialmente, essas pistas funcionam como inferências do contexto e indicam os objetivos dos participantes nas interações.

1.4 Categorização de Membros

Diferentemente de alguns sociólogos, como Talcott Parsons, que acreditam que a organização da vida social independe das interações, Sacks defende que a realidade social é criada pelos interagentes, durante a interação face-a-face. Dessa forma, o interesse desse autor é descrever os métodos que as pessoas utilizam ao criar o mundo social. Segundo ele, precisamos proceder com cautela ao examinar os métodos que os

membros usam para produzir atividades observáveis e reportáveis, pois, entre esses métodos, há modos de gerar categorias, a fim de dar sentido a eventos particulares (SILVERMAN, 1998).

A forma como as pessoas procedem para categorizar a si mesmas e aos outros é o que Sacks (1972) denominou *Membership Categorization Devices*. Através desses dispositivos de categorização, o autor desvenda quais são os mecanismos que possibilitam aos atores sociais a ação de categorizar. O objetivo de Sacks é compreender como e quando as pessoas fazem descrições e delinear os meios através dos quais essas descrições são produzidas. Através dos estudos realizados por Sacks, percebe-se que uma pessoa tem uma variedade de características que podem estar a ela associadas, mas que somente no discurso serão atualizados, através de rótulos categóricos.

De acordo com Arruda (2008), os MCDs foram criados

(...) com o propósito de mostrar a forma como as pessoas organizam seus mundos em categorias e usam estas categorias, e as características por elas implicadas, para se identificar e identificar os outros. Podendo ser entendida, ainda, como o modo como as pessoas usam a linguagem para organizar e reorganizar os objetos do mundo em coleções de coisas (ARRUDA, 2008, p.62)

Sacks (1995) afirma que chegou ao mecanismo central da organização social ao observar conversas entre pessoas desconhecidas, especialmente o início dessas interações. De fato, não é raro encontrarmos alguém com quem nunca conversamos e fazemos perguntas como: Onde você mora? O que você faz? De onde você é? Você é casado? Você tem filhos? Sacks (1995) afirma que esse tipo de pergunta invoca categorias, como residência, ocupação, estado civil, etc., que nos permitem descobrir muito sobre as pessoas. A tarefa inicial de Sacks foi descrever os detalhes contidos nessas perguntas, de modo a garantir essa descrição através das ocorrências, ao invés de fazer descrições de forma abstrata.

Sacks defende que existe uma classe de conjuntos de categorias. Como esclarece o autor,

Por “conjunto de categorias” eu quero dizer apenas isto: um conjunto que é composto de um grupo de categorias. Há mais de um conjunto, cada um dos

quais pode ser identificado, e eles têm propriedades comuns. E é isso que eu quero dizer ao referir-me a eles como uma classe ¹(SACKS, 1995, p.40).

Sacks (1995) discute três características das classes de categorias. A primeira delas é que essas classes são “which-type sets”, o que significa que independentemente do número de categorias que um conjunto contém, e sem considerar a adição ou subtração de categorias para esse conjunto, as categorias de cada conjunto classificam uma população. Segundo Sacks (1995), esses conjuntos são do tipo sexo, idade, raça, religião, etc. e ele afirma que em cada conjunto há categorias que podem classificar qualquer membro da população. O autor denominou essas categorias de “which-type sets” porque perguntas sobre qualquer uma dessas categorias podem ser formuladas utilizando-se a fórmula “Qual / determinada categoria / você é?” e “nenhuma” não pode ser um membro de qualquer uma das categorias.

A segunda característica das classes de categorias é que elas são ricas em inferências.

Com isso, quero dizer que uma grande quantidade de conhecimento que os membros de uma sociedade têm sobre a sociedade é armazenado em termos dessas categorias. E por “armazenados em termos de” quero dizer que muito conhecimento tem algum termo de categoria a partir dessa classe como seu conteúdo. E a característica rica em inferência destas categorias constitui outra garantia de sua ocorrência em partes iniciais de primeiras conversas. Quando você recebe alguma categoria como uma resposta a uma pergunta “qual”-tipo, você pode sentir que você sabe muito sobre a pessoa, e pode facilmente formular tópicos de conversa baseado no conhecimento armazenado em termos dessa categoria² (SACKS, 1995, p. 40/41).

A terceira característica é que qualquer membro, de qualquer categoria, é supostamente um representante dessa categoria para a finalidade de uso de qualquer conhecimento que é armazenado por referência a essa categoria. Para exemplificar, Sacks diz que ao encontrar um estrangeiro nos Estados Unidos, alguém pode lhe perguntar a situação política de Gana ou se eles apreciam a comida americana, sem saber se esse estrangeiro é um membro do Clube Gourmet da França, ou se ele nunca

¹ By “categories set” I mean just that: A set which is made up of a group of categories. There are more than one set, each one of which can be named, and they have common properties. And that is what I mean by referring to them as a class.

² By that I mean, a great deal of the knowledge that members of a society have about the society is stored in terms of these categories. And by ‘stored in terms of’ I mean that much knowledge has some category term from this class as its subject. And the inference-rich character of these categories constitutes another warrant for their occurrence in early parts of first conversations: When you get some category as an answer to a ‘which’ -type question, you can feel that you know a great deal about the person, and can readily formulate topics of conversation based on the knowledge stored in terms of that category.

comeu fora de casa, ou se ele não está muito interessado em comida, ou se é apenas um cidadão comum.

Sacks (1995, p.42) utiliza o exemplo das especulações que aconteceram por razão da morte do presidente Kennedy para demonstrar um tipo especial de ocorrência, que proporciona uma visão da tensão vivida pelas pessoas, enquanto aguardavam a descoberta de qual delas seria condenada por ter cometido tal ato. O autor afirma que nessa época as pessoas tentavam descobrir o significado desse evento, invocando categorias como: “Foi um de nós republicanos de direita? Foi um de nós negros? Foi um de nós judeus?”. Silverman (1998) discute que, ao levantar tais questões, as pessoas confiavam em seu conhecimento de senso comum de como categorias como “judeus”, “negros” ou “republicanos de direita” estavam relacionadas a certas características ou atividades.

Para melhor ilustrar a noção de dispositivos de categorização de membros, Sacks utiliza um exemplo retirado das duas primeiras frases de uma história contada por uma criança: “O bebê chorou. A mamãe o pegou no colo”. O autor afirma que, mesmo que as identidades de bebê e mamãe fossem apagadas, (X chorou. Y o pegou no colo) provavelmente entenderíamos X como bebê e Y como um adulto, possivelmente a mãe do bebê. Sobre isso, o autor faz os seguintes questionamentos: por que entendemos X como um bebê e não outra categoria e, ao entendermos dessa forma, por que acreditamos que Y é um adulto, provavelmente a mãe do bebê? E por que entendemos que o choro do bebê foi o motivo que fez com que a mãe pegasse o bebê?

Não há esclarecimentos na fala da criança de que a “mamãe” é a mãe do bebê e nem que o motivo de ela o ter pegado no colo foi o seu choro; contudo, essas são duas suposições que fazemos automaticamente. A criança presumiu que seus ouvintes conseguiriam fazer as conexões entre suas palavras e os arranjos sociais que elas representavam. Por isso, o interesse de Sacks é desvendar como conseguimos compreender a história de X e Y da forma como a compreendemos. O autor afirma que isso não acontece por mágica. Ele acredita que conseguimos entender essa história tal como a compreendemos porque inferimos que as categorias *bebê* e *mamãe* pertencem a uma *coleção* que inclui também outras categorias como *avô*, *avó*, *tio*, *tia*, *filho*, *filha*, entre outros, e que chamamos de família.

Assim, para Sacks, os dispositivos de categorização se constituem pelas coleções de categorias e pelas regras de aplicação dessas categorias. Segundo Sacks (1968), citado por Alencar (2008, p. 117), essas coleções são “agrupamentos naturais de categorias de afiliação. Esses agrupamentos de categorias em coleções não se constroem sob uma propriedade lógica das categorias, mas a partir do raciocínio prático do senso comum dos membros da sociedade”. Assim, é importante salientar que essas categorias associadas às coleções não são rótulos estáveis, determinados, mas representam o modo de ver do senso comum. Quanto às regras de aplicação, estas são duas:

1. **Regra da economia:** um único termo é suficiente para descrever um membro.
2. **Regra da consistência:** uma mesma categoria pode ser utilizada para se referir a um grupo de pessoas da mesma população. Outras categorias da mesma coleção também podem ser utilizadas para se referir a qualquer membro desse grupo (ALMEIDA, 2009).

Segundo a abordagem de Sacks, os mecanismos de categorização servem para identificar as pessoas. Como bem expõe Arruda, “(...) as ações de categorização/identificação, especialmente as que dizem respeito aos indivíduos, estarão intrinsecamente ligadas aos papéis e às identidades assumidas por eles durante as suas interações” (ARRUDA, 2008, p.62).

Assim, uma pessoa possui uma infinidade de características e atributos de identidade a ela associados, mas esses serão atualizados apenas no aqui e agora da interação. Analisar as categorias utilizadas na fala é verificar como as escolhas, nas formas de descrever a si mesmos e aos outros, carregam consigo implicações significativas. Quando descrevemos outras pessoas ou nós mesmos, há uma questão de seleção, já que muitas possibilidades de descrição são possíveis. De acordo Silverman (1998), quando lemos o mesmo acontecimento em jornais diferentes, percebemos que cada jornal utiliza diferentes categorias para descrever o mesmo evento. Essas rotulações revelam nosso olhar e nossa apreciação sobre as pessoas e seus comportamentos.

Não há, então, descrições neutras, estas são ricas em inferências, tendo em vista que fortes expectativas e convenções estão associadas a elas. Categorias, não somente

nos proveem com rótulos que nos permitem referir a pessoas, mas também fornecem recursos inferenciais através dos quais podemos entender e interpretar o comportamento descrito e designado pelas pessoas. Desse modo, categorias podem ser vistas como possuidoras de predicativos categóricos e locais para a imputação de expectativas convencionais, direitos e obrigações referentes a atividades esperadas ou apropriadas para uma dada categoria que se queira executar (HUTCHBY & WOOFFITT, 1998).

1.5 Diversidade linguística e preconceito

Apesar da relação entre linguagem e sociedade ser totalmente reconhecida na atualidade, como nos lembra Oliveira (2008), nem sempre o contexto social foi considerado como objeto de investigação linguística. O próprio Saussure, considerado o pai da linguística, excluiu o social de seu objeto de estudo ao conceber a língua como uma entidade abstrata, composta do significante (imagem acústica) e do significado (representação mental do significante).

Para ele [Saussure] o fato de ser a língua uma instituição social é simplesmente um princípio geral, uma espécie de exortação que muitos lingüistas estruturalistas retomarão depois dele, sem nunca prover os meios heurísticos para assumir essa afirmação: dá-se como certo o caráter social da língua e se passa a outra coisa, a uma lingüística formal, à língua ‘em si mesma e por si mesma’” (CALVET 2002, p. 15-16).

O campo teórico da Linguística Moderna, fundada por Ferdinand de Saussure, no início do século XX, concebe a língua como um sistema abstrato de formas sígnicas que se relacionam por meio de combinação (relação sintagmática) e de oposição (relação paradigmática). Para Saussure, a linguagem é formada por duas partes: a língua e a fala. A primeira é definida como um sistema abstrato de regras, enquanto a fala é considerada o uso dessas regras; entretanto, para Saussure, uma não existe sem a outra. Saussure elege a língua como objeto de estudo da Linguística por considerar que esta é homogênea e passível de análise interna. Dessa forma, ao se excluir a fala do objeto de estudo da Linguística, ficam de fora as questões relativas à constituição do sujeito, a sua relação com o social. Assim, Saussure considera a língua um fato social, mas social apenas no sentido de compartilhada por todos os membros de uma comunidade linguística.

Conforme nos mostra Oliveira (2008),

Somente com o advento da Sociolinguística Variacionista, nos Estados Unidos, nos anos 60 do século XX, é que os fatores sociais, sob forma de variáveis intervenientes no uso linguístico, passaram a ser considerados efetivamente na investigação desses usos. Assim, a diversidade linguística ganhou relevância como objeto de pesquisa, relacionada à identidade social do emissor, do receptor, as marcas do contexto social e ao julgamento do próprio uso e do uso dos interlocutores (OLIVEIRA, 2008, p. 117-118).

A partir desse momento, diferentes variantes passaram a ser consideradas no estudo da língua e os diferentes comportamentos dos falantes ao se utilizar a língua foram assumidos como traços identitários, marcas individuais de um indivíduo e de sua comunidade linguística.

Hoje é consenso que a variação é uma característica de todas as línguas humanas e que ela sempre existirá, independente de quaisquer normas. Como exemplifica Naro (2012), basta compararmos o português com o latim, ou mesmo o português que falamos hoje com o português da época medieval para percebermos mudanças em todos os níveis: semânticos, sintáticos, morfológicos, etc. A língua se modifica no tempo e se diversifica no espaço, assim como a humanidade evolui e se modifica com o passar do tempo. Ela está sujeita a transformações e, por isso, quando se fala em língua portuguesa, fala-se em diversas formas de expressão, não existindo, pois, uma variedade única.

Assim, impor a variedade padrão da língua é desconsiderar a existência de diferentes formas que a língua assume e afirmar que a língua usada pela grande maioria dos alunos está errada. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem um ensino da língua que vislumbre seus diferentes usos, como pode ser observado neste excerto do mencionado documento

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1988, p.31).

Sendo a variação uma característica de todas as línguas humanas, quando se fala em língua portuguesa, fala-se em diversas formas de expressão, não existindo, pois, uma variedade fixa. Contudo, por muito tempo acreditou-se que as crianças que não utilizavam a língua da mesma forma como ela era ensinada na escola não conseguiam obter êxito escolar e, por isso, elas faziam parte de um triste quadro educacional então chamado “fracasso escolar das minorias” (SOARES, 1986).

Até a década de 1960, pensava-se que a forma de utilizar a língua era uma habilidade inata do ser humano (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2008; SOARES, 1986). De acordo com Gumperz & Cook Gumperz (2008), na tentativa de combater essa visão do “inatismo”, a partir da década de 1960 pesquisas sistemáticas em educação, sobre a linguagem, começaram a surgir. Alguns pesquisadores não acreditavam que a forma de utilização da língua era uma habilidade inata, mas que o convívio das crianças pobres com suas famílias resultava em um *déficit* linguístico dessas crianças, e esse seria o fator responsável pelo fracasso escolar das classes menos favorecidas.

Conforme Soares (1986), essa ideologia, que ela chama de ideologia da deficiência cultural, afirma que a responsabilidade pela diferença no rendimento escolar dos alunos são as desigualdades sociais. Assim, os alunos mais pobres apresentariam “*déficits*” consequentes de uma deficiência cultural, pois um meio pobre não daria ao indivíduo oportunidade de contato com objetos culturais e experiências variadas. Conseqüentemente, as crianças provenientes de famílias pobres teriam deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas, e isso explicaria sua incapacidade de aprender e seu fracasso escolar.

Porém, esses argumentos de que as crianças das classes dominadas não tinham êxito escolar devido ao modo como essas usavam a língua, ou seja, devido ao uso de variantes não padronizadas, estava totalmente em desacordo com as descobertas feitas pela Linguística. Ao longo do século XX, pesquisas sobre uma grande variedade de línguas revelaram que a “relação entre falar e pensar não era tão simples quanto proposta na tese da privação/*déficit*” (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2008, p. 56).

Assim, diante da necessidade de se explorar melhor esse assunto e suas conseqüências para a educação, entra em cena a Sociolinguística, que muito contribuiu para o entendimento das diferenças linguísticas. A Sociolinguística é uma das subáreas

da Linguística e estuda os usos da língua nas comunidades de fala, atentando-se para a relação entre os aspectos linguísticos e sociais. Segundo Mollica (2012, p.09), “esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo”. Assim, essa disciplina trouxe uma nova abordagem para o estudo dos problemas linguísticos em educação e logo “ficou claro que os pressupostos sobre o discurso dos estudantes de minorias (...) simplesmente eram infundados” (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2008, p. 56).

Pesquisas mostraram que as mesmas crianças que eram consideradas sem habilidade verbal, na sala de aula, se comunicavam perfeitamente com seu grupo de amigos, fora da sala de aula. As variedades linguísticas que elas utilizavam não eram a variedade padrão, mas refletiam princípios gramaticais tão sistemáticos e complexos quanto aos da língua padrão.

A partir desse momento, começou a haver um entendimento de que a variação é uma característica de todas as línguas e que não faz sentido falar em língua deficiente. O assunto passou a ser compreendido como uma questão de adequação da variante à situação de uso da língua e, nesse aspecto, o antropólogo americano Dell Hymes teve contribuição fundamental. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), após a dicotomia competência/desempenho proposta por Chomsky, alguns pesquisadores fizeram críticas e reformulações sobre essa teoria e a principal reformulação foi feita por Dell Hymes, em 1966. A principal crítica desse autor em relação à competência linguística é que esse conceito não consegue explicar questões relacionadas às variantes linguísticas, seja ela interindividual ou intraindividual. Assim, esse pesquisador propôs o conceito de competência comunicativa, que continha não apenas as regras para a produção de sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Dessa forma, a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em quaisquer contextos, pois quando um falante faz uso da língua, ele não só utiliza regras para produzir sentenças bem formadas, como também normas de adequação ao contexto comunicativo.

A competência comunicativa seria um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender, ou seja, tal competência seria a nossa capacidade de interpretar e usar, de maneira

adequada, o significado social das variedades linguísticas, em quaisquer circunstâncias. A idéia de competência comunicativa leva em conta não só aspectos puramente linguísticos, mas culturais e contextuais. Assim, as pessoas seriam competentes para usar a língua em determinados contextos, mas não necessariamente em outros. A idéia central de Dell Hymes é que a língua deve se adequar aos diferentes contextos de uso, e não o contrário (BORTONI-RICARDO, 2004).

Conforme apontam Gumperz & Cook-Gumperz (2008),

Não existe razão para supor que crianças cuja gramática cotidiana se afaste do padrão escolar possam ser consideradas carentes dos pré-requisitos cognitivos necessários para a aprendizagem. As políticas educacionais da época simplesmente não reconheciam o que está envolvido nas situações de diversidade linguística, nas quais os indivíduos que falam diferentes variedades discursivas têm sistemas gramaticais e culturais separados, mas equivalentes (GUMPERZ & COOK-GUMPERZ, 2008, p. 57).

Após esses novos estudos, surgiu então uma nova tese para tentar explicar a causa do fracasso escolar das minorias: a ideologia das diferenças culturais. De acordo com essa teoria, os padrões culturais dos grupos dominantes são considerados superiores e legítimos enquanto os padrões culturais das classes dominadas são considerados inferiores. O que acontece é que a escola assume e valoriza a cultura das classes dominantes apresentando aos alunos esses padrões culturais como os “únicos certos”, e os que são usados pelos alunos de classe popular como errados (SOARES, 1986).

Soares (1986) afirma que os testes e provas a que os alunos são submetidos são culturalmente preconceituosos, que supõe conhecimento de informações as quais são próprias do universo cultural das classes dominantes. Dessa forma, a autora defende que o aluno pobre fracassa porque sua cultura é diferente. Assim, a responsabilidade pelo fracasso escolar não seria do aluno, mas da escola, que transforma a diferença em deficiência.

Tanto a ideologia do *déficit* linguístico/deficiência cultural quanto à ideologia das diferenças culturais têm a linguagem como o mais forte argumento para tentar explicar as causas do fracasso escolar para os alunos das camadas populares. Enquanto aquela acredita no conceito de deficiência linguística, esta afirma não existir uma linguagem inferior à outra, mas diferenças entre a linguagem socialmente privilegiada e a linguagem das camadas populares.

Segundo Soares (1986), a linguagem tem um papel central nessas ideologias devido à sua importância cultural – a linguagem é produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Assim sendo, confrontar ou comparar diferentes culturas significa confrontar ou comparar os usos da língua em diferentes culturas. Para a autora, o uso da língua na escola causa discriminações e fracasso uma vez que o aluno utiliza variantes linguísticas estigmatizadas pela escola e sofre preconceitos linguísticos, o que causa uma dificuldade de aprendizagem visto que a escola exige a variante-padrão socialmente prestigiada.

Segundo Soares (1986), embora a escola brasileira seja uma escola para o povo, esta escola é, na verdade, contra o povo, dado o fracasso escolar e a evasão dos alunos das classes dominadas. De acordo com a autora, a escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e a principal causa do fracasso escolar seria o conflito entre a linguagem privilegiada na escola, a linguagem das classes de prestígio, e a linguagem das camadas populares, que a escola censura e estigmatiza.

Bourdieu (2008) faz uma interessante discussão sobre a relação entre os usos da língua e o poder simbólico a eles atrelado. Para Bourdieu (2008), a relação de comunicação linguística não é apenas uma operação de codificação-decodificação, mas uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação. Assim, para que se entenda os usos da língua, deve-se estudar as posições dos interlocutores na estrutura das relações de força simbólica. O autor usa uma terminologia da economia para falar das relações das comunicações linguísticas. De acordo Bourdieu (2008), assim como há uma economia das trocas materiais, há também uma economia das trocas simbólicas e, portanto, uma “economia das trocas linguísticas”. Assim, uma análise da “economia das trocas linguísticas” pode explicar os problemas existentes na interação verbal, inclusive na situação escolar.

O autor explica que toda situação linguística funciona como um mercado em que os bens que se trocam são as palavras. Porém, o preço do produto linguístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição social a que pertence quem o produz. Dessa forma, não é apenas o domínio que cada um tem da linguagem que está em jogo, mas, principalmente, as relações sociais existentes entre os interlocutores, determinadas por suas posições sociais. Isso explica o fato de que algumas pessoas quando falam são respeitadas e acreditadas enquanto outras podem se expressar com um

conteúdo idêntico, mas seu discurso não obtém o mesmo reconhecimento e valor. Apesar das duas pessoas disporem da mesma competência linguística, esta competência só se transforma em “capital linguístico” se a posição do falante no “mercado linguístico” tiver poder e dominação.

Desse modo, o valor social dos “produtos linguísticos” não lhe é atribuído por qualidades intrínsecas, mas pela relação entre o sistema de diferenças linguísticas e o sistema de diferenças econômicas e sociais. Essa economia das trocas linguísticas é fundamental para a compreensão dos problemas da linguagem que acontecem nos contextos escolares das camadas populares. A unificação do mercado cultural e linguístico é resultado da legitimidade conferida aos bens simbólicos próprios dos grupos social e economicamente dominantes. Assim, transforma-se em capital cultural e linguístico a cultura e a linguagem desses grupos e, conseqüentemente, a cultura e a linguagem dos grupos dominados sofrem um processo de depreciação.

Corroborando com as afirmações de Bourdieu (2008), Bagno (2003) afirma que o preconceito linguístico, na verdade, não existe. De acordo com este autor, o preconceito linguístico é, de fato, um profundo preconceito social. O autor argumenta que a noção de erro na língua não é estática, mas varia de acordo com quem a utiliza. Assim, quando uma pessoa das camadas populares utiliza uma variante não-padrão, considera-se que esta pessoa está falando errado, mas se quem desvia da norma padrão é uma pessoa das classes privilegiadas, uma pessoa letrada, o fato passa despercebido ou considera-se que foi apenas um descuido. Com base nisso, Bagno (2003, p. 29) afirma que “(...) o que está sendo avaliado não é apenas a língua da pessoa, mas sim a própria pessoa, na sua integralidade física, individual e social”. Dessa forma, quanto menos prestígio social tiver uma pessoa, mais erros serão encontrados na sua forma de utilizar a língua.

Assim, embora os estudos linguísticos venham demonstrando, desde a década de 60, que todas as variedades linguísticas são equivalentes quanto à sua complexidade e eficiência comunicativa, uma variedade da língua portuguesa foi eleita como variedade “padrão”, e considerada como a única variedade correta, enquanto as demais foram consideradas erradas. Essa forma de conceber as possibilidades de uso de uma língua evidencia uma valorização das classes privilegiadas, garantindo seu controle social, político e econômico, enquanto as classes menos favorecidas são inferiorizadas.

Após ter discutido sobre a Análise da Conversa Etnometodológica, a Sociolinguística Interacional, a Categorização de Membros e a Diversidade Linguística, ferramental utilizado como embasamento teórico para a análise de dados desta pesquisa, passo agora aos passos metodológicos percorridos a fim de implementar este estudo.

2. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos o caminho metodológico o qual percorremos a fim de alcançarmos os objetivos propostos a este estudo. Inicialmente, faremos uma breve exposição da natureza da pesquisa qualitativa, passando por sua origem e mostrando como esse tipo de pesquisa evoluiu na atualidade. Em seguida, descreveremos as estratégias de coleta de dados utilizadas e apresentaremos a escola e os participantes envolvidos neste estudo. Por fim, faremos algumas considerações relacionadas à ética na pesquisa.

2.1 O paradigma da pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa começou a ser desenvolvida na Antropologia e Sociologia em fins do século XIX e início do século XX, mas foi apenas no século XX, mais precisamente nos anos 70, que os métodos da pesquisa qualitativa foram aderidos por diversos campos das ciências humanas (SCHWANDT, 2006; ANGROSINO, 2009).

Conforme afirma Schwandt (2006), a investigação qualitativa surgiu como um movimento reformista que continha “múltiplas críticas epistemológicas, metodológicas, políticas e éticas da pesquisa científica social em campos e disciplinas que favoreceram estratégias de pesquisa experimental, quase-experimental, correlacional e da pesquisa feita através de levantamentos” (SCHWANDT, 2006, p. 193). O autor afirma que embora não haja um consenso sobre o que seja uma pesquisa qualitativa legítima, os pesquisadores desse paradigma têm em comum uma rejeição ao ceticismo, à epistemologia fundacionalista, ao raciocínio instrumental e à antropologia filosófica do desengajamento, princípios que tinham marcado a ciência social predominante (SCHWANDT, 2006, p. 194).

Segundo Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa nasceu a partir do interesse em compreender o outro. Esse “outro” era essencialmente uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura pesquisada. Entretanto, na atualidade, a pesquisa qualitativa se expandiu para estudos em qualquer comunidade onde haja pessoas interagindo em

cenários naturais e ganhou espaço em diversas outras áreas como a educação, a saúde, os campos de estudo da linguagem, a psicologia, etc. Esses autores caracterizam a pesquisa qualitativa como

(...) um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17).

Como indica Flick (2009), a pesquisa qualitativa não é mais definida como a pesquisa não quantitativa, mas dispõe de características próprias. O autor afirma que a pesquisa qualitativa “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 16). Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se baseia em hipóteses previamente estabelecidas, a pesquisa qualitativa vai sendo direcionada no decorrer do processo de investigação, através da utilização do método de indução analítica o qual parte de questões particulares a fim de chegar a formulações universais.

Angrosino (2009) observa que, apesar de existirem diferentes enfoques teóricos, epistemológicos e metodológicos na pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns na forma como essa abordagem de pesquisa é feita:

1. A pesquisa qualitativa é desenvolvida em cenários naturais;
2. Não há formulação de hipóteses para serem testadas, ao contrário, os conceitos e hipóteses são desenvolvidos no decorrer no processo de pesquisa;
3. Os métodos e a teoria devem ser adequados ao que se está investigando, caso contrário, eles precisam ser adaptados ou novos métodos deverão ser desenvolvidos;
4. O pesquisador tem importância fundamental no processo de pesquisa, tanto pela sua presença como pesquisador, quanto pela sua experiência no campo;

5. O contexto e os casos são importantes para se entender uma questão em estudo – um grande número de pesquisas qualitativas tem sido desenvolvidas como estudo de casos e o caso é importante para entender o que está sendo estudado;
6. A transformação de situações sociais complexas em textos transcritos para análise tem sido uma preocupação central da pesquisa qualitativa;
7. As abordagens de definição e avaliação da pesquisa qualitativa devem ser discutidas de forma particular à abordagem específica utilizada.

Como afirmam Denzin & Lincoln (2006, p.205), “a investigação qualitativa baseia-se em uma profunda preocupação com a compreensão do que os outros seres humanos estão fazendo ou dizendo”. Segundo esses autores, esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo natural a fim de entender e explicar os fenômenos sociais que nele ocorrem, através da análise de experiências de indivíduos separadamente ou em grupo, do exame de interações e comunicações entre as pessoas e da investigação de documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações (ANGROSINO, 2009, p. 8).

Assim, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa uma vez que seu intuito é compreender as ações humanas através da fala em interação. Através da análise da fala em interação em grupos focais, revelaremos as ações dos participantes, a fim de desvendar o olhar destes sobre a língua que utilizam todos os dias em suas práticas cotidianas.

2.2 Estratégias de coleta de dados

Os investigadores qualitativos podem coletar os dados de sua pesquisa através de múltiplas técnicas. Segundo Creswell (2007), esses procedimentos de coleta envolvem quatro tipos básicos:

1. As observações, nas quais o pesquisador toma notas de campo sobre as atividades desempenhadas pelos sujeitos da pesquisa;

2. As entrevistas, através das quais o pesquisador conhece melhor o participante, suas visões e opiniões;
3. A coleta de documentos os quais podem ser públicos ou privados, dependendo dos objetivos da pesquisa;
4. Materiais áudio-visuais como fotos, objetos de arte, fitas de áudio ou de vídeo.

Nesta pesquisa, todos esses procedimentos foram utilizados. Primeiramente, a fim de me aproximar e conhecer melhor os participantes desta pesquisa, observei as aulas de língua portuguesa na turma pesquisada por um período de aproximadamente um mês. Depois desse período, utilizei a técnica de grupo focal, com gravação das discussões, para a coleta de dados. E para complementar e ampliar o meu conhecimento sobre os participantes, e também sobre a escola, também tive acesso a documentos que fazem parte da rotina escolar. A seguir, passo à descrição de cada uma das técnicas utilizadas.

2.2.1 A Observação Participante

Embora esta investigação não se classifique como uma pesquisa etnográfica – visto que uma etnografia requer um compromisso de longo prazo em campo e, no caso deste estudo, a pesquisa de campo foi feita em apenas um mês – utilizamos, nesta pesquisa, uma das principais técnicas de coleta de dados da etnografia – a observação participante.

A observação participante é, na verdade, um estilo pessoal adotado pelo pesquisador em campo, não é um método de pesquisa. Conforme Angrosino (2009), “a observação participante não é, por si mesma, um método de pesquisa – ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados” (ANGROSINO, 2009, p.33-34).

Como mostra o autor, a observação participante não é um fenômeno isolado, mas se constitui em uma série de passos que envolvem, entre outras coisas, (a) a seleção do local onde se vai fazer a investigação; (b) o acesso à comunidade; (c) o treinamento de colaboradores, quando isso for necessário; (d) a tomada de notas em campo; (e) o

discernimento de padrões de análise e (f) o alcance da saturação teórica, que acontece quando os novos dados apenas repetem os dados pré-existentes.

De acordo com Angrosino (2009), quando a observação começou a ser utilizada como instrumento de pesquisa, ela era considerada “não-reativa”. Entretanto, como bem aponta o autor, a observação sempre requer um contato, em maior ou menor escala, com as pessoas observadas. Dessa forma, o autor cita Gold (1958), que distingue o observador em quatro categorias, dependendo do envolvimento do observador em campo:

1. Observador invisível – o pesquisador fica o mais separado possível do campo de estudo;

2. Observador-como-participante – o pesquisador faz observações por um breve período de tempo. Ele é conhecido e reconhecido, mas se relaciona com os participantes apenas como pesquisador;

3. Participante-como-observador – o pesquisador está bem integrado ao grupo, mais envolvido com as pessoas e é considerado um amigo do grupo, porém suas atividades de pesquisa ainda são reconhecidas;

4. Participante totalmente envolvido – o pesquisador desaparece no cenário de pesquisa e fica completamente envolvido com os participantes; estes não o veem como pesquisador, mas como um integrante do grupo.

Considero que meu posicionamento em campo se enquadre como “participante-como-observador” porque embora tenha havido um ótimo entrosamento entre mim e o grupo pesquisado, ainda assim minhas atividades de pesquisa não deixaram de ser reconhecidas pelo grupo; prova disso é que, vez ou outra, algum aluno me perguntava qual seria o dia do grupo focal.

A observação participante aconteceu durante os meses de junho e julho de 2012, especificamente de treze de junho a três de julho desse ano. Durante esse período, estive na sala de aula durante quinze aulas de língua portuguesa consecutivas, sendo que nas onze primeiras eu apenas observei e nas quatro últimas, lecionei.

Durante o período de observação, os alunos estavam apresentando seminários sobre o tema “amor”. O livro didático adotado pela escola é dividido em unidades e “amor” era o tema da unidade a qual eles tinham acabado de estudar. Por isso, a professora aproveitou esse tema e pediu aos alunos que preparassem um seminário sobre as diferentes formas de amor e apresentassem à turma. Os alunos foram divididos em seis grupos e utilizaram sugestões do livro didático sobre filmes, músicas e obras literárias que abordavam o tema. Assim, nos seminários, dois grupos trabalharam com filme, dois com música e dois com literatura e, após a exibição do filme, da música ou da leitura de parte do texto literário, os grupos faziam perguntas, questionários ou brincadeiras para averiguar a compreensão dos colegas. Foram momentos de bastante descontração e praticamente todos os alunos se empenharam para responder às perguntas e participar das brincadeiras propostas.

Como bem aponta Loder (2008, p.127), “(...) o ideal é tornar a tarefa de observação minimamente invasiva (...)”, por isso, durante a observação participante não houve gravação das aulas. As observações foram uma forma de iniciar o contato com os pesquisados, criar proximidade, conhecer um pouco suas atitudes, comportamentos, e criar laços de amizade e confiabilidade para que a etapa seguinte, o grupo focal, acontecesse de forma bastante natural para que os participantes pudessem se sentir à vontade para demonstrar seu ponto de vista a respeito do assunto abordado.

Após esse período de observação, tive o consentimento da professora para lecionar quatro aulas para a turma. Achei importante ampliar o contato com os alunos para que eu pudesse me aproximar ainda mais deles, visto que o momento de fazermos o grupo focal estava se aproximando e eu queria que eles se sentissem bastante à vontade com a minha presença. Nas duas primeiras aulas levei uma atividade de leitura e interpretação de textos e nas duas últimas fiz uma atividade de gramática chamada *leilão de sentenças*.

Para a aula de leitura e interpretação, escolhi o texto “É o bicho!”³, que discute o uso de animais como metáforas para o ser humano. As questões de interpretação de texto não foram criadas por mim, foram retiradas do site da copeve/UFV⁴. Já nas outras duas aulas, fiz uma atividade para averiguar o conhecimento dos alunos sobre as normas

³ CARDOSO, Elis de Almeida. É o bicho! *Revista Língua Portuguesa*, ano II, número 21, p.60-61.

⁴ www.copeve.ufv.br

gramaticais. Trata-se de um leilão em que são vendidas sentenças da língua portuguesa e os alunos devem comprar apenas aquelas que estão de acordo com as normas da gramática tradicional. Os alunos foram divididos em grupos (a mesma divisão que eles já haviam estabelecido para os grupos focais⁵) e cada grupo recebeu mil e quinhentos reais em notas falsas de cinquenta e cem reais, copiadas da internet. Os alunos foram avisados de que havia sentenças corretas e incorretas, de acordo com as normas gramaticais, e de que ganharia o jogo o grupo que comprasse o maior número de sentenças corretas. Estavam disponíveis para “venda” vinte sentenças, sendo dez corretas e dez incorretas. Entretanto, os alunos sabiam apenas que havia sentenças incorretas, não sabiam o número exato. Ao final do jogo, apenas uma sentença não foi comprada; curiosamente, ela estava correta. Para a contagem dos pontos, foi dado um ponto positivo para a compra de cada sentença correta e um ponto negativo para cada sentença incorreta. O grupo vencedor foi o grupo dos meninos.

No primeiro contato que tive com a turma, não foi possível dar muitas explicações sobre minha pesquisa porque os alunos estavam muito ansiosos para assistirem ao filme Titanic, na apresentação do seminário. Por isso, a professora me apresentou brevemente dizendo que eu era aluna de mestrado e que depois eu explicaria minha pesquisa para eles. Nesse primeiro momento, eu apenas confirmei o que a professora havia dito e assisti ao filme com os alunos. Somente depois de três aulas, quando o filme já havia terminado e os alunos voltaram à sala de aula para darem continuidade às atividades sobre o filme, tive a oportunidade de explicar melhor sobre meu estudo e perguntar se eles estavam dispostos a participar das discussões do grupo focal. Expliquei que, como eles eram menores de idade, eu precisaria saber quais estariam dispostos a participar para que eu enviasse uma carta aos pais pedindo consentimento para que eles participassem da pesquisa. Ao serem solicitados que levantassem a mão quem tivesse interesse em participar, apenas um aluno não o fez. Contudo, ao perceber que seria o único aluno a ficar fora da pesquisa, esse também resolveu participar. Assim, todos os alunos mostraram interesse em participar da pesquisa e todos os pais concordaram com a participação dos seus filhos.

Durante o período de observação, pude perceber que os alunos são muito participativos e gostam muito de trabalhar em grupos. Na sala de aula, as carteiras

⁵ A divisão dos grupos para participação no grupo focal foi feita pelos próprios alunos no dia em expliquei a eles sobre a minha pesquisa.

ficavam dispostas em cinco filas, mas estas nunca eram mantidas nas aulas de português. Em todos os seminários, as atividades propostas pelos alunos foram sempre trabalhadas em grupos; os alunos eram ágeis em desfazer as filas e juntar as carteiras em grupos de aproximadamente cinco alunos. As aulas eram bastante descontraídas, com muitos risos, e acabava se tornando uma competição entre os grupos uma vez que os alunos responsáveis pelo seminário sempre levavam balas, pirulitos e chocolates para os grupos que dessem as respostas corretas para as suas perguntas. Isso estimulava muito a participação de todos e o ambiente ficava muito descontraído e agradável. Quando o grupo responsável pelo seminário entregava alguma lista de atividades para os grupos, eu também sempre recebia uma, assim como sempre me davam algumas guloseimas no final da apresentação.

Acredito que o tempo que passei em sala de aula, observando e lecionando, foi muito válido para conseguir o entrosamento almejado com a turma. Apesar do pouco tempo de convívio, considero que criamos uma relação de amizade e confiança que foi fundamental para que eles se sentissem à vontade nas discussões do grupo focal.

Apesar das vantagens em se fazer uma observação participante, tais como a proximidade do pesquisador com os participantes e a facilidade em se registrar as informações à medida que elas são reveladas, Creswell (2007) adverte para algumas limitações que esse tipo de coleta de dados pode ter: (a) o pesquisador pode ser visto como intruso; (b) algumas das informações podem ser privadas e, portanto, não devem ser relatadas; (c) o pesquisador pode não ter um olhar clínico para observação; (d) alguns participantes (como as crianças) podem ter dificuldade para se harmonizar.

A pesquisa qualitativa em geral, e principalmente os pesquisadores que utilizam a observação participante, são comumente criticados pela subjetividade de seu trabalho. Segundo Creswell (2007),

A validade [da pesquisa qualitativa] não tem as mesmas conotações da pesquisa quantitativa, nem vem acompanhada de confiabilidade (...) ou generalizações (...) De uma forma limitada, os pesquisadores qualitativos podem usar a confiabilidade para verificar consistência dos padrões no desenvolvimento de temas entre diversos investigadores em uma equipe. Eles também podem generalizar algumas facetas da análise de casos múltiplos para outros casos. No geral, porém, confiabilidade e generalizações desempenham um papel menor na investigação qualitativa (CRESWELL, 2007, p. 199).

As críticas em relação à validade das pesquisas que utilizam a observação participante são devido às interferências do observador em campo – por mais discreto que ele seja, os participantes podem, muitas vezes, sentir-se constrangidos com a presença do pesquisador e mudar seu comportamento. Entretanto, como bem aponta Angrosino (2009), há algumas formas de minimizar a interferência que quase sempre aparecem na pesquisa observacional. O autor afirma que a própria naturalidade da observação ameniza o viés do observador visto que, com o tempo, o observador deixa de ser visto apenas como pesquisador e passa a fazer parte do grupo. Além disso, o autor mostra que a observação participante é emergente, ou seja, os pesquisadores não trabalham com categorias pré-determinadas e, por isso, as questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas no processo de investigação. Outro ponto que Angrosino (2009) levanta é que a observação participante pode ser articulada com outras técnicas de coleta de dados, o que ameniza o viés do observador e dá mais credibilidade aos resultados da investigação. Por isso, optamos por utilizar, além da observação participante, outras técnicas de coleta de dados.

2.2.2 Grupo focal

De acordo com Oliveira e colaboradores (2008, p.01), o grupo focal é “uma técnica de coleta de dados qualitativos que se dá por meio de entrevistas grupais, apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos”. Kitzinger (1994) afirma que o grupo focal permite que o pesquisador explore a interação entre os participantes, seus pontos de vista, de maneira que não seria possível através de outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou os questionários. Gomes e Barbosa (1999, p. 01) acrescentam que o grupo focal é “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade”.

Segundo Barbour (2009), a definição de “grupo focal” não é consensual e apesar de o termo “grupo focal” ser bastante comum atualmente, ele já causou muita confusão no campo da pesquisa acadêmica. Segundo essa autora,

Assim como os grupos focais, como uma ferramenta de pesquisa, levam a circunstâncias multifacetadas, também os grupos focais, como escolha de pesquisa, levantam debates metodológicos passionais e potencialmente contraditórios. Essas visões conflitantes emergem a partir dos distintos pressupostos e contextos disciplinares dos pesquisadores. A flexibilidade inerente dos grupos focais e seu potencial para uso em uma grande variedade de contextos têm, entretanto, inevitavelmente, gerado considerável confusão, com tentativas de clarificação que com frequência resultam em conselhos prescritivos. (BARBOUR, 2009, p. 20).

Assim, muitos pesquisadores qualitativos demonstram insegurança em relação ao termo “grupo focal”, por causa da natureza prescritiva de muitos textos sobre essa técnica e também devido aos vários modelos conflitantes de tradição de pesquisa, cada uma com seu jeito próprio, e até mesmo distinto, de defender o uso dos grupos focais.

Empregado inicialmente em 1940 na pesquisa de *marketing*, esse procedimento de coleta de dados foi utilizado por Paul Lazarsfeld, Robert Merton e colegas, na Agencia de Pesquisa Social Aplicada da Universidade de Colúmbia para testar as reações das pessoas às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial. Essa técnica era utilizada juntamente com técnicas quantitativas e eram chamadas de “entrevistas focais” (BARBOUR, 2009).

Segundo Barbour (2009), os membros que integram o grupo focal devem compartilhar alguma característica importante, pois isso encoraja os participantes a frequentar o grupo e facilita o desenvolvimento das discussões. Contudo, como afirma Morgan (1988), apud Barbour (2009), a homogeneidade dos grupos deve ser em termos de contexto de vida, não de atitudes, pois as diferentes opiniões instigam discussões. Como bem afirma Barbour (2009, p. 88), “(...) um grupo focal constituído por pessoas em acordo sobre tudo resultaria em conversas bastante desinteressantes e forneceria dados pouco produtivos”.

No que diz respeito ao recrutamento de grupos preexistentes, como é o caso desta pesquisa, dependendo do propósito da pesquisa isso é perfeitamente aceito e recomendável. Conforme nos mostra Barbour (2009), os textos sobre pesquisas de *marketing* aconselham a utilização de grupos com participantes que não se conhecem, ao invés de grupos que convivem naturalmente. Contudo, é preciso compreender que os interesses por trás de uma pesquisa de *marketing* são bem diferentes dos objetivos deste estudo. A preocupação de uma pesquisa de marketing é conhecer as preferências do público e saber se se deve, ou não, divulgar um produto específico. Dessa forma, fazer

pesquisa com grupos preexistentes seria problemático uma vez que a pesquisa ficaria enviesada, ao invés de proporcionar uma cobertura indistinta (BARBOUR, 2009).

Entretanto, o objetivo deste trabalho é bem diferente daquele que fundamenta a pesquisa de *marketing*. Como bem declara Barbour (2009), as questões das ciências sociais (e também desta pesquisa) são mais complexas e nossa meta não é apenas responder questões objetivas, mas também contribuir para o *corpus* de conhecimento disciplinar, desenvolver uma maior compreensão do processo em estudo, ao invés de prever resultados em termos de respostas do público sobre um novo produto no mercado.

Ao invés de ver os grupos preexistentes como problemáticos para a pesquisa, alguns autores defendem que há algumas vantagens na utilização desse tipo de grupo. Lewis (1992) *apud* Barbour (2009, p. 96), argumenta que

os agrupamentos de amizade são um importante critério para se convocar grupos de pessoas jovens. Tendo sido pré-familiarizados (...) indivíduos dentro dos grupos focais podem levar a um entendimento mais aprofundado das dinâmicas do grupo e de como elas moldam o desenvolvimento das visões ou respostas.

Em relação ao número de participantes e o número de encontros necessários ao se utilizar a técnica de grupo focal, Barbour (2009) afirma que não existe uma fórmula mágica para se ter essa definição. A autora afirma que essa decisão depende das comparações que o pesquisador deseja fazer, do tópico da pesquisa, do tipo de dados que se deseja gerar e de como se planeja fazer a análise. Alguns autores têm sugerido em média sete a doze participantes (ZIMMERMANN & MARTINS, 2008; GOMES & BARBOSA, 1999), mas, na visão de Barbour (2009), o número de pessoas que pode participar ativamente da discussão, tendo igual voz, depende não apenas da habilidade do moderador, como também da complexidade que se deseja atingir nas discussões. Segundo a autora, para que se possam explorar a fundo os significados dos participantes e como suas perspectivas são socialmente construídas, deve-se contar com um máximo de oito participantes em cada grupo.

Barbour (2009) também recomenda que seja feito, previamente ao encontro, um roteiro para guiar as discussões do grupo. Segundo a autora, esse roteiro não precisa ser longo para sustentar uma boa discussão.

[p]esquisadores novos aos grupos focais invariavelmente ficam desconcertados pela aparente brevidade dos guias de tópicos (roteiros) e precisam ser convencidos de que umas poucas breves questões e materiais de estímulo bem selecionados serão suficientes para provocar e sustentar a discussão (BARBOUR, 2009, p. 113).

Contudo, como mostra a autora, o fato de o roteiro conter questões breves não significa que ele seja fácil para ser preparado. Barbour afirma que uma boa estratégia para o desenvolvimento do roteiro é “antecipar a discussão, imaginando as possíveis respostas para suas manobras conversacionais e, preferencialmente, fazer estudos-piloto dos guias de tópicos (roteiros) ou de questões específicas antes de usá-los em seu projeto de pesquisa principal” (BARBOUR, 2009, p.113).

Barbour (2009) também faz menção ao uso de materiais de estímulos para eliciar respostas em grupos focais. Segundo a autora, a utilização de materiais, como quadrinhos, textos ou uma cena de novela, pode ser muito efetiva para levantar a discussão do grupo, além de quebrar o gelo e, muitas vezes, inserir humor.

Os três grupos focais realizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram realizados nos dias 06 e 10 de julho de 2012, na sala de vídeo da própria escola, e foram todos gravados em áudio. Os alunos me pediram para eles mesmos fazerem a divisão dos grupos e eu permiti, pois achei que eles se sentiriam mais à vontade nos grupos que eles próprios escolhessem; eu apenas sugeri que cada grupo deveria ter entre oito e doze participantes. Assim, essa divisão foi feita antecipadamente pelos próprios participantes, no dia em que expliquei a eles sobre a pesquisa. Os alunos se dividiram em três grupos, sendo um formado por dez meninas e dois meninos, outro por dez meninas, e o último por dez meninos. Por isso, os grupos foram chamados de *Grupo Misto*, *Grupo das Meninas* e *Grupo dos Meninos*. Aos participantes foram dados nomes fictícios, como pode ser verificado no quadro a seguir:

Grupo Misto	Hugo
	Vítor
	Gisele
	Vanessa
	Bruna
	Mariana
	Simone
	Carla

Grupo Misto	Beatriz
	Kelly
	Karina
	Débora
Grupo das Meninas	Joana
	Cecília
	Amanda
	Paula
	Laura
	Cláudia
	Sandra
	Juliana
	Fernanda
	Ângela
Grupo dos Meninos	Mateus
	Davi
	Gabriel
	Júlio
	Gustavo
	Samuel
	Diego
	Carlos
	Rodrigo
	Pedro

O material de estímulo utilizado como motivação para a discussão foi a leitura de um conto do autor Fidêncio Bogo, chamado “Nóis mudemo”⁶, o qual consideramos pertinente para motivar uma discussão sobre língua e diversidade linguística. Foi também utilizado um roteiro⁷ para guiar as discussões do grupo e, a partir dele, alguns questionamentos foram levantados para os participantes antes e depois da leitura do texto, a fim de compreender a visão destes sobre a linguagem que eles utilizam.

Os dois primeiros grupos, *Grupo Misto* e *Grupo das Meninas* se mostraram bastante à vontade durante as discussões de modo que a conversa fluiu de forma bastante natural e a participação dos alunos aconteceu de forma voluntária. Todavia, a

⁶ ver anexo B.

⁷ ver anexo C.

maioria dos integrantes do *Grupo dos Meninos* parecia não estar à vontade na discussão. Prova disso foram as inúmeras pausas entre um turno e outro e a necessidade de uma maior interferência da pesquisadora no sentido de ficar alocando o turno diretamente a alguns participantes, já que muitos deles não se auto selecionavam para executar essa tarefa. Assim, diferentemente dos demais grupos, no *Grupo dos Meninos* a conversa não transcorreu de forma muito natural. Essa indisposição, talvez, deva-se ao fato de a pesquisadora não ter conseguido um bom entrosamento com os meninos, durante o período da observação participante, assim como aconteceu com as meninas.

As três gravações tiveram um total de cento e treze minutos e noventa e dois segundos de duração. A discussão do grupo misto foi a que teve maior duração, quarenta e oito minutos e cinquenta e um segundos, seguida do grupo das meninas, com trinta e oito minutos e vinte e quatro segundos; e o grupo dos meninos, o que durou menos, vinte e sete minutos e dezessete segundos.

2.2.3 Gravação e transcrição dos dados

Após as gravações dos grupos focais, dei início, então, à tarefa de transcrição dos dados obtidos. Conforme nos mostra Gago (2002), não devemos confundir a atividade de transcrição com a atividade de preparação de material para posterior análise. O autor explica que a transcrição é em si mesma uma atividade de análise e representação, visto que, ao transcrevermos, utilizamos uma gama de procedimentos interpretativos e seletivos que fazem desta atividade uma atividade analítica plena.

Gago (2002) explica que, sendo uma representação, é uma nova entidade, diferente do encontro que realmente ocorreu e por isso está sujeita a problemas de representação geral. Como esclarece o autor,

Considera-se que uma transcrição não é um produto final, acabado, perfeito e que permanecerá alterado ao longo do tempo. Uma vez que depende da audição humana, por natureza imperfeita, cada nova audição poderá corresponder a nova representação dos fenômenos. O efeito do tempo também poderá contribuir para adicionarmos mais camadas de entendimento dos fenômenos, tornando mais “espessa” nossa descrição deles. (GAGO, 2002, p. 91)

Embora a transcrição não represente com fidelidade todos os dados da interação, ela é um passo muito importante, uma vez que ela oferece o principal meio para que a interação possa ser analisada. Dessa forma, torna-se necessário sempre voltar à fonte gravada para que mais detalhes sejam observados e, assim, o exame dos dados seja mais bem traçado (SACKS, 1996, *apud* LADEIRA, 2005).

As interações necessitam ser gravadas em áudio e, logo depois, transcritas para que as interrupções, hesitações, pausas, bem como as sobreposições, palavras ditas de forma incompleta, entonação ascendente ou descendente, dentre outras, sejam marcadas, pois, do contrário, seria difícil se ater aos detalhes no momento de análise dos dados. Por isso, a fim de representar a conversa com o máximo de detalhes possível, foi utilizado na transcrição um sistema gráfico convencionalmente escolhido para marcar pausas, hesitações, interrupções, ênfases, etc., criados por Gail Jefferson, com algumas modificações, e disponível em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Apresentamos abaixo a tabela de convenções de transcrição utilizada nesta pesquisa.

..	Indicam pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo.
...	Indicam pausa de meio a um segundo, medida com cronômetro.
....	Indicam pausa de um segundo medida com cronômetro.
(1.5)	Número entre parênteses demonstra a duração da pausa acima de um segundo durante a fala, medida com cronômetro.
.	Sinaliza descida de entonação.
?	Marca subida de entonação.
,	Sinaliza entonação contínua, indicando que haverá prosseguimento da fala.
-	Hífen sem espaço marca parada súbita na fala, revelando o abandono do vocábulo ou da estrutura.
:	São utilizados como recurso para alongar a vogal precedente (:::alongamento maior).
!	Designa fala animada.
>palavra<	Palavras transcritas entre os símbolos “maior que” e “menor que” indicam fala acelerada.
<palavra>	Palavras transcritas entre os símbolos “menor que” e “maior que” indicam desaceleração da fala.
<u>Sublinhado</u>	Sublinhado indica acento ou ênfase no volume.
MAIÚSCULA	Palavras maiúsculas indicam acento muito forte no volume.
=	Sinal de igual indica que não há pausa entre a fala de dois falantes distintos ou no enunciado de um mesmo falante (fala engatada).
/palavra/	A palavra transcrita entre barra revela fala em voz baixa.
()	Parênteses vazios indicam transcrição impossível.

(palavra)	Palavras transcritas entre parênteses designa transcrição duvidosa.
((palavra))	Parênteses duplos indicam comentários do pesquisador, relativos às notas de campo.
[Colchete do lado esquerdo indica ponto de início de sobreposição de fala.
]	Colchete do lado direito indica final da sobreposição.
“palavra”	Aspas indicam diálogo construído.

Conforme Gago (2002, p.95), sistema gráfico é “o conjunto de símbolos utilizados para se representar na escrita o discurso produzido originalmente na modalidade oral”. Segundo esse autor, há dois sistemas que podem ser utilizados na transcrição, de forma complementar ou de forma excludente: a escrita padrão e a escrita modificada. No primeiro, a fala é grafada em registro padrão culto; enquanto no segundo, os detalhes de pronúncia do falante são fielmente incorporados à transcrição. Gago discute alguns problemas advindos da adoção da grafia modificada:

1. Profissionais não linguistas tendem a rebaixar a classe social ou o nível de escolaridade das pessoas cujas falas foram transcritas em grafia modificada, construindo uma imagem negativa dessas pessoas;
2. Os próprios participantes interpretam os fenômenos de linguagem oral como erro, falta de atenção, problemas de performance, avaliando de forma negativa sua competência comunicativa;
3. A dificuldade de leitura das transcrições sobrecarregadas de grafia modificada (principalmente quando o texto transcrito está em Língua Inglesa).

Inicialmente, pensei em utilizar a grafia modificada visto ser a diversidade linguística o tema central do meu estudo. Contudo, dados os problemas elencados acima, decidi seguir a recomendação de Marcuschi (1986), *apud* Gago (2002), para quem o ideal é utilizar um sistema misto de grafia padrão e grafia modificada, com peso recaindo na ortografia padrão. O autor sugere que devemos utilizar “alguns consensos” para grafar palavras pronunciadas de forma diferente do padrão, como “né, pra, prum, come, tava, etc., ou eliminação de morfemas finais: qué, sô, vô, etc.” (MARCUSCHI, 1986, *apud* GAGO, 2002, p. 98)

Para Gago (2002), a escolha do método de transcrição deve estar relacionada com os parâmetros teóricos, objetivos e interesses específicos da área de pesquisa. Na Análise da Conversa Etnometodológica, o modelo parte do pressuposto de que as atividades da vida cotidiana são organizadas através da fala-em-interação, sendo esta o ponto central da vida social. Nas mais diferenciadas esferas da sociedade, as atividades humanas são organizadas e realizadas mediante o uso da linguagem em interação, como as atividades de prestação de serviços, as greves e manifestações, os noticiários radiotelevisivos, etc. Assim, “linguagem e ação estão, pois, em relação de interdependência – os seres humanos agem no mundo pela linguagem e usam a linguagem para agir no mundo” (GAGO, 2002, p. 92).

Após a transcrição dos dados, foi feita uma seleção dos excertos de fala, guiada pelos objetivos da pesquisa, seguida pela análise dos mesmos. O procedimento empregado nessa investigação foi a descrição e análise de sequências de falas extensas com o objetivo de averiguar, de forma mais minuciosa possível, o trabalho interacional dos atores sociais realizado por meio da fala-em-interação. As transcrições foram formatadas utilizando-se espaço simples, fonte “courier new”, número 10, e as linhas numeradas sequencialmente.

2.2.4 A escola e os participantes

2.2.4.1 A escola

Além das técnicas já mencionadas, também utilizei a coleta de documentos que fazem parte da rotina escolar, como o projeto político pedagógico e o regimento da escola, pois estes são muito importantes para um melhor conhecimento da escola e de seus alunos. A seguir, farei uma exposição do que dizem esses documentos e do que eu pude constatar durante minha permanência na escola.

Trata-se de uma escola estadual fundada em 1950 e localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais. Por razões éticas, os nomes da escola e da cidade onde ela está localizada serão omitidos. Quando foi fundada, essa escola tinha como finalidade ministrar o ensino do pré-escolar à quarta série, passando a atender também, a partir de

1984, alunos de 5ª a 8ª série. Mais tarde, em 1987, a escola passou a oferecer o Ensino Médio, com habilitação profissional em magistério e, devido à municipalização do ensino em 1988, a escola deixou de atender aos alunos do pré-escolar e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Atualmente, a escola atende aproximadamente oitocentos e cinquenta alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e de duas modalidades do Ensino Médio: normal e PAV (Programa Acelerar para Vencer).

A escola atende alunos da área urbana e rural, sendo que os provenientes da zona rural são atendidos pelo transporte escolar, transportados de suas comunidades até a escola e vice-versa. A origem sócio-econômica dos alunos é, em sua maioria, classe média baixa e segundo informações do projeto político pedagógico da escola, isso gera “um baixo nível de aspiração profissional”. Segundo esse mesmo documento, o nível de evasão e repetência é bastante significativo, em torno de vinte por cento, principalmente no período noturno.

O espaço físico da escola conta com nove salas de aula; uma sala de vídeo; uma sala para os professores, com banheiro; uma cozinha/cantina; um refeitório; uma sala para a diretoria; uma para a secretaria; uma quadra poliesportiva; além dos banheiros. A biblioteca fica em uma casa alugada, em frente à escola, pois não há espaço para biblioteca na escola.

A escola está sendo reformada para ampliação do seu espaço físico na qual estão sendo construídas quatro salas. Em conversa com a diretora, ela me afirmou que uma das salas será destinada à biblioteca, uma ficará reservada para utilização de equipamentos de multimídia e as outras serão salas de aula.

2.2.4.2 Os participantes

Os participantes desta pesquisa são 32 alunos, de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre treze e quatorze anos.

A escolha por implementar esta pesquisa em uma turma do 9º ano se justifica por ser este o último ano do Ensino Fundamental e pelo meu interesse em descobrir o que pensam os alunos, nessa etapa de sua formação escolar, sobre a linguagem que eles utilizam. A turma escolhida foi o 9º ano B porque a professora que me acolheu nessa escola só trabalha com as turmas “B”. A escola divide os alunos em turmas A, B e C. Os da turma A são alunos provenientes da zona rural que, por necessitarem do

transporte escolar do município, tem prioridade em estudar no período da manhã⁸. Para as turmas B, são selecionados aqueles que são considerados os melhores alunos de cada série e, por isso, todos os professores querem lecionar para essas turmas⁹. Nas turmas C, ficam os alunos considerados pelos professores como “os piores alunos da escola”, aqueles que além da dificuldade em aprender, são muito indisciplinados.

Dos 32 participantes, 20 moram na área urbana e 12 na área rural. Quase todos os alunos estão juntos desde o pré-escolar, o que justifica a amizade e a união entre eles.

A turma toda se mostrou muito receptiva em me acolher. Os alunos são muito animados e participativos; se envolvem nas atividades com muito entusiasmo. Não há problema de indisciplina na turma. Pelo contrário, todos os professores elogiam muito o comportamento, além do interesse e dedicação de quase toda a turma. Por ficar alguns horários na sala dos professores, conheci vários professores de outras disciplinas e todos foram unânimes nos elogios a esses alunos.

2.3 Considerações éticas

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFV, sob o protocolo 05/2013/CEP/06-12-E2.

A questão da ética na pesquisa é algo que vem sendo bastante discutido por vários autores (Celani, 2005; Bygate, 2004; Angrosino, 2009, entre outros) e com a qual tenho grande preocupação.

Uma questão que julgo bastante relevante diz respeito à verdadeira contribuição das pesquisas para o público leigo. Bygate (2004) levanta algumas questões sobre as quais devemos refletir se quisermos fazer Linguística Aplicada com qualidade e dentro dos princípios éticos. Um dos questionamentos do autor é como o resultado das pesquisas em Linguística Aplicada poderia ajudar nas ações concretas na sala de aula. É preciso que o nosso objeto de estudo seja algo que realmente tenha importância para a sociedade, não uma questão que seja de interesse apenas do pesquisador.

⁸ Nas turmas A, as aulas são ministradas no período da manhã; nas demais, no período da tarde.

⁹ Por ter mais tempo de serviço que os demais professores de Língua Portuguesa, a professora da turma pesquisada tem direito de ser a primeira a escolher as turmas com as quais vai trabalhar e este ano ela escolheu as turmas “B”.

Assim, para justificar a relevância desta pesquisa para a sociedade, lanço mão do estudo de Soares (1986) o qual analisa e critica as relações entre linguagem e escola com o objetivo de compreender o problema da educação das camadas populares no Brasil. Segundo a autora, embora a escola brasileira seja uma escola para o povo, esta escola é, na verdade, contra o povo, dado o fracasso escolar e a evasão dos alunos das classes dominadas. De acordo com a autora, a escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e a principal causa do fracasso escolar seria o conflito entre a linguagem privilegiada na escola, a linguagem das classes de prestígio, e a linguagem das camadas populares, que a escola censura e estigmatiza. Dessa forma, por considerar a questão da diversidade linguística um tema extremamente relevante, não só para os alunos, como também para toda a comunidade escolar, o elegi como foco de minha pesquisa e espero que esta traga contribuições importantes sobre o assunto.

Outro ponto de extrema importância diz respeito ao consentimento dos participantes ao se fazer qualquer pesquisa. Como esclarece Celani

(...) é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento (CELANI, 2005, p.110).

O participante tem o direito de saber que está participando de uma pesquisa e também de deixar de participar, caso assim o queira. Portanto, foi pedido o consentimento a todos os participantes, assim como a todos os pais, para a participação nesta pesquisa. Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos, assim como os mecanismos de coleta de dados utilizados.

A pesquisa que utiliza observação participante e gravação da conversa como é o caso deste estudo, costuma ser um tanto intrusiva, uma vez que informações confidenciais podem surgir nas interações. Diante dessa realidade, os nomes dos participantes, bem como o nome da escola pesquisada, serão preservados a fim de proteger as identidades dos participantes.

3. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise da fala-em-interação gravada em áudio durante a ocorrência de três grupos focais em uma escola pública localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Como já foi esclarecido anteriormente, a divisão dos grupos foi feita pelos próprios alunos participantes da pesquisa para que a conversa pudesse acontecer de forma mais natural possível. Assim, conforme o interesse dos alunos, um dos grupos foi composto por dez meninas e dois meninos, outro por dez meninas e o terceiro por dez meninos. Por isso, chamaremos esses grupos de *Grupo Misto*, *Grupo das Meninas* e *Grupo dos Meninos*. A duração das discussões foi quarenta e oito minutos e cinquenta e um segundos, trinta e oito minutos e vinte quatro segundos e vinte sete minutos e dezessete segundos, respectivamente, totalizando cento e treze minutos e noventa e dois segundos de interação. Com o intuito de incentivar o debate, utilizamos o conto “Nóis Mudemo”, do autor Fidêncio Bogo, por acreditar que esse texto ajudaria na reflexão sobre o assunto e estimularia as discussões.

Este capítulo está organizado em cinco seções, de acordo com os principais tópicos discutidos nos grupos focais, nas quais apontaremos, especialmente, as principais categorias (Sacks, 1972) criadas pelos participantes para se referirem à língua e a seus falantes. Assim, as seções deste capítulo foram nomeadas da seguinte forma: i) *A língua que eu falo*; ii) *O falar rural: uma variedade estigmatizada*; iii) *O papel atribuído ao professor*; iv) *Adequação da linguagem à situação de fala* e v) *Insegurança linguística*. Na primeira seção, procuraremos examinar o que pensam os participantes deste estudo sobre a língua que eles utilizam, de modo a compreender o que é falar bem e o que é falar errado na visão deles. Na segunda seção, evidenciaremos o que eles pensam sobre a variante rural utilizada por Lúcio, personagem principal do texto discutido. Na terceira, examinaremos o papel que os participantes atribuem ao professor diante da diversidade linguística presente na escola. Na quarta seção, tentaremos demonstrar o entendimento que os alunos têm sobre a adequação da linguagem à situação de uso e, na última seção deste capítulo, destacaremos as consequências da visão de língua dos participantes, mostrando que a compreensão que estes têm da própria língua pode lhes causar uma forte insegurança linguística.

3.1 A língua que eu falo

Nesta seção vamos evidenciar a visão dos alunos sobre a forma que eles falam. Os excertos selecionados nesta seção foram retirados do início das interações em cada grupo e demonstram que os participantes concebem a língua como um produto pronto, acabado, homogêneo, não passível de mudanças, como pode ser observado logo no primeiro exemplo.

Exemplo 01 (*Grupo Misto*)

Saber a gente até sabe, a gente não sabe é falar corretamente, né?

63 Elaine eu queria saber de vocês, se vocês a::cham...
64 que vocês sabem falar bem a língua portuguesa.
65 Gisele [Eu não]
66 ???? [Eu não]=
67 ???? =[Eu não]
68 ???? [Eu não]
69 ???? [Eu não]=
70 ???? =[Eu não]
71 ???? [Eu não]
72 ???? Eu também não.
73 ((alguns alunos apenas balançam a cabeça,
74 dizendo que não))
75 ((risos))
76 Elaine: Não sabem falar?
77 Por que não sabem falar?
78 Baseado em que vocês dizem isso?
79 Hugo Ah, professora, >saber a gen- a gente ate até
80 sabe, a gente não sabe é falar corretamente<,
81 né?
82 Porque a:: a língua ela é: tipo, muito
83 severa..., entende? [muito rigorosa]
84 Vanessa [Por mais que a] gente
85 tente falar certo, a gente sempre erra em
alguma coisa.
86 Bruna Tipo na linguagem padrão a gente não fala tudo
87 certinho, de acordo...
88 Elaine: /Ah, entendi/.
89 E vocês, o que que vocês acham?
90 Mariana Eu também acho... que exige muito e muitas
91 vezes /a gente não consegue falar/
92 Elaine: Tá, mas- ninguém aqui acha que sabe falar, a
93 língua portuguesa?
94 Simone Ah::, eu falo um cadim.
95 ((risos))
96 Elaine: Como é que é?
97 Simone Eu falo mais ou menos. ((rindo))
98 Mariana Ela fala um cadim ((rindo))

99 ((risos de todos os participantes))
 100 Elaine E os outros, falam um cadim, falam mais ou
 101 menos?
 102 Vítor mais ou menos.
 103 Elaine: E vocês?
 104 (3,1)
 105 Carla /Eu acho que eu também falo mais ou menos/
 106 ()
 107 Elaine E você?
 108 Beatriz Eu tento falar certo, mas quando sai /às vezes
 109 não sai certo/
 110 Elaine: Então vocês acham que existe um jeito certo de
 111 falar,
 112 e que na verdade vocês falam errado.
 113 ...
 114 É isso?
 115 ???? [É]
 116 ???? [É]
 117 ???? [É]
 118 ???? [É]
 119 ???? [É]

Nos turnos que precedem a este trecho, a pesquisadora abre a discussão explicando aos alunos o que é um grupo focal e esclarecendo que a discussão será gravada. Em seguida, ela questiona os alunos se eles sabem falar bem a língua portuguesa (linhas 63-64) e, como pode ser observado nas linhas 65 a 72, oito alunos respondem à pergunta da pesquisadora negativamente, dizendo que não falam bem a língua materna, e, além desses, outros alunos fazem sinal com a cabeça, também afirmando que não falam bem a sua própria língua (linhas 73-74). Os participantes se alinham em torno de uma única resposta, não havendo discordâncias no grupo a respeito do domínio em falar a língua portuguesa.

Quando questionados pela pesquisadora por que não sabiam falar (linhas 76-78), Hugo esclarece que ele sabe falar, mas não sabe falar corretamente (linhas 79-81). O uso do advérbio “bem” utilizado pela pesquisadora na primeira pergunta direciona os participantes para a resposta negativa. Assim, quando a pesquisadora reformula sua pergunta eliminando o uso desse advérbio (linhas 76-77), há uma mudança de alinhamento entre os alunos em relação à resposta dada. Hugo busca o enquadre da pergunta anterior e esclarece que tem capacidade física e cognitiva para a fala, mas é incapaz de falar dentro de um padrão de língua o qual ele considera que é correta e que representa o “falar bem”. É como se sua fala fosse uma imagem defeituosa de uma língua única, homogênea. Em seguida, ele continua sua fala categorizando a língua como muito “severa” e muito “rigorosa” (linhas 82-83). Ao personificar a língua,

caracterizando-a com tais adjetivos, Hugo demonstra sua insegurança em relação ao conhecimento que possui desta. É como se a língua fosse algo exterior a nós e não parte constitutiva de nossa identidade individual e social. Por isso, a língua é vista como “severa” e “rigorosa”; ela é compreendida como se fosse uma entidade exterior aos falantes. Como afirma Bagno (2002, p.17-18),

infelizmente, num longo processo histórico, o que passou a ser chamado de *língua* é uma ‘coisa’ que é vista como exterior a nós, algo que estaria acima e fora de qualquer indivíduo, externo a própria sociedade: uma espécie de entidade mística sobrenatural, que existe numa dimensão etérea secreta, imperceptível aos nossos sentidos, e à qual só uns poucos iniciados têm acesso.

Alinhando-se à visão de Hugo, Vanessa também demonstra essa insegurança ao afirmar que apesar de tentar falar corretamente, ela sempre comete erros (linhas 84-85). Novamente a heterogeneidade da língua é desconsiderada e esta é vista como um produto acabado, pronto para consumo.

Nos turnos posteriores a esses, Bruna também se alinha a essa visão de língua invariável ao tentar justificar o fato de não falar bem utilizando o argumento de que não tem domínio da língua padrão (linhas 86-87). Com isso, fica claro que para Bruna, assim como parece ser para os demais participantes, língua é sinônimo de normas e falar bem é tão somente utilizar as normas da língua padrão.

A pesquisadora tenta envolver outros participantes na discussão (linhas 88-89) e Mariana se auto seleciona para também se alinhar aos seus colegas e categorizar a língua como exigente. Mariana afirma que a língua exige muito dos seus usuários e que nem sempre ela consegue utilizá-la de forma satisfatória (linhas 90-91). A fala de Mariana reforça a ideia já defendida pelos outros participantes de que para falar bem é preciso utilizar todas as normas da gramática tradicional. A visão de Mariana, assim como a de seus colegas, parece ser a consequência de um ensino de língua orientado para a exploração e descrição gramatical, na qual uma única variedade da língua é eleita como certa e, por isso, imposta como modelo a ser seguido, de forma que as demais variedades são consideradas como erros.

Para Bagno, a noção de “erro” na língua foi a pior consequência do caráter elitista da gramática tradicional. Ele afirma que não podemos falar em “erros” na língua, mas “formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição

gramatical. No entanto, essas formas diferentes, quando analisadas com critério, revelam-se perfeitamente lógicas e coerentes” (BAGNO, 2001, p. 26).

Nas linhas 92 e 93 a pesquisadora tenta descobrir se há alguma opinião divergente no meio do grupo e Simone demonstra que tem um pouco mais de confiança na utilização da língua que os outros participantes (linhas 94-97). Alinhando-se à Simone, Vítor e Carla também afirmam ter certo conhecimento da língua, dizendo que falam “mais ou menos” (linhas 102 e 105). A pesquisadora, então, seleciona Beatriz, procurando saber sua opinião (linha 107) e, ao tomar o turno, Beatriz evidencia sua visão de uma língua única, homogênea, quando esta afirma que, apesar de tentar falar corretamente, nem sempre ela consegue (linhas 108-109).

Nas linhas 110 a 112 a pesquisadora reformula a fala dos participantes afirmando que, segundo a visão deles, há uma forma correta para falar, mas eles falam errado. Em seguida, após uma micropausa, ela pede a confirmação dos alunos sobre sua constatação (linha 114) e cinco alunos ratificam o que foi dito por ela, de forma a confirmar uma visão de língua como sinônimo de normas, de uso de regras gramaticais (linhas 115 a 119).

No próximo exemplo, a discussão gira em torno do falar mineiro, o qual alguns participantes consideram como errado.

Exemplo 02 (*Grupo das Meninas*)

Nóis é mineiro, uai!

31	Elaine	A:h, tá. E por isso você acha que você não fala
32		certo,
33		você não segue as-todas as regras.
34	Joana	É.
35	????	/Concordo./
36	Cecília	E também por causa do sotaque mineiro.
37		((risos))
38	Elaine	Como assim?
39	Cecília	Ah, porque, tipo, a gente usa uai=
40	Joana	=Mas isso=
41	????	=sô
42	Cecília	sô, ocê. Tem essas coisas=
43	Joana	=Mais aí é regionalismo num-algumas (regras)
44		permite às vezes.
45	Amanda	Mas por mais assim que você tenta falar o
46		português correto, sempre tem alguma palavra
47		ali que cê <u>vai</u> falá errado, cê <u>num</u> consegue.

48 Joana que cê vai falá errado? ((risos))
49 Amanda Nós é mineiro, uai.
50 ((risos))
51 Paula Como dizem, o mundo é cheio de descobertas,
52 então...
53 Elaine Tá, mais sobre isso que você falou do mineiro,
54 né? que a gente fala uai, sô ... você acha que
55 quem fala isso tá falando errado?
56 Joana Não.
57 ((risos))
58 Amanda Pra nós não.
59 Cecília É, pra gente, não. Mas, que nem eu fiz uma
60 viagem..
61 aí eu cheguei em São Paulo.
62 Eu falei assim
63 "uai!"
64 E ela
65 "Hã? Que que é isso?"
66 A menina falou pra mim
67 "que que é isso?"
68 Eu falei assim
69 "Ah! Esquece".
70 Aí porque, tipo assim, pra gente não é errado,
71 mas pra ... outras pessoas que não é daqui ..
72 pode ser errado.

Neste momento da interação os participantes estão discutindo por que não falam bem a língua portuguesa. A pesquisadora reformula a fala dos alunos afirmando que eles não falam bem porque não utilizam todas as regras da gramática normativa (linhas 31-33) e tem o alinhamento de dois alunos (linhas 34-35). No turno seguinte, Cecília inicia o processo de categorização ao afirmar que não fala bem devido ao sotaque mineiro (linha 36). Dessa forma, ela cria a primeira categoria para o que, em sua visão, seja falar errado: ter o sotaque mineiro. A participante percebe o sotaque dos mineiros como erro e, ao ser requisitada pela pesquisadora para melhor esclarecer seu ponto de vista (linha 38), Cecília explica que por utilizar as expressões "uai" e "sô" os mineiros falam errado (linhas 39 e 42).

Joana tenta tomar o turno para discordar, utilizando fala engatada (linha 40), mas Cecília retoma o turno novamente para continuar sua explanação (linha 42). Após a fala de Cecília, Joana consegue tomar o turno e mostrar sua discordância em relação à opinião de Cecília, afirmando que a utilização dessas expressões não consiste em erro, são apenas regionalismos (linhas 43-44).

Nas linhas 45 a 47, Amanda toma o turno para falar a respeito da dificuldade em falar corretamente. Ela utiliza o pronome "você" para se referir aos mineiros em geral e afirma que por mais que estes tentem falar corretamente, não são bem sucedidos. Em

seguida, Joana repete as palavras de Amanda, enquadrando a situação como uma brincadeira e, ao mesmo tempo, fazendo um pedido de reparo da fala da amiga (linha 48). Amanda, por sua vez, se alinha a Cecília, ratificando a categorização feita por esta, ao afirmar para Joana e para os demais participantes que ela fala daquela forma porque ela é mineira (linha 49). Todos os participantes riem da situação, de forma a ratificar a categorização de que mineiro fala errado (linha 50).

No turno seguinte, Paula parece desviar o tópico do debate (linhas 51-52) e, diante dessa possibilidade, a pesquisadora toma o turno e traz à tona novamente a discussão sobre o falar mineiro, selecionando Cecília como ouvinte ratificada e questionado-a se o uso das expressões “uai” e “sô” está errado (linhas 53-55). Contudo, Joana se auto-seleciona para responder a essa pergunta, e o faz negativamente, mostrando mais uma vez que ela não concorda que essas expressões constituem erro, como ela já havia declarado anteriormente (linha 56). As risadas dos colegas parecem demonstrar que eles se surpreenderam e acharam engraçado o fato de Joana ter respondido com prontidão a uma pergunta feita à Cecília (linha 57). Na linha 58, Amanda afirma que para nós (mineiros) a utilização dessas expressões não está errada e essa afirmação faz supor que para outras pessoas essas expressões constituem erro. Alinhando-se à Amanda, Cecília afirma que para nós o uso dessas expressões não está errado, e logo inicia uma narrativa para demonstrar que para outras pessoas esse erro pode existir (linhas 59-69). Na sequência, nas linhas 70 a 73, Cecília apóia-se em conhecimentos prévios para tornar relevante sua fala. Ela conclui, pelas experiências vividas, que nós mineiros não achamos que essas expressões sejam erradas, mas que o erro existe sob a ótica de pessoas que moram em outros estados.

Nota-se que os participantes categorizam a variedade de língua falada por eles como errada uma vez que eles têm inculcada a ideia de que apenas empregando-se as normas do português padrão um falante está utilizando a língua corretamente. Porém, como afirma Bortoni-Ricardo (2004), todo falante nativo de uma língua tem internalizadas as regras do sistema de sua língua e essas regras permitem a todos os falantes produzir sentenças bem formadas em nossa língua materna. Ainda assim, para esses participantes, ao utilizar expressões que são próprias da oralidade, como “uai” e “sô” os mineiros falam errado uma vez que essas expressões não estão previstas na gramática normativa.

Bagno (2001) nos mostra que, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, passou-se a explorar melhor o funcionamento da língua e percebeu-se a inadequação e a limitação das análises tradicionais. Com isso, houve uma verdadeira revolução nos estudos da língua e, aspectos nunca antes explorados, como a língua falada, passaram a ser valorizados. De acordo com o autor,

A língua falada é que é a verdadeira língua natural, a língua que cada pessoa aprende com sua mãe, seu pai, seus irmãos, sua tribo, seus grupos sociais, etc. Ela é que é a língua viva, em constante ebulição, em constante transformação. A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano – e nada mais humano que a língua... (BAGNO, 2001, p. 24)

Assim, como bem declara Bortoni-Ricardo (2004), as crenças sobre a superioridade de uma forma de falar é um grande mito que se arraiga na cultura brasileira. Segundo a autora, “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é um recurso que confere identidade a um grupo social” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 33).

No próximo exemplo, diferentemente do que foi verificado no *Grupo Misto* e no *Grupo das Meninas*, veremos que no *Grupo dos Meninos* alguns alunos consideram que sabem falar bem a língua portuguesa. Contudo, essa visão não é unânime entre os participantes do grupo visto que alguns deles consideram que não sabem falar bem porque utilizam gírias em sua linguagem.

Exemplo 03 (*Grupo dos Meninos*)

Direitinho eu num falo não, eu falo com gíria

22 Elaine eu queria saber de vocês, se vocês consideram
23 que vocês falam bem a língua portuguesa.
24 (1.6)
25 ????? /Sim/
26 (4.8)
27 Mateus Eu falo melhor português do que Inglês.
28 [((risos))]
29 Mateus [(português eu falo bem.)]
30 Elaine I:sso, cê fala melhor português, né?
31 Português é a língua materna, né?
32 Mas cê considera que cê fala bem o português?
33 Mateus Arã.

34 Elaine Sim?
 35 ..
 36 E vocês?
 37 (1.9)
 38 ???? Mais ou menos ((risos))
 39 Elaine E os outros?
 40 ...
 41 Podem falar gente=
 42 Davi =ah, direitinho eu num falo não, eu falo com
 43 gíria.
 44 Elaine Fala com quê?
 45 Davi Com gíria.
 46 Elaine Com gíria.
 47 (1.2)
 48 Mas você acha que isso não é falar bem?
 49 Davi Não.

Este trecho foi retirado do início da discussão e, assim como nos outros grupos, a pesquisadora inicia a discussão perguntando aos participantes se eles falam bem a língua portuguesa (linhas 22-23). Diferentemente do *Grupo das Meninas* e do *Grupo Misto*, os meninos parecem ter mais confiança na utilização da língua. Como pode ser visto na linha 25, após a pergunta da pesquisadora, um participante logo toma o turno para responder de forma positiva a sua pergunta. Após uma pausa de 4.8 segundos, Mateus se insere no debate afirmando que tem mais domínio da língua portuguesa do que da Língua Inglesa (linha 27) e seus colegas reagem à sua afirmação com muito riso, o que faz parecer que estes compreenderam a fala de Mateus como algo óbvio, que não precisava ser falado visto que um falante sempre vai ter maior domínio da língua materna do que de uma língua estrangeira (linha 28). Na sequência, Mateus retoma o turno e demonstra segurança em sua forma de utilizar a língua, como pode ser observado na linha 29. Dessa forma, ele consegue o alinhamento da pesquisadora (linhas 30-31) que logo em seguida refaz sua pergunta para confirmar se, de fato, ele acreditava que falava bem (linha 32). Mateus responde de forma positiva (linha 33) e a reação da pesquisadora na linha 34 demonstra certa surpresa com a resposta dada por esse participante. A reação da pesquisadora se justifica porque a interação com o *Grupo dos Meninos* foi a última entre os três grupos e, como os outros dois se mostraram bastante inseguros em relação à língua que falam, a segurança de Mateus não era esperada pela pesquisadora.

Na linha 36, a pesquisadora tenta envolver os demais participantes na conversa, mas estes não parecem estar muito à vontade para discutir o assunto; prova disso são as pausas frequentes que acontecem entre um turno e outro e a necessidade de a pesquisadora ficar alocando o turno diretamente a determinados participantes para que eles participassem da discussão.

Na linha 41 a pesquisadora percebe que os alunos não estão se sentindo confortáveis para participar e tenta deixá-los mais à vontade para se expressarem. Em seguida, Davi toma o turno, utilizando fala engatada, e afirma que não fala bem, pois utiliza gírias (linhas 42-43). Dessa forma, Davi cria mais uma categoria para o que, em sua visão, é falar errado: utilizar gírias. Nota-se que a pesquisadora não compreende o que foi dito por Davi e, por isso, ela toma o turno para pedir esclarecimento sobre o que este havia declarado em seu turno anterior (linha 44). No turno seguinte, Davi repete o que já havia falado (linha 45) e a pesquisadora demonstra seu entendimento repetindo o que foi dito por esse participante (linha 46). Depois de uma pausa de 1.2 segundo, a pesquisadora volta a questionar Davi se utilizar gírias significa não falar bem (linha 47) e este prontamente responde que não (linha 48), demonstrando sua visão de que tudo que foge ao que é prescrito pela gramática normativa está errado.

As gírias são um recurso lexical fruto do dinamismo das línguas, de sua constante evolução e mudança. Como afirma Patriota (2004, p.54),

Numa visão mais ampla, a gíria, atualmente, não é mais vista apenas como deficiência de leitura, falta de escolaridade, desconhecimento da norma culta e tantos outros preconceitos que sempre a cercaram. Hoje, a gíria representa uma opção de uso a mais da linguagem, um recurso expressivo para representar os sentimentos e a visão do mundo no qual se vive.

Contudo, para Davi, elas são vistas como deturpação do padrão formal da língua e essa visão se justifica porque a gíria é vista por muitos como um vocábulo que está ligado diretamente aos grupos marginalizados e excluídos da sociedade. Assim, por serem seus falantes marginalizados e excluídos, o vocabulário gírio também é estigmatizado.

Não obstante, como nos mostra Preti (s/d, p. 02), a gíria não é utilizada apenas pelas pessoas das classes menos favorecidas ou entre os falantes jovens. Ela é um

importante recurso de expressividade que surge entre os mais diversos grupos sociais para constituir uma marca de identidade para esses grupos.

O exemplo 04 demonstra que a visão de Davi de que o uso de gírias constitui um erro na utilização da linguagem também é compartilhada por alguns participantes do Grupo Misto, como pode ser observado abaixo.

Exemplo 04 (Grupo Misto)

Eu acho que cada um tem seu estilo de falar

122 Simone Eu acho que cada um tem seu estilo de falar,
123 uns até prefere falar tudo errado, ((risos))
124 outros prefere falar as coisa mais certinho.
125 Elaine: E o que que é falar tudo errado?
126 Gisele Falar gí:rias=
127 Simone =É!
128 Gisele Falar "véio", igual muita gente fala
129 "veio, na bo:a!"
130 Simone É, mas ela pode (dar só como um) exemplo né
131 gente?
132 Gisele Fica o tempo inteiro falando com gíria.
133 Simone É:
134 Elaine Ah, tá. Então usar gíria é errado.
135 E tem mais alguma coisa que vocês acham que tá
136 errado?
137 (2,2)
138 ???? Não.
139 ???? [Não.]
140 ???? [Não.]

Discutindo sobre a forma como os participantes falam, Simone afirma que existem diferentes estilos de falar, de modo que algumas pessoas preferem falar “tudo errado”, enquanto outras preferem falar “mais certinho” (linhas 122 a 124). Contudo, essa visão não faz sentido pela ótica sociolinguística, pois, desse ponto de vista, o erro não existe, o que existe são formas distintas de se utilizar os recursos que a língua nos oferece. O que acontece, como nos explica Bourdieu (2008), é que os bens simbólicos próprios das classes dominantes são legitimados, de forma que a linguagem utilizada por esses grupos é considerada correta e, conseqüentemente, a cultura e a linguagem dos grupos dominados sofrem um processo de depreciação. Dessa forma, o entendimento de que algumas pessoas falam “tudo errado”, como afirma Simone, não tem razões

linguísticas, mas sociais, visto que o prestígio das classes dominantes é estendido também ao seu modo de falar, sendo considerado pela sociedade como o único falar aceitável.

Na linha 125, a pesquisadora questiona Simone o que é falar “tudo errado” e Gisele toma o turno afirmando que é falar gírias (linha 126). Gisele tem o alinhamento de Simone (linha 127) e nas linhas 128 e 129 Gisele dá alguns exemplos de gírias, as quais ela acredita que não são utilizadas por uma pessoa que fala bem. Nas linhas 126 a 133, os turnos são co-construídos por Simone e Gisele, uma alinhando-se a outra, de forma a evidenciar a opinião de ambas de que utilizar gírias é falar errado.

Como afirma Bagno (2002, p. 15),

(...) de todos os conjuntos de superstições infundadas que compõem a cultura brasileira, nenhum é tão resistente, parece, quanto o das idéias preconcebidas que impregnam nosso imaginário a respeito de línguas em geral e, mais especificamente, da língua que falamos.

Na sequência, a pesquisadora reformula a fala dos participantes, afirmando que utilizar gíria está errado (linha 134) e os questiona se há mais alguma coisa que deve ser considerado errado no uso da língua (linhas 135-136). Após uma pausa de 2.2 segundos (linha 137), três participantes respondem que não (linhas 138-140). Dessa forma, percebe-se que a gíria não é vista pelos participantes como uma variação resultante das transformações naturais que ocorrem na língua; ela é considerada um erro porque, no imaginário dos alunos, todo fenômeno linguístico que ocorra fora do chamado “padrão” de língua está errado.

3.2 O falar rural: uma variante estigmatizada

Nesta seção demonstraremos de que forma os participantes desta pesquisa veem a variante rural utilizada por Lúcio, personagem principal do conto utilizado para incentivar a discussão nos grupos focais.

Exemplo 05 (Grupo Misto)

Quem nasce na roça já fala mais errado, entende?

758 Mariana /acho que: é a cultura deles, o jeito deles
759 falar é assim/=

760 Elaine =Pode falar um pouquinho mais alto? não deu
761 para entender.

762 Mariana Tipo, é a cultura, o jeito que eles aprendeu a
763 falar é assim,
764 então, acho que num dá pra mudar...

765 Vanessa Eu acho assim, tipo:::,
766 é a cultura deles tal,
767 eles não vai conseguir mudar,
768 mas também tem algumas coisa >até que eles<
769 podia, assi:::m, tentar mudar,
770 ele num vai conseguir mudar no geral, na
771 língua portuguesa,
772 mas algumas coisas até que ele pode,
773 assim::,(1,4) tipo:: saber falar certo.
774 (1,8)

775 Elaine Você acha importante que ele::: que ele
776 aprenda falar de outra forma ou não?
777 (2,4)

778 Vanessa NÃO!

779 Elaine Não?
780 (1,1)

781 Alguém acha que ele deveria aprender de outra
782 forma?

783 Bruna Eu acho que .. ele não deveria,
784 mas ele poderia se esforçar pra tentar falar
785 certo...,
786 >tipo assim< ele tentar falar do jeito que:::
787 a gramática pede,
788 mas não obrigando ele,
789 tipo, ele tentar aprender devaga:r vê se ele
790 se ada:pta a falar daquele jeito /ou não/..

791 Elaine E::: você acha que ele deveria aprender a
792 falar de acordo com as regras da gramática por
793 quê exatamente?

794 Bruna Não, não exatamente ele tem que aprender,
795 Mas, tipo assim, para ele passar pros filhos
796 deles para não ter que acontecer deles serem
797 .. gozados, esses negócios.
798 No caso ele tentar ensinar o filho dele a
799 falar mais certo.

800 Elaine /Entendi/.
801 você ia falar alguma coisa?
802 (1,1)

803 Hugo É: é aquela história, né?
804 Cada::: (1,2) eu nasci aqui,
805 eu tenho mais a cultura daqui,
806 eu fal- falo mais do jeito daqui,
807 quem nasce na roça já fala: .. mais errado,
808 entende?
809 ...

810 Igual, ele nasceu na roça,
811 ele: pegou o jeitão da roça...,
812 do convívio de falar com com as pessoas da
813 roça
814 É::: eu tenho inclusive parentes que moram ..
815 na roça
816 e falam de um jeito da roça,
817 meus primos, nasceram lá
818 e eles não conseguem,
819 eles falam errad- errado também no sentido
820 ma::is igual aqui no texto, ()
821 meus tios que já foram para São Paulo,
822 eu tenho tios que moram há uns 15 anos lá,
823 do jeito que ele saiu: daqui ele fala até
824 hoje.
825 A pessoa quando ela,
826 no início da vida dela,
827 ela teve um convívio.. de falar com pessoas..
828 é::: que falam com uma su- suposto erro..
829 igual.. o:: Lúcio aqui no texto fala,
830 é muito difícil.. alterar..
831 o jeito..., o modo como ele fala..
832 Ele pode:: tenta:r i:r mudando algumas coisas,
833 mas completamente ele não conseguiria.. muda:r
834 >facilmente< o jeito de falar dele.

Nos turnos que precedem a este excerto, a pesquisadora questiona os alunos se eles concordam com a afirmação do pai de Lúcio segundo a qual ele e sua família falam tudo errado e, por isso, na cidade eles não têm “vez”.

Mariana se auto seleciona e começa a expor seu ponto de vista afirmando que a forma que os personagens do texto falam está relacionada à sua cultura (linhas 758-759), mas é interrompida pela pesquisadora, que lhe pede para aumentar seu tom de voz uma vez que ela não está conseguindo ouvi-la (linhas 760-761). Mariana retoma, então, o turno e prossegue sua explanação, afirmando que, como essa foi a forma que eles aprenderam a falar, não há possibilidades de mudança na variante utilizada por Lúcio e seu pai (linhas 762-764).

Na sequência, Vanessa toma o turno e se alinha à Mariana, dizendo que Lúcio e seu pai não vão conseguir mudar o modo como eles falam, pois a forma que eles utilizam a língua faz parte da cultura deles (765-767). Contudo, em seguida, ela muda seu alinhamento e afirma que eles deveriam tentar mudar a forma de falar. Segundo Vanessa, eles não vão conseguir mudar tudo, mas algumas coisas eles deveriam saber “falar certo”. Dessa forma, Vanessa categoriza a língua que Lúcio e seu pai utilizam, assim como a variante rural como um todo, como um falar errado (768-773).

Nas linhas 775-776, a pesquisadora questiona Vanessa se ela acha importante que Lúcio aprenda outra forma de falar e, depois de uma pausa de 2.4 segundos, ela afirma que não, utilizando fala animada e ênfase no volume, o que parece demonstrar convicção do seu ponto de vista. A pesquisadora, então, tenta envolver os demais participantes na discussão, questionando-os se alguém acha que Lúcio deveria aprender outra variedade linguística (linhas 781-782).

No turno seguinte, nas linhas 783-785, Bruna se auto seleciona e faz uma afirmação que parece ser incoerente: “Eu acho que .. ele não deveria, mas ele poderia se esforçar pra tentar falar certo”. Todavia, ao analisarmos a continuação de sua fala, percebemos que ao dizer que Lúcio não *deveria* aprender outra forma de falar, ela utiliza o verbo *deveria* com o sentido de obrigação, ou seja, ele não tem a obrigação de aprender a falar de outra forma, mas poderia se esforçar para fazê-lo. Isso fica evidente nas linhas 786-790, quando Bruna afirma que Lúcio deveria tentar falar de acordo com as regras gramaticais, mas não deveria ser obrigado a isso, ele precisaria aprender devagar para ver se ele se adaptaria a esse novo modo de falar. Ao ser questionada pela pesquisadora o motivo exato pelo qual Lúcio deveria aprender a utilizar as regras gramaticais (linhas 791-793), Bruna novamente afirma que ele não tem obrigação de aprender, mas que, se o fizesse, teria a oportunidade de ensinar aos seus filhos tais regras para que estes não passem pela humilhação pela qual ele passou (linhas 794-797). Na visão de Bruna, aprendendo as normas gramaticais, Lúcio poderia “tentar ensinar o filho dele a falar mais certo” (linhas 798-799), o que categoriza, mais uma vez, o falar rural como um falar errado.

Percebendo um movimento de Hugo para se manifestar em relação ao assunto discutido, a pesquisadora seleciona esse participante, perguntando se ele gostaria de falar alguma coisa (linha 801). Após uma micropausa de 1.1 segundo, Hugo afirma que nasceu na cidade e por isso fala como um morador da cidade, enquanto as pessoas que moram na zona rural falam “mais errado” (linhas 803-808). Dessa forma, ele demonstra seu alinhamento à categorização feita pelas participantes Vanessa e Bruna de que a variante rural é errada.

Depois de uma pausa (linha 809), Hugo prossegue dizendo que Lúcio nasceu na roça e por isso pegou o “jeitão da roça” e a forma de falar das pessoas que moram na zona rural (linhas 810-813). Em seguida, ele menciona que alguns de seus parentes

moram na zona rural e falam “de um jeito da roça”. O significado desse “jeito” pode ser esclarecido em seguida quando Hugo afirma que seus primos que moram na zona rural falam errado (linhas 814-820). Hugo acredita que é muito difícil para alguém que utiliza a variante rural aprender outra variedade linguística. Para esse participante, trata-se de uma questão determinística: nasceu na “roça”, está fadado a falar “errado” para sempre. Por isso, na sequência, ele utiliza o exemplo de seus tios, advindos da zona rural e atualmente habitantes de São Paulo, para confirmar seu ponto de vista. Segundo Hugo, apesar de morarem em São Paulo há cerca de quinze anos, seus tios continuam falando da mesma forma como falavam quando moravam na zona rural (linhas 821-824). Para Hugo, quando uma pessoa aprende a falar com “um suposto erro” (linha 828), torna-se muito difícil mudar seu jeito de falar (linhas 825-834). A visão de Hugo, assim como dos demais participantes que co-constroem este excerto junto com ele, demonstra um forte estigma relacionado ao falar rural.

O termo estigma provém da Grécia e foi criado para se referir a sinais corporais que demonstravam algo extraordinário ou mau sobre a moral das pessoas. Conforme Goffman (1975, p.11), “os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso, ou traidor – uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos”. O autor afirma que na atualidade o termo *stigma* continua sendo empregado em sentido bastante semelhante ao original, mas hoje ele é mais utilizado com referência à própria desgraça do que à sua evidência corporal. Assim, qualquer característica, não necessariamente física, que não esteja de acordo com as expectativas consideradas comuns e naturais pelos membros de uma sociedade, torna-se um estigma.

Goffman (1975) explica que a sociedade define os atributos normais, naturais, que as pessoas deveriam apresentar e, quando uma pessoa apresenta uma característica que frustra a expectativa da normalidade, essa característica se torna um estigma. Assim, quando estamos diante de um estranho, procuramos nele certos atributos, considerados normais, e, se esse estranho apresentar uma característica que o torna diferente das pessoas consideradas normais, deixamos de considerá-lo uma pessoa comum e ele passa a ser inferiorizado, estigmatizado.

O forte estigma presente na linguagem falada pelos moradores da zona rural pode ser melhor compreendido se lançarmos mão das discussões de Pierre Bourdieu

(2008) sobre os usos da língua e o poder simbólico a eles relacionado. Segundo esse autor, por trás das relações de comunicação linguística, há uma relação de força simbólica, determinada pelos agentes sociais com os quais ocorre o processo de comunicação. Bourdieu explica que o preço do produto linguístico não depende apenas das mensagens veiculadas no processo de comunicação, mas principalmente da posição social a que pertence quem as produz. Assim, não é o domínio da linguagem que está em jogo, mas as relações sociais existentes entre os interlocutores. O entendimento dessa relação entre língua e poder simbólico é fundamental para compreendermos o estigma do falar rural. A sociedade considera como legítima e correta a variedade linguística utilizada pelas classes urbanas de prestígio e, conseqüentemente, o falar do homem simples do campo torna-se desacreditado e estigmatizado, o que ratifica a afirmação de Bagno (2003) de que, na verdade, esse preconceito não é linguístico, mas social.

O exemplo 06 confirma que o preconceito relacionado à variante rural está mais relacionado ao *status* social do morador da zona rural do que propriamente à linguagem em si.

Exemplo 06 (Grupo das Meninas)

Eu acho que zoa ele porque ele veio da roça

328	Elaine	E vocês a:cham .. que o Lúcio, ele foi mais
329		criticado simplesmente por ter uma linguagem
330		diferente, ou porque além de ser diferente
331		ainda era um- uma linguagem ... mais típica de
332		quem é- mora na zona rural?
333		(2.1)
334	Laura	/Como assim?/
335	Elaine	Por exemplo, ao invés de chegar lá fa- falando
336		do jeito como o Lucio falava, se ele chegasse
337		puxando o r como o paulista, ou o s como o
338		carioca, ou co:::m (1.5) sei lá, um jeito
339		típico de falar do do Sul=
340	Joana	=Gaúcho
341	Elaine	Como o gaúcho. Gaúcho fala o quê? Bah, né?
342	Joana	Bah, né, tche.
343	Elaine	Pois é. Vocês acham que também teria sido zoadado
344		da mesma forma?
345	Joana	[Não].
346	?????	[Não].
347	Paula	[De]pende, [sempre tem um pra zoar. Mas não

348 seria a mesma coisa, da mesma forma], como foi
349 assim a sala toda.
350 Joana [Não, não, não,
351 não não]
352 (1.2)
353 Paula Seriam algumas pessoas.
354 Sandra A cultura eu acho que os outros não ia ter
355 tanto mas porque no mineiro dele ele tá falando
356 errado, no outro é gíria, ele- a pessoa não
357 vai tá falando errado, ela vai tá puxando o r.
358 Joana Gíria também é regionalismo.
359 Agora do jeito que ele fala também é
360 regionalismo,
361 só que, porém, como se- é::: , tipo, o falar
362 dele são o falar de pessoas mais, é, tipo, eles
363 já (mora) na favela, no lugar de pobre mesmo,
364 (parecendo) falar de interior, de caipira e::
365 de::: disso como o menino fala.
366 Elaine Cê acha que ele, ele mora na favela, em lugar
367 de pobre?
368 ((risos))
369 Paula Não é isso que ela quis dizer.
370 Joana Não, não é porque é lugar, tipo=
371 Juliana =Favela eles consideram lugar de pobre, eles
372 não acham que favela é lugar de:: gente:::
373 Elaine Vocês disseram que=
374 Joana =Não, mas aí é tipo, eles não são melhores que
375 que o Lúcio pra pode zuar ele.
376 Juliana Eu acho que zoa ele porque ele veio da roça.
377 Elaine Quem que ce tá dizendo que mora na favela, os
378 colegas?
379 Joana Não, eles são todos da periferia,
380 Elaine Ah, Sim. Hã.
381 Joana Aí tipo, mas, o sotaque dele .. é caipira ...
382 eles se sentem tipo a nível superior a ele por
383 ele ser caipira.

Neste momento da discussão, a pesquisadora pergunta aos participantes se eles acham que o preconceito sofrido por Lúcio foi exclusivamente por ele falar de forma diferente dos colegas ou se há alguma relação desse preconceito com o fato de Lúcio morar na zona rural (linhas 328-332). Após uma pausa de 2.1 segundos (linha 333), Laura demonstra não ter compreendido a pergunta (linha 334) e, por isso, a pesquisadora reformula sua pergunta, utilizando exemplos, a fim de esclarecer a questão e dar continuidade à discussão (linhas 335-344). Durante a tentativa da pesquisadora de exemplificar sua pergunta, nota-se um alinhamento da participante Joana, que constrói os turnos com a pesquisadora (linhas 340 e 342). Esse alinhamento demonstra uma cooperação na construção de turnos, muito comum na fala cotidiana.

Após essa reformulação da pesquisadora, Joana e outra participante tomam o turno simultaneamente para responder negativamente à pergunta feita (linhas 345-346). Essa rápida ação dessas alunas, de tomar o turno imediatamente após a fala da pesquisadora, demonstra certeza das participantes de que o preconceito sofrido pelo personagem Lúcio não reside no fato de sua linguagem ser diferente, mas em ser típica de um falante que mora na zona rural.

Após a afirmação dessas duas participantes, Paula toma o turno e sua fala demonstra certa discordância em relação ao que foi afirmado pelas suas colegas (linhas 347-349). Isso pode ser verificado logo no início do turno de Paula, em que ela inicia sua fala com o verbo *depende* e esclarece dizendo que “sempre tem um pra zoar” (linha 347). Paula acredita que o preconceito vivenciado por Lúcio também poderia ter ocorrido em outras circunstâncias, caso ele não utilizasse a variante rural, mas apresentasse alguma diferença em relação à fala de seus colegas da escola. Ela afirma que a diferença seria que, nessa situação, não seriam todos os alunos que iriam zombar da pessoa, como aconteceu com Lúcio. É interessante perceber a ação de total discordância de Joana em relação ao que foi dito por Paula. Joana reage à afirmação de Paula dizendo cinco vezes a palavra *não*, enquanto Paula tentava expor seu ponto de vista (linhas 350-351). Após uma micropausa de 1.2 segundo, Paula toma o turno novamente e conclui sua fala dizendo que apenas algumas pessoas teriam tido preconceito contra Lúcio se ele utilizasse outra variante que não fosse a variante rural (linha 353).

Em seguida, Sandra toma o turno e explica que Lúcio foi alvo de críticas porque falava errado. Segundo essa participante, Lúcio não sofreria preconceito por estar “puxando o r”, como exemplificou a pesquisadora, pois, em sua visão, isso seria gíria e, diferentemente de outros participantes, na visão de Sandra o uso de gíria não é errado. Assim, Sandra esclarece que não faria sentido uma pessoa ser criticada por utilizar gírias, mas, por outro lado, as críticas por alguém “falar errado” são compreensíveis. Dessa forma, ela também categoriza a variante rural como errada (354-357).

Joana toma novamente o turno e diz que gíria também é um tipo de regionalismo, assim como o falar rural (linhas 358-360). Na sequência, ela explica que a questão é que o modo de falar do personagem Lúcio evidencia que ele mora na favela, que é uma pessoa pobre, um caipira. Isso parece justificar, na visão de Joana, o

preconceito enfrentado por Lúcio: um preconceito contra sua condição social, não exatamente contra sua linguagem (linhas 361-365). Ao expor sua visão dessa forma, Joana cria categorias para o usuário da variante rural, tais como: pobre, favelado e caipira.

A pesquisadora reformula a fala de Joana a fim de confirmar sua visão dos fatos (linhas 366-367) e, após risos dos colegas (linha 368), Paula demonstra ter compreendido a pergunta da pesquisadora como uma ameaça à face de Joana e, por isso, tenta salvar a face da colega dizendo que “não é isso que ela quis dizer” (linha 369). Joana toma o turno, também destinada a salvar sua própria face, e tenta se explicar (linha 370), mas é rapidamente interrompida por Juliana que afirma que favela é mesmo lugar de pobre (linhas 371-372).

Na linha 373, há uma tentativa de tomada de turno pela pesquisadora, mas esta é interrompida por Joana que continua se empenhando para dar suas explicações (linhas 374-375). O ato de dar explicação é bastante recorrente nas interações e, segundo Goffman (1980), a explicação é realizada pelos participantes quando esses pretendem e necessitam suavizar os efeitos negativos de uma colocação proferida por eles, ou seja, quando querem se libertar da culpa por um comportamento desagradável. Além disso, como são construções que tentam justificar um comentário que poderia incitar críticas pelo seu conteúdo ofensivo, desempenham a função de salvar a face do falante, impedindo que conflitos e situações embaraçosas surjam e “destruam” sua imagem social positiva.

Na sequência, Juliana se alinha à Joana, fazendo uma afirmação que vai ao encontro do ponto de vista defendido por esta: “eu acho que zoa ele porque ele veio da roça” (linhas 376). No entanto, a pesquisadora não dá tempo para que esse tópico fosse desenvolvido e aloca imediatamente o turno a Joana, questionando-a se são os colegas de escola do Lúcio que ela disse que moram na favela, dando continuidade ao tópico anterior (377-378). Joana inicia sua resposta no turno seguinte, categorizando que eles são todos da periferia, mas os colegas de Lúcio se sentem superiores a ele visto que Lúcio é categorizado como “caipira” (linhas 379-383).

No próximo exemplo, os participantes relatam experiências nas quais sofreram preconceito por morarem na zona rural, ou mesmo na cidade onde residem, visto que, por ser esta uma cidade bastante pequena, alguns a consideram “roça”.

Exemplo 07 (Grupo das Meninas)

Tem uns menino que fica chamando a gente de da roça

408 Elaine É:: vocês sentem algum tipo de preconceito
409 pelo=
410 Joana =Si:m!
411 Elaine por morar na zona rural?
412 Juliana Tem uns menino que fica chamando a gente de da
413 roça,
414 Cecília Jacu até.
415 ((Risos))
416 Juliana É sério.
417 Paula Até aqui mesmo na cidade eu falo, outras
418 pessoas de Brasil:ndia sabe, já fala que aqui
419 é: é: ro::ça, que a gente:: sabe? cê fala alguma
420 coisa errada lá com eles, eles já abusa, sabe?
421 eles falam=
422 Cecília =Só por ser uma cidade pequena.
423 Elaine Oi?
424 Cecília Só por causa que Esperança é uma cidade pequena
425 ???? É::
426 Cecília aí eles acham que é roça.
427 Amanda Ué, mas nós é mineiro uai, nós fala errado!

Ao serem questionados se sofrem algum tipo de preconceito por morarem na zona rural (linhas 408, 409 e 411), Joana nem mesmo espera a pesquisadora concluir o turno e responde que sim, utilizando fala engatada (linha 410), o que demonstra que esse preconceito deve ser constante, uma vez que a aluna respondeu imediatamente, sem nenhum atraso ou hesitação. Nas linhas 412 a 414, os turnos são co-construídos por Juliana e Cecília que se alinham a Joana, confirmando o preconceito sofrido. Juliana interpreta os risos dos colegas (linha 415) como sinal de descrença em suas palavras e, dessa forma, ela toma o turno novamente para esclarecer que não se trata de um enquadre de brincadeira e evidenciar a seriedade do que está sendo dito (linha 416).

No turno seguinte, Paula demonstra que não são apenas suas colegas que moram na zona rural que sofrem preconceito devido à forma de utilizar a linguagem, ela afirma que as pessoas que moram na zona urbana também passam por essa situação. Segundo Paula, ao proferirem alguma coisa “errada”, as pessoas de outras cidades costumam dizer que a cidade onde elas moram é roça (linhas 417 a 421). Utilizando fala engatada, Cecília se alinha à Paula afirmando que isso acontece porque a cidade onde elas moram é uma cidade pequena (linhas 422 e 424). Na sequência, uma aluna se alinha à fala de

Cecília (linha 425) e esta mais uma vez toma o turno para se alinhar à Paula (linha 426). No último turno dessa sequência, é interessante perceber que Amanda mais uma vez categoriza os mineiros como aqueles que não sabem falar corretamente e sua fala parece resumir tudo o que foi discutido até então. Para Amanda, a questão é bastante simples: somos mineiros e por isso falamos errado.

O exemplo 08 também evidencia o forte estigma relacionado aos habitantes da zona rural. Como poderá ser observado na fala de alguns participantes, para eles, morar na “roça” implica falar errado.

Exemplo 08 (Grupo dos Meninos)

O patrão prefere uma pessoa que fala o português corretamente certo do que um da roça

491	Mateus	E quando a pessoa faz uma entrevista de
492		emprego,
493		o patrão prefere uma pessoa que fala o
494		português corretamente certo, que entende mais,
495		do que um da roça, que
496		()
497		((risos))
498	Elaine	Vocês acham que são só pessoas que moram na
499		roça .. que não utilizam a: linguagem de acordo
500		a norma padrão?
501	Davi	Não, [() não].
502	Mateus	[Tem as pessoas] da cidade, que não vão na
503		escola que também falam errado.
504	Gabriel	Não, mas tem pessoas que mesmo que vão na
505		escola e fala errado, ué!
506		a gente fala errado no dia a dia, muitas vezes,
507		ué!
508	Elaine	Isso que eu ia perguntar agora.
509		será que todo mundo que frequenta a escola, né?
510		que estudou ... utiliza todas aquelas normas da
511		gramática?
512	Gabriel	Não
513	Davi	Não

Este exemplo mostra parte da conversa em que os participantes discutem as formas pelas quais uma pessoa poderia ser prejudicada por não utilizar a variante

padrão. Em momento anterior ao que está sendo demonstrado neste excerto, a pesquisadora questiona os participantes se uma pessoa que não utiliza a variedade padrão teria as mesmas oportunidades de emprego que outras que têm domínio das normas gramaticais. Este recorte mostra o momento em que Mateus se auto seleciona e afirma que ao fazer uma entrevista de emprego, o entrevistador tem preferência por uma pessoa que fala “corretamente certo” (linha 494), “do que um da roça” (linha 495). Mateus faz uma oposição entre falar correto e morar na roça e, dessa forma, emerge, mais uma vez, a categoria de erro relacionada à variante rural, demonstrando a visão de Mateus de que as pessoas que moram na zona rural falam errado.

Ao examinar o papel da linguagem na estrutura social, Bourdieu (2008) aponta que a relação de comunicação linguística é muito mais que uma operação de codificação-decodificação. O autor argumenta que em toda situação de comunicação existe uma relação de força simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação. Dessa forma, o que está em julgamento é muito mais do que as palavras que estão sendo ditas, é a posição social do falante. Segundo Bourdieu (2008), para que a competência linguística de um falante se transforme em “capital linguístico”, a posição do falante no “mercado linguístico” precisa ter poder e dominação. Assim, como os habitantes da zona rural não têm esse *status* de poder perante a sociedade, sua fala não tem legitimidade.

Nas linhas 498-500, a pesquisadora intervém na discussão, questionando os participantes se são apenas pessoas que moram na zona rural que não utilizam as regras da gramática normativa. Davi toma o turno e responde de imediato que não (linha 501) e, utilizando fala sobreposta, Mateus explica que as pessoas que moram na cidade e não frequentam a escola, também “falam errado” (linhas 502-503). Na visão de Mateus, todas as pessoas que vivem nas cidades e têm ou tiveram acesso à escola, utilizam as regras da gramática normativa em sua fala.

Na sequência, Gabriel toma o turno e nota-se um não alinhamento de sua fala ao que foi dito anteriormente por Mateus. Gabriel salienta que, mesmo tendo acesso à escola, há pessoas que “falam errado” (linhas 504-505). Em seguida, ele se inclui entre essas pessoas, dizendo que “a gente fala errado no dia a dia, muitas vezes”. É interessante observarmos o uso da expressão “a gente”, que demonstra uma estratégia de proteção a sua face, pois, ao incluir outras pessoas em sua fala, ele minimiza sua

culpa por praticar uma ação que ele considera errada, atribuindo a responsabilidade por essa ação a mais pessoas (linhas 506-507).

Após essa afirmação de Gabriel, a pesquisadora se manifesta dizendo que era exatamente isso que ela iria perguntar a eles (linha 508) e, em seguida, demonstra seu alinhamento a Gabriel, questionando os participantes se todas as pessoas que frequentam ou frequentaram a escola tem domínio das normas gramaticais (linhas 509-511). Gabriel e Davi respondem que não (linhas 512-513), mas Mateus não se manifesta.

Este trecho demonstra uma riqueza de categorização relacionada à língua portuguesa e aos seus falantes. Como podemos observar desde o início do excerto, os participantes fazem uma distinção entre português correto e português incorreto, sendo que as regras gramaticais correspondem ao português certo, enquanto as variedades de uso da língua que não seguem essas normas constituem uma língua errada. Assim, falar certo é seguir à norma dita padrão e não segui-la é falar errado. Além disso, há a categorização para os falantes que moram na zona rural (falam errado) e na zona urbana (falam certo), assim como para os falantes que tiveram acesso à escola e aqueles que não tiveram. Para Mateus, o falante que frequentou a escola fala corretamente, diferentemente daquele que não teve essa oportunidade, que fala errado.

3.3 O papel atribuído ao professor

Nesta seção, demonstraremos que a visão dos participantes em relação à postura assumida pela professora, personagem do conto, diante da diversidade linguística existente em sua sala de aula, é divergente. Contudo, fica evidente que a maioria dos participantes legitima a ação da professora, considerando correta sua atitude de corrigir a fala do personagem Lúcio, uma vez que os participantes conferem à professora total voz de autoridade e detenção do conhecimento, não percebendo que sua atitude revela desvalorização da variedade linguística utilizada por Lúcio.

Exemplo 09 (Grupo Misto)

*Ela pode até saber mais que ele, mas ela não tem esse direito de querer corrigir ele
como se ela fosse melhor que qualquer um*

541 Elaine Que vocês acharam da postura da professora?
542 (2,0)
543 Como a professora se comportou?
544 ...
545 quando o aluno chegou na escola?
546 (1,6)
547 Hugo Ah: se comportou dum jeito como qualquer uma
548 outra se comportaria, né professora?
549 ...
550 Porque:: se você chegar e começar a falar
551 muito errado, eu acredito que qualquer pessoa
552 vai te chamar a atenção.
553 (1,5)
554 por se achar mais cer:ta do que você, entende?
555 Num olhar também seu lado... as suas raízes
556 onde você foi criado.
557 (3,3)
558 Elaine Então você acha que a professora, ela tava
559 simplesmente desempenhado o papel dela, que
560 ela agiu corretamente?
561 ...
562 Hugo Não, correta- corretamente.. ela não agiu
563 ...
564 mas... ela se- desempenhou o seu papel ..
565 porque ela tá ali para passar conhecimento
566 delas, da língua portuguesa pro- pros alunos
567 (1,2)
568 igual chegou u:m (1,3) cidadão da- mais da
569 roça lá
570 ...
571 começou falar meio errado, né?
572 Ela .. tentou corrigi-lo e acabo:u num dando
573 muito certo e os colegas pegando no pé
574 (1,3)
575 é:: /num é que as-/ >desandou<, já foi pra
576 uma vida que:: (1,2) não tem- não faz muito
577 sentido.
578 (1,7)
579 Elaine Que que vocês acharam da atitude da
580 professora?
581 (1,2)
582 Simone Eu acho que assim,
583 ela é professora,
584 ela pode até saber mais que ele,
585 mas ela não tem esse direito de:: querer
586 corrigir ele como se ela fosse melho:r que
587 qualquer um,
588 eu acho que, tipo, é a cultura dele,
589 ele: já falava assim antes,
590 entã::o o menino chegou na escola,
591 >falou errado e ela corrigiu ele<
592 ele se sentiu: ele ficou com vergonha quis
593 sair da escola porque os colegas ficaram

594 zoando dele porque ela corrigiu ele,
 595 talvez >acho que se talvez<, se ela não
 596 tivesse corrigido ele ninguém teria se
 597 importado
 598 e:: e num ia ter ficado zoando ele.
 599 (2,4)
 600 Gisele Ele dev- ele se sentiu muito inferior ao
 601 professor e todos os colegas dele,
 602 ele queria sair da escola porque ele achava
 603 que era... mu- muito inferior
 604 e saiu da escola
 605 ...
 606 /talvez assim seria melhor/.
 607 Elaine Tá. Então vocês acham que esse não seria o
 608 papel... de uma professora de português,
 609 ela não devia ter falado pra ele como ela
 610 falou. É isso?
 611 (1,3)
 612 Bruna /Ela poderia ter falado/,
 613 mas.. poderia ter ensinado ele devaga:r,
 614 explicando as normas da gramática,
 615 não querendo mudar o jeito dele falar,
 616 que é o jeito que ele aprendeu desde quando
 617 nasceu com a família.
 618 Elaine /A:h, entendi/.
 619 Alguém acha que a professora agiu certo?
 620 Que essa- esse::: essa é a função do
 621 professor?
 622 (2,4)
 623 Elaine Não?
 624 ???? [Não]
 625 ???? [Não]

Neste trecho, a discussão gira em torno do comportamento da professora de Lúcio quando esta afirmou para o seu aluno que a forma que ele falava estava errada e tentou impor um jeito “certo” de falar. Como pode ser visto nas linhas 541-545, a pesquisadora deseja saber a visão dos alunos sobre a postura assumida pela professora, postura esta que fez com que Lúcio se tornasse motivo de críticas de seus colegas.

Após pausa de 1.6 segundo, Hugo toma o turno e afirma que ela “se comportou dum jeito como qualquer uma outra se comportaria” (linhas 547-548). Dessa forma, Hugo legitima a ação da professora, ao afirmar que esta seria a conduta normal de qualquer professor e enquadra a situação como cumprimento do dever do professor. Após pequena pausa (linha 549), Hugo justifica a atitude da professora, trazendo novamente à tona a categoria de erro relacionado ao falar rural, dizendo que “se você chegar e começar a falar muito errado, (...) qualquer pessoa vai te chamar a atenção”

(linhas 550-552). Com essas palavras, Hugo minimiza o preconceito da professora e culpa Lúcio pelo fato ocorrido, uma vez que, por ele “falar errado”, a professora tinha o dever de corrigi-lo. A ação da professora não é vista por Hugo como algo que poderia trazer prejuízos morais para Lúcio, mas, pelo contrário, sua atitude é vista como incontestável, pois, na visão desse participante, ela estaria fazendo um bem ao seu aluno ao ensiná-lo a forma correta de falar. Após pequena pausa (linha 553), Hugo mantém o piso conversacional e, apesar de legitimar a ação da professora, ele demonstra saber que o professor corrige o aluno por se achar mais certo que ele e por não levar em consideração a origem do aluno (linhas 554-556). Contudo, essa constatação não parece ser muito relevante para Hugo, visto que ele não leva adiante essa discussão.

Assim, tendo Hugo abandonado o turno, o que pode ser evidenciado pela pausa de 3.3 segundos após sua fala, a pesquisadora toma o turno e o seleciona novamente, questionando-o se a professora agiu corretamente (linhas 558-560). O participante parece mudar seu alinhamento ao afirmar que a professora não agiu corretamente (linha 562); contudo, após pequena pausa (linha 563), ele volta a defender o comportamento da professora, afirmando que ela estava desempenhando o seu papel, que na visão de Hugo seria transmitir conhecimento aos alunos (564-566). Na sequência, ele novamente vai legitimar a ação da professora, tentando justificar sua ação, ao sugerir que Lúcio precisava ser corrigido porque ele era um “cidadão mais da roça” e, por isso, “falava errado” (linhas 568-577). É interessante perceber como o professor é visto como aquele que detém o saber e, como tal, suas ações não podem e não devem ser contestadas.

Em seguida, a pesquisadora aloca o turno aos demais participantes, numa tentativa de envolvê-los na conversa (linhas 579-581) e, após pausa de 1.2 segundo, Simone se auto seleciona e demonstra um não alinhamento à visão de Hugo, no que diz respeito à obrigação do professor em corrigir os alunos. Simone declara que o fato de a professora ter mais conhecimento que Lúcio não lhe dá o direito de corrigi-lo, como se ela fosse melhor que ele (linhas 584-587). Simone parece dar indícios de que a linguagem utilizada por Lúcio tem validade como qualquer outra (linhas 588-589); entretanto, na linha 591, ela também demonstra seu preconceito em relação à linguagem utilizada por Lúcio ao categorizá-la como errada. Dessa forma, há um alinhamento entre os posicionamentos de Hugo e Simone no que se refere à visão de ambos de que a forma de falar do personagem Lúcio está errada. Na sequência, Simone atribui culpa à

professora de Lúcio por este ter saído da escola e por todos os constrangimentos que ele enfrentou perante seus colegas (linhas 592-598). Essa atitude de Simone é contrária à de Hugo, que tenta a todo o momento justificar as ações da professora para tentar isentá-la de qualquer culpa.

Dando continuidade à discussão, Gisele toma o turno e demonstra alinhamento à visão de Simone, pois ela também atribui culpa à professora pelo fato de Lúcio ter saído da escola. Como pode ser observado nas linhas 600 a 606, Gisele conclui que o constrangimento pelo qual Lúcio passou ao ter sua fala corrigida pela professora fez com que ele se sentisse inferior à sua professora e aos seus colegas e, conseqüentemente, que ele saísse da escola.

A pesquisadora, então, reformula a fala das participantes Simone e Gisele e, endereçando o turno a essas participantes, ela tenta confirmar a opinião delas (linhas 607-610). Contudo, como nenhuma dessas participantes sustenta o piso conversacional, Bruna se auto seleciona e afirma que a professora poderia ter ensinado as normas gramaticais para Lúcio, mas não exigindo que este mudasse seu jeito de falar (linhas 612-617). Dessa forma, Bruna demonstra o entendimento de que a escola deve levar os alunos a se apoderarem das normas de prestígio, mas sem que isso implique a desvalorização de sua variedade linguística.

Na sequência, a pesquisadora tenta descobrir se há alguma opinião divergente entre os participantes, questionando-os se alguém acha que a função da professora é corrigir seus alunos (linhas 619-621). Os participantes não sustentam o piso conversacional e a pesquisadora compreende o silêncio deles como ausência de uma opinião divergente. Assim, ela tenta confirmar sua constatação (linha 623) e esta é imediatamente ratificada por dois participantes (linhas 624-625).

Nota-se neste trecho que, enquanto Hugo aprova o comportamento da professora e tenta justificá-lo, categorizando o professor como aquele que tem o dever de transmitir conhecimento, outros participantes atribuem culpa e responsabilidade à professora pelo fato de Lúcio ter sido criticado pelos colegas e ter abandonado a escola. No entanto, o que os alunos condenam é a consequência da ação, e não a ação em si. O que eles discutem e tornam relevante o tempo todo na interação é o fato de Lúcio ter se tornado alvo de zombaria e ter abandonado a escola; eles não percebem o preconceito da professora em relação à variante utilizada por Lúcio.

No próximo exemplo fica ainda mais claro esse posicionamento dos alunos. Veremos no trecho a seguir que, na visão dos alunos, o problema não foi o fato de a professora ter corrigido Lúcio querendo impor a ele uma única forma de falar, mas ela não ter repreendido os colegas que zombavam dele.

Exemplo 10 (Grupo das Meninas)

Ela tinha que ter se manifestado, falado alto

439 Elaine E:: O que é que vocês acharam .. da postura da
440 professora?
441 Joana Eu achei errada.
442 Cecília Errada.
443 ???? Eu também.
444 Amanda Eu acho que ela=
445 Joana =A função do professor é ajudar o alu[no]
446 Cecília [É].
447 Joana Ela tem que corrigir ele,
448 mas ela, tipo, sei lá,
449 na hora que os meninos tivessem zoando ela
450 tinha que=
451 Paula =Ela tinha que [ter se manifesta:do, falado
452 alto]
453 Juliana [()]
454 Depois de ter visto ele do jeito que ele tava
455 na hora que ela encontrou ele.
456 ...
457 Cecília Eu acho que=
458 Paula =Por que ela podia ter mudado a situação dele.
459 Amanda Podia, pior que podia. Se ela tivesse .. é::
460 corrigido ele, mas, no momento que a sala zoou
461 ela tivesse levantado a voz e falado
462 "Oh gente, não é pra mexer!"
463 eu acho que nada disso teria acontecido.
464 ???? /Na minha opinião/=
465 Elaine =Vocês acham que ela fez certo em ter
466 corrigido?
467 Amanda Arrã.
468 ????? [Sim]
469 Amanda [Sim] mas=
470 Elaine =mas fez errado de ter deixado os colegas
471 ficarem criticando.
472 Amanda [Arrã]
473 ????? [Arrã]
474 Elaine Volta na fala da professora, tá no meio da
475 primeira página.
476 (1.5)
477 ela diz assim ó
478 "Não se diz nós mudemo menino, a gente deve
479 dizer nós mudamos".
480 Então vocês acham que essa é a postura correta

481 do professor?
 482 Joana É:
 483 Amanda É:
 484 (3.5)
 485 Elaine Sim?
 486 ???? [Sim]
 487 Paula [Eu acho] que ficou um pouquinho meio...
 488 Amanda Num devia ter chegado tão na lata.
 489 Paula Tão na lata. Tipo falando tão::, de um jeito
 490 tão: grosso, pode ser grosso pra ele, entende?
 491 Eu acho assim
 492 "nã:o, ta:l"
 493 sabe? com mais calma, não
 494 "Nóis mudemo menino", né?
 495 Amanda O correto do português é falar assim.
 496 Paula É:::

Este exemplo nos mostra que, ao serem questionados pela pesquisadora sobre a postura da professora (linhas 439-440), os participantes afirmam que consideram errado o seu comportamento (linhas 441-443); contudo, como pode ser observado na fala de Joana, os participantes não questionam a ação da professora de tentar impor a Lúcio uma forma de falar, mas o fato de ela não ter interferido no comportamento de seus outros alunos quando eles começaram a ridicularizar Lúcio (linhas 447-450).

Nas linhas 451-452, Paula afirma que a professora devia ter “falado alto” e dessa forma ela evidencia o que ela espera da conduta de um professor em uma situação desse tipo. Essa atividade esperada por Paula categoriza o professor como aquele que repreende e que tem o direito de repreender. Na visão dessa participante, o tom de voz acentuado confere ao professor certa autoridade em relação aos alunos; portanto, na visão de Paula, se a professora tivesse repreendido seus alunos dessa forma, ela poderia evitar o constrangimento vivido por Lúcio.

Na linha 458, ela afirma que essa atitude poderia ter mudado a situação de Lúcio, ou seja, se a professora tivesse “falado alto” com os outros alunos, eles não teriam criticado Lúcio e este não teria saído da escola. Nota-se que o preconceito evidenciado pelos colegas de Lúcio é condenado pelos participantes, mas o preconceito da professora passa despercebido por eles.

Em seguida, Amanda toma o turno e, alinhando-se à Paula, ela demonstra que o problema não foi o fato de a professora ter corrigido a forma de falar de Lúcio, mas ela não ter contido as críticas que os demais alunos fizeram a ele, pois se a professora tivesse tido essa atitude, Lúcio não teria sido criticado e não sairia da escola (linhas 459-

463). A fim de sugerir como a professora deveria ter agido, Amanda anima a voz da professora para melhor esclarecer como esta deveria ter se comportado nesta situação (linha 462).

A pesquisadora questiona os participantes se ter corrigido a forma de falar de Lúcio teria sido uma atitude correta da professora (linhas 465-466) e duas participantes afirmam que sim (linhas 467-468). Após ter afirmado que a conduta da professora foi correta, Amanda tenta fazer uma ressalva iniciada pela conjunção “mas”, (linha 469) e a pesquisadora, numa cooperação na construção do turno, dá continuidade à fala de Amanda afirmando que a professora não agiu corretamente em ter permitido que seus outros alunos criticassem Lúcio (linhas 470-471). Amanda e outra participante tomam o turno ao mesmo tempo para confirmar o que foi dito pela pesquisadora (linhas 472-473).

Numa tentativa de deixar mais evidente o comportamento da professora de Lúcio, a pesquisadora pede aos alunos para pegarem no texto o trecho em que a professora tenta impor a norma padrão para Lúcio (linhas 474-479) e em seguida ela volta a perguntar aos participantes se aquela teria sido uma conduta correta (linhas 480-481). Amanda e Joana respondem que sim e, após pausa de 3.5 segundos, a pesquisadora repete a resposta das alunas, com entonação ascendente, a fim de obter uma confirmação das participantes (linha 485), a qual é dada logo em seguida (linhas 486).

Na sequência, Paula e Amanda, em regime de co-construção de turnos, reprovam a forma como a professora corrigiu Lúcio. Segundo Amanda, a professora não deveria ter falado com Lúcio “tão na lata” (linha 488), e Paula se alinha a essa participante dizendo que este foi um jeito “grosso” de falar (linha 490) e que a professora poderia ter corrigido Lúcio “com mais calma” (linha 493). Nota-se que o que está em questão aqui é o ato de correção, porém não pelo seu objeto, mas sim pela forma como é feito – um ato sem emprego de nenhum recurso linguístico de proteção à face de Lúcio.

No próximo exemplo, veremos que, assim como nos demais grupos, o *Grupo dos Meninos* também não percebe o preconceito da professora em relação à variedade linguística utilizada por Lúcio. Para estes participantes, apenas os colegas de Lúcio foram preconceituosos.

Exemplo 11 (Grupo dos Meninos)

Ela tinha meio que obrigação de falar com os alunos pra não fazer o preconceito linguístico

249 Elaine E o que que vocês acharam, da posição- do
250 posicionamento da professora?
251 Gabriel Ela fez o certo.
252 Elaine Fez certo?
253 Gabriel Ela corrigiu.
254 (/Aí os alunos que levaram a mal/)
255 Elaine Entendi. Então, você- na sua opinião o: essa é
256 a função da professora. Né?
257 Gabriel Humhumm.
258 Elaine E vocês?
259 (2.8)
260 Também acham?
261 (1.3)
262 E vocês?
263 ???? Sim.
264 Mateus Fez certo e errado.
265 Elaine Fez certo e errado?
266 Como assim?
267 Mateus Ela fez certo porque ela fez certo de corrigir.
268 E ela fez errado que ela tinha meio que
269 obrigação de falar com os alunos pra não fazer
270 o preconceito linguístico.
271 (3.1)
272 Elaine Ela fez certo de corrigir,
273 Mateus e errado por não corrigir os outros alunos que
274 estavam zombando do menino.
275 Elaine Então vocês acham que quem .. teve preconceito,
276 com a linguagem do aluno, foram os colegas
277 dele?
278 Mateus Isso.
279 Elaine A professora vocês acham que ela não teve
280 preconceito não?
281 ...
282 ???? Não.
283 ..
284 Elaine Tá.

Como pode ser observado logo no início deste excerto, Gabriel acredita que a professora agiu corretamente diante da diversidade linguística presente em sua sala de aula. Ao ser questionado sobre a postura da professora (linhas 249-250), ele afirma que a professora “fez o certo” (linha 251). Na sequência, a pesquisadora repete sua resposta, em tom ascendente (linha 252), e Gabriel responde que a professora corrigiu Lúcio e

seus alunos a interpretaram mal (linhas 253-254), ou seja, a professora simplesmente fez o que deveria ter feito, cumpriu seu papel, mas foi mal interpretada pelos seus alunos. A pesquisadora aloca o turno a Gabriel novamente e o pergunta se essa seria a função da professora (linhas 255-256); sem hesitar, ele responde afirmativamente (linha 257). Assim, os alunos categorizam a professora como aquela que tem autoridade e dever de corrigir os alunos.

Em seguida, a pesquisadora aloca o turno aos demais participantes, perguntando se eles concordam com a visão de Gabriel (linhas 258-262), e outro participante afirma que sim (linha 263). Logo em seguida, Mateus toma o turno e afirma que a professora “fez certo e errado” (linha 264). Como a pesquisadora não compreende o significado de suas palavras, ela pede a ele esclarecimentos em relação ao seu posicionamento (linhas 265-266). Mateus, então, explica que a professora agiu corretamente em ter corrigido Lúcio, mas agiu errado por ter permitido que os colegas de Lúcio tivessem preconceito linguístico com sua forma de falar (linhas 267-270). É interessante perceber como as ações da professora não são questionadas pelos alunos. Mateus nota o preconceito linguístico nas atitudes dos colegas de Lúcio, mas considera correta a atitude da professora. Isso se explica porque a relação de assimetria entre professor e aluno – o professor é categorizado como alguém que detém o saber e o aluno alguém que recebe o saber – confere àquele um status de superioridade em relação a este e, por isso, suas ações não são sequer questionadas pelos alunos.

Após pausa de 3.1 segundos, a pesquisadora inicia a ação de repetir a fala de Mateus, numa tentativa de checar se ela havia compreendido o que ele havia falado (linha 272), e Mateus co-constrói o turno com a pesquisadora, mais uma vez esclarecendo que o erro da professora foi não ter corrigido os colegas de Lúcio por terem zombado dele (273-274). Diante da resposta de Mateus, a pesquisadora conclui que os participantes só perceberam o preconceito na ação dos colegas de Lúcio e tenta confirmar essa constatação, como pode ser visto nas linhas 275-277. Prontamente, Mateus concorda com o que foi dito pela pesquisadora (linha 278), confirmando o que ela havia concluído. Ainda não satisfeita, a pesquisadora pergunta aos alunos se eles não acham que a ação da professora também demonstra preconceito linguístico e um aluno afirma que não (linha 282).

Fica claro, assim, que, para os participantes, a atitude da professora de corrigir Lúcio e tentar impor a ele outra forma de falar é uma ação legítima, pois está diretamente relacionada ao cumprimento da meta institucional de sala de aula. Assim, na visão dos participantes, para o cumprimento dessa meta, que é o ensino, os professores teriam a responsabilidade de executar várias ações, tais como: perguntar, avaliar e repreender. Dentre essas ações, corrigir a fala dos alunos seria uma ação esperada de um professor.

3.4 Adequação da linguagem à situação de fala

Nesta seção demonstraremos que os participantes têm consciência de que os falantes utilizam diferentes variedades de fala, dependendo da situação, dos interlocutores e dos domínios sociais em que os participantes estão inseridos. Entretanto, alguns participantes acreditam que apenas a fala monitorada está “correta”, enquanto os estilos de fala com menor ou nenhuma monitoração estão “errados”.

Exemplo 12 (Grupo Misto)

Pra procurar um emprego a gente tem que saber a forma de falar

981 Hugo /Olha professora/, é igual... você...
982 as pessoas mais da cidade assim,
983 elas têm uma: um jeito de falar mais
984 padronizado.. do que as pessoas mais da roça.
985 Igual, na roça.. num tem um tribuna:l s:ô as
986 pessoas da roça pra que eles possam falar do
987 jeito que eles ach- acham certos,
988 mas aqui na cidade:.., entende?
989 Mas- você não pode, às vezes, com a linguagem
990 que você... fala... com.. seus amigos num bar,
991 onde cê ta bebendo,
992 >cê tem aquela questão de gíria aquela
993 questão de coisa<,
994 agora se você chega numa entrevista de
995 trabalho.. o:u um tribunal ou >qualquer lugar<
996 mais formal
997 eu acho que que você tem que se conter e usar
998 uma linguagem mais padrão e evitar o máximo a
999 usar gíria, entende?
1000 (1,1)
1001 Elaine E você, queria falar alguma coisa sobre essa

Em seguida, Hugo prossegue mostrando que na cidade as situações são diferentes e, às vezes, exigem uma maior formalidade na fala. Hugo afirma que não devemos utilizar a mesma forma de linguagem em um momento de descontração com os amigos e em uma situação formal, como em um tribunal ou em uma entrevista de emprego. O participante alega que em situações mais formais devemos evitar gírias e fazer uso de uma linguagem mais formal (linhas 988-999), o que, mais uma vez, demonstra seu entendimento sobre a adequação da linguagem à situação de fala.

Após micropausa de 1.1 segundo, a pesquisadora seleciona Mariana e aloca o turno a esta participante dando a ela a oportunidade de se manifestar sobre o assunto discutido (linhas 1001-1002). Mariana toma o turno e se alinha à Hugo dizendo que em situações formais, como entrevistas de emprego, não devemos falar da mesma forma que falamos com nossos amigos. A participante explica que com os amigos ela “fala mais pra lá” (linha 1011), ou seja, entre amigos ela não monitora sua fala, não se preocupa com a forma de falar. Ao dar continuidade à sua fala, observarmos que Mariana categoriza o falante de um estilo mais monitorado como uma pessoa “séria”. Segundo ela, a utilização de uma linguagem mais formal demonstra seriedade e isso ajuda a conseguir o emprego (linhas 1012-1013).

Na sequência, a pesquisadora procura envolver os demais participantes na discussão para saber a opinião destes (linha 1014) e Simone se auto seleciona e também se alinha aos posicionamentos de Hugo e Mariana afirmando que a linguagem deve variar de acordo com o contexto de produção do discurso. Ela também utiliza o exemplo da situação de procura por emprego, afirmando a necessidade da utilização de uma linguagem mais formal nessa situação (linhas 1015-1018).

O exemplo 13 também mostra que os participantes têm bastante conhecimento de que a linguagem deve ser adequada ao contexto de fala.

Exemplo 13 (Grupo das Meninas)

Quando uma pessoa é importante, tipo uma excelência

651	Elaine	E vocês acham que essas regras, né, da
652		gramática, elas devem se:r-a gente deve ficar
653		se policiando o tempo todo pra usar essas
654		regras ou só em algumas situações?
655	Joana	[Só em algumas situações].

656 Amanda [Só em algumas situações].
657 Elaine Em que situações vocês acham que a gente não
658 precisa ficar se monitorando?
659 Cecília Ah, em casa!
660 Amanda Em casa, [com as amigas], na rua, assim.
661 ???? [com as amigas!]
662 Amanda A maioria das vezes assim, (na maioria)das
663 ocasiões a gente não precisa.
664 Paula É você mais ali do seu jeito me:smo, fica mais,
665 sabe? ()fala as coisa tudo errado
666 mesmo,
667 ???? É mais emocionante!
668 ???? É
669 Elaine E quando é necessário se monitorar pra tentar
670 falar mais próximo possível do padrão?
671 Cecília Quando uma pessoa é importante, tipo uma
672 excelência, u:m, sei lá=
673 Amanda =Um juiz
674 Cecília Um [jui:z].
675 ???? [Emprego].
676 ???? Um [emprego].
677 Cecília [emprego].
678 Amanda Até na escola de vez em quando nas aula de
679 português
680 Cecília É verdade.
681 Amanda É bom.

Este excerto mostra o momento em que o *Grupo das Meninas* também está discutindo a necessidade de monitoração da fala em determinadas circunstâncias. Como pode ser observado nas linhas 651 a 654, a pesquisadora pergunta aos participantes se a monitoração da fala é necessária em todos os momentos ou apenas em algumas situações.

Joana e Amanda tomam o turno simultaneamente, afirmando que apenas em determinadas situações essa monitoração é necessária (linhas 655-656). A pesquisadora, então, questiona a essas participantes em quais situações a monitoração não é importante (linhas 657-658) e Cecília toma o turno antes que as outras duas participantes o fizessem, dizendo que em casa não há necessidade de monitorar a fala (linha 659). Amanda toma o turno em seguida e se alinha à Cecília, confirmando que em casa não há necessidade de se preocupar com a forma de falar. Além disso, ela afirma que com as amigas e na rua também não há necessidade de monitoração (linha 660). Uma das participantes, utilizando fala sobreposta, alinha-se ao posicionamento de Amanda ao admitir que entre amigas não é preciso se preocupar com a forma de utilizar a língua (linha 661). Nota-se que essas participantes têm consciência de que em

determinados domínios sociais a linguagem pode ser utilizada mais livremente, sem necessidade de muita monitoração.

Amanda prossegue dizendo que na maioria das situações a monitoração da fala não é necessária (662-663) e, no próximo turno, observa-se uma cooperação na construção do tópico de discussão quando Paula complementa o que Amanda estava dizendo, co-construindo os turnos com sua amiga e evidenciando seu alinhamento à Amanda. Contudo, nota-se que, na visão de Paula, quando ela não está monitorando a sua fala, ela está falando “tudo errado” (linhas 664-666). Mais uma vez a língua não padrão é categorizada como errada. Após essa declaração de Paula, uma participante afirma que falar sem se preocupar com a linguagem utilizada é mais emocionante (linha 667), o que sugere que essa participante se sente mais à vontade em interações menos formais, visto que nessas circunstâncias a pressão comunicativa sobre o falante é mínima. Na sequência, outra participante se alinha a ela confirmando seu ponto de vista (linha 668).

No turno seguinte, a pesquisadora pergunta aos participantes quando a monitoração na fala é necessária (linhas 669-670). Cecília e Amanda co-constroem os turnos seguintes afirmando que a fala deve ser monitorada quando estamos conversando com alguém importante, como um juiz (linhas 671-674). Dessa forma, as participantes demonstram que têm conhecimento de que os falantes alternam sua fala entre estilos mais monitorados e menos monitorados, de acordo com a situação, o que nos remete ao conceito de *footing* proposto por Goffman (1998). Segundo esse autor, os participantes de uma interação mudam constantemente sua postura, sua posição, em relação a si mesmo, ao outro e ao discurso que está sendo construído. Assim, uma mudança de *footing* na interação face a face, indica uma mudança no estilo da fala relacionado àquele momento interacional. Dessa forma, ao modificar a sua fala para um estilo mais monitorado, levando-se em consideração o seu interlocutor, as participantes estão, na verdade, alterando o *footing* da interação o que, de acordo com Goffman, é uma característica natural da fala.

Nas linhas 675-677, há sobreposição de fala de duas participantes, as quais não conseguimos identificar, juntamente com Cecília, e elas co-constroem esses turnos acrescentando uma nova situação em que a fala também deve ser monitorada. Ao sugerir que em uma situação de entrevista de emprego o candidato deve estar mais

atento à sua fala, essas alunas também demonstram consciência de que os falantes utilizam estilos diversos, dependendo da situação em que estão envolvidos.

No turno seguinte, Amanda diz que esta monitoração também deve estar presente na escola, nas aulas de português, e, na sequência, há o alinhamento de Cecília (linha 780) e a confirmação da própria Amanda (linha 781). É interessante perceber o uso da locução adverbial “de vez em quando” (linhas 678-679) utilizada por Amanda, pois a utilização dessa expressão demonstra o entendimento dessa participante de que, mesmo nas aulas de português, a monitoração estilística não acontece o tempo todo. De fato, mesmo em eventos formais, como os eventos de sala de aula, há situações de maior e menor monitoração. Em pesquisa implementada por Bortoni-Ricardo em Goiás e no Distrito Federal, foi verificado que os professores monitoravam sua fala quando conduziam eventos mediados pela língua escrita, tais como aula de leitura, ditado, entre outros, mas essa monitoração não acontecia em eventos de estrita oralidade, como intervenções para manter a disciplina ou brincadeiras feitas pelo professor (BORTONI-RICARDO, 2004). O resultado dessa pesquisa confirma que mesmo nas interações de sala de aula existe diversidade linguística, visto que há eventos que são conduzidos com maior e menor formalidade e este excerto demonstra que os participantes do *Grupo das Meninas* têm plena consciência dessa variação.

No próximo exemplo, mostraremos que o *Grupo dos Meninos* demonstrou que não há necessidade de monitoração da fala em todas as circunstâncias de uso da linguagem.

Exemplo 14 (Grupo dos Meninos)

Primeiro ela fala direitinho, depois que enturma, fala normal

593	Elaine	E sobre essas <u>regras</u> que vocês falaram, né?
594		que falar certo é utilizar essas regras,
595		vocês acham que essas regras elas precisam
596		se::r obedecidas em <u>qualquer</u> situação ... que a
597		gente tá?=-
598	????	=Não
599	Elaine	ou só em alguns lugares que você precisa se
600		preocupar com essas regras?
601		(13.9)
602	Júlio	Na aula de português cê se preocupa, né?
603	Elaine	Na aula de português você se preocupa.

604 Então, por exemplo, imagine que vocês vão sair
605 daqui, depois da, da aula ...
606 e vão tomar um sorvete.
607 Aí sai um grupinho de amigos.
608 nesse momento, você, com o amigos, tomando
609 sorve:te, tomando refrigera:nte, vocês precisam
610 ficar preocupados com a forma de falar ou cês
611 acham que ... nesse momento, não é- isso não é
612 importante, essa preocupação com as regras?
613 ????? Não
614 ????? Não
615 ????? Não
616 ????? /Eu acho ()/=
617 Davi =Depende, né Elaine? exemplo.
618 Elaine Hum.
619 Davi Chega uma pessoa nova,
620 () tem que enturmar,
621 a gente marca de ir,
622 vim aqui na pizzaria,
623 aí ela num vai chegar,
624 "<você foi lá onti>"?
625 primeiro ela fala direitinho,
626 depois que enturma, fala normal.
627 Elaine E: falar normal .. é o quê?
628 Davi Ah! Falar sem se preocupar .. se tá certo,
629 assim.

Como nos demais exemplos desta seção, este excerto também mostra parte da discussão sobre a variação da fala em diferentes contextos. Nas linhas 593 a 600, a pesquisadora questiona os participantes sobre a necessidade ou não da utilização das regras da gramática normativa em qualquer contexto de fala e observa-se que um participante, utilizando fala engatada, prontamente responde que não, interrompendo o turno de fala da pesquisadora (linha 598). O posicionamento desse participante sugere sua convicção de que não é preciso a monitoração da fala em todas as situações discursivas. Ao responder tão prontamente à pergunta feita pela pesquisadora, antes mesmo que ela terminasse sua fala, o participante demonstra não ter dúvidas em relação a essa questão.

Após pausa de 13.9 segundos, o que parece evidenciar que nem todos os alunos estavam tão convictos de seu posicionamento como o primeiro participante, Júlio se manifesta afirmando a necessidade de utilização das regras gramaticais nas aulas de português e o uso da expressão “né?” ao final de sua fala demonstra um pedido de confirmação da pesquisadora (linha 602). Esta, então, repete o que foi dito por Júlio (linha 603) e utiliza um exemplo concreto para refazer sua pergunta em relação à

necessidade de monitorar a fala em todas as situações de uso da língua (linhas 604-612). Essa ação da pesquisadora de utilizar um exemplo que pode ser familiar para os participantes facilitou o entendimento destes em relação à pergunta feita, o que pode ser confirmado pelas respostas imediatas dadas pelos alunos, sem a constatação de nenhuma pausa (linhas 613-615).

Na sequência, um participante tenta tomar o turno (linha 616), mas é imediatamente interrompido por Davi, que demonstra querer falar de duas situações quando inicia sua fala dizendo “depende, né Elaine? exemplo” (linha 617). No turno seguinte, a pesquisadora aloca o turno para que Davi o utilize para dar o exemplo o qual ele mencionou e, ao mesmo tempo, demonstra sua disposição para ouvi-lo (linha 618).

Subsequente ao turno da pesquisadora, Davi inicia seu exemplo, usando uma pequena narrativa. O participante imagina uma situação na qual, ao sair com os amigos para uma pizzaria, chegaria um desconhecido, “uma pessoa nova” (linha 619), e esse novo integrante do grupo precisaria monitorar sua fala até que ele estivesse enturmado com o grupo. Assim, segundo Davi, inicialmente esse falante iria “falar direitinho” (linha 625) e, após já estar entrosado com o grupo, ele falaria “normal” (linha 626). Na sequência, a pesquisadora toma o turno e, a partir da resposta apresentada por Davi, ela faz outra pergunta a fim de confirmar o que seria o “falar normal” (linha 627) mencionado por Davi em seu turno anterior. O participante esclarece, então, que falar normal é “falar sem se preocupar se está certo” (linhas 628-629), ou seja, falar de forma espontânea, sem muita atenção à forma da língua. Deste modo, Davi demonstra conhecimento de que o grau de intimidade que temos com nosso interlocutor também é fator determinante na escolha da variedade da língua por nós utilizada. É importante percebermos que através da escolha lexical “normal” (linha 626) feita por Davi para se referir à linguagem não padrão, há uma categorização da linguagem padrão como “anormal”, o que evidencia que a variante padrão da língua não é muito familiar para esse participante.

3.5 Insegurança linguística

Nesta última seção, veremos que a concepção de língua dos participantes – um conjunto de regras gramaticais que devem ser seguidas – traz como consequência uma

forte insegurança linguística nesses alunos. Isso se explica porque eles acreditam que a gramática normativa apresenta a única possibilidade de utilizar a língua de forma “correta”. Assim, como os participantes não têm total domínio dessas normas de prestígio, muitas vezes se sentem inseguros na utilização de sua própria língua materna.

Vejamos o exemplo abaixo em que alguns participantes relatam momentos em que sentiram essa insegurança.

Exemplo 15 (Grupo Misto)

Será que não vão rir de mim?

1204 Elaine Bom, e alguma vez vocês já se sentiram
 1205 reprimidos por causa da gramática?
 1206 Tipo, deixaram de dizer alguma coisa que vocês
 1207 queriam dizer porque não tinham certeza,
 1208 ficaram inseguros por causa da utilização da
 1209 língua?
 1210 (1.2)
 1211 Vanessa Assim, pra falar não, mas para escrever sim.
 1212 (1.8)
 1213 Elaine Você que levantou a mão, você ia dizer o quê?
 1214 Simone Quando eu to perto do meu pai eu fico com medo
 1215 de falar ()=
 1216 Elaine =Só um minutinho que eu não tô conseguindo
 1217 ouvir nada.
 1218 ((pesquisadora sai da sala e pede aos alunos
 1219 que estão conversando na porta da sala de
 1220 vídeo para falarem mais baixo))
 1221 (24.7)
 1222 Eu não tava ouvindo nada aqui dentro.
 1223 Simone Quando eu to perto do meu pai, assim, eu fico
 1224 com medo de falar alguma coisa,
 1225 tipo, se eu não tenho certeza se tá certo
 1226 ele me corrige,
 1227 aí as vezes quando eu to perto dos meus
 1228 amigos, assim, de outras pessoas, que ele me
 1229 corrige,
 1230 aí eu fico com vergonha..,
 1231 aí eu:::, as vezes eu prefiro não falar..
 1232 pra não ficar constrangida do que falar e
 1233 tiver errado e ele me corrigir...
 1234 Elaine Alguém mais passou por uma situação assim,
 1235 “ah não vou falar não, porque depois não tá
 1236 certo, não sei falar direi:to”
 1237 Hugo Eu já passei por essa situação quando tava:::,
 1238 eu tinha.. acabado de jogar uma final e fui
 1239 destaque do jogo,

1240 aÍ chegaram o pessoal da rádio tudo pra- pra::
1241 me entrevistar,
1242 aÍ: no meio da entrevista eu já comecei ficar
1243 meio nervoso,
1244 já.. comecei a ficar impaciente
1245 e ele me perguntando...,
1246 e ele falou
1247 "ai o que que ocê gostou do jogo?"
1248 "Ai, meu Deus, o que que eu falo?"
1249 "Se eu falar errado?"
1250 AÍ eu falei assim,
1251 "achei que foi bom".
1252 AÍ: sabe? Eles tava vendo que eu tava nervoso
1253 e foi tentando me: ajudar,
1254 ...
1255 porque: a::: tava gravando,
1256 num sei se era ao vivo não sei se era....
1257 Mas eu passei.. muito: aperto, digamos
1258 assim..,
1259 num sabia o que falar,
1260 porque eu era- eu tinha doze anos,
1261 e ficava muito aflito,
1262 "será que vou falar isso?"
1263 "será que: não vão rir de mim?"
1264 "será que meus colegas não vão zoar depois
1265 também?"
1266 porque.. eles tavam tudo perto,
1267 aÍ depois eu: depois eu: fui lá na rádio e
1268 >fiz certo< falei bem.
1269 Elaine Falou bem? Deu tudo certo então?
1270 Hugo Deu tudo certo...

Como mostram as linhas 1204-1205, a pesquisadora pergunta aos participantes se eles já se sentiram reprimidos por causa da gramática e, logo na sequência, temendo que os alunos não a compreendessem, ela tenta esclarecer seu questionamento, utilizando um exemplo, iniciado pelo uso da palavra "tipo" (linha 1006).

Após pequena pausa de 1.2 segundo, Vanessa se auto seleciona, mas não ratifica a pergunta feita. A participante utiliza o turno para afirmar que ela não tem essa insegurança para falar, só para escrever (linha 1211). Após outra pequena pausa (linha 1212) uma participante levanta sua mão manifestando interesse em falar e a pesquisadora tenta engajá-la na conversa, alocando o turno a essa participante (linha 1213).

Imediatamente, Simone toma o turno e apresenta resposta positiva para a pergunta feita pela pesquisadora nas linhas 1204 e 1205. A aluna começa a relatar que sente medo de falar perto do seu pai (linhas 1214-1215), mas é interrompida pela

pesquisadora para dizer que não está conseguindo ouvir o que a participante está dizendo (linhas 1216-1217). Como havia iniciado o horário de intervalo na escola, o barulho fora da sala onde a discussão estava sendo feita era muito grande. Sendo assim, a pesquisadora interrompeu a discussão e saiu da sala para pedir aos alunos que estavam na porta para diminuïrem o tom de voz para não atrapalharem o debate (linhas 1218-1220).

Após intervalo de 24.7 segundos, a pesquisadora retorna e afirma que “não tava ouvindo nada aqui dentro” (linha 1222) a fim de justificar a interrupção da discussão. Sandra, então, retoma o tópicO de discussão, reiniciando seu relato sobre o medo que sente de ser corrigida pelo seu pai quando está diante de amigos ou outras pessoas. A participante afirma que às vezes prefere não falar por ficar com vergonha quando seu pai a corrige (linhas 1223-1233). Nota-se que não só a participante acredita que falar bem é falar de acordo com as normas gramaticais, como também o seu pai tem essa visão distorcida sobre a língua e, dessa forma, ao tentar ajudar a filha a falar bem, ele acaba contendo, reprimindo a participante e fortalecendo nela a ideia de que ela não sabe falar bem sua língua materna. Como mostra Bagno (2003, p. 17), a língua é parte da identidade individual e social do ser humano e, por isso, “acusar alguém de não saber falar a própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber ‘usar’ corretamente a visão (...) ou o olfato”. O autor afirma que, ao passo que discriminar uma pessoa por ela ser negra, pobre, homossexual, deficiente físico, etc. é, atualmente, considerado inaceitável, fazer essa mesma discriminação, devido ao modo de uma pessoa usar a língua, passa totalmente despercebido.

Nas linhas 1234-1236, a pesquisadora tenta engajar outros participantes na conversa e, assim, descobrir se mais alguém já havia passado por situação semelhante. Imediatamente Hugo toma o turno e inicia um relato de uma experiência em que também ficou inseguro para utilizar a língua. Tratava-se de uma disputa de final de campeonato em que ele havia sido destaque do jogo e, por isso, ele foi procurado por uma rádio local para dar uma entrevista (linhas 1237-1241). Ao descrever a situação vivida, três fatores nos levam a perceber a insegurança de Hugo:

a) a escolha lexical feita por ele ao realizar o seu relato: “no meio da entrevista eu já comecei ficar meio nervoso” (linhas 1242-1243), “comecei a ficar impaciente” (linha 1244), “eu passei muito aperto” (linha 1257), “ficava muito aflito” (linha 1261).

A seleção dos vocábulos “meio nervoso”, “impaciente”, “muito aperto” e “muito aflito” demonstram a angústia de Hugo naquela situação por ele ter que fazer uso da linguagem em uma situação diversa daquela em que ele está acostumado.

b) dúvida sobre o que dizer e o medo de falar “errado”: “Ai meu Deus, o que que eu falo?” (linha 1248), “Se eu falar errado?” (linha 1249), “será que vou falar isso?” (linha 1262);

c) medo da reação dos colegas, de ser criticado por eles devido ao seu modo de falar, evidenciado nos seguintes trechos: “será que não vão rir de mim?” (linha 1263), “será que meus colegas não vão zoar depois também?” (linha 1264).

Como nos mostra Calvet (2002), existe um conjunto de atitudes e sentimentos dos falantes em relação a suas línguas, variedades linguísticas e a seus usuários e a (in)segurança linguística é uma dessas atitudes. Segundo o autor,

[f]ala-se de *segurança linguística* quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionados em seu modo de falar, quando consideram *sua* norma *a* norma. Ao contrário, há *insegurança linguística* quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam (CALVET, 2002, p.72).

Assim, Hugo se sente inseguro, pois considera seu modo de falar pouco prestigioso e pouco valorizado. Na verdade, Hugo acredita que não sabe falar “certo”, pois ele não domina todas as normas do português padrão, considerado por ele e por muitos como a única forma “certa” de falar.

O exemplo 16 mostra que essa insegurança pode prejudicar até mesmo o processo de ensino e aprendizagem. Nele, veremos o relato da participante Fernanda, que tem medo de se manifestar em sala de aula e ser criticada pelos colegas pelo seu jeito de falar.

Exemplo 16 (Grupo das Meninas)

Medo de errar, claro!

710	Elaine	Mais você se lembra de alguma ocasião em
711		especial onde deixaram de se comunicar, por
712		insegurança?
713	Fernanda	Sim, na sala de aula.
714		(2.1)

715 Elaine Dentro da sala de aula?
716 ...
717 Você fica insegura, tem medo de falar e alguém=
718 Fernanda =Medo de falar.
719 (2.0)
720 Elaine Mas medo de falar por timidez mesmo de falar ou
721 por medo de os colegas=
722 Fernanda =Medo de errar, claro!
723 Elaine Medo de errar?
724 ...
725 Porque normalmente na sala de aula tem
726 críticas, os colegas costumam criticar?
727 Fernanda Tem.
728 ((risos))
729 Amanda Bastante.
730 Juliana Vários.
731 Joana A gente mesmo.
732 Elaine Vocês criticam ela?
733 ??? Não!
734 Joana Não, tipo, todo mundo se critica.
735 Aman:::da
736 Angela Joana
737 ((Risos))
738 Paula Não, eu acho assim aqui a gente tá mais
739 desatento, tá mais, né? é mais a gente, assim
740 Joana é mais a gente
741 Paula é mais íntimo assim, a gente critica, mais na
742 zoação, a gente sabe que é zoação, agora quando
743 acontece de outra pessoa zoando a gente, a
744 gente [()]
745 Joana [Tipo,] A gente é acostumado a corrigir
746 um ao outro, por exemplo, eu falo alguma coisa
747 errada, ela vai lá fala alguma coisa ... ta? é
748 desse jeito.
749 Paula Mas sem ofender, sabe? um ao outro, a gente
750 sabe que é zoação, mas é zoação até um limite,
751 até um ponto.
752 Elaine Mas, alguma vez você falou alguma coisa na sala
753 e os colegas criticaram?
754 Fernanda Já.
755 Elaine E como é que você se sentiu?
756 Fernanda ã:: Com vergonha.
757 (2.2)
758 Cecília Eu acho que isso acontece com todo mundo.

Em momento anterior a este trecho, os participantes estão relatando situações em que se sentem inseguros para utilizar a língua. Nas linhas 710 a 712, a pesquisadora indaga os participantes se eles se lembram de algum momento especial em que deixaram de se comunicar por insegurança e Fernanda afirma que isso acontece na sala de aula (linha 713). Nota-se que, como a participante não sustenta o piso conversacional, fato evidenciado pelos turnos bem curtos e pelas pausas após suas falas

(linhas 714, 719 e 757), a pesquisadora auxilia a participante a construir a sua história, fazendo perguntas que a levem a explicar melhor os fatos. Assim, a pesquisadora tenta descobrir o motivo da insegurança de Fernanda em sala de aula (linha 717) e a participante, utilizando fala engatada, afirma que tem medo de falar (linha 718). Diante dessa resposta, a pesquisadora tenta esclarecer o que causa esse medo em Fernanda (linhas 720-721) e ela explica, novamente utilizando fala engatada, que tem medo de errar (linha 722). É impressionante como é enraizada a ideia de que existe erro na língua. Novamente, há a categorização do dialeto não padrão como “errado”, e do dialeto de prestígio como correto. Conforme nos explica Couto (2007),

A insegurança linguística surge em situações linguísticas complexas, em que há ou multilingüismo ou multidialetalismo, ou as duas coisas. Sempre que convivem duas ou mais línguas, ou dois ou mais dialetos, numa mesma comunidade de fala, em uma mesma região, uma variedade normalmente é considerada de prestígio e outra(s) como estigmatizada(s) (COUTO, 2007, p. 404).

Assim, Fernanda tem medo e insegurança para utilizar a língua, por não ter domínio das normas do português padrão, considerado o dialeto correto.

Na sequência, a pesquisadora novamente tenta obter mais informações sobre o porquê desse medo de Fernanda e a questiona se os seus colegas de classe costumam criticá-la por sua forma de falar (linhas 723-726). A participante responde afirmativamente a essa pergunta (linha 727), o que confirma que o preconceito linguístico não é apenas de Fernanda, mas também de seus colegas de turma. Nos turnos seguintes, Amanda, Juliana e Joana se alinham a Fernanda confirmando o preconceito sofrido por esta (linhas 729-731). A pesquisadora, então, toma o turno e questiona, com entonação de surpresa, se essas participantes criticam Fernanda (linha 732). Neste momento, ocorre uma mudança importante na interação. A conversa passa de um enquadre de conversa amigável para um enquadre de acusação e essa mudança nos eventos é percebida por uma participante, que tenta mudar seu alinhamento (linhas 733) por ver na pergunta da pesquisadora uma ameaça a sua face de “boa amiga”. Da mesma forma, Joana também muda seu alinhamento, respondendo “não” à pergunta feita pela pesquisadora, mas em seguida afirma que “todo mundo se critica” (linha 734), ratificando o que havia sido dito por Fernanda e, ao mesmo tempo, tentando atribuir a responsabilidade pelas críticas a outras pessoas, aliviando, de certa forma, sua culpa. Na

sequência, a fim de confirmar que ela não é a única a criticar os seus colegas, Joana acusa Amanda (linha 735) e é acusada por Ângela (linha 736).

Subsequente ao turno de Ângela, Paula inicia uma sequência de explicações que podem ser vistas como uma estratégia de proteção à face das colegas, a fim de reverter uma situação problemática, e Joana co-constrói os turnos com a amiga, tentando auxiliá-la nessa tarefa. Assim, Paula e Joana alternam os turnos de fala, numa tentativa de desfazer um “mal entendido” de que a turma tem preconceito com a forma de falar de Fernanda, e tentam refazer o significado da ação, transformando o enquadramento da situação de problema para uma brincadeira, categorizando as críticas como zoações da turma (linhas 741-742), sem ofensas à colega (linha 749). Conforme Buttny (1985) *apud* Brigatte (2009, p. 36), as explicações podem modificar o sentido das ações. Segundo a autora, alterando-se as ações de uma comunicação, todo o contexto de fala pode também ser alterado. Assim, por meio da fala é possível “refazer os significados”, o que implica que “um mesmo acontecimento possa ser visto sob vários aspectos, dependendo das razões e intenções das pessoas”.

No turno seguinte, a pesquisadora interfere na discussão, mas não dá prosseguimento ao tópico de Paula e Joana. Ao contrário, ela demonstra seu alinhamento à Fernanda, ao alocar o turno a essa participante, questionando-a se alguma vez ela havia sido criticada pelos colegas pela forma de utilizar a linguagem (linhas 752-753). Fernanda ratifica a pergunta feita pela pesquisadora e esta lhe questiona como ela se sentiu ao passar por tal situação (linha 755). A participante responde que se sentiu envergonhada (linha 756) e, após pausa de 2.2 segundos (linha 757), Cecília toma o turno dizendo que “isso acontece com todo mundo” (linha 758), com ênfase na palavra “todo”, a fim de minimizar a situação de constrangimento vivenciada por Fernanda.

Este exemplo demonstra como o mito de uma língua única, homogênea, não passível de mudanças pode trazer prejuízos para um falante, até mesmo em seu processo de ensino-aprendizagem. Por acreditar que sua forma de falar está errada, Fernanda tem medo de se manifestar em sala de aula, medo de interagir com seus professores e colegas, o que certamente traz consequências negativas, não apenas em seu processo de aprendizagem, como também em seu convívio social com seus colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resumo das proposições e resultados dos dados

Considerando-se que as categorias são observáveis na fala, construídas de forma dinâmica, e que auxiliam os participantes a construir significado situado por meio da interação, esta pesquisa procurou analisar a emergência de categorias na fala de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender de que forma os participantes deste estudo organizam seu mundo social no que se refere à nossa língua materna e revelar o que eles pensam e acreditam sobre a nossa língua, ou seja, revelar o olhar dos alunos sobre a língua e sua diversidade.

Como principal estratégia de coleta de dados, realizamos três grupos focais nos quais foram discutidas questões relacionadas à língua portuguesa. As interações foram gravadas em áudio e, em momento posterior, transcritas e analisadas de acordo com a metodologia da Análise da Conversa. O aporte teórico que embasou nossa análise foi a Análise da Conversa Etnometodológica, a Sociolinguística Interacional, a Categorização de Membros e a Sociolinguística.

Retomaremos, agora, os objetivos específicos desta pesquisa para que possamos fazer considerações a respeito de cada um deles:

1. Descrever a visão dos alunos sobre a língua que eles utilizam;
2. Verificar as categorias nas quais os alunos encaixam os falantes da variedade rural;
3. Averiguar o entendimento dos participantes sobre a adequação da linguagem à situação de fala;
4. Desvendar qual é o papel atribuído aos professores, diante da diversidade linguística presente nas salas de aula;
5. Revelar as consequências advindas do modo como os alunos compreendem o seu falar

No que se refere ao primeiro objetivo, observamos que os participantes deste estudo têm um ideal de língua “certa” e como sua atividade linguística efetiva não

corresponde a esse ideal, eles acreditam que não falam bem, não falam “certo”, visto que sua fala não corresponde ao conjunto de regras ditadas pela gramática normativa. As categorias presentes nas falas dos alunos, de que a língua é *severa, rigorosa, exigente*, e que *ter sotaque mineiro e utilizar gírias* significa falar errado, nos leva a constatar que esses participantes têm inculcadas ideias negativas sobre sua competência como usuário da própria língua materna, o que não faz sentido do ponto de vista linguístico. Como afirma Bagno (2003, p.20), a concepção tradicional de língua reduz a língua à norma culta e esta à gramática normativa. Segundo o autor, “essa concepção abstrata e reducionista de *língua>norma>gramática* é tão antiga que já se tornou parte integrante das crenças e superstições que circulam na sociedade”. Essa crença de que a língua é igual a um conjunto de regras normativas faz com que os participantes deste estudo acreditem que o manual da gramática contém a única possibilidade de uso adequado da língua.

Como sabemos, qualquer falante nativo do português, a não ser por questões de patologias, domina todas as estruturas básicas de sua língua e consegue produzir sentenças bem formadas, de acordo com as regras do sistema da língua que ele tem internalizadas. Como alerta Bortoni-Ricardo (2004, p. 72),

[n]ão se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de “erro” que as nossas gramáticas normativas defendem. Na ótica prescritiva dos gramáticos normativos, toda sentença que não siga as regras da chamada língua padrão é “errada”.

Sobre a variedade rural utilizada pelo personagem Lúcio no conto *Nóis Mudemo*, percebemos que as categorias que emergiram nas interações rotulavam os usuários da variante rural como *pobres, favelados e caipiras*, o que demonstra que esta variedade é completamente estigmatizada pelos alunos. Por acreditarem que a única forma “correta” de falar é aquela ditada pelas normas da gramática tradicional, os participantes consideram errada qualquer variedade que não esteja prevista na gramática normativa e, conseqüentemente, consideram que o falar rural está errado e que o personagem Lúcio deveria mudar sua forma de falar. Contudo, os dados demonstraram que o preconceito por detrás do falar rural é, na verdade, um preconceito social. Como nos mostra Bourdieu (2008), o preço do produto linguístico não depende simplesmente das mensagens veiculadas, mas principalmente das relações sociais entre os interlocutores.

Assim, como a sociedade valoriza e legitima a variedade urbana utilizada pelas classes letradas, o falar do homem simples do campo é considerado errado e sem a menor legitimidade. Como prova disso, alguns participantes relataram experiências pessoais nas quais sofreram preconceito por morarem na zona rural e outros afirmaram que o personagem Lúcio não foi criticado simplesmente pelo fato de sua linguagem ser diferente daquela utilizada por seus colegas, mas, principalmente, porque sua linguagem denunciava sua origem.

Sobre o papel que os alunos atribuem ao professor diante da diversidade linguística, os dados demonstraram que, para os participantes, dentre as funções de um professor de língua portuguesa, está a tarefa de corrigir a fala dos alunos e ensiná-los a falar “corretamente”. Por isso, a maioria dos alunos não questionou a postura da professora de Lúcio quando esta tentou impor ao seu aluno uma forma “correta” de falar. Na visão dos participantes, apenas os colegas de Lúcio foram preconceituosos com a linguagem utilizada por ele e a atitude da professora é totalmente legitimada pelos alunos por considerá-la como autoridade na sala de aula e detentora do conhecimento. É interessante perceber que os participantes culpam a professora pelo fato de Lúcio ter abandonado a escola e demonstram qual seria a atitude que eles esperavam dela para que isso não acontecesse. Segundo os participantes, a professora deveria ter “falado alto” com os seus alunos, ou seja, eles esperavam que a professora exercesse sua função de autoridade e repreendesse os colegas de Lúcio quando estes o criticaram.

No que tange à adequação da fala à situação interacional, os dados revelaram que, apesar de os participantes terem uma visão homogênea da língua portuguesa, eles demonstraram bastante conhecimento em relação à necessidade de monitoração da fala em situações mais formais, que exigem muita atenção do falante, e a não obrigação dessa monitoração em situações de fala espontânea, com pouca ou nenhuma formalidade. Essa atitude demonstra aparente incoerência dos participantes visto que, se eles asseveram que a língua precisa ser modificada dependendo da situação, não faz sentido afirmar que a norma padrão é a única forma correta de falar. Entretanto, essa incoerência se desfaz quando percebemos que, na visão dos participantes, apenas nas situações de fala monitorada os falantes estão falando “certo”. Para os participantes, nas

situações em que não há a necessidade de monitoração da fala, os falantes estão falando “errado”.

Em relação ao nosso último objetivo, ficou claro que a forma como os alunos compreendem o que é uma língua – um conjunto de regras ditadas pela gramática normativa – traz consequências bastante negativas para o seu convívio social, principalmente na escola. Os dados demonstraram que alguns alunos se sentem muito inseguros para utilizar a linguagem em situações mais formais, como em determinados eventos de sala de aula. Sabemos que a interação aluno-aluno e aluno-professor é extremamente importante para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos em situação de ensino. O professor não é mais visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um facilitador e mediador da aprendizagem, e, para que isso aconteça, a qualidade da interação em sala de aula é fundamental. Assim, se o aluno não interage com o professor e com seus colegas, por medo de falar “errado”, todo o processo de ensino-aprendizagem desse aluno pode ficar comprometido.

Limitações, contribuições e questões para investigação futura

As limitações deste trabalho estão relacionadas, principalmente, ao fato de não podermos fazer generalizações a partir de seus resultados. O fato de termos implementado a pesquisa em uma única turma, em uma única escola, não nos permite afirmar que os resultados obtidos são o retrato da educação em língua materna em nosso país. Dessa forma, nossa análise deve ficar restrita apenas aos participantes deste estudo.

Apesar disso, acreditamos que esta pesquisa tem muito a contribuir com os estudos sociolinguísticos e também com área da ACE. Considerando que, dos muitos estudos existentes sobre a diversidade linguística, ainda são poucos os que utilizam dados concretos da fala-em-interação, acreditamos que uma das principais contribuições desta pesquisa seja olhar para uma velha questão com um novo olhar, além de focalizar a visão dos alunos sobre o fenômeno. Além disso, como afirma Garcez (2008, p. 7-8),

a grande maioria do conhecimento em ACE ainda é produzida e divulgada principalmente em língua inglesa e com dados de interação em língua

inglesa, o que pode impor entraves a estudantes e pesquisadores que, por não dominarem o idioma, acabam tendo dificuldades em acompanhar as reflexões e as análises nesse idioma estrangeiro.

Dessa forma, este estudo também traz importante contribuição ao produzir conhecimento na área da ACE com dados de interação em língua portuguesa sobre diversidade linguística.

Infelizmente, alguns professores privilegiam o ensino da gramática tradicional, na tentativa de impor a norma dita “cultura” para os alunos como a única forma correta e deixam de considerar a diversidade linguística. Como adverte Bagno (2002, p.20), diante de uma grande maioria de alunos que não utiliza a língua de prestígio ensinada na escola, esta ainda tem tido como principal objetivo consertar a língua dos alunos por considerá-los como “deficientes linguísticos”. Diante dessa realidade, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para que professores de língua portuguesa possam repensar suas práticas pedagógicas e delinear planos de ação no sentido de proporcionar aos alunos a compreensão de que a língua é um fenômeno social e, como tal, modifica-se a partir das relações sociais, historicamente situadas, de interação verbal, e não estática e homogênea como acreditam muitos alunos.

Como sugestão para uma futura investigação, indicamos um estudo que relacione questões de gênero às questões linguísticas, analisando de que forma o gênero influencia as visões dos participantes sobre a linguagem. Desde o início dessa pesquisa, questões relativas ao gênero começaram a surgir quando os alunos dividiram os grupos de debate em *Grupo dos Meninos*, *Grupo das Meninas* e *Grupo Misto*. Ao analisarmos os dados, percebemos que a visão dos alunos do *Grupo dos Meninos* em muitas situações foi bastante diferente dos outros grupos. Contudo, por falta de tempo, e por não ter sido este o objetivo deste estudo, optamos por não analisar este tópico e deixá-lo para uma próxima investigação.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Luciana Martins. O uso da dêixis social como um recurso de categorização / identificação. In: Siveira, Sônia Bittencourt & Magalhães, Tânia Guedes. **A fala-em-interação em situações de conflito: recursos lingüísticos e práticas comunicativas**. São Carlos: Clara Luz, 2008. Cap. 3, p. 57-69.

ALENCAR, Rosana. **Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação**. Revista investigações, volume 21- 02, 2008. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.21.2/Rosane_Alencar.pdf>. Acessado em: 25 de setembro de 2012.

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. **A construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: Novela Sociolingüística**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? – um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.). **Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise de discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972]. p. 57-69.

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acessado em: 23 de julho de 2011.

BRIGATTE, Raquel. **Práticas narrativas em audiências de conciliação no PROCON**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

BYGATE, M. **Some current trends in Applied Linguistics: towards a generic view**. AILA Review, vol. 17, 2004. p. 6-22.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CELANI, M. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. Linguagem & Ensino, Vol. 8, Nº 1, 2005. p.101-122.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

COUTO, Hildo Honório do. **Ecolinguística: Estudo das Relações Entre Língua e Meio Ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIVAN, Lílian Márcia Ferreira & ARRUDA, Luciana Martins. **O emprego estratégico de enquadres/alinhamentos em uma audiência de conciliação no PROCON**. 2008.

Disponível em: <<http://www.gatilho.ufjf.br/artigoLillianLuciana.pdf>>. Acessado em: 11 de maio de 2011.

FLICK, Uwe. **Desenho de pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAGO, Paulo Cortes. **Questões de transcrição em Análise da Conversa**. Veredas, Juiz de Fora, Vol. 6, Nº 2, 2002. p.89-113.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (orgs.) **Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado das letras, 2008. p.17-38.

GARCEZ, P. M. **Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar**. Palavras, vol. 08, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. New York: Haper & Row, 1974.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOFFMAN, Erving. A elaboração da face. In: FIGUEIRA, S. A (Org). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise de discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1979]. p. 70-97.

GOMES, M. E.S & BARBOSA, E.F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais, 1999. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf>. Acessado em: 26 de abril de 2012.

GUMPERZ, John J. & COOK-GUMPERZ, Jenny. A Sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HUTCHBY, I. & WOOFFITT, R. **Conversation analysis: principles, practices and applications**. Cambridge: Polity Press, 1998.

KITZINGER, Jenny. **The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants**. *Sociology of Health & Illness*. Vol. 16, No. 1, 1994.

LADEIRA, Wânia Terezinha. **O papel do mediador no gerenciamento e negociações de conflitos em Audiências de Conciliação**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEVINSON, Stephen C. A estrutura conversacional. In: LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (org.) **Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G. & MÜLLER, M. Noções fundamentais: seqüencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. D. & JUNG, N. M (org.) **Fala-em interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado das letras, 2008.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C & BRAGA, M.L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NARO, A.J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C & BRAGA, M.L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. A Modalização na Linguagem. In: _____ **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. **Preconceito linguístico, variação e o papel da universidade**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, nº 36, 2008. p.115-129.

OLIVEIRA, N.A.; PORTO, A.R.; PALMA, J.S.; CALCAGNO, N.G. da S.; FEHN, L.A.C.; THOFEHRN, M.B. **Contextualizando o grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa**. Conhecimento sem fronteiras. XVII Congresso de Iniciação Científica – X Encontro de Pós-Graduação. 11 a 14 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/CS/CS_01573.pdf>. Acessado em: 26 de abril de 2012.

PATRIOTA, Luciene Maria. **A gíria nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental**. Graphos: Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB. João Pessoa, Vol. 6, Nº 1-2, 2004. p.51-64.

PEREIRA, Maria das Graças Dias & BASTOS, Liliana Cabral. **Ataque e defesa: salvando a face em um debate televisivo**. Revista COM TEXTOS N. 9, 1998.

PRETI, Dino. **O léxico na linguagem popular: a gíria**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/pdf/slp18/02.pdf>>. Acessado em: 03 de novembro de 2012. Sem data.

RIBEIRO, Branca & GARCEZ, Pedro. (org.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: Age, 1998.

ROSA, Margaret. **Marcadores de Atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.

SACKS, H. On the analyzability of stories by children. In: HYMES, D.; GUMPERZ, J.J. (Eds.) **Directions in sociolinguistics**. New York: Basil Blackwell, 1972. p.325-345.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. **Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa**. *Veredas*, V. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, V. 50, 1974.

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Volumes I e II. Editado por Gail Jefferson. Padstow: Blackwell Publishing, 1995.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida & JUNG, Neiva Maria. **Práticas interacionais na escola: a negociação de uma identidade rural**. Calidoscópio, vol. 10, Nº 02, 2012.

SILVEIRA, S. B. **Gerenciamento de tópico e trabalhos de face em entrevistas de emprego**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.

SILVERMAN, David. **Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis**. New York: Oxford University Press, 1998.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola - Uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em Interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise de discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998 [1987]. p.120-141.

ZIMMERMANN, M.H. & MARTINS, P.L.O. **Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência**. VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas – CIAVE. Anais, Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf>. Acessado em: 04 de maio de 2012.

ANEXOS

Anexo A: Temo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos alunos e seus pais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Campus Universitário - Viçosa, MG - 36570-000 - Telefone: (31) 3899-2410 - e-mail: dla @ufv.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsáveis,

Sou mestranda do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e estou conduzindo um estudo sobre língua e diversidade na *Escola Estadual Emílio Jardim*. O objetivo desta pesquisa é investigar o olhar dos alunos sobre a diversidade linguística, pois acreditamos que dar voz aos alunos faz-se extremamente necessário na medida em que desvendar o que estes acreditam sobre nossa língua materna é fundamental para que os professores possam repensar suas práticas, além de facilitar a intervenção destes no processo de ensino e aprendizagem.

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizaremos a observação participante e a gravação em áudio da fala, em sessões de grupo focal, como procedimentos de coleta de dados.

A observação participante é a presença do pesquisador em campo a fim de criar proximidade e conhecer um pouco as atitudes e comportamentos dos pesquisados. Na observação participante, a pesquisadora participará das aulas de Língua Portuguesa na turma do seu filho(a), por um período de aproximadamente 1 mês, a fim de conhecer melhor os participantes e criar proximidade com os mesmos.

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados qualitativos que se dá por meio de entrevistas grupais, apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. No grupo focal, a turma do seu filho será dividida em três grupos e cada grupo participará individualmente de uma entrevista em que serão discutidas questões referentes à Língua Portuguesa. As discussões serão mediadas pela mestranda responsável pela execução desta pesquisa. É importante

ressaltar que, como o objeto de análise deste estudo é a língua falada, as discussões dos grupos focais serão gravadas em áudio para que possam ser posteriormente transcritas e analisadas.

A participação do seu filho(a) nessa pesquisa é voluntária, sem contrato de trabalho e sem qualquer tipo de remuneração ou gratificação, e ele tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar-se do estudo a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

A fala dos alunos que será gravada nas discussões será utilizada na dissertação de mestrado resultante deste estudo e poderá ser utilizada também em artigos acadêmicos. Entretanto, os nomes dos alunos, bem como o nome da escola pesquisada, serão preservados a fim de proteger as identidades dos participantes. A confidencialidade dos dados e o anonimato serão respeitados durante todo o período de coleta de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto.

Agradecemos antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse estudo. Se o(a) senhor(a) concordar com a participação do seu filho nessa pesquisa, por favor, assine no local indicado abaixo.

Assinatura do aluno

Assinatura do pai ou responsável

Atenciosamente,

Elaine Luzia da Silva
Mestranda

Wânia Terezinha Ladeira
Orientadora

Em caso de dúvida, favor entrar em contato com os pesquisadores responsáveis por essa pesquisa:

Elaine Luzia da Silva (Mestranda)
elaineufv@yahoo.com.br
8779-6896

Wânia Terezinha Ladeira (Orientadora)
Wania.ladeira@ufv.br
3899- 2410

Anexo B: Texto utilizado para incentivar o debate nos grupos focais.

Nóis mudemo

Fidêncio Bogo

O ônibus da Transbrasileira deslizava manso pela Belém-Brasília rumo a Porto Nacional. Era abril, mês das derradeiras chuvas. No céu, uma luzoa enorme pra namorado nenhum botar defeito. Sob o luar generoso, o cerrado verdejante era um presépio, todo poesia e misticismo. Mas minha alma estava profundamente amargurada. O encontro daquela tarde, a visão daquele jovem marcado pelo sofrimento, precocemente envelhecido, a crua recordação de um episódio que parecia tão banal... Tentei dormir. Inútil. Meus olhos percorriam a paisagem enluarada, mas ela nada mais era para mim que o pano de fundo de um drama estúpido e trágico.

As aulas tinham começado numa segunda-feira. Escola de periferia, classes heterogêneas, retardatários. Entre eles, uma criança crescida, quase um rapaz.

- Por que você faltou esses dias todos?

- É que nóis mudemo onti, fessora. Nóis veio da fazenda.

Risadinhas da turma.

- Não se diz "nóis mudemo", menino! A gente deve dizer: nós mudamos, tá?

-Tá, fessora!

No recreio, as chacotas dos colegas: “oi, nóis mudemo!”, “até amanhã, nóis mudemo!”. No dia seguinte, a mesma coisa: risadinhas, cochichos, gozações.

- Pai, não vô mais pra escola!

- Oxente! Módi quê?

Ouvida a história, o pai coçou a cabeça e disse:

- Meu fio, num deixa a escola por uma bobage dessa! Não liga pras gozação da mininada! Logo eles esqueci.

Não esqueceram. Na quarta-feira, dei pela falta do menino. Ele não apareceu no resto da semana, nem na segunda-feira seguinte. Aí me dei conta de que eu nem sabia o nome dele. Procurei no diário de classe e soube que se chamava Lúcio - Lúcio Rodrigues Barbosa. Achei o endereço. Longe, um dos últimos casebres do bairro. Fui

lá, uma tarde. O rapazola tinha partido no dia anterior para a casa de um tio, no sul do Pará.

- É, professora, meu fio não aguentou as gozação da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas não teve jeito. Ele tava chatiado demais. Bosta de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda côa famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala tudo errado.

Inexperiente, confusa, sem saber o que dizer, engoli em seco e me despedi. O episódio ocorrera há dezessete anos e tinha caído em total esquecimento, ao menos de minha parte. Uma tarde, num povoado à beira da Belém-Brasília, eu ia pegar o ônibus, quando alguém me chamou. Olhei e vi, acenando para mim, um rapaz pobremente vestido, magro, com aparência doentia.

- O que é, moço?

- A senhora não se lembra de mim, fessora?

Olhei para ele, reconstituí num momento meus longos anos de sacerdócio, digo, de magistério. Tudo escuro.

- Não me lembro não, moço. Você me conhece? De onde? Foi meu aluno? Como se chama?

Para tantas perguntas, uma resposta lacônica:

- Eu sou "Nóis mudemo", lembra?

Comecei a tremer.

- Sim, moço, agora lembro. Como era mesmo seu nome?

- Lúcio - Lúcio Rodrigues Barbosa.

- O que aconteceu com você?

- O que aconteceu ? Ah! fessora! É mais fácil dizê o que não aconteceu. Comi o pão que o diabo amasso. E êta diabo bom de padaria! Fui garimpeiro, fui bóia fria, um "gato" me arrecadou e levou num caminhão pruma fazenda no meio da mata. Lá trabaiei como escravo, passei fome, fui baleado quando consegui fugi. Peguei tudo quanto é doença. Até na cadeia já fui pará. Nós ignorante às veis fais coisa sem querê fazê. A escola fais uma farta danada. Eu não devia de te saído daquele jeito, fessora, mas não aguentei as gozação da turma.

Meu Deus! Aquela revelação me virou pelo avesso. Foi demais para mim. Descontrolada comecei a soluçar convulsivamente. Como eu podia ter sido tão burra e

má? E abracei o rapaz, o que restava do rapaz, que me olhava atarantado. O ônibus buzinou com insistência. O rapaz afastou-me de si suavemente.

- Chora não, fessora! A senhora não tem culpa.

- Como? Eu não tenho culpa? Deus do céu!

Entrei no ônibus apinhado. Cem olhos eram cem flechas vingadoras apontadas para mim. O ônibus partiu. Pensei na minha sala de aula. Eu era uma assassina a caminho da guilhotina.

Hoje tenho raiva da gramática. Eu mudo, tu mudas, ele muda, nós mudamos, mudamos, mudaamoos, mudaaamooos... Super usada, mal usada, abusada, ela é uma guilhotina dentro da escola. A gramática faz gato e sapato da língua materna - a língua que a criança aprendeu com seus pais, irmãos e colegas - e se torna o terror dos alunos. Em vez de estimular e fazer crescer, comunicando, ela reprime e oprime, cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade. E os lúcios da vida, os milhares de lúcios da periferia e do interior, barrados nas salas de aula: "Não é assim que se diz, menino!" Como se o professor quisesse dizer: "Você está errado! Os seus pais estão errados! Seus irmãos, amigos e vizinhos estão errados! A certa sou eu! Imite-me! Copie-me! Fale como eu ! Não seja você! Renegue suas raízes! Diminua-se! Desfigure-se! Fique no seu lugar! Seja uma sombra!" E siga desarmado para o matadouro.

Disponível em: <http://redecultura.ning.com/profiles/blogs/nois-mudemo>

Anexo C: Roteiro para guiar a discussão do grupo focal

Antes de ler o texto:

1. Vocês consideram que sabem falar bem a língua portuguesa? (Pedir justificativas para as respostas dadas)
2. O que é falar bem o português? Quem fala bem e quem não fala bem a nossa língua?

Depois da leitura do texto:

1. O conto é uma narração construída ao redor de uma única trama. Qual é a trama desse conto?
2. O pai de Lúcio afirma que eles falam “tudo errado” e que na cidade eles não tem “vez”. Você concorda com ele?
3. O que você achou da atitude dos colegas de Lúcio? Você já criticou um colega por seu jeito de falar?
4. Você já foi corrigido ou criticado por sua forma de utilizar a língua? Como você se sentiu?
5. Você conhece alguém que já passou por essa situação? Como a pessoa reagiu?
6. O que você achou da atitude da professora ao corrigir o seu aluno?
7. Qual a sua opinião sobre a atitude de Lúcio de ter abandonado a escola devido às críticas de seus colegas? Se vocês estivessem no lugar dele, também teriam vontade de sair da escola?
8. Como você acha que Lúcio deveria ter agido diante das provocações dos colegas? Como você agiria em seu lugar?
9. A professora diz que hoje tem raiva da gramática porque ao invés de estimular e fazer crescer, ela reprime os alunos cobrando centenas de regrinhas estúpidas para aquela idade. O que você acha do ensino de gramática na escola? Na sua opinião é importante aprender gramática? Por quê?
10. Alguma vez você já se sentiu reprimido por causa da gramática? Já deixou de se comunicar, expressar sua opinião sobre alguma coisa por insegurança na utilização da língua?

11. Você acha que a vida de Lúcio teria sido diferente se ele não tivesse abandonado a escola? O que você acha que teria acontecido com ele se ele tivesse permanecido na escola?
12. Você acha que ao falar devemos nos preocupar sempre com as regras da gramática, em qualquer situação?
13. Em que situações a obediência às regras é importante?

Anexo D: Transcrição do Grupo Misto

(Duração: 48 minutos e 51 segundos).

01	Elaine	Ó pessoal, então como eu tinha combinado com
02		você:s, nossa conversa tá sendo gravada.
03		Todo mundo de ok? >Todo mundo de acordo?<
04	?????	Ok.
05	?????	Ok.
06	?????	Ok.
07	?????	Ok.
08	?????	Ok.
09	?????	Ok.
10	?????	Ok.
11	?????	(4,2)
12	Elaine	Olha só, então como eu tinha explicado pra
13		vocês já, né?
14		>Aquele dia que eu falei pra vocês sobre a
15		minha pesquisa<, lá na sala de aula,
16		o grupo focal não é <u>nada</u> mais que uma
17		discussão, né?
18		Eu falei que a gente ia se reunir, e discutir
19		sobre determinado assunto.
20		E eu até falei pra vocês qual seria esse
21		<u>assunto</u> , que seria a língua portuguesa, né?
22		Então a gente vai conversar sobre a nossa
23		língua materna.
24		Então o que que a gente vai fazer aqui?
25		Ali na porta tinham umas pessoas que já
26		estavam ansiosas
27		"professora o que que a gente vai fazer?"
28		né?
29		Então a gente não vai fazer <u>nada</u> mais do que
30		discutir sobre a nossa língua.
31		Eu vou entregar um texto pra vocês daqui a
32		pouquinho,
33		e esse texto vai guiar nossa discussão.
34		Então através dessa história, que a gente vai
35		ver aqui,
36		a gente vai discutir algumas coisas
37		...
38		E o que eu quero saber?
39		Eu quero saber a <u>opinião</u> de vocês, sobre a
40		língua que vocês falam, sobre a língua que
41		vocês utilizam
42		...
43		Tá?
44		Então <u>antes</u> de entregar o texto,
45		eu queria saber de vocês é::: <u>ah!</u> outra coisa,
46		é muit-muito importante a participação de todo
47		mundo aqui nesse debate...tá? nessa conversa.
48		Então podem ficar à <u>vonta</u> :::de pra falarem tudo
49		que vocês pensam, tá?
50		Aqui não tem certo e errado,
51		eu quero saber a opinião mesmo,
52		o que que vocês acham,
53		o que que vocês pensam sobre esse assunto, tá?
54		Não precisam ficar com <u>vergo</u> :nha,

55		pode falar à vontade,
56		podem ser bem sem vergonha
57		...
58		tá bom?
59		((risos))
60	Elaine	Antes de entregar o texto pra vocês,
61		já que o nosso assunto é:: né? A nossa língua,
62		nossa língua materna,
63		eu queria saber de vocês, se vocês a::cham...
64		que vocês sabem falar bem a língua portuguesa.
65	Gisele	[Eu não]
66	????	[Eu não]=
67	????	=[Eu não]
68	????	[Eu não]
69	????	[Eu não]=
70	????	=[Eu não]
71	????	[Eu não]
72	????	Eu também não.
73		((alguns alunos apenas balançam a cabeça,
74		dizendo que não))
75		((risos))
76	Elaine:	Não sabem falar?
77		Por que não sabem falar?
78		Baseado em que vocês dizem isso?
79	Hugo	Ah, professora, >saber a gen- a gente ate até
80		sabe, a gente não sabe é falar corretamente<,
81		né?
82		Porque a:: a língua ela é: tipo, muito
83		severa..., entende? [muito rigorosa]
84	Vanessa	[Por mais que a] gente tente falar
85		certo, a gente sempre erra em alguma coisa.
86	Bruna	Tipo na linguagem padrão a gente não fala tudo
87		certinho, de acordo...
88	Elaine:	/Ah, entendi/.
89		E vocês, o que que vocês acham?
90	Mariana	Eu também acho... que exige muito e muitas
91		vezes /a gente não consegue falar/
92	Elaine:	Tá, mas- ninguém aqui acha que sabe falar, a
93		língua portuguesa?
94	Simone	Ah::, eu falo um cadim.
95		((risos))
96	Elaine:	Como é que é?
97	Simone	Eu falo mais ou menos. ((rindo))
98	Mariana	Ela fala um cadim ((rindo))
99		((risos de todos os participantes))
100	Elaine	E os outros, falam um cadim, falam mais ou
101		menos?
102	Vítor	mais ou menos.
103	Elaine:	E vocês?
104		(3,1)
105	Carla	/Eu acho que eu também falo mais ou menos/
106		()
107	Elaine	E você?
108	Beatriz	Eu tento falar certo, mas quando sai /às vezes
109		não sai certo/
110	Elaine:	Então vocês acham que existe um jeito certo de
111		falar,

112		e que na verdade vocês falam errado.
113		...
114		É isso?
115	????	[É]
116	????	[É]
117	????	[É]
118	????	[É]
119	????	[É]
120	Simone	Mas eu acho [que tipo assim]
121	Hugo	[Linguagem não-padrão]=
122	Simone	Eu acho que cada um tem seu estilo de falar,
123		uns até prefere falar tudo errado, ((risos))
124		outros prefere falar as coisa mais certinho.
125	Elaine:	E o que que é falar tudo errado?
126	Gisele	Falar gí:rias=
127	Simone	=É!
128	Gisele	Falar "véio", igual muita gente fala
129		"veio, na bo:a!"
130	Simone	É, mas ela pode(dar só como um) exemplo né
131		gente?
132	Gisele	Fica o tempo inteiro falando com gíria.
133	Simone	É:
134	Elaine	Ah, tá. Então usar gíria é errado.
135		E tem mais alguma coisa que vocês acham que tá
136		errado?
137		(2,2)
138	????	Não.
139	????	[Não.]
140	????	[Não.]
141	Elaine	Só? gíria?
142		Então quem não usa gíria fala tudo certo?
143	????	[Não!]
144	????	[Não!]
145	????	[Não!]
146	Gisele	[Não,] igual eu não sei falar ped- ped-
147		pedreiro
148		((risos))
149	Gisele	Predei=
150	Simone	=Pedreiro!
151	Gisele	Ped-
152	????	Pedreiro!
153	Gisele	É, predreiro. É pode ser...
154	Elaine	Falou! ela disse que não sabe falar, mas
155		falou, né?
156	Beatriz	Tipo: a gente até pensa certo, mas acaba
157		falando errado.
158	Gisele	Eu demoro a pensar=
159	Mariana	=tem a concordância verbal também]=
160	Simone	=eu acho que se falar muito rápido sai errado.
161	Bruna	Tipo, quando a gente vai falar também, a
162		gente escreve também, a gente vai falar
163		também. Eu acho que:::
164	????	ã?
165	Simone	Eu não entendi muito bem!
166	Bruna	Não! é que cê escreve também
167	Simone	hum
168	Bruna	aí cê fala- cê fala também...

169	Simone	Uhum...
170	Bruna	I:m ((risos))
171	????	Como?
172	????	E o im?
173	Bruna	É porque na hora que a gente vai falar a gente
174		coloca o "i" no meio do também.
175	Elaine	Ah, tá.
176		E vocês acham que isso tá errado.
177		(2,1)
178	????	Ah,[()]
179	Hugo	[o jeito de] pronunciar acaba sendo errado,
180		né?
181	Elaine	Ah tá. Você falou alguma coisa de concordância
182		verbal, o que que é?
183	Mariana	É que às vezes a gente não conc-não ta
184		concordando, às vezes num plura:l ou singular,
185		ta:l
186		...
187		/Fala rápido e aí fala tudo errado/
188	Elaine	Ah, ta. Então vocês acham que quando a gente
189		não... faz a concordância verbal de acordo com
190		aquelas <u>regrinhas</u> que a gente viu, né? Naquela
191		ultima aula...,
192		então quem não tá de acordo com a concordância
193		verbal, >quem não faz a concordância< do jeito
194		que a gramática pede..., ta falando errado...
195		É isso?
196		E vocês acham que vocês não fazem a
197		concordância sempre
198		...
199		É isso?
200	Mariana	[É]
201	????	[É]
202	????	[É]
203	????	[É]
204	Hugo	>Professora, tipo<, a::: vamo- um exemplo, a
205		gramática.., a língua portuguesa em si é a
206		escola. A gente::: tem regras a seguir na
207		escola,
208		só que nem todo mundo segue- segue as regras à
209		risca.
210		...
211		É igual a gente, nem todo mundo fala o
212		portuguê:s certo, à risca, seguindo as regras
213		à risca. Entende?
214	Elaine	Nem todo mundo=
215	Hugo	=[São poucas pessoas]
216	Elaine	[Segue as <u>regras</u>] que a gramática dita pra
217		gente.
218	Hugo	É.
219	Elaine	Né? Então, na opinião de vocês a pessoa que
220		não ta usando as regrinhas de acordo com a
221		gramática, tá falando errado.
222		(1,3)
223	Hugo	É
224		...
225	Elaine	Todo mundo concorda?
226	????	[Sim]

227	????	[Sim]
228	????	uhum
229	Gisele	Uma vez, a gen- a professora Caudia=
230	????	Foi a Caudia. ((risos))
231	Gisele	Claúdia! Ela falou com a gente que::: não sei
232		que professora tava proibindo aluno de falar
233		"uai". Mas isso não pode pro- proibir deles
234		falar gíria que <u>cada</u> região tem um jeito de
235		falar.
236	Elaine	/Exatamente/.
237	Hugo	>Cada cidadão tem seu jeito<,
238		os paulistas puxam o "r", os carioca já é mais
239		o "s", os gaúcho já é aquele negócio de guri,
240		entende?
241		((risos de todos))
242	Hugo	Já-
243		((barulho de alguns alunos conversando))
244	Elaine	E a família de vocês?
245		(1,2)
246		Os pa:is, os irmã:os?
247	Simone	Meu pai é muito rígido. /Com esse negócio de
248		falar certo/.
249		Aí tipo assim, se eu to conversando com uma
250		amiga e falo errado é::: ele corri:ge.
251		Quando a gente era criança assim, meu pai
252		mandava a gente falar dez vezes certo.
253		É por isso que eu acho que eu falo mais ou
254		menos certo, por causa: dele ser assim...
255		>A minha mãe ela também,< ela não é muito de
256		falar errado não.
257		...
258		<Mas de vez em <u>quando</u> , né?>
259		((risos))
260	Elaine	[E vocês?]
261	Kelly	/Meu pai também, minha mãe e meu pai fala tudo
262		errado/
263		((risos))
264	Beatriz	>Eles fala errado num estudou muito.<
265	Elaine	Sua mãe e seu pai falam tudo errado?
266	Beatriz	Não, não tudo errado, assi:m, a maioria,
267		assim, e também não me corrige.
268	Vítor	Tem algumas palavras que [a gente não
269		consegue] ()
270	Karina	[tipo quando a
271		gente]
272	Elaine	Tá. Vamos tentar falar um de cada vez,
273		só pra gente tentar captar tudo depois, quando
274		eu for fazer a transcrição e análise, como eu
275		falei pra vocês, tá?
276		Porque se tive:r uma pessoa conversando aqui e
277		outra conversando lá aí vai ficar confuso
278		...
279		O que que vocês estavam falando?
280	Karina	Não, é porque é assim, tipo, quando eu começo
281		a falar, conversar com meu irmão eu começo
282		"Veio, na boa!"
283		Eu começo a usar um monte de gíria e meu pai
284		fica bravo comigo, ele briga, sabe? Falando

285		"por que que você fica falando assi:m?"
286		Que não é assim que fala, fica brigando...
287		tentando corrigir.
288	Elaine	E os outros que estão caladinhos e não se
289		mani[festaram até agora?]
290	Débora	[O meu é assim, oh!] meu pa:i fala certo,
291		agora minha mãe não fala tão certo não=
292	????	=[()]
293	Débora	=AGORA na hora que eu falo alguma coisa
294		errada, quem me critica.. é aí oh! esse povo
295		((risos))
296		o povo da escola.
297	Elaine	São os colegas que te criticam?
298	Débora	Os colegas.
299		((risos))
300	Elaine	Então na sua casa ninguém critica=
301	Débora	=[nã::o]
302	Elaine	mas na escola eles caem matando, né?
303	Débora	Cai
304		((risos de todos))
305	Elaine	/Entendi/.
306		E vocês meninos?
307		Aquí é o grupo misto, mas as meninas tão
308		faland-, não, se bem que ele já falou
309		bastante, né?
310	????	/()/
311	Elaine	Como é que é lá na casa de vocês, a linguagem
312		que a família utili:za?
313		vocês têm irmãos?
314	Vítor	Eu tenho uma irmã, só que é pequena.
315		Igual ela já fala muita coisa errado porque ta
316		aprendendo a falar, né?
317		Umás coisas emboladas, outras não.
318		...
319	Elaine	Quantos anos ela tem?
320	Vítor	Dois.
321	Elaine	Dois aninhos.
322		(2,2)
323	Elaine	Mais alguém quer relatar alguma coisa da
324		linguagem na famí:lia?
325	Hugo	Hã, lá em casa professora.. é:, minha mãe, a
326		gente tem- a gente fala normalmente, igual
327		todo:s, a maioria das população fala,
328		só que >às vezes chega< algum colega meu lá em
329		casa e nós começa a mexer no computador:::,
330		joga:r ... futebol lá:::
331		levar a manete,
332		junta aquela galerinha e nós fica conversando
333		lá:: aí: a gente, têm mania de chamar um ao
334		outro de veado
335		((risos))
336	Hugo	aí chega minha mãe, entra no meio...
337		"PARA com isso que não sei o que, isso é muito
338		erra:do, cê tem que aprender a falar certo",
339		e: tudo mais, ai eu tenho uma mi- minha irmã
340		que ela tem dez anos,
341		ela fica na frente da televisão o dia inteiro,
342		sabe?

343		a noite inteira também=
344		((risos))
345	Hugo	=aí, (1,4) quando tá passando uma novela,
346		uma música que ela gosta,
347		ela começa a cantar,
348		só que tem hora que ela... começa.. ao mesmo
349		tempo falar umas coisas sem noção,
350		aí minha mãe começa a corrigir ela também,
351		minha mãe.., tipo, ela é bem rígida:. sabe?
352		Dentro dos padrões também nu:::m,
353		se você falar alguma coisa por acidente
354		assim.. é:: ou por deslize mesmo ela num vai
355		brigar,
356		mas agora se for alguma coisa por querer,
357		ou começar a falar direto, ela já:.. chama a
358		atenção.
359	Elaine	<Entendi>.
360		alguém mais quer falar alguma coisa?
361		(4,15)
362		((Suspiros))
363	Elaine	Não?
364		(1.43)
365	????	[Não]
366	Elaine	Bom, então eu queria saber agora.. é:::
367		(1,23)
368		bom, o que é falar bem o português, vocês já
369		falaram, né?
370		Então de acordo com o que vocês pensam,
371		falar bem é seguir as normas da gramática, né?
372		(1.2)
373		É: quem é que fala bem o português?
374		Vocês têm essa ideia assim, tipo, determinadas
375		pessoas falam bem.
376		Tais e tais pessoas sabem falar,
377		tais e tais não sabem falar,
378		ou vocês não têm essa concepção?
379	Mariana	/[Acho que os professores] o de português
380		<tipo a Maria.. ela fala be:m assim/>
381		(1.15)
382	Elaine	A professora de português.
383		E vocês o que que vocês acham?
384		(3.9)
385	Hugo	Professora, falar a verdade eu acho que
386		ningué:m,
387		d- >a maioria das pessoas falam dentro de um
388		padrão,
389		inclusive professores e tudo mais<
390		há- vai haver hora que vai ter o deslize,
391		mas .. eu penso o seguinte,
392		esses escritores famosos, assim, às vezes eles
393		escrevem alguma coisa .. totalmente fora da
394		gramática,
395		aí entram lá..,
396		arrumam um jeito de modificar a gramática
397		pra sempre dizer que .. os escritores
398		escreveram certo o que ()disseram.
399		Os professores é:: de português podem saber..,
400		de uma forma geral, melhor as regras do que a

401		gente, né?...
402		Porque eles tão lá pra .. né?
403		Pra tentar passar .. pra gente,
404		mas.. fala:::r perfeitamente a língua
405		portuguesa (seguir à risca)
406		eu acho que pouc- muito poucas pessoas...
407		conseguem, entende?
408	Elaine	Hu:m, quando você falou sobre o escritor,
409		então você quer dizer assim, quando é uma
410		pessoa conceituada..., se ela cometer o que a
411		gente, né? Teoricamente, seria um equívoco,
412		então eles já mudam a regra para aquele
413		equívoco passar a ser o certo,
414	????	/é./
415	Hugo	[exatamente]
416	Elaine	[ou seja,] quem manda são as pessoas mais
417		conceituadas, [né? É isso]?
418	Hugo	[É, é aquela] questão do ..
419		poder também, né?
420		O mundo gira em torno disso, o mundo gira em
421		torno do dinheiro, entende?
422		((risos))
423	Hugo	[gira em-]
424	Elaine	[com certeza]
425	Hugo	Gira em torno de: sempre interesse
426		...
427		a Rosângela tava até passando u:m exemplo lá,
428		né?
429		Que o escritor escreveu:
430		um negócio que tava,
431		de acordo com a regra da gramática..., estava
432		errado...,
433		ai com pouco tempo eles .. foram abrindo
434		exceção e aquelas exceções era .. que ele
435		tinha escrito errado.
436		(2.6)
437	Elaine	Vocês concordam, gente, com ele?
438	????	[sim]
439	????	[concordo]
440	????	Sim
441	Elaine	Ele falou que manda quem tem dinheiro, né?...
442		Então isso significa o que a respeito da
443		linguagem?
444	Gisele	Que quem tem poder... /talvez tem-/.. possa
445		falar melhor do que: (1.1) noi-...,
446		como podemos dize:r?
447		...
448		QUEM É RICO, podemos /dizer assim/ fala melhor
449		que a classe média, talvez.
450		Porque eles, (1.2) igual ele falou
451		...
452		acho que é Carlos Drummond
453		...
454		ele escreveu um:::,
455		/não/.. >Vinícius de Moraes< escreveu um
456		poema...,
457		aí tava fora do padrão...,
458		eles foi lá e colocou.. uma exceçã:o...

459		só por causa que ele era conceitua:::do=
460	Elaine	=Colocou uma exceção na gramática? [Nas
461		regras?]
462	Gisele	[/Na
463		gramática/]
464	Elaine	/Ah, ta. Entendi/.
465		(1.72)
466		ok., então eu vou distribuir o texto para
467		vocês agora, e aí a gente vai continuar
468		sobre essa discussão, tá?
469		(5.8)
470		((Os alunos ajudam a distribuir os textos))
471		(10.6)
472	Elaine	Todo mundo tá com o texto?
473	????	[Sim]
474	????	[Sim]
475	Elaine	Então vamos fazer assim, eu vou lendo e vocês
476		vão acompanhando, pode ser? Que aí todo mundo
477		termina junto, né?
478	????	Huhum.
479	????	É.
480	Elaine	Então vamos lá.
481		O texto se chama Nois Mudemo, né? E foi
482		escrito por Fidêncio Bôgo.
483		(1.5)
484	Elaine	((Leitura do 1º parágrafo do texto))
485		(49.0)
486	Elaine	Então, até agora é como se o texto tivesse
487		começado pelo final,
488		então agora vocês vão entender o que realmente
489		aconteceu, 125a?
490		Quem ta narrando esse texto é uma professora
491		de português, ela é a narradora.
492		(1.2)
493		((Leitura do Texto))(5.34.0)
494	Elaine	Conseguiram entende:r .. pelo menos a ideia
495		principal do texto?
496		Tem algumas palavrinhas que a gente não usa
497		muito, >às vezes vocês< podem ter ficado em
498		dúvida, né? Mas conseguiram entender,
499		assim, qual é:::
500		qual que é a trama principal do <u>texto</u> ?
501		...
502		[Sim]
503		[Sim]
504		[Sim]
505		((Tosse))
506	Elaine	Alguém pode me falar .. assim é:: os
507		acontecimentos principais, qual é a ideia
508		principal, assim, do texto?
509		>qual que é a trama principal?<
510		...
511		Como se fosse resumir em poucas palavras o: o
512		que fala o texto.
513	Mariana	Eu entendi assim,
514		que quando o menino ele tinha uma cultura
515		diferente da língua dele
516		que ele aprendeu com os pais,

517		aí quando ele chegou na escola,
518		todo mundo encarou aquilo como diferente, como
519		<u>errado</u>
520		..
521		a língua do jeito que ele falava,
522		ai como ele não aceitou ser gozado por todo
523		<u>mundo</u> , ele saiu da escola e teve uma vida
524		totalmente diferente na qual ele poderia ter
525		aprendido diferente
526		..
527		se tornado uma pessoa mais importante, não!
528		..
529		ai ele foi .. fala que ele foi até <u>preso</u> ,
530		/humilha:do/,
531		depois a professora sente culpada por te:r
532		dito que a cultura dele era errada
533		...
534	Elaine	/Ah, ta./
535		Alguém quer falar alguma coisa?
536		(1,2)
537		que chamou a atenção no texto?
538		(1,6)
539		Não?
540		..
541		Que vocês <u>acharam</u> da postura da professora?
542		(2,0)
543		Como a professora se <u>comportou</u> ?
544		...
545		quando o aluno chegou na escola?
546		(1,6)
547	Hugo	Ah: se comportou dum jeito como qualquer uma
548		outra se comportaria, né professora?
549		...
550		Porque:: se você chegar e começar a falar
551		muito errado, eu acredito que qualquer pessoa
552		vai te chamar a atenção.
553		(1,5)
554		por se achar mais cer:ta do que você, entende?
555		Num olhar também seu lado... as suas raízes
556		onde você foi criado.
557		(3,3)
558	Elaine	Então você acha que a professora, ela tava
559		simplesmente desempenhado o papel dela, que
560		ela agiu corretamente?
561		...
562	Hugo	<u>Não</u> , correta- corretamente.. ela não agiu
563		...
564		mas... ela se- desempenhou o seu papel ..
565		porque ela tá ali para passar conhecimento
566		dela, da língua portuguesa pro- pros alunos
567		(1,2)
568		igual chegou u:m (1,3) cidadão da- mais da
569		roça lá
570		...
571		começou falar meio errado, né?
572		Ela .. tentou corrigi-lo e acabo:u num dando
573		muito certo e os colegas pegando no pé
574		(1,3)

575		é::: /num é que as-/ >desandou<, já foi pra
576		uma vida que:: (1,2) não tem- não faz muito
577		sentido.
578		(1,7)
579	Elaine	Que que vocês acharam da atitude da
580		professora?
581		(1,2)
582	Simone	Eu acho que assim,
583		ela é professora,
584		ela pode até saber mais que ele,
585		mas ela não tem esse direito de:: querer
586		corrigir ele como se ela fosse melho:r que
587		qualquer um,
588		eu acho que, tipo, é a cultura dele,
589		ele: já falava assim antes,
590		entã::o o menino chegou na escola,
591		>falou errado e ela corrigiu ele<
592		ele se sentiu: ele ficou com vergonha quis
593		sair da escola porque os colegas ficaram
594		zuando dele porque ela corrigiu ele,
595		talvez >acho que se talvez<, se ela não
596		tivesse corrigido <u>ele</u> ninguém teria se
597		importado
598		e:: e num ia ter ficado zoando ele.
599		(2,4)
600	Gisele	Ele dev- ele se sentiu muito inferior ao
601		professor e todos os colegas <u>dele</u> ,
602		ele queria sair da escola porque ele achava
603		que era... mu- muito inferior
604		e saiu da escola
605		...
606		/talvez assim seria melhor/.
607	Elaine	Tá. Então vocês acham que esse não seria o
608		papel... de uma professora de português,
609		ela não devia ter falado pra ele como ela
610		falou. É isso?
611		(1,3)
612	Bruna	/Ela poderia ter falado/,
613		mas.. poderia ter ensinado ele devaga:r,
614		explicando as normas da gramática,
615		<u>não</u> querendo mudar o jeito dele falar,
616		que é o jeito que ele aprendeu desde quando
617		nasceu com a família.
618	Elaine	/A:h, entendi/.
619		Alguém acha que a professora agiu certo?
620		Que essa- esse::: essa é a função do
621		professor?
622		(2,4)
623	Elaine	Não?
624	????	[Não]
625	????	[Não]
626	Elaine	E::: já aconteceu isso com vocês,
627		algum professo:::r, ou algum cole::ga,
628		corrigi::r, falar que não é daquela forma que
629		fa:la?
630		(1,6)
631		((risos))
632	Elaine	Tá todo mundo rindo por quê?

633		[Já aconteceu com todo] mundo?
634	Gisele	[Tá sempre todo mundo] corrigindo alguém aqui.
635	Elaine	[É?]
636		[risos]
637	Débora	É esse povo aqui, cole:gas, sabe?
638		Que fica corrigindo euzinha
639		((risos))
640		num posso fala:r uma: palavra errada que eles
641		vai e corri:ge
642		..
643		e fica zuan:do!
644	Kelly	ué, mas você també:m
645		((risos))
646	Vanessa	Mas a gente tenta corrigir, no caso, para
647		ajudar a pessoa, num é para julgar ela
648		a gente tenta.. é:::,
649		passar pra ela fa-falar do jeito certo,
650		nu:m quer obrigar ela falar daquele jeito
651		(1,3)
652	Elaine	Então você=
653	Vanessa	=só quer ajudar
654	Elaine	Ela é uma das que gosta de corrigir?
655	Débora	[É]
656		((risos))
657	Elaine	A:::i, meu Deus! ((risos))
658		E como é que você se sente quando algum
659		cole:ga, ou algum professo::r, ou qualquer
660		pessoa fala que não é dessa forma que se diz,
661		mas sim de outra forma?
662	Débora	Ah, tipo:::, falou ali saiu, sabe?
663		entrou aqui saiu por outro,
664		((risos))
665		porque tipo: é o meu jeito de falar,
666		eu não vou conseguir mudar
667		...
668		assim por causa que eles falou,
669		porque.. eles fala (assim) várias vezes assim
670		entã::o, as vezes eu cometo o mesmo erro, a
671		mesma palavra
672		...
673		e aí não consigo mudar porque é o meu jeito de
674		falar... assim
675		(1,4)
676	Elaine	Então você não se importa, [não]=
677	Débora	[Não!] ((risos))
678	Elaine	=não fica chatea:::da?
679	Débora	() elas começa a rir também
680		né.., ai (vamos dizer) tem que levar na
681		brincadeira, também.., /ai nu:m .. né?/
682		...
683	Karina	Tipo, parece que é mania, né?
684		Quando el- ela fala jeito mas ela escreve
685		cheito... muitas vezes ela tá falando el-ela
686		manda um bilhetim, sei lá, mensagem e ela
687		escreve cheito invés de escrever jeito.
688	Elaine	Ah, ta.
689		(1,2)
690		/entendi/

691		Mas...
692	Karina	/é mania dela/
693	Elaine	Mais alguém aqui .. tem algum cole::ga ou
694		professo::r ou alguém que fica pegando no pé::
695		diz que não é assim que fa:la?
696		(3,0)
697	????	/Ninguém/
698		(1,2)
699	Elaine	Não?..
700	????	Não
701	Elaine	Ninguém fala com vocês,
702		"isso tá errado! É assim fala!"?
703		(2,1)
704	Gisele	Meus pais... principalmente meu pai... num
705		posso falar qualquer palavra >ele começa
706		assim<
707		"você é da ro:ça, cê mora em xxxxxxxx! Para de
708		ficar falando isso",
709		>/porque tipo/<, eu fico falando "ve:::io",
710		essas coisas assim.., ele fala
711		"<cê é da ro:ça e::: e:: mora em xxxxxxxx">..."
712		Que num era pra ficar falando desse jeit::to,
713		/essas coisas/...
714	Elaine	Ele fala que você fala assim porque você é da
715		roça?
716	Gisele	Não, ele me ti- me tira porque eu falo assim.
717	Elaine	A:::h! entendi:::
718	Gisele	Aí eu fico falando, >tipo assim<,
719		"vei:::o",
720		essas coisas assim,
721		ele chama de metida,
722		fala que eu sou... que eu tô muito metida,=
723	Elaine	=A::h tá.
724	Gisele	principalmente meu irmão, meu pai nem é
725		/tanto/
726		(2,2)
727	Elaine	Tá.
728		E: o que você sente quando eles ficam pegando
729		no seu pé pelo seu jeito de falar?
730	Gisele	(Nada!) entra aqui e sai por outro lado.
731		[()]
732	Elaine	[Não se importa]
733		(1,8)
734		Não se importa, né?
735	Gisele	/Não/
736		(1,9)
737	Elaine	Bom, é:: o Lúcio, ele diz que ele fala tudo
738		errado, né?
739		...
740		Ele comenta que eu fal- que ele fala tudo
741		errado. Ah! o pai dele que diz, né?
742		que ele fal-, o pessoal da roça fala tudo
743		errado e que nunca vai conseguir falar direito
744		Vocês concordam com a afirmação dele?
745	????	Não
746	????	Não
747	????	Eu não
748	Elaine	O que vocês acham disso?

749		Vamos pegar lá no texto onde que ele fala
750		isso?
751		Na segunda página, (5.8) lá em cima no:::
752		finalzinho do primeiro parágrafo...,
753		ele fala que devia ter ficado na fazenda com a
754		família, né? <Aí diz assim>
755		"na cidade, nós não tem vez, nois fala tudo
756		errado."
757		(3,7)
758	Mariana	/acho que: é a cultura deles, o jeito deles
759		falar é assim/=
760	Elaine	=Pode falar um pouquinho mais alto? não deu
761		para entender.
762	Mariana	Tipo,é a cultura, o jeito que eles aprendeu a
763		falar é assim,
764		então, acho que num dá pra mudar...
765	Vanessa	Eu acho assim, tipo:::,
766		é a cultura deles tal,
767		eles não vai conseguir mudar,
768		mas também tem algumas coisa >até que eles<
769		podia, assi:::m, <u>tentar</u> mudar,
770		ele num vai <u>conseguir</u> mudar no <u>geral</u> , na
771		língua portuguesa,
772		mas algumas coisas até que ele pode,
773		assim::,(1,4) tipo:: <u>saber</u> falar certo.
774		(1,8)
775	Elaine	Você acha importante que ele::: que ele
776		aprenda falar de outra forma ou não?
777		(2,4)
778	Vanessa	NÃO!
779	Elaine	Não?
780		(1,1)
781		Alguém acha que ele deveria aprender de outra
782		forma?
783	Bruna	Eu acho que .. ele não deveria,
784		mas ele poderia se esforçar pra tentar falar
785		certo...,
786		>tipo assim< ele <u>tentar</u> falar do jeito que:::
787		a gramática pede,
788		mas não <u>obrigando</u> ele,
789		tipo, ele <u>tentar</u> aprender devaga:r vê se ele
790		se ada:pta a falar daquele jeito /ou não/..
791	Elaine	E::: você acha que ele deveria aprender a
792		falar de acordo com as regras da gramática por
793		quê exatamente?
794	Bruna	Não, não exatamente ele tem que <u>aprender</u> ,
795		Mas, tipo assim, para ele passar pros filhos
796		deles para não ter que acontecer deles serem
797		.. gozados, esses negócios.
798		No caso ele <u>tentar</u> ensinar o filho dele a
799		falar mais certo.
800	Elaine	/Entendi/.
801		você ia falar alguma coisa?
802		(1,1)
803	Hugo	É: é aquela história, né?
804		Cada::: (1,2) eu nasci aqui,
805		eu tenho mais a cultura daqui,
806		eu fal- falo mais do jeito daqui,

807		quem nasce na roça já fala: .. mais <u>errado</u> ,
808		entende?
809		...
810		Igual, ele nasceu na roça,
811		ele: pegou o jeitão da roça...,
812		do convívio de falar com com as pessoas da
813		roça
814		É::: eu tenho inclusive parentes que moram ..
815		na roça
816		e falam de um jeito da roça,
817		meus primos, nasceram lá
818		e eles não conseguem,
819		eles falam errad- errado também no sentido
820		ma::is igual aqui no texto, ()
821		meus tios que já foram para São Paulo,
822		eu tenho tios que moram há uns 15 anos lá,
823		do jeito que ele saiu: daqui ele fala até
824		hoje.
825		A pessoa quando ela,
826		no início da vida dela,
827		ela teve um convívio.. de falar com pessoas..
828		é::: que falam com uma su- suposto <u>erro</u> ..,
829		igual.. o:: Lúcio aqui no texto <u>fala</u> ,
830		é muito difícil.. alterar..
831		o jeito..., o modo como ele fala..
832		Ele pode:: <u>tenta:r</u> i:r mudando algumas coisas,
833		mas completamente ele não conseguiria.. muda:r
834		>facilmente< o jeito de falar dele.
835		(1,8)
836	Elaine	Arã.
837		Então vocês acham difícil para uma pessoa que
838		está acostumada a falar com um: vamos chamar
839		assim de: um dialeto rural... né?
840		consegui:r aprende:r e:... né? e se acostumar
841		a falar de acordo com as regras da norma
842		padrão.
843		É isso que vocês estão dizendo?
844		...
845		Mas eu queria saber se vocês acham que <u>é</u>
846		<u>importante</u> ,
847		para essas pessoas que não têm conhecimento
848		dessas normas,
849		(1,5)
850		se é importante elas aprenderem essas
851		normas... ou não?
852		...
853	Mariana	/Eu acho que é importante/ elas aprenderem,
854		mas eu acho que: na linguagem que elas falam
855		eles nun- acho que nunca irão conseguir mudar.
856		(1.1)
857		na verdade [acho que a gramáti]=
858	Elaine	=[Você acha que eles] nunca vão
859		conseguir mudar?
860	Mariana	=acho que a gramática, o jeito de escrever,
861		eles têm que escrever certo,
862		no caso eles precisam aprender a escrever
863		certo, mas eu acho que na linguagem,
864		eles nã:o conseguem mudar de fato.

865	Elaine	A::h tá, então você está dizendo que para
866		escrever eles podem até conseguir escrever de
867		acordo com as regras,
868		mas que nunca vão conseguir utilizar as regras
869		na fala.
870	Mariana	É muito difícil eles fazerem isso.
871		muda:r a fala deles .. totalmente diferente.
872	Elaine	E vocês meninas concordam com ela, ou não?
873		(1,2)
874	????	/Eu concordo/.
875	Elaine	Concorda?
876		Vocês acham que pra: escreve:r é mais fácil a
877		pessoa: ap- né? É mais fácil aprender as
878		regras, utilizar as regras <u>na escrita</u> ... do
879		que na fala?
880		(1,6)
881	Gisele	O jeito que ele fala não tá totalmente errado
882		também,
883		(1,7)
884		porque: cada, cada região te:m, tem um jeito
885		de falar... igual o João. Oh!
886		(2,1)
887	Elaine	Não tem problema falar o nome não, depois eu
888		mudo.
889	Gisele	aí vai colocar ((risos)) vai::: o:::
890		((risos)), um carioca.. o "s", um paulista
891		pu:xa, aí o mineiro também a gente fala
892		"uai, nois, nois mudemu"
893		(1,6)
894		"ocê"
895		essas coisas assim
896		...
897		a gente- nem sempre aqui.. nem sempre a gent-
898		a gente <u>sabe</u> como que escreve, mas a gent- o
899		nosso <u>jeito</u> é falar errado, >por exemplo< eu
900		<u>sei</u> como que escreve <u>você</u> , mas eu gosto de
901		falar "ocê",
902		(2,4)
903	Simone	Eu acho assim, eu <u>aprendi</u> que do jeito que
904		você fala, você escreve.
905		Então eu acho que se ele consegue escrever
906		<u>certo</u> , ele consegue falar <u>certo</u> ,
907		é só ele querer.
908		porque: se eu falar errado,
909		vamos supor, eu tô escrevendo um texto,
910		aí: eu tô imaginando.. o que que eu vou
911		escrever, então não vou escrever do jeito que
912		eu falo,
913		eu entendo assim.
914		E eu acho que se ele é:::
915		ele soubesse falar melhor e ensinasse o filho
916		dele, ele teri:a é:::,
917		ele poderia até arrumar um emprego melho:r,
918		ele:::, tipo assim, se ele fala muito errado,
919		ele vai virar motivo de gozação,
920		porque se ele está conversando com amigo dele
921		que fala um pouco melhor é:::,
922		o amigo dele va:i, num pode- tipo assim, pode

923		até não rir na cara dele,
924		mas depois vai ficar lembrando,
925		vai rir,
926		vai contar pros outros amigos.
927		Mas eu acho que se ele: se esforçasse, ele
928		conseguiria falar melhor sim.
929		(1,8)
930	Elaine	E vocês, meninos, estão tão caladinhos!
931		(4,1)
932		/querem falar alguma coisa?/
933	Vítor	Eu acho que:: (pra ele tentar),
934		seria importante pro futuro dele,
935		(independente) se ele estudasse e formasse,
936		vamos supor que ele seria um advogado,
937		ele taria num tribunal e não ia pegar bem ele
938		falar mal, né? pra um advogado..., tá lá no:
939		no: defendendo alguém falando mal,
940		não ia pegar muito bem pra ele... pra
941		reputação dele
942		...
943	Elaine	Ah tá.
944		então ele falou que no tribunal ele teria que
945		usar essa linguagem, né? mais padrão.
946		Então vocês acham que: a linguagem que a gente
947		utiliza depende do lugar onde a gente está?
948		Depende da circunstância, da situação?
949	Bruna	Eu acho que a linguagem influencia muito
950		...
951		Tipo, no futuro, na profissão que você quer
952		ter, porque dependendo não tem jeito
953		...
954		>(porque)< por você falar errado, muitas vezes
955		a pessoa te critica,
956		você não pode fazer aquilo porque você não vai
957		conseguir falar e tal
958		...
959	Elaine	Tá.
960		mas a minha pergunta é
961		...
962		a:: situação que a gente tá, influencia na
963		forma como a gente vai falar?
964		..
965		O ambiente que você está?
966		Alguém falou aqui de: de entrevista- de situação
967		de emprego, né?
968		Foi citado, >agora ele falou, por exemplo<, se
969		for um advogado diante do tribunal >ele não
970		vai poder falar< de qualquer forma.
971		Então vocês acham que a linguagem, que a gente
972		utiliza... é::: ela deve variar de acordo com
973		a situação que a gente tá,
974		ou independente do lugar, tanto faz se eu
975		estiver em um barzinho, com os meus amigos, no
976		recreio com os meus amigos, ou no tribunal, ou
977		em uma entrevista de empregos,
978		eu vou falar da mesma forma ou de forma
979		diferente?
980	????	(Acho que tem que variar)

981	Hugo	/Olha professora/, é igual... você...
982		as pessoas mais da cidade assim,
983		elas têm uma: um jeito de falar mais
984		padronizado.. do que as pessoas mais da roça.
985		Igual, na roça.. num tem um tribuna:l s:ó as
986		pessoas da roça pra que eles possam falar do
987		jeito que eles ach- acham certos,
988		mas aqui na cidade:.., entende?
989		Mas- você não pode, às vezes, com a linguagem
990		que você... fala... com.. seus amigos num bar,
991		onde cê ta bebendo,
992		>cê tem aquela questão de gíria aquela
993		questão de coisa< ,
994		agora se você chega numa entrevista de
995		trabalho.. o:u um tribunal ou >qualquer lugar<
996		mais formal
997		eu acho que que você tem que se conter e usar
998		uma linguagem mais padrão e evitar o máximo a
999		usar gíria, entende?
1000		(1,1)
1001	Elaine	E você, queria falar alguma coisa sobre essa
1002		questão?
1003		(1,3)
1004		Você começou dizendo que você acha que tem que
1005		variar... [né?]
1006	Mariana	[É] eu acho que, por exemplo,
1007		têm circunstancias que não::
1008		igual se você tiver uma entrevista de emprego,
1009		você não pode ficar falando do mesmo jeito que
1010		você.. conversa com seus amigos,
1011		é de uma forma que você fala mais pra lá...
1012		aí você tem que mostrar que você é mais <u>séria</u>
1013		pra você conseguir o emprego.
1014	Elaine	E vocês?
1015	Simone	/É::: eu acho que... tem que variar
1016		() (pra
1017		procurar um emprego a gente tem que saber a
1018		forma de falar)/
1019	Elaine	Alguém acha que a gente::: deve usar a
1020		linguagem sempre da <u>mesma</u> forma?
1021		(1,4)
1022		Que não tem que variar de acordo co:m com as
1023		circunstâncias?
1024		(1,2)
1025	Gisele	/Por mais que a gente:::/ não <u>não</u> precise,
1026		assim, (1,3) da regra ()
1027		sempre essa::: reg- seguir (a risca) a regra,
1028		a gente não vai conseguir.
1029		>por exemplo< se você tá brigando com uma
1030		pessoa,
1031		você não vai conseguir xin- (1,2)
1032		é::: brigar com ela usando aquelas normas
1033		certi:nhas,
1034		você vai falar alguma coisa errada.
1035	Elaine	Tem momentos que a gente fica se monitorando
1036		né?
1037		Se <u>polician:do</u> .. e tem momento que você não
1038		esquenta a cabeça com as normas..., não é

1039		isso?... E <u>agora</u> ?... nessa situação que a
1040		gente tá...
1041		quem tá se policiando aí?
1042		((risos))
1043	Simone	Eu sinceramente tô não.
1044		[risos]
1045	????	/e você?/
1046	????	/Também num tô não/
1047	Elaine	Não?
1048		..
1049		Ninguém?
1050		(2,5)
1051		Tá todo mundo relaxado?
1052		((risos))
1053		Ela tá tão caladinha, até agora não falou
1054		nada. (7,0)
1055		É::: tem alguma história de alguma pesso:a que
1056		vocês conhecem que passou por uma situação
1057		pareci:da com a do Lú:cio...
1058		que era perseguido na esco:la, ou em alguma
1059		situação, por causa do jeito que a pessoa
1060		falava?
1061		(4,8)
1062		Não?
1063		Não conhecem nenhuma história assim?
1064		(2,7)
1065		E o que vocês acharam da atitude <u>do Lúcio</u> ...
1066		de ter abando a escola, né?
1067		Que que vocês acharam do que ele fez?
1068		(1,8)
1069	Bruna	Eu acho que ele deveria ter continuado na
1070		escola .. e assim enfrentado todos os
1071		problemas pra ele (aprender) o certo.
1072		(3,1)
1073	Elaine	Você acha que ele tinha que ter continuado na
1074		escola?
1075	Bruna	É
1076		(1,4)
1077	Elaine	E vocês?
1078	Bruna	Na hora que:::, na hora que ele foi goza:do,
1079		ele não pensou muito bem...
1080		todo dia ele ia para a escola,
1081		ele- >todo mundo< ia (zoar ele),
1082		ele resolveu sair,
1083		não tava aguentando mais..
1084		aí ele saiu, porque: <u>ninguém</u> gosta de ser
1085		zoadado,
1086		(por ele ser zoadado) ele ficou triste, sei lá,
1087		e foi embora, porque num tava aguentando mais.
1088		<u>ele</u> poderia ter ido embora, mas ter estudado
1089		em outra escola, alguma coisa assim.
1090		(1,3)
1091	Elaine	A:h ta, você acha que tudo bem ele ter saído,
1092		mas que fosse para outra escola, não parasse
1093		de estudar por causa disso, né?...
1094		(1,2)
1095	Carla	/Tipo: podia encarar/,
1096		(1,2)

1097		ele podia encarar isso de frente,
1098		porque: ele sabia que era a cultura dele o
1099		jeito que ele fala é assim...
1100		ele podia ter levado na brincadeira os que os
1101		outro falavam,
1102		porque.. não importa o que os outros falam,
1103		porque você não precisa imitar o outro para
1104		você ser.. melhor ()
1105	Elaine	E: vocês acham que essa situação,
1106		assim, de uma pessoa que não fala de acordo
1107		com as normas, né?
1108		E aí.. é zoa:do,
1109		>igual ela falou<, os colegas pegam no pé:,
1110		Vocês acham que isso é uma situação que deixa
1111		a pessoa chateada, uma coisa que entristece?
1112	Gisele	Depende da pessoa.
1113	Elaine	Eu queria a opinião de todo mundo nes- nessa
1114		pergunta
1115	????	/()/
1116	Gisele	Tem pessoas que já são frágeis,
1117		talvez.. já teve algum problema do tipo..
1118		aí depois foi- é zoadado pelo amigo,
1119		acha que não tem amigo mais e tal...,
1120		ele que:r ele quer fazer alguma coisa,
1121		(1,2)
1122		ele vai sair da esco:la,
1123		ele vai para:r,
1124		ele vai (seguir) para outro caminho erra:do,
1125		alguma coisa assim.
1126		(1,4)
1127	Mariana	Tem gente que nem liga, né?
1128		Igual ela, a gente fala, mas.. entra num
1129		ouvido e sai [no outro],
1130	Simone	[a gente] leva na brincadei:ra porque a
1131		gente é amigo,
1132		a gente leva na brincadei:ra, assim, tipo::
1133		implicân:cia e tal, perseguiçã:o, sabe?
1134		[risos]
1135	Kelly	Eu acho que quando é um amigo da gente,
1136		a gente corrige e tal,
1137		ele pode ficar chateado,
1138		mas no final leva na brincadeira...
1139		agora, tipo assim, uma pessoa que você não
1140		conhece não tem tanta amizade,
1141		você vai corrigir ela,
1142		ela vai achar que você tá querendo fazer ela
1143		falar de um jeito diferente,
1144		que cê tá querendo obriga:r ela a falar do
1145		jeito certo,
1146		acho que: muitas vezes, dependendo da pessoa
1147		ela fica chateada sim.
1148		(1,3)
1149	Hugo	Eu acho professora que: depen- depende muito
1150		das pessoas,
1151		igual meus parentes são da roça,
1152		aí chega: meus primos lá.. da cidade, sabe?
1153		Mai:s.. cheios da- da:s, vamos supor, cheios
1154		de:: manias, entende.?

1155		...
1156		Aí chega lá e meus primos fala tudo "uai,
1157		ocê",
1158		aí... começam, aí eles começam querer a
1159		corrigir...,
1160		meu primo mais velho já leva na brincadeira,
1161		"a::h!",
1162		já fica brincando () que
1163		"ocê tamém puxa o r",
1164		num sei o que, começa a brincadeira,
1165		agora os mais novo não, os mais novo já fica:
1166		meio bolado com aquela situação.
1167		já começa: a quere:r.. levar mais para a
1168		ignorância, apelar com eles, entende?...
1169		Co- começa querer a apelar com eles..., fala
1170		que isso é bobagem (esse negócio) de corrigir.
1171		(5,2)
1172	Elaine	O sinal tocou tá todo mundo desesperado pra ir
1173		para o intervalo, né gente? Vou tentar
1174		agilizar aqui para gente terminar, ta?
1175		(1,2)
1176	Elaine	É::: a professora no final fala que tem raiva
1177		da gramática, né?
1178		Pelo que aconteceu () parece que ela
1179		ficou chateada com ela mesma, né?
1180		Arrependida de ter corrigido e tudo pelo que
1181		aconteceu com o Lúcio, né? O final da história
1182		ela ficou sabendo só mais tarde..
1183		É::: gostaria de saber o que vocês acham do
1184		ensino da gramática na escola?...
1185		Se é- se o ensino da gramática é realmente
1186		importante ou não?
1187		(2,0)
1188	Gisele	/Ser importante é/=
1189	Elaine	= Você podia tentar falar um pouquinho mais
1190		alto? porque por causa do recreio tá tendo
1191		muito barulho ali fora.
1192	Gisele	importante é, mas só que o professor não tem
1193		que- tem que falar para os alunos que não
1194		existe só aquela maneira certi:nha...
1195		é::: você não tem que largar seu jeito de
1196		falar.. pra::: por causa da gramática, por
1197		causa que a pessoa fala assim, você não pode
1198		mudar isso, você tem o jeito de falar, a
1199		gramática só dá... podemos dizer, uma <u>ideia</u> do
1200		que você falar..., eu acho que a gramática não
1201		tá totalmente certa, porque se ela abre uma
1202		exceção para: as pessoas de alto nível ela
1203		pode ().
1204	Elaine	Bom, e alguma vez vocês já se sentiram
1205		reprimidos por causa da gramática?
1206		Tipo, deixaram de dizer alguma coisa que vocês
1207		queriam dizer porque não tinham certe:za,
1208		ficaram insegu:ros por causa da utilização da
1209		língua?
1210		(1.2)
1211	Vanessa	Assim, pra falar não, mas para escrever sim.
1212		(1.8)

1213	Elaine	Você que levantou a mão, você ia dizer o quê?
1214	Simone	Quando eu to perto do meu pai eu fico com medo
1215		de falar ()=
1216	Elaine	=Só um minutinho que eu não tô conseguindo
1217		ouvir nada.
1218		((pesquisadora sai da sala e pede aos alunos
1219		que estão conversando na porta da sala de
1220		vídeo para falarem mais baixo))
1221		(24.7)
1222		Eu não tava ouvindo nada aqui dentro.
1223	Simone	Quando eu to perto do meu pai, assim, eu fico
1224		com medo de falar alguma coi:sa,
1225		tipo, se eu não tenho certeza se tá cer:to
1226		ele me corrigi:,
1227		aí as vezes quando eu to perto dos meus
1228		ami:gos, assim, de outras pessoas, que ele me
1229		corrige,
1230		ai eu fico com vergonha..,
1231		ai eu:::, as vezes eu prefiro não falar..
1232		pra não fica:r constrangida do que falar e
1233		tiver errado e ele me corrigir...
1234	Elaine	Alguém mais passou por uma situação assim,
1235		"ah não vou falar não, porque depois não tá
1236		ce:rto, não sei falar direi:to"
1237	Hugo	Eu já passei por essa situação quando tava:::,
1238		eu tinha.. acabado de jogar uma final e fui
1239		<u>destaque</u> do jogo,
1240		aí chegaram o pessoal da rádio tudo pra- pra::
1241		me entrevistar,
1242		aí: no meio da entrevista eu já comecei ficar
1243		meio nervoso,
1244		já.. comecei a ficar impaciente
1245		e ele me perguntando...,
1246		e ele falou
1247		"aí o que que ocê gostou do jogo?"
1248		"Ai, meu Deus, o que que eu falo?"
1249		"Se eu falar errado?"
1250		Aí eu falei assim,
1251		"achei que foi bom".
1252		Aí: sabe? Eles tava vendo que eu tava nervoso
1253		e foi tentando me: ajudar,
1254		...
1255		porque: a::: tava gravando,
1256		num sei se era ao vivo não sei se era....
1257		Mas eu passei.. muito: aperto, digamos
1258		assim..,
1259		num sabia o que falar,
1260		porque eu era- eu tinha doze anos,
1261		e ficava muito aflito,
1262		"será que vou falar isso?"
1263		"será que: não vão rir de mim?"
1264		"será que meus colegas não vão zoar depois
1265		também?"
1266		porque.. eles tavam tudo perto,
1267		aí depois eu: depois eu: fui lá na rádio e
1268		>fiz certo< falei bem.
1269	Elaine	Falou bem? Deu tudo certo então?
1270	Hugo	Deu tudo certo...

1271	Elaine	Mais alguém gente?
1272		(2,5)
1273		Ninguém mais passou por uma experiência como a
1274		dele, de ficar inseguro pra falar, com medo
1275		de errar?
1276		não?
1277		(2,0)
1278		/Nada?/
1279		(4,2)
1280		Você acha que a vida do Lúcio teria sido
1281		diferente se ele: não tivesse abandonado a
1282		escola?
1283	????	[Sim]
1284	????	[Sim]
1285	????	Seria
1286	Elaine	O que que vocês acham que teria acontecido com
1287		ele?
1288	Gisele	Ele tinha se formado, teria feito alguma
1289		coisa,
1290	????	/ele poderia ter uma vida melhor/.
1291	Elaine	Hã?
1292	????	Ele poderia ter tido uma vida melhor,
1293	Elaine	Uma vida melhor?
1294		/()/
1295	Carla	Pra gente arrumar um trabalho exige muito
1296		esforço, como ele largou a escola,
1297		não tem não tem jeito dele arrumar um emprego
1298		bom
1299		()
1300		Uma que ele não sabia: falar direi:to,
1301		se tivesse na escola ele poderia tenta:r,
1302		aprender a falar de um jeito melho:r,
1303		poderia ()
1304	Hugo	É::: eu acho que assim,
1305		o mundo moderno ele exige muito do estudo,
1306		igual é:: pra você.. trabalhar .. como
1307		advogado, você tem que te::r- ser formado pra
1308		aquel- pra aquela profissão e ter conhecimento
1309		dela.
1310		(>Inclusive na escola, eu me considero fraco
1311		porque eu morei na roça<).
1312		Hoje em dia as roças, as fazendas grandes,
1313		estão todas assim é:: maquinizando,
1314		>tem máquinas modernas pra fazer o trabalho
1315		que o homem faz<,
1316		e pro homem operar ali, ele tem que ter o
1317		estudo...
1318		e se ele não tiver o estudo,
1319		basicamente...ele:: é:::- se ele tivesse
1320		estudo, ele- a vida dele seria completa- é:::
1321		ao contrário do que foi..
1322		não teria.. precisado de passar essa
1323		dificuldades todas..
1324		se ele não tivesse se <u>importado</u> com as
1325		gozações dos colegas.
1326	Elaine	Então, na opinião de vocês, é:::
1327		o fato dele não ter <u>estudado</u> fez com ele
1328		tivesse passado por todos aqueles percalços,

1329		né?
1330		Que ele passou, ter sido boia fria, ter sido
1331		levado pelo gato...
1332		vocês sabem o que que é gato?
1333		(1,4)
1334		gato é uma pessoa de má fé que leva as pessoas
1335		para trabalhar num lugar..., muitas vezes para
1336		uma fazenda, um lugar distante,
1337		promete um monte de coisa para a pessoa, bons
1338		salários,
1339		quando a pessoa chega lá., até a <u>viagem</u> , até
1340		<u>passagem</u> que levou a pessoa para aquele lugar,
1341		tá tudo anotado num caderninho.
1342		o que a pessoa come, até as <u>ferramentas</u> , o
1343		<u>macha:do</u> , tudo o que ela vai usar.
1344		Então aquela pessoa acaba entrando num monte
1345		de dívidas, e nunca consegue voltar para a
1346		casa.
1347		Por isso que ele fala que tentou fugi:r,
1348		foi balea:do,
1349		então ele passou por um monte de situações.
1350		Aí vocês acham que isso tudo aconteceu porque
1351		ele nunca estudou.
1352		É isso?
1353	????	/É/
1354	Elaine	Tá. Então no final da história, vocês acham
1355		que o estudo é muito importante, e aprender,
1356		no caso, a língua portuguesa, né? com as
1357		regras, a gramática, tudo isso também ajuda
1358		naquilo que vocês falaram, né? Questão de
1359		empre:go,
1360	????	/É/
1361		(2,3)
1362	Elaine	Ok pessoal. Eu quero agradecer mu:ito a
1363		participação de vocês,
1364		quer falar mais alguma coisa?
1365		...
1366		Alguém quer falar mais alguma coisa?
1367		(1,8)
1368		Eu quero agradecer muito a participação de
1369		vocês,
1370		vou liberar vocês, porque já passou, né? do
1371		horário de aula,
1372		já começou o intervalo, e com essa bagunça
1373		toda que ta lá fora ta até difícil para ouvir
1374		a voz de vocês
1375		...
1376		Muití:ssimo obrigada pela participação de
1377		vocês, vocês são muito importantes pra: para
1378		minha pesquisa. Tá?
1379		Agradeço demais.
1380		E eu vou pedir para vocês não contarem para os
1381		colegas sobre qual que é o ponto, tal, para
1382		ser uma surpresa para eles também... tá joia?
1383		Muitíssima obrigada,
1384		vou desligar o gravador.
1385		tchau para vocês gente!

Anexo E: Transcrição *Grupo das Meninas*.

(Duração: 38 minutos e 24 segundos)

01	Elaine	Gente, então olha .. como nós combinamos,
02		nossa conversa está sendo <u>grava:da</u> tá?
03		E: o grupo focal é uma discussão, né?
04		A gente reuniu aqui pra disc- pra: pra
05		discutirmos sobre a língua portuguesa.
06		Então daqui a pouquinho eu vou entregar um
07		texto pra vocês,
08		aí a gente vai ler esse texto,
09		e aí eu vou fazer umas perguntas pra vocês...
10		tá?
11		Mas antes disso, eu queria saber uma coisa.
12		...
13		Vocês consideram .. que vocês sabem falar bem a
14		língua portuguesa?
15	????	Não.
16	????	Não.
17	????	N[ão].
18	????	[Não].
19	????	[Não].
20	????	[Não].
21	Elaine	Ninguém?
22	Joana	Ah porque ... sei lá, a língua foi feita pra::
23		outro país, não foi pra gente.
24	Elaine	Você acha que a língua foi feita pra outro
25		país?
26	Joana	É, foi feita-a língua foi feita em Portugal,
27		quando chega aqui no Brasil as regras nu:m são
28		utilizadas.
29	????	/Não batem./
30	Joana	É, misturou muito as culturas.
31	Elaine	A:h, tá. E por isso você acha que você não fala
32		certo,
33		você não segue as-todas as regras.
34	Joana	É.
35	????	/Concordo./
36	Cecília	E também por causa do sotaque mineiro.
37		((risos))
38	Elaine	Como assim?
39	Cecília	Ah, porque, tipo, a gente usa uai=
40	Joana	=Mas isso=
41	????	=sô
42	Cecília	sô, ocê. Tem essas coisas=
43	Joana	=Mais aí é regionalismo num-algumas (regras)
44		permite às vezes.
45	Amanda	Mas por mais assim que você tenta falar o
46		português correto, sempre tem alguma palavra
47		ali que cê vai falar errado, cê num consegue.
48	Joana	que cê vai fala errado? (risos)
49	Amanda	Nois é mineiro, uai.
50		((risos))
51	Paula	Como dizem, o mundo é cheio de descobertas,
52		então...
53	Elaine	Tá, mais sobre isso que você falou do mineiro,

54		né? que a gente fala uai, sô ... você acha que quem fala isso tá falando errado?
55		
56	Joana	Não.
57		((Risos))
58	Amanda	Pra nós não.
59	Cecília	É, pra gente, não. Mas, que nem eu fiz uma viagem..
60		
61		aí eu cheguei em São Paulo.
62		Eu falei assim
63		"uai!"
64		E ela
65		"Hã? Que que é isso?"
66		A menina falou pra mim
67		"que que é isso?"
68		Eu falei assim
69		"Ah! Esquece".
70		Aí porque, tipo assim, pra gente não é errado, mas pra ... outras pessoas que não é daqui .. pode ser errado.
71		
72		
73	Paula	Esse é o nosso jeito, né? /Tipo cada um/=
74	Elaine	=Tá. Quando eu perguntei se vocês consideram que vocês falam bem o português,
75		ces disseram que não, né?
76		Todos disseram não.
77		E por que vocês acham que vocês <u>não</u> falam bem?
78		O que que é falar bem português?
79		
80		...
81	Joana	Seguir as regras, uai.
82	Paula	Todas as regras=
8384	Joana	=Mas é- é claro a re- a regra da escrita muda com a regra ... da fala, mas mesmo assim é difícil seguir.
85		
86	Cecília	Eu acho que ... <u>muito</u> raro encontrar uma pessoa que fala,
87		
88		acho que quase <u>ninguém</u> consegue falar o português correto.
89		
90		((Risos))
91	Joana	É: tipo: é:: como é que é mesmo?
92		..
93		Se Deus quiser, e aí a gente fala
94		"se Deus quiser e ele vai quer- vai querer",
95		o certo é
96		"Se Deus quiser e ele quererá",
97		por exemplo=
98	????	=É.
99	Joana	e ninguém fala isso.
100	Elaine	Hum, tá.
101	Joana	É um ditado popular que <u>todo mundo fala errado</u> .
102		(1.8)
103	Elaine	Entendi.
104		..
105		E assim, vocês acham que algumas pessoas falam bem, algumas sabem, tipo, determinadas pessoas sabem falar bem e outras não? ou vocês não tem distinção.
106		
107		
108		
109	Cecília	Ah, muito pouco.
110	Amanda	Muito poucas pessoas consegue falar o português assim ó certinho, certinho, certinho.
111		

113	Joana	Horácio sabe.
114	Cecília	Horácio.
115	Elaine	Horácio. Horácio por acaso é um professor de português?
116		
117	Joana	É o professor de português do nosso cursinho.
118		Nossa! ele fala perfeito!
119	Laura	Ele ainda cobra tipo na redação a gente, quando a gente escreve a palavra errada, errada mesmo, ele vai e fala com a gente e a gente tem que discutir, tem que falar.
120		
121		
122		
123		(2.9)
124	Elaine	Entendi. Bom, então vou passar o <u>texto</u> .
125		(24.2)((Barulho dos alunos passando as folhas))
126	Elaine	Eu vou ler o texto e aí vocês acompanham comigo que aí todo mundo termina junto. Pode ser?
127		
128	????	/Arã/.
129		((os alunos concordam, fazendo sinal com a cabeça))
130		
131	Elaine	Então o nome do texto é nós mudemo, cês viram aí, e o autor é Fidencio Bôgo, ou Bôgo, não sei...
132		
133		
134		((leitura do texto 5.48.6))
135	Elaine	Entenderam o texto?
136	????	[Sim]
137	????	[Sim]
138	????	[Sim]
139	Elaine	Quem pode falar pra gente em poucas palavras o resumo do texto?
140		
141		(2.5)
142	Elaine	Este texto, esse conto, conta a história de...
143		(3.1)
144	Joana	Da:: do uso da língua, né?
145		Tipo: (1.5) do Lúcio...
146		como ele era pobre, ele:: de uma família do interior,
147		que não tinha muito acesso à escola,
148		ele-a família e todos ao redor não falavam corretamente ... >assim< de acordo com a gramática.
149		E:: Quando ele chegou na escola,
150		todo mundo começou a zuar ele porque ele falou errado,
151		o:: ele não fazia a concordância verb-verbal certa, né?
152		aí por causa disso ele começou a passar vergonha,
153		e:: ele percebeu que na escola-a escola praticamente era um lugar só pra ele <u>sofrer</u> do do jeito que tava apresentado aqui,
154		e ele resolveu sair. da escola.
155		E:- e ele perdeu muito saindo da escola.
156		Ele perdeu um futuro digno, ele passou a ser escravo, até.
157		
158		
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165		
166	Paula	Eu acho também que ...
167		eu acho muito errado outra coisa também, os a-
168		é: os alunos terem julgado ele, mas nem os
169		alunos falam corretamente, entende?
170	Elaine	Uhum.

171	Paula	É. Acho que eles tinham que ver também a
172		possibilidade deles acertarem algumas coisas e
173		errarem outras.
174		Não ir julgando o outro só né? por ter falado:
175		(1.4) algo errado.
176	Elaine	Hummm. Entendi.
177		É:: Alguma vez vocês já se sentiram assim numa
178		situação parecida com essa do Lúcio?
179		Onde alguém...
180	????	[Sim]((risos))
181	????	[Sim]((risos))
182	Amanda	Pior que já.
183	Elaine	já?
184	Joana	Eu acho=
185	Paula	=Só que você fala rápido ou fala muito embolado
186		a() zoa, tal.
187	Joana	Nossa, iorgute
188		((risos))
189	Joana	É <iorgurte>
190	Amanda	É iogurte!
191	Joana	Então, eu falo iorgute!
192	Amanda	Eu também!
193	Cecília	Lagartixa.
194		Largatixa é assim que a gente fala,
195	Laura	(prof)
196	Paula	Lagartixa
197	Laura	Prô=
198	Amanda	=prô
199	Elaine	Mas, tem alguma história assim que vocês se
200		lembram de alguém que=
201	Cecília	=Sim que nem eu te falei aquela hora, que eu
202		viajei, aí eu falei, tava conversando com a
203		menina que eu conheci e falei
204		"uai!"
205		E ela
206		"que que é isso?"
207		"isso não existe",
208		"como assim?"
209		Eu falei
210		"não, isso é da minha região, cê não pode tirar
211		isso de mim".
212	Joana	(Na aula), >tipo< tem um menino na nossa sala
213		ano passado, o Fernando, né?
214		quando ele falava alguma coisa, tipo, às vezes
215		sem querer troca:va a palavra.. tipo >mas era
216		raro< acontecia normalmente,
217		só que quando isso acontecia, todo mundo zuava
218		ele, <u>todo</u> mundo.
219	Elaine	Inclusive você?
220	Joana	Arã, todo mundo!((risos))
221	????????	[()]
222	Paula	[()]Alguns falam errado e tá
223		ótimo. E continua repetindo a palavra ou ou ou
224		ou ((risos))Entendeu? Eles falam errado e
225		tentam consertar, mas vai=
226	Amanda	= vai piorando
227	Paula	vai piorando

228	Elaine	Entendi.
229	Paula	e ainda coloca um monte de óóóó ((risos))
230	Cecília	um Faustão da vida ((risos))
231	Amanda	Comigo já aconteceu também uma situação
232		parecida,
233		tava conversando co:m um menino em São Paulo,
234		aí do nada eu comecei a falar
235		"uai, sô"
236		aí ele começou a zuar.
237		"Uai sô?, não sei o quê",
238		toda frase que ele falava ele queria falar uai,
239		sô, antes, tipo.. zuando, né?
240		/toda frase que ele falava comigo tinha que
241	falar "uai, sô" antes/	
242	Elaine	E:: Como que você se sentiu?
243	Amanda	Assim... primeiro, eu ache:i normal tipo, eles
244		vão zuar é claro!,
245		eles num tão acostumado a fala:r, mais depois,
246		assim, que passou o episódio que eu pensei <u>bem</u>
247		mesmo, eu fui falei assim ((risos))
248		"nossa! fica me zuando só porque eu falo uma
249		co-uma coisa assim?"
250		ele fica puxando o "r" toda hora e eu num falo
251	nada!	
252		((risos))
253	Cecília	/verdade./
254	Elaine	Se vocês estivessem no lugar do Lúcio (1.5)
255		tivessem- se tivesse acontecido com vocês o que
256		aconteceu com ele (2.2) como você se sentiria,
257		que atitude vocês teriam tomado,
258	Cecília	Eu=
259	Elaine	=vocês agiriam da mesma fo:rma, difere:nte?
260	Cláudia	Eu acho que:: eu ia fazer a mesma coisa que
261		ele.
262	????????	Também.
263	????????	[()]
264	????????	[()]
265	Cecília	Eu não faria a mesma coisa que ele.
266	Joana	psssssssssssiu((Joana pede silêncio))
267	Amanda	Eu ia tenta:r ficar mais um pouco e ver o que
268		ia acontecer ..
269		se continuasse do <u>mesmo</u> jeito, eu acho que eu
270		pediria >sei lá< pros meus pais mudar de
271		escola.
272	Cecília	Eu não faria a mesma coisa que ele.
273		Porque se isso acontecesse comigo,
274		eu ia .. tentar agir da <u>minha</u> forma
275		porque eu acho que <u>ninguém</u> deve julgar a gente
276		pro do jeito que a gente fala
277		porque nem eles devem tá certos.
278		E eu acho que eu tentaria ficar mais um pouco
279		e tentar e talvez .. sei lá, comentava com a
280		professora, falava que tava passando uma
281		situação desagradável e tentava ficar na
282		escola.
283	Paula	Mais acho assim .. a gente fala assim que
284		conseguiria suportar,
285		ia fica lá,

286		mas na hora imagina,
287		você é novata,
288		num conhece ninguém na cidade,
289		já chegam zuando você?
290		você ia ficar sem reação,
291		Não ia saber o que fala:r,
292		...
293		Claro, ia tentar tomar uma decisão, uma
294		providência, mas se não fosse,
295		num tirasse a sua (altura),
296		eu acho que eu falaria a mesma coisa que ele.
297	Joana	E também, Rosângela, fala aqui que ele era da
298		fazenda=
299		=((risos))
300	Joana	e tal e tipo
301		((muitos risos))
302	Joana	Ah! Sim. Desculpa.
303	Elaine	Que isso gente! Porque cês tão rindo?
304	Cecília	Ela te chamou de Rosângela. ((Rosângela é o
305		nome fictício da professora da turma))
306		[((muitos risos))]
307	Elaine	[A::hhh, tá::!]
308		(6.8)
309	Joana	aí tipo assim,na fazenda e tal, aí
310		((algumas alunas continuam rindo))
311	Paula	Ô gente! ((chamando a atenção do grupo para
312		parar de rir))
313	Joana	O regionalismo também afeta muito a vida de uma
314		pessoa,
315		por exemplo, quando cê encontra pessoa de três
316		lugares diferentes,
317		vão supor, uma pessoa do Nordeste >lá do
318		Ceará<,uma pessoa do Rio Grande do Sul e uma
319		pessoa de Minas,
320		ce vê que a:, tipo, a cultura muda <u>totalmente</u> ,
321		é: eu acho que a pessoa tem que passar a
322		respeitar mais o direito do outro falar.
323		...
324	Cecília	é verdade.
325	Joana	da maneira ..
326	Cecília	Afinal ninguém é igual a ninguém=
327	Joana	=e ninguém é perfeito
328	Elaine	E Vocês a:cham .. que o Lúcio, ele foi mais
329		criticado simplesmente por ter uma linguagem
330		diferente, ou por que <u>além</u> de ser diferente
331		ainda era um- uma linguagem ... mais típica de
332		quem é- mora na zona rural?
333		(2.1)
334	Laura	/Como assim?/
335	Elaine	Por exemplo, ao invés de chegar lá fa- falando
336		do jeito como o Lucio falava, se ele chegasse
337		puxando o r como o paulista, ou o s como o
338		carioca, ou co:::m (1.5) sei lá, um jeito
339		típico de falar do do Sul=
340	Joana	=Gaúcho
341	Elaine	Como o gaúcho. Gaúcho fala o quê? Bah, né?
342	Joana	Bah, né, tche.
343	Elaine	Pois é. Vocês acham que também teria sido zuado

344		da mesma forma?
345	Joana	[Não].
346	?????	[Não].
347	Paula	[Depende, [sempre tem um pra zuar. Mas não
348		seria a mesma coisa, da mesma forma], como foi
349		assim a sala toda.
350	Joana	[Não, não, não,
351		não não]
352		(1.2)
353	Paula	Seriam algumas pessoas.
354	Sandra	A cultura eu acho que os outros não ia ter
355		tanto mas porque no mineiro dele ele tá falando
356		errado, no outro é <u>gíria</u> , ele- a pessoa não
357		vai tá falando errado, ela vai tá puxando o r.
358	Joana	Gíria também é regionalismo.
359		Agora do jeito que ele fala também é
360		regionalismo,
361		só que, porém, como se- é::: , tipo, o falar
362		dele são o falar de pessoas mais, é, tipo, eles
363		já (mora) na favela, no lugar de pobre mesmo,
364		(parecendo) falar de interior, de caipira e::
365		de:: disso como o menino fala.
366	Elaine	Cê acha que ele, ele mora na favela, em lugar
367		de pobre?
368		((risos))
369	Paula	Não é isso que ela quis dizer.
370	Joana	Não, não é porque é lugar, tipo=
371	Juliana	=Favela eles consideram lugar de pobre, eles
372		não acham que favela é lugar de:: gente:::
373	Elaine	Vocês disseram que=
374	Joana	=Não, mas aí é tipo, eles não são melhores que
375		que o Lúcio pra pode zuar ele.
376	Juliana	Eu acho que zoa ele porque ele veio da roça.
377	Elaine	Quem que ce tá dizendo que mora na favela, os
378		colegas?
379	Joana	Não, eles são todos da periferia,
380	Elaine	Ah, Sim. Hã.
381	Joana	Aí tipo, mas, o sotaque dele .. é caipira ...
382		eles se sentem tipo a nível superior a ele por
383		ele ser caipira.
384	Paula	Aí ela deu como exemplo.
385		(1.5)
386	Cecília	Não entendi.
387	Paula	Mas ela não quis dizer isso, entende?
388		(1.7)
389	Joana	Não, eu tô falando tipo, <u>todo</u> mundo ali deveria
390		ser tratado, ser tratado da mesma forma,
391	????	Então!=
392	Joana	=independente da
393	Elaine	Vocês acham que o preconceito que eles tiveram
394		com o Lúcio é também pelo fato dele morar na
395		zona rural?
396	Joana	Dele ter morado ()
397	????	/[Sim]/
398	????	/[Sim]/
399	????	/[Sim]/
400	Elaine	Quantos aqui são da zona rural?

401	Cecília	Eu já fui.
402	Elaine	Duas
403		((sussuros))
404		Três?
405		((sussuros))
406	Elaine	Quatro?
407	Cecília	eu morei lá onze anos.
408	Elaine	É:: vocês sentem algum tipo de preconceito
409		pelo=
410	Joana	=Si:m!
411	Elaine	por morar na zona rural?
412	Juliana	Tem uns menino que fica chamando a gente de da
413		roça,
414	Cecília	Jacu até.
415		((Risos))
416	Juliana	É sério.
417	Paula	Até aqui mesmo na cidade eu falo, outras
418		peessoas de Viço:sa sabe, já fala que aqui é: é:
419		ro::ça, que a gente:: sabe? cê fala alguma coisa
420		errada lá com eles, eles já abusa, sabe? eles
421		falam=
422	Cecília	=Só por ser uma cidade pequena.
423	Elaine	Oi?
424	Cecília	Só por causa que xxxxxxx é uma cidade pequena
425	????	É::
426	Cecília	aí eles acham que é roça.
427	Amanda	Ué, mas nós é mineiro uai, nois fala errado!
428	Juliana	Uma vez, ano passado eu acho, teve uma menina
429		da nossa sala que falou, ela nem estuda mais
430		com a gente, falou que quem é da roça vinha
431		<u>tudo</u> suja pra escola e ela mesma vinha <u>tudo</u>
432		suja.
433	Joana	É:: tipo, eu lembro desse episódio foi comigo
434		até. que ela falou que a minha casa era suja e
435		tal, eu >fui lá e virei pra ela<, falei pra ela
436		que ela nunca foi na minha casa e que a roupa
437		dela era mais suja que a minha.
438		(3.0)
439	Elaine	E:: O que é que vocês acharam .. da postura da
440		professora?
441	Joana	Eu achei errada.
442	Cecília	Errada.
443	????	Eu também.
444	Amanda	Eu acho que ela=
445	Joana	=A função do professor é ajudar o alu[no]
446	Cecília	[É].
447	Joana	Ela tem que corrigi ele,
448		mas ela, tipo, sei lá,
449		na hora que os meninos tivessem zuando ela
450		tinha que=
451	Paula	=Ela tinha que [ter se manifesta:do, falado
452		alto]
453	Juliana	[()]
454		<u>Depois</u> de ter visto ele do jeito que ele tava
455		na hora que ela encontrou ele.
456		...
457	Cecília	Eu acho que=

458	Paula	=Por que ela podia ter mudado a situação dele.
459	Amanda	Podia, pior que podia. Se ela tivesse .. é::
460		corrigido ele, mas, no momento que a sala zuou
461		ela tivesse levantado a voz e falado
462		"Oh gente, não é pra mexer!"
463		eu acho que nada disso teria acontecido.
464	????	/Na minha opinião/=
465	Elaine	=Vocês acham que ela fez certo em ter
466		corrigido?
467	Amanda	Arrã.
468	?????	[Sim]
469	Amanda	[Sim] mas=
470	Elaine	=mas fez errado de ter deixado os colegas
471		ficarem criticando.
472	Amanda	[Arrã]
473	?????	[Arrã]
474	Elaine	Volta na fala da professora, tá no meio da
475		primeira página.
476		(1.5)
477		ela diz assim ó
478		"Não se diz nós mudemo menino, a gente deve
479		dizer nós mudamos".
480		Então vocês acham que essa é a postura correta
481		do professor?
482	Joana	É:
483	Amanda	É:
484		(3.5)
485	Elaine	Sim?
486	????	[Sim]
487	Paula	[Eu acho] que ficou um pouquinho meio...
488	Amanda	Num devia ter chegado tão na lata.
489	Paula	Tão na lata. Tipo falando tão::, de um jeito
490		tão: grosso, pode ser grosso pra ele, entende?
491		Eu acho assim
492		"nã:o, ta:l"
493		sabe? com mais calma, não
494		"Nóis mudemo menino", né?
495	Amanda	O correto do português é falar assim.
496	Paula	É:::
497	Elaine	Será que existe mesmo uma forma correta?
498		(1.8)
499	Joana	/Sim/
500		Será que existe uma única forma correta?
501	Cecília	Eu acho que não porque ... ninguém-a gente não
502		consegue mudar de uma hora pra outra .. que nem
503		ele, ele tem-ele é caipira, vamos dizer assim.
504		Como é que você vai chegar pra um caipira e
505		conseguir fazer ele falar de maneira <u>correta</u> ,
506		vamos dizer assim, de acordo com.. com a norma.
507	Paula	[E: apresentando]=
508	Cecília	=[Como é que você] vai conseguir mudar a fala
509		de um caipira? Não tem jeito. De acor- que nem
510		a gente não consegue tirar o:: o::: o por:co
511		dos- lá das pessoas que moram em regiões que
512		tipo assim, que puxam o sotaque do r.
513	Amanda	Ninguém vai [conseguir tirar isso do outro].
514	Paula	[E outra coisa que eu acho é:::]

515	Cecília	[Não vai conseguir
516		tirar isso de ninguém].
517	Paula	eu não sei a idade dele, mas vamos supor que
518		ele tem oito anos,
519		ele conviveu com isso com a família dele o
520		tempo todo,
521		aí a-os alunos, todos vão querer mudar em um
522		segundo o que ele falava?
523		claro que ele:: vai demorar um tempo, mas ele
524		vai mudar.
525	Amanda	Eu acho que também não tem como cê chegar e
526		falar,
527		"ó ce num pode fala assim"
528		chegar de cara () a saída da pessoa, num
529		tem como, a pessoa num consegue, não adianta, a
530		pessoa num vai conseguir
531		"ó você num pode falar assim, que assim é
532		errado, cê tem que falar assim"
533		a pessoa vai tentar, mas não vai conseguir
534		falar porque o normal da pessoa é falar assim.
535	Paula	Talvez com o tempo elas consegue mudar.
536	Joana	Não, sinceramente eu acho que a gramática ela
537		tinha que mudar ... porque a gente segue muitas
538		regras de outros p-de outro país que é no:
539		outro lado do mundo, >praticamente<, eu acho da
540		norma gramática, eu sei que a nossa gramática é
541		específica do Brasil, mas é- acho que tinha que
542		fica mais, s=-
543	Paula	=Ter suas própria regras, não ficar copia:ndo=
544	Joana	=E. Porque é muita coisa copiada da regra de
545		Portugal.
546	Cecília	É. Trouxe de lá pra cá. Como é que traz uma
547		coisa de um país pro outro país completamente
548		diferente?
549	Paula	(E ainda querendo) ensinar a gente, talvez os
550		outros nem sabem totalmente.
551	Elaine	Huhumm. Entendi.
552		É::Quando a professora foi conversar com o
553		pai.. do Lúcio
554		(1.5)
555		segunda página, lá em cima
556		(4.1)
557		na terceira linha, ele fala assim
558		...
559		finalzinho da segunda e início da terceira
560		..
561		"eu divia de te ficado na fazenda com a famia
562		na cidade nós num tem veiz, nós fala tudo
563		errado".
564		...
565		Vocês acham mesmo que o <u>fato</u> ... dele:s falarem
566		dessa forma faz com que eles tenham (1.6) como
567		é que eu vo:u explicar isso?
568		...
569		com que eles tenham <u>dificuldade</u> na cidade?
570		Que tipo de dificuldade eles poderiam fa-é:
571		ter?
572		Porque ele falou que não tem vez na cidade.

573		Por que você acha que eles falaram-que ele
574		falou que não tem vez?
575	Paula	Eu acho assim=
576	Juliana	=Emprego.
577	Elaine	Você pode explicar melhor?
578	Juliana	Ele.. tipo, pra arruma um emprego talvez por..
579		por ele falar errado, seria difícil.
580	Paula	Eu acho que ele quis dizer também com essa
581		frase aí,
582		é porque na fazenda lá onde que ele morava,
583		<u>todo</u> mundo falava errado,
584		num tinha isso de um ficar corrigindo o outro,
585		aí já chega na cidade muda tudo.
586	Cecília	É:: E todo mundo que-querendo corrigir,
587		acho que isso incomoda bastante.
588	Amanda	(E também porque querem ser superior à
589		fazenda.)
590		A pessoa fala errado, tipo, tá errado!
591	Elaine:	Querem ser superior?
592	Amanda	É.
593	Elaine	Huummm.
594		E o que que vocês acham do ensino da gramática
595		na escola?
596		...
597		É importante, não é importante, qual que é a
598		opinião de vocês?
599	Joana	Importante.
600	Elaine	Importante?
601	Joana	/Nossa!/ /Em determinadas situações!/ (2.1)
602	Amanda	
603		
604	Cecília	Eu acho que o ensino da gramática aqui na
605		escola é <u>fundamental</u> pro nosso futuro, mas que
606		talv-mas que talvez, não seja .. importante pro
607		nosso dia a dia ... vamos dizer assim.
608	Elaine	Cê acha que o ensino da gramática é fundamental
609		para o futuro, mas não é importante pro dia a
610		dia?
611	Cecília	Não, é porque tipo assim, é: importante pros
612		estudos, muito importante, porque .. a
613		gramática ... todo mundo estuda a gramática!
614	Elaine	importante pra quê?
615	Cecília	É:: Pra você se formar, pra você <u>reconhecer</u> um
616		pouco, num sei como que eu explico.
617	Paula	Pra fazer um curso, uma prova=
618	Cecília	=É, pra você fazer uma prova, pra você
619		conseguir <u>entender</u> bem o que tá relatando uma
620		prova, no caso.
621	Joana	(Pra melhorar) a escrita.
622	Amanda	É. Escrever uma carta pra uma pessoa [assim,
623		considerada] importante na sociedade.
624	Cecília	[É, pra
625		você aprender]
626	????	Mais a escrita.
627	Paula	É: é mais a escrita.
628	Cecília	Importante na escrita.
629	Amanda	Porque: pra você falar,você num vai falar

630		<corretamente>.
631	Cecília	Você não vai falar <u>igualzinho</u> à gramática. Mais
632		você vai <u>precisar</u> dela na escrita,
633	Paula	Isso de tenta muda o::, né? a fala da pessoa,
634		eu acho que não existe.
635		É seria-é difícil como mudar o jeito de uma
636		pessoa.
637		Você conviveu lá com ela, antes, você convive
638		com isso o tempo todo, aí vem <u>um</u> querendo mudar
639		seu jeito, sua fala, querendo mudar você.
640	Elaine	Arã.
641		...
642	Cecília	Então a gramática é importante na escrita.
643		Muito importante na escrita.
644	Elaine	Todo mundo acha?
645		Alguém falou que não é importante?
646	
647		Não? Todos acham que é importante?
648	?????	Arã.((todas as alunas concordam que sim, mas na
649		gravação não dá para ouvir as respostas. A
650		maioria apenas faz sinal com a cabeça.))
651	Elaine	E vocês acham que essas regras, né, da
652		gramática, elas devem se:r-a gente deve ficar
653		se policiando o tempo todo pra usar essas
654		regras ou só em algumas situações?
655	Joana	[Só em algumas situações].
656	Amanda	[Só em algumas situações].
657	Elaine	Em que situações vocês acham que a gente <u>não</u>
658		<u>precisa</u> ficar se monitorando?
659	Cecília	Ah, em casa!
660	Amanda	Em casa, [com as amigas], na rua, assim.
661	????	[com as amigas!]
662	Amanda	A maioria das vezes assim, (na maioria)das
663		ocasiões a gente não precisa.
664	Paula	É você mais ali do seu jeito me:smo, fica mais,
665		sabe? ()fala as coisa tudo errado
666		mesmo,
667	????	É mais emocionante!
668	????	é
669	Elaine	E quando é necessário se monitorar pra tentar
670		falar mais <u>próximo possível</u> do padrão?
671	Cecília	Quando uma pessoa é importante, tipo uma
672		excelência, u:m, sei lá=
673	Amanda	=Um juiz
674	Cecília	Um [juiz].
675	????	[Emprego].
676	????	Um [emprego].
677	Cecília	[emprego].
678	Amanda	Até na escola de vez em quando nas aula de
679		português
680	Cecília	É verdade.
681	Amanda	É bom.
682	Elaine:	E:: alguma vez você já se sentiu reprimido pela
683		gramática? Já deixou de se comunicar, expressar
684		sua opinião ... por medo de num tá usando as
685		normas certas, vergonha=
686	Cecília	Sim

687	Joana	Sim
688	????	[Sim]
689	????	[Sim]
690	Joana	Quando a gente digita, por exemplo, conversando com alguém, aí a gente fica, com, tipo quando a gente conversa, por exemplo=
691		
692		
693	Cecília	=Como escreve?=-
694	Joana	=As vezes eu tô conversando com a minha professora de português, o que acontece de vez em quando, aí a gente fica com medo de escrever, às vezes.
695		
696		
697		
698	Elaine	Isso onde? no MSN?
699	Joana	É, às vezes, a gente manda um e-mail pra pra professora, né?
700		
701		aí a gente tem que perguntar alguma coisa,
702		se é-tipo, que que vai ter na aula,
703		se precisa levar tal material, por exemplo ...
704		aí a gente tem que fica:r olhando se escreveu tudo certinho, assim.
705		
706	Paula	Com amigos também, às vezes são assim, né?
707		aqueles que abusa mais,você tenta ser mais
708		correto possível.
709		...
710	Elaine	Mais você se lembra de alguma ocasião em especial onde deixaram de se comunicar, por insegurança?
711		
712		
713	Fernanda	Sim, na sala de aula.
714		(2.1)
715	Elaine	Dentro da sala de aula?
716		...
717		Você fica insegura, tem medo de falar e alguém=
718	Fernanda	=Medo de falar.
719		(2.0)
720	Elaine	Mas medo de falar por timidez mesmo de falar ou por medo de os colegas=
721		
722	Fernanda	=Medo de errar, claro!
723	Elaine	Medo de errar?
724		...
725		Por que normalmente na sala de aula tem criticas, os colegas costumam criticar?
726		
727	Fernanda	Tem.
728		((Risos))
729	Amanda	Bastante.
730	Juliana	Vários.
731	Joana	A gente mesmo.
732	Elaine	Vocês criticam ela?!
733	????	Não!
734	Joana	Não, tipo, todo mundo se critica.
735		Amanda:::
736	Angela	Joana
737		((Risos))
738	Paula	Não, eu acho assim aqui a gente tá mais desatento, tá mais, né? é mais a gente, assim
739		
740	Joana	é mais a gente
741	Paula	é mais íntimo assim, a gente critica, mais na zuação, a gente sabe que é zuação, agora quando acontece de outra pessoa zuando a gente, a
742		
743		

744		gente [()]
745	Joana	[Tipo,] A gente é acostumado a corrigir
746		um ao outro, por exemplo, eu falo alguma coisa
747		errada, ela vai lá fala alguma coisa ... ta? é
748		desse jeito.
749	Paula	Mas sem ofender, sabe? um ao outro, a gente
750		sabe que é zuação, mas é zuação até um limite,
751		até um ponto.
752	Elaine	Mas, alguma vez você falou alguma coisa na sala
753		e os colegas criticaram?
754	Fernanda	Já.
755	Elaine	E como é que você se sentiu?
756	Fernanda	Ã:: Com vergonha.
757		(2.2)
758	Cecília	Eu acho que isso acontece com todo mundo.
759	Paula	Principalmente comigo também porque eu tenho
760		mania de ler rápido, porque eu não gosto muito
761		de ficar lendo, assim sabe?
762		...
763	Joana	eu também embolo tudo.
764	Paula	aí embolo tudo, aí...tipo..
765	Joana	Duas
766	Paula	poiseram, entende? coloquei uma vez.
767		Aí fala assim
768		"Nossa mais num é assim", sabe?
769		Aí começa todo mundo a rir alto, aí você fica
770		"nossa, gente! Que que eu falei?"
771		"também num falo mais"
772		Aí você fica com medo ..
773		talvez a professora ainda tira ponto de você,
774		entende?
775		...
776		mas você num quer falar por medo assim .. de
777		manifestarem e falarem que você errou isso e
778		tal
779		...
780		ficarem te julgando.
781	Juliana	A:h .. Um dia uma colega minha ela falou .. eu
782		acho era tchecaslovaquia,
783		((Risos))
784	Juliana	aí ela vai e leu tchecolovaca
785		Aí todo mundo
786		"que isso!"
787		E começou a ri:r,(a mexer)=
788	Paula	=Eu falei também .. Ritili, um negócio assim.
789		((risos))((A Paula diz ter pronunciado errado o
790		nome de Hitler.))
791	Joana	Ritelei.
792	Paula	Eu falei Ritili, não foi não?
793	Joana	Cê falou Ritelei.
794	Paula	Aí fica um pouco .. sabe?
795	Joana	Ela lê rápido.
796	Paula	Eu leio muito rápido .. aí:
797		(2.2)
798	Elaine	Ã:?
799		..
800		Aí todo mundo riu?
801	Paula	Arã. ((risos))

802	Joana	Gente, direto eu tô lendo um texto de português
803		assim, aí o povo começa a rir, e eu
804		"Ah, desculpa!"
805	Amanda	Eu falo uma palavra,
806		Complica mais ainda!
807	Paula	É. E na hora a professora
808		"como é que é mesmo? fala de novo!"
809		a professora comigo.. e eu
810		"ai meu Deus!()"
811	Cecília	E <u>p</u> principalmente quando você vai ler um no:me
812		de certas pessoas em um livro.
813		Aí sempre dá uma pausa assim, dá uma-
814		"será que é desse jeito que fala?"
815		aí acaba que vai sair tudo errado
816		pior do que você .. [tivesse falado] direto
817		assim
818	Paula	[a gente tenta] ler o
819		livro-a:: palavra antes pra num errar na hora
820		((risos))
821	Paula	Aí chega alguém perto de você e fala assim,
822		"Ah, sei lá o que"
823		e começa a frase, uma frase.
824	Joana	Mas eu acho que tipo,o jeito que você se
825		comporta, depois que você falou errado,
826		influencia muito.
827		Porque tipo, se ele falasse assim, se ele
828		tivesse dado uma risadinha pra professora do
829		texto assim e falasse
830		"Ah, desculpa! É que eu sou acostumado a falar
831		assim."
832		Acho que talvez as pessoas não zuassem tanto.
833	????	É.
834	Elaine	É, mas aí ele se sentiu é:: chateado, né?
835	Cecília	Ele se sentiu até inferior aos outros.
836	Elaine	Parece que essa é a palavra, ele se sentiu
837		inferior.
838	Paula	Ele poderia ter se manifestado, falado com a
839		professora e tudo mais.
840	Elaine	Vocês acham que essa insegurança, né,
841		que em alguns momentos vocês falam que vocês
842		ficam um pouco inseguros, né? na utilização da
843		língua.
844		vocês acham que essa insegurança pode
845		atrapalhar vocês? ... [na esco]lla?
846	????	[Sim]
847	????	[Sim]
848	Cecília	Pode.
849	Paula	Porque muitas vezes, muitas vezes,é:: alguém
850		não quer ler,
851		fica com medo .. de errar alguma palavra...
852		e acaba: sei lá, prejudicando a leitura,
853		talvez, professora.
854	Cecília	e:: isso pode até você ficar com uma dúvida,
855		porque vamos supor que você estando na aula,
856		você quer perguntar alguma coisa pra
857		professora.
858		Aí você fica assim
859		"nossa, será que é isso mesmo? será que do

560		jeito que eu vou falar vai entender? será que
861		tá certo?"
862		Aí você acaba guardando isso pra você e a
863		dúvida num fica esclarecida.
864		Com medo da pergunta se muito óbvia=
865	Cecília	=Muito boba.
866	Amanda	Muitas vezes também, você >vamos supor< que ce
867		tá lendo um livro lá,
868		a sala inteira tá lendo um texto do livro de
869		português,
870		vamos supor que tem uma palavra assim que você
871		acha <u>difícil</u> e que ela aparece várias vezes no
872		texto,
873		aí no parágrafo que a professora pede pra você
874		ler, aparece justo aquela palavra, aí você fala
875		assim,
876		"não professora eu não quero ler"
877		porque cê tem medo de ler aquela palavra e ler
878		errado e <u>todo</u> mundo começar a rir.
879	????	Exato
880	Cecília	E:: isso também acontece,
881		Eu acho que isso num tem muito a ver com o
882		assunto,
883		mas quando também tem séculos,
884		já vi várias vezes pessoas que tava ao meu
885		redor e falava assim
886		"não eu num vou ler porque tem esse: negócio
887		aqui e eu num sei que"=
888	Elaine	=Algarismos romanos.
889	????	[Arã].
890	Cecília	[Isso]. É algarismos romanos. É tipo assim,
891		"eu num vou ler porque tem algarismo romano e
892		eu num vou saber qual que é.
893	Paula	() É:: acha que é um, dois,
894		trê:s .. aí já qua:tro .. só que muda tudo? E:
895		vê, acha que é.
896	Cecília	Tem várias situações parecidas com essa.
897	Elaine	Gente, tem mais alguma coisa que vocês
898		gostariam de colocar sobre esse assunto?
899		(3.5)
900	Elaine	Não?
901	????	[Não]
902	Joana	[Acho] que o mais fundamental mesmo a gente
903		falou.
904		(3.7)
905	Juliana	E também, quando você vai, tipo, pra fora,
906		muita gente:: sofre preconceito, até agressões
907		físicas,do jeito de falar.
908		Muitas vezes passa de:: na televisa:o, que a
909		pessoa falou errado com ele, apa:nha, dos que
910		acha que é maioral, que tudo certo é eles.
911	Elaine	Nossa! nunca vi nenhum caso de pessoa que
912		tivesse apanhado pelo jeito de falar.
913	Cecília	Eu já.
914	Elaine	Já?
915	Cecília	Eu já vi também reportagem que eles até
916		colocaram .. é:: tipo assim .. no: >na legenda<
917		colocaram assim

918		"bullying, bullying na fala",
919		porque o menino ele, ele era gordinho sabe?
920		isso ajudava mais ainda ele sofrer o bullying e
921		chamavam ele de go:rdo,
922	Elaine	Nossa!
923	Cecília	Né? tipo, é:: e também ele falava <u>errado</u> . acho
924		que ele veio, num sei de onde ele veio.
925		aí ele falava errado, aí ele acho que ele
926		perdeu uma orelha.
927		Sem zuação!
928		e ele, tipo assim, e o menino nunca mais, ele
929		não quis ir mais na escola.
930		((Risos))
931	Cecília	É sério mesmo!
932		Ele perdeu uma orelha porque na hora do recreio
933		eles ficavam
934		"Ah, Mané! você num sabe falar, num sei o que".
935		Aí eu vi o vídeo, assim
936		(1.7)
937	Elaine	Nossa, eles deceparam a orelha do menino porque
938		achavam que ele num sabia falar?
939		((Risos))
940	Cecília	Num sei, mais também várias coisas, por ele ser
941		gordinho já ajudou e também colocaram
942		principalmente por causa da fala dele.
943	Elaine	Gente, mais é um absurdo muito grande, né?
944	Cecília	e ele estudava ainda em uma (turma) fraca onde
945		tinha mais repetentes.
946	Elaine	Mas <u>aqui</u> na escola fica só na numa
947		brincadeirinha, né?
948	Cecília	Arã.
949	????	É
950	Amanda	Brincadeira (de corrigir os outros)
951		"Ah, cê falou errado!",
952		assim e tal aí depois começa a rir todo mundo=
953	Cecília	É, todo mundo ri, [todo mundo leva na
954		brincadeira.]
955	Joana	[Aqui todo mundo ri de todo
956		mundo.]
957	Paula	É: e tá todo mundo ()
958	Elaine	Mais alguma vez vocês ficaram chateados,
959		ficaram com aquilo na cabeça, tipo
960		"eu num sei falar"
961		e isso deixou vocês tristes?
962	Paula	Até que na sala de aula, não.
963	Cecília	Na sala de aula, não. Mas tem que ser na
964		brincadeira mesmo!
965	Amanda	Mas fora da sala de aula, acontece de você
966		ficar bem chateado com a pessoa que fala
967		"Ah, cê tá falando errado!"
968		(2.1)
969	Elaine	Então o Lúcio nu::m foi nenhum exagerado não.
970		Vocês acham que isso realmente é uma coisa que
971		deixa a pessoa chateada?
972	Joana	arã.
973	Elaine	E:: inferiorizada também, né?
974	????	Sim.
975	Elaine	Que como alguém falou que quando cê fala do

976		jeito da pessoa falar, cê ta falando da cultura
977		dela, da vida dela, né? Acho que vocês falaram
978		alguma coisa assim.
979	Paula	É, e principalmente porque ele num conhecia
980		ninguém, né? e quando a gente-a gente fala aqui
981		não, todo mundo conhece todo mundo, então...
982	Amanda	Estudamos junto, então cada um já sabe.
983	Elaine	Foi o jeito que ele aprendeu, né?
984		O texto fala, o jeito que ele aprendeu com a
985		<u>família</u> dele.
986		Então é assim que a mãe dele falava, assim que
987		o pai falava,
988		e assim que ele aprendeu a falar.
989		Foi ele chegar na escola,
990		sempre falou desse jeito em casa,
991		chegar na escola a professora fala
992		"não é assim que se fala, é assim",
993		né?
994		Então, acho que pra ele deve ter sido também um
995		susto, né?
996		Como assim ué? do jeito- tudo que eu falo até
997		hoje tá errado, né?
998		existe outra forma de falar, vou ter que
999		aprender tudo de novo?
1000	Joana	Diz que ele já é velho, então, tipo, ele já é
1001		quase um rapaz.
1002	Elaine	É. Agora depois que a professora o reencontrou,
1003		né? depois de 17 anos.
1004	Joana	Não.
1005	????	não.
1006	Joana	Entre eles uma criança crescida=
1007	Elaine	=Ah, Sim.
1008	Joana	quase um rapaz, tipo, ele, a minha vida toda=
1009	Elaine	=É:
1010	Cecília	falando de um jeito, de repente eu chego na
1011		escola e a pessoa chega pra mim e fala
1012		"não é assim que se fala".
1013		...
1014	Joana	Talvez na escola antiga deles, eles permitissem
1015		porque todo mundo lá=
1016	Amanda	= falava assim.
1017	Joana	já falava assim.
1018	Paula	Eu sei que num tem muito a ve:r com, com o que
1019		a gente tá falando, lógico.
1020		Mas um dia eu assisti um filme, né?
1021		de um garoto negro, que:: né, correu atrás e
1022		tal () e ele correu atrás pra isso.
1023		Foi:: em foi atrás, leu muito, sabe?
1024		Começo:u a saber <u>mais</u> sobre::, o que ele- o que
1025		criticavam dele,
1026		e eu acho assim, é mais questão mesmo, que
1027		aqueles que falaram que eram supe- era superior
1028		a ele,(riso) ele conseguiu mostra pra eles que
1029		nem todo mundo é perfeito,
1030		ele conseguiu dar a volta por cima.
1031		Que não é só porque- por causa de uma crítica
1032		que ele ia parar por ali.
1033		Acho é:: é mais essa questão mesmo. Que ele

1034		continuou, e:: com-e: eu acho assim, claro! que
1035		na hora ele ficou chateado, tal.
1036		Mas, com isso, acho que os amigos dele também
1037		até que ajudou. Porque viu os erros dele e:: e
1038		corrigiu.
1039	Elaine	Vocês acham que se o Lúcio tivesse continuado
1040		na escola, ele poderia aprender uma nova forma
1041		de falar, ou não?
1042	????	Sim.
1043	????	Sim.
1044	Amanda	Ele aprenderia, mas, assim, não [()]
1045	Paula	[mas, não]
1046		deixaria de falar=
1047	Amanda	= Do jeito dele.
1048	Elaine	Mas, aprenderia, né? algumas regras pra usar em
1049		determinadas situações?
1050	????	Sim
1051	????	Sim
1052	Amanda	Igual nós.
1053		((risos))
1054	Elaine:	Igual vocês?
1055	Amanda	É.
1056	Elaine:	Ok,Gente! Então, <u>muitíssimo</u> obrigada pela
1057		participação de vocês!
1058	Cecília	De nada.
1059	Joana	De nada.
1060	Elaine:	Vai ser de <u>grande</u> ajuda pra minha pesquisa.
1061	Amanda	De nada.
1062	Elaine:	Deixa eu desligar aqui.

Anexo F: Transcrição Grupo dos Meninos.

(Duração: 27 minutos e 17 segundos)

01	Elaine	Boa tarde, pessoal!
02	Todos	Boa tarde!
03	Elaine	Bom, então como ficou combinado, nossa conversa vai ser gravada. Tá?
04		Ninguém precisa ficar com vergonha,
05		todo mundo pode participar
06		...
07		é muito importante a participação de todo mundo
08		nessa nossa conversa... porque o grupo focal é
09		isso, né?
10		É uma <discussão> ... sobre algum assunto.
11		E o que a gente vai discutir aqui hoje é: sobre
12		a língua portuguesa. Tá?
13		É:: daqui a pouquinho eu vou distribuir um
14		texto pra vocês,
15		e::: e aí a partir desse texto,
16		eu vou fazer algumas perguntas e a gente vai
17		discutir.
18		Mas é coisa tranquila, tá?
19		Não precisa ficar com essas carinhas assustadas
20		não. ((risos))
21		É::: antes de: entregar o texto então, como a
22		gente vai falar <u>sobre</u> a língua portuguesa,
23		eu queria saber de vocês, se vocês consideram
24		que vocês falam <u>bem</u> a língua portuguesa.
25	?????	(1.6)
26		/Sim/
27	Mateus	(4.8)
28		Eu falo melhor português do que Inglês.
29		[((risos))]
30	Mateus	[(português eu falo bem.)]
31	Elaine	I:sso, cê fala melhor português, né?
32		Português é a língua materna, né?
33		Mas cê considera que cê fala bem o português?
34	Mateus	Arã.
35	Elaine	Sim?
36		..
37		E vocês?
38		(1.9)
39	????	Mais ou menos ((risos))
40	Elaine	E os outros?
41		...
42		Podem falar gente=
43	Davi	=ah, direitinho eu num falo não, eu falo com
44		gíria.
45	Elaine	Fala com quê?
46	Davi	Com gíria.
47	Elaine	Com gíria.
48		(1.2)
49		Mas você acha que isso não é falar bem?
50	Davi	Não.

50	Elaine	E vocês?
51	Gabriel	Eu acho que sim.
52	Elaine	Fala bem.
53	Elaine	E você?
54	Júlio	/Eu acho que sim./
55	Elaine	Você?
56	Gustavo	Mais ou menos.
57	Elaine	E vocês?
58	Samuel	Mais ou menos também.
59	Diego	Acho que sim.
60	Elaine	E você?
61	Carlos	Mais ou menos
62	Elaine	E você?
63	Rodrigo	Sim.
64	Elaine	Bom, então, eu queria saber de vocês o que que
65		vocês consideram que é falar bem português?
66		Todos- quase todos falaram que falam bem, né?
67		Só ele falou que mais ou menos porque ele usa
68		gírias.
69		E a maioria acha que fala bem.
70		Cês tem uma idéia assim do que é fala bem
71	portuguê:s .. do que é não falar bem?	
72	Mateus	Eu acho que é falar corretamente sem embolar e
73		sem erro gramatical.
74	Elaine	Ah, tá.
75		Sem embolar?
76	Mateus	Hum?
77	Elaine	sem embolar?(riso)
78	Mateus	É
79	Elaine	E o que que [é embolar?]
80	Davi	[(Não é)] gaguejar não?
81	Mateus	é porque às vezes, a pessoa ela vai falar,
82		aí começa a misturar coisa,
83		aí começa a falar errado
84		...
85		aí mistura tudo e fica uma emboleira danada.
86	Elaine	Ah, tá.
87	Elaine	E vocês, o que que vocês acham que é falar <u>bem</u>
88		português?
89		(5.3)
90	Gabriel	De acordo com as regras do português, da
91		língua, entendeu?
92	Elaine	Ah, Tá.
93		De acor- Falar de acordo com as regras=
94	Gabriel	É=
95	Elaine	=da língua portuguesa.
96		As regras que você tá falando seriam as regras
97		da gramática, né?
98	Gabriel	Isso.
99	Elaine	E vocês, meninos?
100		(2.8)
101	Júlio	Também é isso, né?
102	Gustavo	É. Eu também.
103	????	Isso.

104	Elaine	Todos vocês acham a mesma coisa, então.
105		falar bem português é falar de acordo com as
106		regras da gramática.
107		É isso?
108	????	/Certo./
109	Elaine	Então, tá bom.
110		Então eu vou entregar um texto pra vocês agora,
111		((Barulho das folhas))(24.3)
112	Elaine	Pode entregar pro seu grupo.
113		(3.1)
114		Bom, vamos fazer assim?
115		eu vou- eu leio e vocês acompanham comigo?
116		porque aí todo mundo termina de ler junto, pode
117		ser?
118		...
119		Vamos lá, esse texto foi escrito por Fidêncio
120		Bôgo ou Bógo, não sei.
121		Então o nome do texto é "Nóis Mudemo".
122		((leitura do texto))(6.04.0)
123	Elaine	Conseguiram entender o texto?
124		(1.6)
125		Pelo menos, assim, a idéia central do texto?
126		((Tosse))
127	Elaine	Quem pode falar pra gente em poucas palavras,
128		faze::r um pequeno resumo do texto em poucas
129		palavras?
130		o texto conta a história, >é um conto<, né? Ele
131		conta a história de quê?
132		(10.6)
133	Elaine	I::hhh! Ninguém entendeu o texto?
134		(3.9)
135	Davi	Conta a história de um menino que sofreu
136		preconce- preconceito.
137		(1.8)
138	Mateus	Linguístico=
139	Davi	=Linguístico.
140		preconceito linguístico.
141	Elaine	Isso, exatamente.
142		(3.1)
143		Mas, pode- vocês podem me dar mais detalhes do
144		que aconteceu no texto?
145		(2.7)
146		Como que aconteceu?
147		(3.2)

148	Mateus	Vou falar.
149		Ele era um menino da roça, do interior,
150		aí ele veio pra: pra cidade,
151		aí ele f- tava falando errado,
152		a professora zuou ele,(risos)
153		>Zuou não<, corrigiu,
154		aí os alunos começou a zua ele,
155		...
156		A:í ele se sentiu ofendido e não queria ir mais
157		nas nas aulas,
158		aí o pai dele falou pra ele continuar que seria
159		bom.
160		Aí no outro dia os alunos continuou zuando ele
161		...
162	aí ele parou de estudar,	
163	aí depois a professora encontrou ele mais velho	
164	.. que tinha sofrido por não ter ido:	
165	...	
166	tinha sofrido por não ter ido na aula,	
167	>ele passou pela cadeia e dificuldades<,	
168	Aí ela se sentiu muito ofendida .. e ficou com	
169	raiva da gramática porque:: (1.6) destrói a	
170	vida de muitos brasileiros, como .. o	
171	personagem principal.	
172	Elaine	(riso)
173		I:sso, muito bem!
174		É:: alguma vez, vocês já se sentiram assim,
175		como o Lúcio?
176		Já aconteceu com vocês alguma coisa parecida
177	com o que aconteceu com o Lúcio?	
178	Davi	Comigo não.
179	Elaine	Não?
180		Barulho gutural negando a pergunta.
181	Elaine	E com os outros?
182	Elaine	Não?
183		Nunca aconteceu, com ninguém?
184		Nunca ninguém tentou corrigi:r ou dizer que
185		aquela forma que você tá falando tá errada?
186	um colega, um professor, ou alguém da família?	
187	Carlos	Bem, não exatamente assim.
188		Sempre a gente fala uma palavra errada e alguém
189		sempre corrige, ué!
190	Sempre acontece, ué!	
191	Elaine	Entendi.
192		Mas .. é:: [quando isso aconte-]
193	Carlos	[Assim, no meu modo] de falar geral,
194		todo dia, nu:m s- nunca não.
195	Elaine	Como é que é?
196	Carlos	Comigo- todo- por exemplo, eu falando, no meu
197		modo de falar todo dia, nunca aconteceu isso
198		comigo não.
199		Mas ... corrigir umas palavra, sempre acontece,
200	né?	
201	Elaine	Tá. E: e no caso, quem que corrige de vez em
202		quando uma palavra que você fala?
203	Carlos	Os amigos, ué!
204	Elaine	Os amigos.

205 206 207	Carlos	Por exemplo, a gente tá todo mundo conversando, a gente fala uma palavra errada, alguém sempre corrige.
208 209	Elaine	E como você se sente? (3.1)
210	Carlos	Ah, eu ... num- normal, num () nada não.
211	Elaine	Não se importa não, né?
212	Carlos	Não, ué.
213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232	Elaine	E:: o que que vocês acham assim .. que- o que vocês fariam se vocês tivessem na situação do Lúcio? tenta se colocar no lugar dele, né. Um menino que saiu da zona rural, foi pra cidade, chegou na cidade conversando de uma forma diferente, né? Com- ele falava diferente da professora, diferente dos colegas, e aí a professora falou pra ele que não era assim .. que se falava, que era de outra forma, E os colegas começaram a ficar implicando com ele. ... Que que vocês fariam se vocês tivessem na situação dele? Vocês acham que vocês teriam .. vontade de sair da escola ou não? Ele <u>exagerou</u> ?
233	Davi	Eu continuaria estudando.
234	Elaine	Continuaria estudando?
235 236	Mateus	Eu processaria a professora e mudaria de escola.
237		((Risos))
238	Elaine	E vocês?
239	Júlio	Eu mudaria de escola.
240 241 242 243	Elaine	Vocês acham que <u>é</u> mesmo um caso pra pessoa se sentir ofendi:do, ficar tri:ste? ... É uma coisa que deixa a pessoa chateada mesmo?
244	Davi	O tempo inteiro irrita, né?
245 246	Carlos	(quando)a gente fala uma palavra errada, corrigir um ao outro:
247	Davi	mas o tempo inteiro é:: chato.
248		(3.3)
249 250	Elaine	E o que quê você acharam, da posição- do posicionamento da professora?
251	Gabriel	Ela fez o certo.
252	Elaine	Fez certo?
253 254	Gabriel	Ela corrigiu. (/Aí os alunos que levaram a mal/)
255 256	Elaine	Entendi. Então, você- na sua opinião o: essa é a função da professora. Né?
257	Gabriel	Humhumm.

258	Elaine	E vocês?
259		(2.8)
260		Também acham?
261		(1.3)
262		E vocês?
263	????	Sim.
264	Mateus	Fez certo e errado.
265	Elaine	Fez certo e errado?
266		Como assim?
267	Mateus	Ela fez certo porque ela fez certo de corrigir.
268		E ela fez errado que ela tinha meio que
269		obrigação de falar com os alunos pra não fazer
270		o preconceito linguístico.
271		(3.1)
272	Elaine	Ela fez certo de corrigir,
273	Mateus	e errado por não corrigir os outros alunos que
274		estavam zombando do menino.
275	Elaine	Então vocês acham que quem .. teve preconceito,
276		com a linguagem do aluno, foram os colegas
277		dele?
278	Mateus	Isso.
279	Elaine	A professora vocês acham que ela não teve
280		preconceito não.
281		...
282	????	Não.
283		..
284	Elaine	Tá.
285		((tosse))
286	Elaine	E:: E vocês?
287		Vocês gostam de ficar corrigindo os colegas,
288		criticando?
289	Davi	De vez em quando sim.
290	Elaine	De vez em quando sim?
291	Mateus	Eu gosto.
292	Elaine:	Gosta? ((risos))
293	Mateus	Eu gosto.
294	Elaine	Cês gostam de ser corrigidos,
295		mas se corrigirem vocês, ou criticarem,
296		aí vocês não gostam.
297		É isso?
298	Mateus	Ah, eu normalmente não erro muito não.
299		Mas, quando eu erro, eu levo na boa.
300	Elaine	Não se importa de ser corrigido?
301	Mateus	/Não/
302	Elaine	Ok.
303		(8.9)
304		É:: E o que que vocês acham, do ensino da
305		gramática na escola?
306		...
307		É importante?
308		É desnecessário?
309		(7.6)
310		É importante saber?
311		Na opinião de vocês é importante saber
312		gramática?

313 314	Rodrigo	Importante é. Mas depois que se forma, às vezes, nem precisa da, da gramática.
315	Elaine	Depois que a pessoa forma?
316	Rodrigo	Às vezes nem precisa.
317	Samuel	Dependendo do trabalho que ela fizer.
318	Elaine	Dependendo de quê?
319	Samuel	Dependendo do trabalho que a pessoa tem.
320 321 322	Elaine	Dependendo do trabalho que ela for fazer, ela não vai precisar mais da gramática. É isso?
323	Samuel	É.
324	Elaine	Você pode dá um exemplo?
325	Rodrigo	Pedreiro.
326	Samuel	É. ((risos))
327 328	Elaine	Ah, tá. Pedreiro não precisa da gramática. E quem precisa?
329	Davi	É:::
330	Mateus	Professor de português
331		((risos))
332	Elaine	Professor de Português e [quem mais]?
333	????	[()]
334	Elaine	ã?
335	Mateus	Escritor.
336 337 338 339 340	Elaine	Escritor. Ah! Entendi. Então cês acham assim, as pessoas que trabalham com um serviço mais, como é que eu poderia dizer?
341	Davi	Mão-de-obra
342 343 344	Elaine	mais braçal, com serviço pesado não precisam da gramática. É isso?
345 346	Mateus	Eu acho que eles precisam da gramática pra falar certo e não ir além disso.
347		(3.8)
348 349 350 351	Elaine	Como assim? Não sei se eu to entendendo muito bem o que vocês querem dizer. ...
352	????	[()]
353 354	Mateus	[Tem o ator também], ator. Tem uns que ()
355		((risos))
356 357 358 359 360	Elaine	É:: quando vocês dizem que algumas profissões precisam da gramática e outras não precisam, vocês tão querendo dizer que algumas pessoas precisam da gramática pra <u>saber falar</u> de acordo com a gramática?
361	Davi	Não é essencial.
362		(1.2)
363	Elaine	Oi?
364	Davi	Não é essencial.
365	Elaine	Não é essencial?
366 367	Davi	Não.(É essencial) pra alguns pra alguns tipos de:=
368	Mateus	=de serviço.

369 370 371	Elaine	Ah, tá. Então pra algumas profissões não é essencial falar de acordo com a gramática, pra outras profissões é: é essencial.
372	Davi	Humhumm
373 374 375 376	Elaine	Ah! Tá. Entendi. E:: vocês acham que a vida do Lúcio teria sido diferente, se ele tivesse permanecido na escola?
377	????	Talvez sim.
378	????	Humhuum
379	Mateus	Eu acho
380	Davi	Eu acho que teria mudado bastante, né.
381 382 383 384 385 386 387	Elaine	Como que vocês acham que teria sido a vida dele? Se ele tivesse continuado? (7.4) Que que teria acontecido diferente? Porque ele saiu da escola ... e aí aconteceu aquele monte de coisa com ele, né? Ele falou que passou fome=
388	Mateus	=Ele [()]
389	????	[Ele poderia ter tido uma] vida melhor,
390 391	Diego	/ter formado e conseguido um bom.. um bom emprego/.
392	Mateus	Poderia muda:r o palavreado dele.
393 394	Elaine	Poderia mudar o palavreado. Poderia mudar a forma de falar?
395 396 397	Elaine	E isso: ... implicaria em quê? O que que mudaria se ele falasse de outra forma?
398	Diego	Poderia (ter) um emprego melhor
399 400 401 402	Elaine	Ah! Então vocês acham que uma pessoa que <u>fala</u> .. de acordo com a gramática .. tem condições de arrumar um emprego melhor? ...
403	Diego	é
404	Elaine	é isso?
405	Mateus	é
406	Davi	Sim
407	Diego	Humhum

408	Elaine	Peguem comigo o texto aí na segunda página, lá
409		no iniciozinho.
410		Quando a professora tá conversando com o pai do
411		Lúcio.
412		Ele fala assim ó:
413		"É, professora, meu fio não aguentou as gozação
414		da mininada. Eu tentei fazê ele continuá, mas
415		não teve jeito. Ele tava chatiado demais. Bosta
416		de vida! Eu devia di tê ficado na fazenda cõa
417		famia. Na cidade nós não tem veis. Nós fala
418		tudo errado."
419		Então ele diz que ele devia ter permanecido na
420		zona rural... ele acha que na cidade ele não-
421		eles não tem <u>vez</u> porque eles falam errado.
422	O que que vocês acham dessa afirmação dele?	
423	Cês acham que uma pessoa- deixa eu mudar minha	
424	pergunta, uma pessoa que não fala, né?	
425	obedecendo às regras da gramática, não obedece	
426	as, as normas da, da língua padrão(2.2) é:: tem	
427	mais dificuldade de viver na cidade,	
428	como que seria isso?	
429	(6.3)	
430	Quais seriam essas dificuldades, de uma pessoa	
431	que vem da zona rural,	
432		(1.2)
433	Davi	Preconceito, preconceito lingüístico.
434	Elaine	Preconceito. Mas esse preconceito é::
435		implicaria em que na vida de uma pessoa?
436		O que que isso <u>atrapalharia</u> na vida de uma
437		pessoa?
438	Rodrigo	Consciência
439	Elaine	Oi?
440	Rodrigo	A consciência
441	Elaine	Consciência?
442		Como assim?
443	Rodrigo	()
443	Elaine	Quem aqui mora na zona rural?
444		((risos))
445	Elaine	Só você?
446		Três?
447		Vocês três?
448		Então, imaginemos que lá né, sei lá, em
449		determinada lugar, em determinado lugar, é:: a
450		pessoa fala de uma certa forma. Vamos pensa no
451		Lúcio, né? como é que era, como é que era a
452		linguagem que ele fala?
453		Ele não faz a concordância do verbo com o
454		sujeito, né?
455		Aí ele diz nós mudemo, tal.
456		Então, imagina que uma pessoa chegasse na
457		cidade falando dessa forma.
458		Ele ficaria prejudicado em que situação?
459	Por conhecer somente essa forma de falar?	
460	(3.4)	
461	Ou ele não ficaria prejudicado em nada?	
462	Ele viveria normalmente como qualquer outra	
463	pessoa?	
464	Samuel	Depende dos colegas que estão em volta dele.

465	Elaine	Humhummm.
466		Cês acham que pra conseguir um emprego, uma
467		pessoa que chega, falando .. dessa forma ..
468		teria as mesmas oportunidades de trabalho?
469	Samuel	Não
470	????	[Não]
471	????	[Não]
472	Elaine	Não?
473		Cês acham então que essa forma de falar
474		prejudicaria?
475	Mateus	Humhummm
476	Davi	/Acho que sim, bastante/.
477	Elaine	Porque em geral então as pessoas têm
478		preconceito, né?
479		Com as pessoas que: .. que não utilizam a norma
480		padrão.
481	Davi	Ainda mais em cidade grande.
482	Gustavo	Aí vai trabalhar, por exemplo, no lugar de:
483		padeiro,
484		aí vai atender os cara lá,
485		aí cê vai falar errado,
486		((risos))
487	Gustavo	É ué, trabalhar tipo o Zé,
488		aí começa falar tudo errado,
489		aí o: o cliente- pode atrapalhar até os cliente
490		(1.3) (dependendo do)lugar
491	Mateus	E quando a pessoa faz uma entrevista de
492		emprego,
493		o patrão prefere uma pessoa que fala o
494		português corretamente certo, que entende mais,
495		do que um da roça, que
496		()
497		((Risos))
498	Elaine	Vocês acham que são só pessoas que moram na
499		roça .. que não utilizam a: linguagem de acordo
500		a norma padrão?
501	Davi	Não,[()não].
502	Mateus	[Tem as pessoas] da cidade, que não vão na
503		escola que também falam errado.
504	Gabriel	Não, mas tem pessoas que mesmo que vão na
505		escola e fala errado, ué!
506		a gente fala errado no dia a dia, muita vezes,
507		ué!
508	Elaine	Isso que eu ia perguntar agora.
509		será que todo mundo que frequenta a escola, né?
510		que estudou ... utiliza todas aquelas normas da
511		gramática?
512	Gabriel	Não
513	Davi	Não
514	Elaine	Utilizar todas as regrinhas da gramática não é
515		fácil não, né?
516	????	/não/
517	Elaine	É muita regra, né?
518		((risos))

519	Gabriel	Cê, cê erra o dia inteiro,
520		cê erra o tempo inteiro,
521		cê vai no supermercado,
522		cê vai lá,
523		<me dá <u>quatrocentas</u> gramas de: salame>.
524		((risos))
524	Gabriel	Tá falando errado, ué.
526		Até a pessoa que tá atendendo você não fala
527		direito.
528	Elaine	Não entendi.
529	Gabriel	Mas cê tá falando errado, ué.
530		Até a pessoa que tá atendendo ... não fala
531		direito.
532	Elaine	Até a pessoa que tá atendendo não fala direito?
533	Mateus	Pois é, é isso que eu falei mesmo.
534		Porque a língua portuguesa é uma das mais- o
535		português do Brasil é uma das mais- que tem
536		mais regra.
537		o que cê aprende no Brasil é diferente da
538		língua formal de Portugal,
539		aí tem muita diferença.
540	Elaine	E, por isso, é difícil?
541	Mateus	Seguir tudo
542	Elaine	seguir todas as normas?
543	Elaine	Tá. É: Eu queria saber se alguma vez vocês
544		sentiram insegurança de falar em algum, algum
545		lugar, é:: com medo de erra:r, alguma coisa
546		assim?
547		(6.5)
548		Entenderam a minha pergunta?
549		Eu quero saber se alguma vez vocês já deixaram
550		de se comunicar, né?
551		expressar sua opinião sobre alguma coisa, por
552		<u>insegurança</u> .. em utilizar a língua.
553		(3.5)
554		Tipo, às vezes, cê quer falar alguma coisa na
555		sala, mas ... fica com vergo:nha, ou em
556		qualquer outro luga:r=
557	????	=Não
558	Elaine	tem vontade de expressar sua opinião sobre
559		alguma coisa, fica com medo, de
560		"ai meu Deus, vou falar não, vou falar errado,
561		vão rir de mim"
562		alguma coisa assim?
563	????	Comigo não.
564	Elaine	Nunca?
565	Elaine	E vocês?
566	Mateus	/Nunca/
567	????	/Nunca/
568	Elaine	E vocês?
569		(1.5)
570	Elaine	Nunca aconteceu?

571	Davi	Pode ter assim, né, Elaine.
572		Exemplo, um grupo vai fazer a apresentação de
573		um trabalho, aí o grupo lá fala uma palavra que
574		cê <u>nunca</u> escutou,
575		aí cê num sabe se aquela palavra é fácil de
576		explicar,
577		se for difícil, cê fica com medo de <u>perguntar</u> ,
578		vai que é uma coisa fácil que todo mundo sabe,
579		menos você sabe.
580	Elaine	Ah! Tá. cê ta dizendo que às vezes alguém fala
581		uma palavra que você não conhece,
582		cê fica sem graça de perguntar o=
583	Davi	=É=
584	Elaine	=significado porque às vezes ela é conhecida
585		pra todos só não é conhecida pra você?
586		...
587	Davi	É
588	Elaine	Mas, no caso assim, você .. falar alguma coisa
589		e ficar sem graça e acabar ficando calado, por
590		vergonha de falar e falar errado, isso não?
591	Davi	Não
592	Elaine	Não. ok.
593	Elaine	E sobre essas <u>regras</u> que vocês falaram, né?
594		que falar certo é utilizar essas regras,
595		vocês acham que essas regras elas precisam
596		se::r obedecidas em <u>qualquer</u> situação ... que a
597		gente tá?=-
598	????	=Não
599	Elaine	ou só em alguns lugares que você precisa se
600		preocupar com essas regras?
601		(13.9)
602	Júlio	Na aula de português cê se preocupa, né?
603	Elaine	Na aula de português você se preocupa.
604		Então, por exemplo, imagine que vocês vão sair
605		daqui, depois da, da aula ...
606		e vão tomar um sorvete.
607		Aí sai um grupinho de amigos.
608		nesse momento, você, com o amigos, tomando
609		sorve:te, tomando refrigera:nte, vocês precisam
610		ficar preocupados com a forma de falar ou cês
611		acham que ... nesse momento, não é- isso não é
612		importante, essa preocupação com as regras?
613	????	Não
614	????	Não
615	????	Não
616	????	/Eu acho ()/=
617	Davi	=Depende, né Elaine? exemplo.
618	Elaine	Hum.
619	Davi	Chega uma pessoa nova,
620		() tem que enturmar,
621		a gente marca de ir,
622		vim aqui na pizzaria,
623		aí ela num vai chegar,
624		"<você foi lá onti>"?
625		primeiro ela fala direitinho,
626		depois que enturma, fala normal.
627	Elaine	E: falar normal .. é o quê?

628 629	Davi	Ah! Falar sem se preocupar .. se tá certo, assim.
630 631 632 633	Elaine	Entendi. Então, vocês acham que não é importante se preocupar, né? com essas regrinhas, a qualquer momento, em <u>todas</u> as situações.
634 635 636 637	Mateus	No- Normalmente, nem o advogado fala normalmente. Que é formado. Ele num fala do jeito <u>correto</u> o português.
638	???	/Nossa que (aluno) complicado!/
639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649	Elaine	Tá, entendi. Então, resumindo, vocês acham que: só em algumas situações, dependendo do lugar, das pessoas, que a gente precisa se preocupar .. em obedecer essas regras, essas normas. dependendo do lugar, dependendo das pessoas, com a sua família ou com seus amigos, então não é importante, >não é necessário, né?< melhor dizendo. não é necessário usar essa- as regras. É isso?
650	Mateus	Isso.
651	Davi	Isso mesmo
652 653	Elaine	Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?
654		(4.7)
655 656 657 658 659 660	Elaine	Não? ... Então, quero agradecer vocês, muito obrigada pela participação, tá? A participação de vocês é muito importante pra minha pesquisa.