

# A RELAÇÃO ENTRE PERCEÇÃO SOBRE AULAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO E (IN)SEGURANÇA SOCIOLINGUÍSTICA

## THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERCEPTION OF PORTUGUESE CLASSES IN HIGH SCHOOL AND SOCIOLINGUISTIC (IN)SECURITY

Marcela Langa Lacerda 1

Carlos Eduardo Batista de Jesus 2

**Resumo:** Considerando que as aulas de língua portuguesa na Educação Básica precisam garantir que os alunos adquiram segurança linguística, este trabalho objetiva analisar a percepção de estudantes de anos finais do Ensino Médio sobre as aulas de português, a fim de perscrutar se há correlação entre isso e (in)segurança sociolinguística. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em trabalhos da Sociolinguística e de Crenças e Atitudes. Em termos metodológicos, trata-se de investigação qualitativa, de cunho interpretativista e de base autoetnográfica, cujos dados analisados resultam de uma sistematização da experiência pessoal do segundo autor junto a seis sujeitos, representantes de três diferentes grupos sociais, no Estado do Espírito Santo. Como resultado, verifica-se que: (a) todos os sujeitos apresentam segurança linguística, independentemente do estrato social a que pertencem; e (b) quanto mais positiva é a percepção dos estudantes em relação às aulas de português, mais seguro eles se apresentam sociolinguisticamente. Para além de desfazer imaginários sociais de que as aulas de português em escolas públicas não promovem segurança sociolinguística, esta investigação sinaliza para a imprescindibilidade de o profissional de Letras incidir não apenas sobre os usos linguísticos, mas também sobre as percepções dos estudantes.

**Palavras-chave:** Estudos Sociolinguísticos de Terceira Onda. Estudos de Crenças e de Atitudes. Percepção e Avaliação. Aulas de Português. (In)segurança Sociolinguística.

**Abstract:** Considering that Basic Education portuguese classes need to ensure that the students acquire linguistic security, this work aims to analyze the perception of students about Portuguese classes during final years of High School, in order to examine whether there is a correlation between this and sociolinguistic (in)security. This research explores the theories found on works in Sociolinguistics and Beliefs and Attitudes. In methodological terms, this is a qualitative investigation of an interpretive nature and with an autoethnographic basis, whose analyzed data results from a systematization of the second author's personal experience with six subjects, representatives of three different social groups, in the State of Espírito Santo. As a result, it appears that: (a) all subjects have linguistic security, regardless of the social strata; and (b) the more positive the students' perception of Portuguese classes, the more confident they present themselves sociolinguistically. In addition to dispelling social imaginaries that Portuguese classes in public schools do not promote sociolinguistic security, this investigation highlights the indispensability of Literature professionals to focus not only on linguistic uses, but also on students' perceptions.

**Keywords:** Third Wave Sociolinguistic Studies. Beliefs and Attitudes Studies. Perception and Evaluation. Portuguese Classes. Sociolinguistic (In)security.

- 1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Especialista em Linguagem e seu funcionamento pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É professora na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9881079781311322>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8824-8339>. E-mail: [marcelalanga@yahoo.com.br](mailto:marcelalanga@yahoo.com.br)
- 2 Graduado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1471600452778413>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7100-766X>. E-mail: [batistadejesusc@gmail.com](mailto:batistadejesusc@gmail.com)

## Considerações iniciais

Os estudos variacionistas de avaliação e de percepção buscam investigar como os indivíduos ajuízam fenômenos linguísticos, a fim de compreender a “maneira pela qual as atitudes e os julgamentos linguísticos afetam o processo de constituição da identidade pela língua e pelo discurso” (Freitag *et al.*, 2015, p. 70).

De maneira geral, esses estudos, no âmbito da sociolinguística da percepção - ou “o julgamento do ouvinte, ao correlacionar fatores sociais a traços sociolinguísticos” (Freitag; Santos, 2016, p. 109) – orientam-se pela perspectiva laboviana<sup>1</sup>, fundamentada, por exemplo, na crença de que “as atitudes sociais para com a língua são extremamente uniformes dentro de uma comunidade de fala” (Labov, 2008 [1972], p. 287), embora “os falantes, nem vagamente, [tenham] consciência” (Labov, 2008 [1972], p. 314) disso. Ademais, esses estudos evocam a noção de (in) consciência, segundo a qual enquanto avaliação é considerada uma ação metalinguística mais consciente, percepção é considerada uma ação subjetiva com menor grau de consciência (Oushiro, 2014; 2021).

No domínio da percepção, ainda,

[...] atitudes<sup>2</sup> são as reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém, no nível cognitivo (pensamentos e crenças) [e] afetivo (sentimentos) [...]: como o falante acha que fala ou acha que deve falar (cognitivo) é a manifestação verbalizada, sem reações afetivas, acerca da sua crença sobre seus usos e sobre os padrões da comunidade; como o falante julga aqueles que falam de determinado jeito (afetivo) é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão. (Freitag; Santos, 2016, p. 110).

Os usos linguísticos, desse modo, têm o potencial de indiciar e desencadear crenças sobre falantes ou grupos de falantes, muito embora essas estejam fundamentadas mais em ideologias sociais do que propriamente em questões linguísticas. Por esse motivo, explicam Freitag e Santos (2016), quando os falantes ouvem usos distintos dos de sua variedade, tendem a evocar, ainda que inconscientemente, valores (como preconceitos ou estereótipos) sobre a variedade ou o indivíduo que realiza a novidade.

A noção de consciência, contudo, é basilar nos estudos variacionistas clássicos, segundo Eckert (2018), por conta da concepção de língua assumida, qual seja: uma de orientação inatista, segundo a qual língua é um fenômeno da natureza humana, um produto da mente humana, que envolve forças além de nosso controle consciente. Justamente por isso, continua a autora, a pesquisa laboviana centra-se em padrões automáticos, deixando de lado justamente (a) a intencionalidade da variação (Eckert, 2018) e (b) a intencionalidade da filiação/adesão a certos estereótipos ou preconceitos, no que tange às percepções sociais.

Nesse contexto, tomamos, neste texto, como perspectiva teórica, o que Eckert (2018) denomina terceira onda variacionista ou perspectiva estilística da variação<sup>3</sup>, corrente na qual o

1 Por perspectiva laboviana estamos compreendendo um raciocínio teórico-metodológico que resulta não apenas das obras especificamente de Labov, mas também de toda a literatura que se orienta por essa mesma lógica. Também fazemos referência a essa perspectiva, neste texto, com a expressão estudos variacionistas clássicos ou de estudos de primeira onda que, em nossa compreensão, diferenciam-se dos estudos de terceira onda (doravante ETO). Para conferir a argumentação que sustenta essa última ponderação, cf.: Bragança (2017), Langa-Lacerda (2021), Langa-Lacerda e Manhães (2022), Langa Lacerda, Görski e Paza (2023a), Lacerda, Görski e Lima (2023b), Manhães e Lacerda (2023c), Langa Lacerda e Leppaus (2023d).

2 A Linguística toma emprestada a noção de atitude da Psicologia social, o estudo experimental dos indivíduos, examinados no seu enquadramento social e cultural. E o exame de atitudes, nesse campo, se converte em uma preocupação importante para os psicólogos sociais por se tratar de um fenômeno psicológico complexo que se reveste de grande significado social. Daí essa noção ser importante para os estudos variacionistas em geral, mas também para os ETO, em especial, centrados no significado social dos recursos variáveis, conforme se apresenta neste texto (Botassini, 2015).

3 A ideia de ondas variacionistas parece se pautar em dois critérios: o significado social e a prática analítica, como afirma Eckert (2022 [2012], p. 268): “[o] tratamento do significado social na variação sociolinguística organizou-se

significado social da variação é o foco das investigações e onde se entende que a variação indicia identidades, na prática linguística, tomada essa última como prática social, em que os falantes se posicionam, considerando a paisagem social. E essa tomada de posição, sempre eleita em relação a outras posições, acaba sendo sempre uma prática estilística (Irvine, 2001; Bucholtz; Hall, 2005; Bucholtz, 2010), em que uma prática se configura em relação a outras, de modo que os usos linguísticos - tal como preferências musicais e de vestuário, por exemplo - são vistos como sendo sempre uma atividade/processo ou um ato estilístico.<sup>4</sup>

Dessa forma, pensar a língua como prática social (estilística) é entender que ela não está desassociada de seu caráter ideológico, o que parece trazer consequências potencialmente importantes para a teoria linguística da abordagem variacionista de modo geral (Eckert, 2022 [2012]).<sup>5</sup>

Considerando que a linguagem<sup>6</sup> constitui nossa cognição e que ela (a linguagem) é, então, constitutivamente ideológica, temos compreendido que nossa percepção (de qualquer coisa no mundo), já se dá de maneira valorada, não podendo haver separação ou ordenação entre as categorias visão, avaliação e percepção, como se primeiro vissemos e, depois, valorássemos algo. Ao contrário, visão e compreensão valorada são atos concomitantes<sup>7</sup>. Em outras palavras, temos defendido

a perspectiva de que [,] se cada ato de fala envolve necessariamente a compreensão do falante acerca do mundo e das práticas sociais, a depender de sua posição e de seus interesses, diferenças quanto ao próprio acesso a e/ou participação em determinadas práticas sociais - inclusive linguísticas - podem resultar em diferentes compreensões acerca do mundo; e como incorporada à compreensão do falante, acerca do mundo em geral, está a avaliação que ele faz do sistema social, todo ato de fala é ideologicamente mediado, o que significa dizer que todo uso linguístico se funda na avaliação social (e não apenas os recursos variáveis) e, por isso, consiste num 'trabalho de representação' (Irvine, 2001, p. 24), que opera em termos de projeção de imagens e de vozes sociais (Langa Lacerda; Leppaus, 2023d, p. 84).

Isso significa dizer que o fator ideológico define não só como o falante percebe fatos de língua, mas também como percebe tudo ao seu redor (inclusive a si próprio em relação ao mundo social), atribuindo a si valorações manifestadas por suas crenças. A isso denominamos, neste texto, atitude sociolinguística, um tipo de atitude (positiva, negativa) que se refere não apenas a fenômenos linguísticos em particular, mas a tudo que cerca os sujeitos, no mundo social, e de modo conectado. Frente a esse panorama, este texto objetiva investigar atitude sociolinguística, considerando a percepção de estudantes de séries finais da Educação Básica sobre as aulas de português, no Estado do Espírito Santo, a fim de analisar se há correlação entre isso (percepção) e a sensação de (in)segurança linguística, de (in)segurança, na verdade, sociolinguística.<sup>8</sup>

Nossa hipótese é a de que uma percepção positiva das aulas de português (associada à uma

---

em três ondas de prática analítica", identificadas, respectivamente, como era survey, abordagem etnográfica e perspectiva estilística.

4 Nesse novo escopo conceitual não se faz divisão entre variação social e variação estilística, uma vez que toda variação é vista como um ato estilístico - concomitantemente individual e social. Para mais informações, cf. Bragança (2017).

5 Uma delas se refere à discussão sobre se a epistemologia dos estudos de terceira onda é ou não a mesma das ondas anteriores. Para uma discussão sobre isso, cf. Langa Lacerda, Görski e Paza (2023a).

6 Neste texto, não estamos fazendo distinção entre língua e linguagem.

7 Por esse motivo, neste texto não fazemos diferença entre avaliação e percepção, usando os termos indistintamente, diferentemente dos textos variacionistas clássicos.

8 Acreditamos que a segurança linguística não anda sozinha, mas se correlaciona com a postura social assumida pelos sujeitos nos diferentes espaços (físicos e discursivos). Assim, embora o termo (in)segurança linguística seja mais frequente na literatura variacionista, estamos, neste texto, conectando, conceitualmente, a ação linguística dos sujeitos a um conjunto de outras ações ideológicas correlacionadas, no que tange ao modo de estarem no mundo, de maneira que optamos por usar o termo (in)segurança sociolinguística.

valoração positiva sobre o contexto da escola e ainda estando essa valoração alinhada aos valores familiares dos estudantes, por exemplo) tem o potencial de gerar segurança sociolinguística, nos sujeitos, a despeito do uso linguístico efetivo que o falante faça da língua, especialmente de fenômenos variáveis. Dito de outro modo, levando em conta que há uma “disjunção entre produção e percepção” (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968], p. 120) linguística, consideramos que os falantes podem se perceber como bons falantes de português, em decorrência de avaliação positiva de um conjunto de coisas, independentemente de seus usos serem coincidentes com os usos prescritos nas/pelas aulas de português, não nos sendo relevante o grau de consciência dos falantes sobre fatos linguísticos e/ou sociais, mas seus discursos.

Nesse sentido, a despeito de o conceito, nos estudos variacionistas clássicos, ser tradicionalmente sobre (in)segurança linguística, pois, conforme Calvet (2002), esse termo diz respeito ao fato de o falante se sentir confortável e confiante com sua norma linguística<sup>9</sup> – se seguro, não se sente questionado em relação ao seu modo de falar; se inseguro, considera o seu falar pouco valorizado, tendo em mente outra variante, mais prestigiada –, estenderemos a questão da (in)segurança em relação a aspectos sociais (linguísticos ou não) em correlação, indiciados em uma determinada forma de se estar no mundo, conforme os discursos dos participantes<sup>10</sup> desta pesquisa: daí (reitere-se) a opção pelo termo (in)segurança sociolinguística. Caso nossa hipótese se confirme, poderemos correlacionar segurança sociolinguística e avaliação/percepção positiva de aulas de português – com a ressalva de que não pretendemos analisar, nesta pesquisa, aulas de português, mas a percepção dos sujeitos sobre essas aulas.

Com esse intuito, organizou-se o presente artigo da seguinte forma: além desta seção, na seguinte, apresenta-se, de modo mais acurado, a noção de percepção nos estudos variacionistas de terceira onda, conforme nossa compreensão<sup>11</sup>; na sequência, especifica-se a metodologia adotada para geração e análise dos dados; depois, os resultados obtidos são apresentados e discutidos; e, por fim, tecem-se algumas considerações finais.

## Uma leitura sobre percepção/avaliação nos ETO variacionista

Nesta seção, não temos a pretensão de discorrer sobre a concepção de percepção e de avaliação nos ETO, inclusive porque, até onde sabemos, não há literatura na área que tenha se dedicado a essa questão. Nosso objetivo, aqui, contudo, é apresentar uma proposta de releitura desse conceito, considerando alguns princípios basilares dos ETO, conforme os temos compreendido e reorientado nossos trabalhos (cf. publicações do primeiro autor deste texto já citados, aqui). Desse modo, recuperamos que a terceira onda variacionista é uma “perspectiva teórica que coloca o significado da variação, em todo o seu dinamismo e indeterminação, no centro da análise” (Eckert, 2018, p. xi)<sup>12</sup>. Isso significa dizer que esse tipo de análise tem ampliadas, em muito, as possibilidades de interpretação do fenômeno linguístico, levando em consideração não somente a relação entre variáveis linguísticas e macrocategorias sociais abstratas (classe, sexo, idade, etnia etc.) – como nos trabalhos de primeira onda –, mas também entre essas categorias e as categorias microsociais, não captadas em estudos em larga escala, mas somente em um enfoque microanalítico (ou antropológico-discursivo).

Dessa forma, a epistemologia dos estudos de terceira onda tem o potencial de lançar luz sobre “a relação entre o uso linguístico e os tipos de estratégias sociais que levam à inscrição de

9 Norma, aqui, tem, em nossa compreensão, a acepção de uso habitual, comum, normal. Para mais informações sobre essa e outras concepções de norma, cf.: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. Para conhecer norma linguística. São Paulo: Contexto, 2017.

10 Como esta investigação é autoetnográfica, conforme explanação na Seção 2, não passou pelo Comitê de Ética. Mesmo assim, declaramos que os princípios deste Comitê, especialmente no que tange à garantia de sigilo das identidades dos participantes, foram observados em todas as etapas da pesquisa.

11 Essa compreensão tem sido desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Gelic, coordenado pela primeira autora deste texto, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Uma discussão mais ampla, que envolva a comunidade variacionista brasileira, contudo, é necessária para aperfeiçoamento da proposta.

12 Todas as traduções neste texto são de responsabilidade dos autores. No original: “[...] a theoretical perspective that puts the meaning of variation, in all its dynamism and indeterminacy, at the center of analysis”.

novas categorias e significados sociais” (Eckert, 2022 [2012], p. 282) aos recursos linguísticos, em cada ato interacional. Conforme Bragança (2017, p. 279), a literatura dos ETO – considerando especialmente Coupland (2001; 2007) – parece apontar para o fato de que o âmbito no qual se deve desenvolver o estudo da linguagem e o estudo de fenômenos variáveis, em particular, “é o de propósitos comunicativos, o de finalidades práticas, o das realizações humanas, do que decorre a compreensão de que [todos os usos, mas especialmente os variáveis, devem ser vistos] como um aspecto da manipulação dos recursos semióticos em contextos sociais”.<sup>13</sup>

Nesse cenário, identidades são tomadas como posturas localmente constituídas e projetadas (Langa Lacerda; Leppaus, 2023d, p. 80) discursivamente, por meio de recursos linguísticos; e a novidade dos ETO parece ser o princípio de que cada ato de fala envolve necessariamente a compreensão do falante acerca do mundo e das práticas sociais, a depender de sua posição social e de seus interesses. Dessa maneira, diferenças quanto ao próprio acesso e/ou participação a/em determinadas práticas sociais – inclusive linguísticas – podem resultar em diferentes compreensões acerca do mundo e, a reboque disso, em diferentes usos linguísticos. Como incorporada à compreensão do falante acerca do mundo em geral está a avaliação que ele faz do sistema social, pode-se dizer, então, que todo ato de fala passa a ser visto como ideologicamente mediado, o que significa dizer que todo ato de fala se funda na percepção/avaliação social e, por isso, consiste num “trabalho de representação” (Irvine, 2001, p. 24)<sup>14</sup> (e não de espelhamento da realidade), que opera em termos de projeção de imagens e de vozes sociais.

É nesse sentido que argumentamos que as escolhas linguísticas, fundadas na avaliação social (e não especificamente na avaliação linguística, visto que essa se insere em um quadro maior de avaliações), podem indiciar, na verdade, identidades (ideológicas), baseadas em posturas (agentivas), crenças, atitudes, cuja constituição decorre mais de como os sujeitos se percebem, em um universo de valores, do que de como estão (empiricamente) no mundo. Também indicando se tratar de algo constitutivo dos falantes, Lambert e Lambert (1972) já haviam dito que

[a]titude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir. [...] As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert; Lambert, 1972, p. 78- 83).<sup>15</sup>

Também segundo López Morales (2004 [1984]), ao optar, em caso de recursos variáveis, pelo uso de uma variante — dentre outras —, o indivíduo aponta para um determinado panorama

13 Afastando a possibilidade de emergência de novas dicotomias no âmbito dos estudos variacionistas (como a de foco na estrutura social, nos estudos de primeira onda, a foco na interação local, nos ETO), ressalve-se que esses últimos assumem uma perspectiva multidimensional, com a assunção de que “o local e o global trabalham em conjunto” (Schilling, 2013, p. 328) para a constituição da paisagem social, em todos os aspectos, inclusive no que respeita ao aspecto linguístico. Isso significa, em relação a esse tópico de discussão, em particular, que não se deve imaginar que as formas linguísticas recebem significado no sistema sociolinguístico e só depois são acionadas (com esses significados) localmente, mas que os significados sociais residem, em parte, (i) na forma linguística, (ii) na comunidade de fala, (iii) nas histórias e experiências sociolinguísticas, mas também (iv) é uma conquista de cada ato de fala, uma vez que os falantes podem atuar sobre relações já existentes (Coupland, 2007). E, talvez, a novidade dos ETO esteja justamente no resgate desse último aspecto, considerando que “o poder originalmente embutido no conceito de variável sociolinguística acabou se perdendo [...], quando o significado social passou a se confundir com correlações de caráter meramente demográfico em levantamentos sociolinguísticos de grande escala”. (Camacho; Salomão-Conchalo, 2016, p. 46-47).

14 “[...] work of representation”.

15 Conforme Botassini (2015), coube a Wallace Lambert (2003), precursor dos estudos sobre atitudes linguísticas, a preocupação com os aspectos social, ideológico e cultural da linguagem, a partir da publicação, em 1967, do artigo A Social Psychology of Bilingualism, no Journal of Social Issues

sociolinguístico, atuando de acordo com certas restrições e imposições. Vale salientar que, além de levar em consideração a escolha da variante, que pode ser de prestígio ou não no âmbito de uma prática social ou de um contexto interacional, o falante ainda opta por uma das variantes por questões de intencionalidade interacional (independentemente do grau de consciência que se possa ter sobre essa intencionalidade).

Trabalhos iniciais de Labov, como o de 1969<sup>16</sup>, por exemplo, indicaram como o pouco rendimento escolar de crianças falantes do dialeto “identificado naquela época como Black English Vernacular (BEV) e hoje mais referido como African-American Vernacular (AAV)” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 116) decorria, além de interferência dialetal, de fatores de natureza cultural, como o confronto entre valores da cultura da escola, representantes de valores dominantes, e os valores do grupo de estudantes, representante dos valores da cultura de rua; ou ainda decorria do fato de os estudantes, submetidos a constante silenciamento, sentirem-se inseguros para falar nesse contexto (Bortoni-Ricardo, 2005). Nesse sentido, Moreno Fernández (2009) acredita que se um falante avalia sua própria fala como feia ou incorreta, essa atitude configura-se como negativa, o que conduz a um alto grau de insegurança linguística – em nossa compreensão, já como efeito de uma certa insegurança social. Porém, se o falante entende que a sua própria fala é a *norma*, ou seja, conferindo a ela maior prestígio, de igual modo apresentará alto grau de segurança (socio)linguística e atitude positiva quanto ao que usa – reitere-se: independentemente do que efetivamente usa.

Isto posto, assume-se que a relevância dos estudos de terceira onda, para a releitura da concepção de percepção e de avaliação, nos estudos variacionistas, consiste em evidenciar o componente ideológico (e regente) da língua, fazendo com que percepção, compreensão e avaliação sejam vistas como atos concomitantes e indistintos, sobre fatos sociais articulados, a reboque do que estão os usos linguísticos.

Além disso, ao abandonar a noção inatista de (in)consciência linguística (Eckert, 2018), a separação entre percepção e avaliação parece ceder lugar à noção de sujeito agente (e não apenas reativo, automaticamente, frente à uma estrutura social) e pleno de intencionalidade nas diferentes práticas sociais em que se insere. É nesse sentido que os ETO, à medida que recolocam teoricamente a própria questão do significado social da variação, têm prestado “mais atenção à agentividade do falante” (Zhang, 2008, p. 202)<sup>17</sup> quanto aos usos linguísticos, afastando a noção de que os dados mais interessantes são os mais automatizados – o vernáculo.

Para esse tipo de investigação (cujo trabalho de campo (re)introduz<sup>18</sup> uma orientação etnográfica ao trabalho variacionista, ampliando, com isso, a visão sobre a própria lista de recursos acionados para a geração de dados), mais do que inovação metodológica, parece que carecemos de teorização.

Coupland (2001, p. 192), por exemplo, advertiu que, justamente por conta da “conveniência metodológica”<sup>19</sup> os estudos labovianos sobre variação estilística não têm se dedicado à elaboração teórica, negligenciado, assim, o fato de que, se estilo se refere à variação inter e intrafalante – à variação em geral, portanto, e não a um tipo específico de variação –, precisa ser teorizado e ainda teorizado no âmbito da ação discursiva. Na esteira dessas considerações, temos dado alguns tímidos passos, conforme reflexões desta seção e conforme especificações metodológicas a seguir.

## Aspectos metodológicos

Com o intuito de investigar atitude sociolinguística, considerando a percepção, conforme especificações anteriores, de 6 estudantes de séries finais do Ensino Médio, do Estado do Espírito Santo, sobre as aulas de português, a fim de analisar se há correlação entre isso e (in)segurança

16 Cf. LABOV, W. Some sources of reading problems for negro speakers of nonstandard english. In: Baratz, J. C. & Shuy, R. (orgs.) 1969, p. 29-67.

17 “[...] pays more attention to speaker agency”.

18 Estamos considerando que o método etnográfico é reintroduzido nos estudos variacionistas, com mais vigor (com tom de método prioritário) na terceira fase do campo, mesmo estando presente desde o estudo inicial de Labov (1963), em Martha’s Vineyard, representante da segunda ou da terceira fase do campo, a depender do autor de referência.

19 “[...] methodological convenience”.

sociolinguística, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de base interpretativista e gera dados a partir de metodologia autoetnográfica, “uma abordagem de investigação [...] que busca descrever e analisar sistematicamente [...] a experiência pessoal [...] com o fim de compreender a experiência cultural”<sup>20</sup> (Ellis; Adams; Bochner, 2015, p. 250), pondo em primeiro plano, portanto, mais as histórias que as teorias<sup>21</sup> (Ellis; Adams; Bochner, 2015).

Nesse sentido, os dados analisados representam uma sistematização da experiência pessoal do segundo autor deste texto com alguns de seus conhecidos (em diferentes graus de intimidade), tomados, aqui, como participantes<sup>22</sup> da pesquisa, uma vez que suas vozes serão postas em evidência - embora tenhamos atuado no sentido de preservar suas identidades, em conformidade com os critérios éticos que regem as pesquisas com seres humanos (cf. Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016)<sup>23</sup> e embora também nos interesse mais as vozes sociais desses participantes, ou seja, seus discursos, como índices de experiência cultural, do que suas identidades empíricas. Desse modo, fugimos de “dados obtidos por meio de entrevistas [...] sociolinguísticas [que] permanecem o pão e a manteiga da pesquisa sociolinguística” (Kendall, 2013, p. 39).<sup>24</sup>

O pesquisador mencionado, por meio de encontros espontâneos com os participantes – um encontro com cada um – promoveu conversas que visavam estimular a exposição de suas percepções, enquanto alunos, sobre a disciplina de português, em séries finais do Ensino Médio, a fim de investigar, posteriormente, se isso se correlaciona com (in)segurança sociolinguística – considerando a hipótese de que uma avaliação positiva das aulas também geraria uma postura de segurança sociolinguística nos estudantes, sendo também verdadeiro o contrário. Depois da conversa, o pesquisador imediatamente promovia registros das falas dos participantes, a fim de não esquecer as considerações mais relevantes para esta investigação. Para promoção do diálogo, foram elaboradas sete questões norteadoras, apresentadas aos participantes de maneira descontraída durante as conversas. Tal medida foi utilizada para que o trabalho, por um lado, não assumisse um caráter de entrevista, mas de bate-papo, e, por outro lado, para que a conversa entre pesquisador e participantes não debandasse para temas muito pessoais, dada a relação de amizade entre eles.

As questões norteadoras foram:

1. Em sua opinião, qual o objetivo da disciplina de língua portuguesa nas escolas?
2. Você acredita que a forma como você fala é parecida/próxima da forma ensinada em aula? E a fala dos jornais, mídias?
3. Você sente que o seu modo de falar é valorizado em sala de aula?
4. Você acha que o modo como você e sua família falam é parecido com o que é ensinado na escola?
5. O que você acha do seu modo de falar? Você acredita que fala bem o português? Se não, quem você acha que fala bem o português?
6. Fora da escola, você acha que as pessoas apreciam a forma como você fala? Você já foi corrigido, rejeitado pelo modo como você fala?
7. Você acha que as aulas de português te ajudam a ampliar o repertório linguístico, a ponto de você saber se adequar aos (ou mesmo contestar os) diferentes contextos, formais e informais?

A escolha dos participantes teve como critério, além do fato de eles serem conhecidos do segundo autor deste texto, o perfil socioeconômico de cada um deles, tendo em vista que a experiência social e as percepções que dela decorrem são, em grande medida, influenciadas por esse fator, responsável por impingir aos cidadãos diferentes condições de produção e de acesso a

20 “[...] un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) la experiencia personal (auto) con el fin de comprender la experiencia cultural”.

21 Esse tipo de metodologia parece se alinhar à epistemologia de abordagens pós-modernas, tal como parece ser a perspectiva dos ETO, conforme Bragança (2017). Essa configuração metodológica já aponta, em nossa leitura, para a teorização de que andamos carecendo, nos ETO, conforme seção anterior.

22 Neste texto, utilizamos os termos participantes e sujeitos de pesquisa como alternativos.

23 Disponíveis em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>; [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 10 jan. 2024.

24 “[...] data obtained through [...] sociolinguistic interviews remain the bread and butter of sociolinguistic research”.

pessoas, bens, serviços, produtos culturais (como os próprios discursos) etc.

Por esse motivo, acreditamos que o mercado linguístico (Bourdieu, 1977; 1991), de uso e de percepção (socio)linguística, é influenciado por essa lógica (socioeconômica), embora os falantes também possam promover, a despeito do lugar social empírico que ocupam, em termos de classe, novos sentidos sobre si, infringindo essa lógica. A correlação entre essas duas questões (lugar social e lugar discursivo) também é relevante para esta investigação.

Desse modo, os 6 participantes desta pesquisa podem ser assim descritos: dois estudantes de escolas públicas, a que denominamos de Grupo 1, sujeitos A e B; dois estudantes de escolas particulares mais acessíveis<sup>25</sup>, denominado Grupo 2, sujeitos C e D; e dois estudantes de escolas particulares menos acessíveis ou mais caras<sup>26</sup>, denominados Grupo 3, sujeitos E e F. Uma sistematização dos participantes da pesquisa pode ser observada no quadro a seguir:

**Quadro 1.** Descrição dos participantes da pesquisa

	Homens	Mulheres
Grupo 1	A	B
Grupo 2		C; D
Grupo 3	E; F	
	3 homens	3 mulheres
Total	<b>6 participantes</b>	

**Fonte:** Elaboração própria (2024).

Nesse sentido, o perfil dos sujeitos aqui selecionados nos permitirá, na análise, tecer comentários sobre a relação entre percepção, classe social e (in)segurança sociolinguística. Acreditamos que o estrato social mais baixo é o que tende a apresentar maior nível de insegurança sociolinguística, especialmente por conta de as aulas da Educação Básica, em geral, e as de português, em particular, em contextos de maior privação social, nem sempre darem conta de horizontalizar as representações e vivências, mas mantê-las insularizadas naquilo que já caracteriza os sujeitos, antes do processo escolar (Cerutti-Rizzatti; Pereira; Pedralli, 2013).

Importante destacar que não analisamos, nesta investigação, variáveis linguísticas específicas, inclusive porque não foram feitas gravações das falas dos participantes (o que nos permitiria exame linguístico mais acurado), mas seus discursos sobre as aulas de português. Em estudos futuros, contudo, nosso intuito é conjugar esses dois tipos de análise, a fim de verificar as formas linguísticas que servem a determinados discursos avaliativos. Os resultados desta investigação são apresentados e discutidos a seguir.

## Resultados e discussão<sup>27</sup>

Os resultados gerais revelam que os participantes dos três grupos atribuem valor positivo à disciplina de língua portuguesa no Ensino Médio, relacionando sua importância ora a uma visão instrumental, com foco em provas nacionais e vestibulares, como o ENEM<sup>28</sup>, ora ao desenvolvimento da função comunicativa. Em geral, portanto, apresentam-se seguros sociolinguisticamente, considerando o modo como se discursivizam.

Embora esse resultado já fosse, de certo modo, esperado, visto que os alunos estão nas etapas finais do Ensino Básico, visando ingressar em um curso superior ou no mundo do trabalho, esperávamos uma certa gradiência de valoração, quanto às aulas, entre os estudantes, considerando

25 Embora a especificação do que seja mais ou menos acessível seja arbitrária, nesse grupo estamos considerando escolas particulares cujas mensalidades giram em torno de R\$ 1.705,00 a R\$ 2.395,00.

26 Com a mesma ressalva da nota anterior, neste grupo estamos considerando escolas particulares cujas mensalidades giram em torno de R\$ 2.752,00 a R\$ 4.491,00.

27 Palavras e expressões entre aspas, nesta seção, indicam citação direta dos participantes.

28 Exame Nacional do Ensino Médio.



o perfil social dos grupos examinados. Nossa hipótese, contudo, conforme já mencionado, era a de que quanto mais alta a classe social, mais positiva a avaliação em relação às aulas de português ou à cultura escolar, em geral, por essa última se alinhar aos valores das famílias mais abastadas, a ponto de essas famílias conferirem grande apreço a essas instituições, investindo altas quantias na formação básica de seus filhos.

Além disso, as respostas, em geral, mostram que a fala dos sujeitos parece se ajustar ao processo de adequação às regras da norma padrão, indício que reflete um ensino que focaliza aspectos técnicos da língua. Os excertos abaixo exemplificam esses resultados gerais:

1. Eu acho que a disciplina de língua portuguesa é uma área que abrange muita coisa, (...) então dependendo do que for ela vai ajudar em diversos aspectos; por exemplo numa redação, um estudo de uma pontuação, regência, concordância (...) E também na fala, para se expressar, adquirir vocabulário, repertório, tudo isso. (Grupo 1: A)
2. Ensinar a gente a saber se comunicar melhor, saber como falar direito ou gramática. (...) e também ajuda na questão do ENEM, para passar na redação, essas coisas. (Grupo 2: C)
3. Eu acho que serve para enriquecer o nosso vocabulário e que ajuda muito também nas redações (...) ajuda também para você conseguir ter um vocabulário melhor e se comunicar e etc. (Grupo 3: F)

Particularizando alguns resultados, no Grupo 1, os sujeitos A e B apresentaram algumas respostas similares, a despeito da diferença de sexo<sup>29</sup>. À primeira pergunta, sobre o objetivo da disciplina de língua portuguesa nas escolas, por exemplo, responderam: “ajudar a escrever e falar corretamente”, em alusão à norma padrão da língua, o que aponta para um ensino mais instrumental, ainda prescritivista, em escolas públicas<sup>30</sup>. Além disso, o termo *segurança* apareceu arbitrariamente durante as conversas, como nos exemplos: “Me dá mais segurança” e “Eu me sinto mais segura”, o que indica que a visão de segurança linguística, especificamente, no imaginário dos participantes, está atrelada ao domínio da norma de prestígio da escola (ou a culta ou a padrão). Quando questionados se suas falas se aproximavam da língua ensinada em aula, obtivemos as seguintes respostas. O participante A acredita que sua fala é parecida e esse sujeito parece ainda se ajustar à perspectiva da escola. De acordo com ele, tudo o que aprende nas aulas, textos e trabalhos, aplica à própria fala, como se lê em:

1. Do jeito que eu aprendi nas aulas de língua portuguesa, a forma como eu vejo a linguagem, como eu aprendo, como leio, acaba que eu consigo adquirir essa linguagem, tanto que uma amiga minha falou que, quando eu apresentei uma redação minha para ela, ela disse que eu falo da mesma forma que está escrito, então o que eu aprendo eu aplico na minha própria fala. Então eu acho que é bem próxima do jeito que eu falo. (Grupo 1: A)

A participante B diz que sua fala se aproxima da ensinada em sala porque a professora, em suas práticas, tenta falar de uma maneira mais dinâmica, compreensível aos alunos. Sobre esse aspecto também, o participante A responde que sua fala é valorizada em sala de aula e frequentemente recebe elogios por ter uma “oratória legal”. Em conversas com superiores, por exemplo, admite que adota “uma linguagem mais formal”, demonstrando que está orientado quanto à adequação linguística. Sua valoração positiva é, portanto, associada à ideia de formalidade, não sendo possível depreender se o participante, com isso, refere-se à norma padrão ou à norma culta (Faraco, 2008). A participante B, por outro lado, diz que faz o uso da linguagem cotidiana e que não a pedem para mudar; logo, também se sente valorizada ou segura linguisticamente.

Em relação à proximidade entre a língua da família e a língua ensinada na escola, o participante A acredita não haver proximidade, pois utiliza linguagem informal com a família, diferentemente da escola, em que opta por uma linguagem mais formal e “polida, de forma educada”. Numa escala de prestígio, é como se, pela percepção do participante, os usos informais não apresentassem polidez

29 Não estamos considerando gênero social, nesta investigação.

30 Essa afirmação deve ser lida com ressalvas, uma vez que não se pode generalizar a percepção de apenas dois estudantes e falar do trabalho realizado pelo sistema público de ensino.

e/ou educação. Desse modo, esse participante reconhece a diferença entre a linguagem da escola e a de casa, mesmo tendo uma mãe professora – que, em tese, usaria com mais frequência, até em casa, pelo menos a norma culta, típica de sujeitos mais escolarizados.

A participante B também retoma a diferença entre as formas de falar de casa e da escola, afirmando que sua família é composta por pessoas do interior e de idosos que falam muito diferente, principalmente porque não tiveram acesso à educação – a diferença percebida pela participante, portanto, parece ser motivada pelo grau de escolarização (mais baixo entre os idosos de sua família). De acordo com ela, seus familiares “falam algumas palavras muito erradas”, porque a eles não foi ensinado o “correto”, afirmação que parece apontar ainda para uma consciência linguística formada a partir da noção de deficiência, e não de diferença linguística (Camacho, 2011), ao final da Educação Básica em escolas públicas. Sobre a própria forma de falar, os dois participantes do Grupo 1 acreditam que falam bem o português, embora tenham dificuldades na “dicção”, como se lê no excerto abaixo.

1. Acho. Quando a minha dicção não falha eu falo bem. (Grupo 1: B)

Curiosamente, ambos, ao associarem a professora de língua portuguesa a um bom falante da língua, destacam sua “excelente dicção e oratória”. Essa avaliação positiva da dicção da professora pode decorrer da percepção negativa da própria dicção (uma referência, em nossa compreensão, à fala e seus aspectos prosódicos). Além disso, percebe-se que os sujeitos que veem a variedade da escola muito apartada da variedade da família têm como referência os membros da escola. A escola é, desta forma, um referencial de utilização da linguagem e essa, a despeito de toda a sua potencialidade, é reduzida ao aspecto formal.

Ao ser questionado sobre a valorização da fala fora da escola, o participante A defende que, em contextos informais, o principal objetivo é o da compreensão da mensagem, sem preocupação com o estilo – uma referência, na fala do participante, a aspectos linguísticos. Por outro lado, em contexto de informalidade, esse participante não se sente valorizado (o que não é desvalorização, necessariamente). Talvez porque, na sua concepção, a atribuição de valor está associada aos contextos em que ele precisa se adequar formalmente. Os excertos a seguir ilustram essas considerações:

- (6) A minha fala não é valorizada fora da escola. E também considerando a conversa, o diálogo, porque quando eu estou conversando com alguém, o principal objetivo ali é só a pessoa me entender, somente isso. (Grupo 1: A)

- (7) Eu acredito que depende das pessoas com quem eu estou falando. Por exemplo, quando eu vou tratar com um amigo mais próximo, eu tenho uma linguagem mais informal, já quando eu vou falar com um superior, com um professor, com a diretora da escola, eu tenho outra fala, inclusive com pessoas que eu converso menos, eu procuro ter uma linguagem mais formal, mais culta. Então a minha linguagem é sim valorizada, falam que eu tenho uma oratória legal. (Grupo 1: A)

A participante B, em geral, também se sente valorizada. Ela narra que os pais, que não conseguiram estudar porque tiveram que trabalhar cedo, quando a escutam dizer alguma palavra que julgam “difícil”, pensam: “nossa, ela é muito inteligente”. Por conta disso, a participante é frequentemente valorizada pela sua forma de falar, em contexto familiar, feito que tanto a participante quanto seus familiares atribuem à escola. Por fim, esses participantes afirmam que as aulas de português os ajudam a ampliar seu repertório linguístico, pois conseguem se expressar melhor, produzir e compreender textos em contextos formais e informais e aplicar os conhecimentos à própria fala. Em destaque, a resposta da participante B afirma que “as aulas de português me dão mais segurança”. Na percepção da participante, a segurança está, portanto, ligada ao domínio de normas linguísticas, o que ela acredita deter. O grupo 2, formado por estudantes de escolas particulares mais acessíveis, os participantes C e D, também apresentaram respostas que apontam para o caráter instrumental da disciplina em exame. Durante a pesquisa, as participantes frequentemente relacionavam o ensino à prova do ENEM, como se lê a seguir:

- (9) [...] também ajuda na questão do ENEM, para passar na redação, essas coisas. (Grupo

2: C)

(10) Muitas coisas que a gente aprende, a gente utiliza principalmente para a redação do ENEM, por exemplo para resolver perguntas. (Grupo 2: D)

Nesse caso, esse tipo de resposta já era esperado, pois as duas escolas particulares (esta, em questão, e a próxima) são líderes em aprovação no ENEM e em outros vestibulares, no Estado do Espírito Santo; logo, desempenham um ensino preparatório para esse tipo de prova.

A participante C diz que sua fala não se aproxima da fala da escola por ser um ambiente muito formal, mas que os professores ajudam os alunos e falam do jeito que eles conseguem entender. A participante D também sente certa diferença entre as formas da escola e as próprias. Essa última participante ainda aponta que a linguagem que utiliza em uma redação, por exemplo, não é a mesma que fala em seu dia a dia, sendo mais influenciada pela fala do cotidiano. Todavia, ela afirma que ambas as formas de falar fazem parte de suas vivências, embora não cite termos como diversidade, heterogeneidade, variação etc., o que pode apontar para uma falta de conscientização, nesse contexto escolar, sobre a real situação sociolinguística local e nacional.

As participantes, mesmo assim, sentem que suas formas de falar são valorizadas em sala de aula. Elas apontam que, apesar da presença da linguagem formal, elas possuem flexibilidade e autonomia para se expressarem da forma que quiserem, sem serem corrigidas, o que já cria ambiente para desenvolvimento da segurança sociolinguística – em consonância com as considerações de Labov (1969), em relação ao BEV ou ao AAV. E, diferentemente do grupo anterior, de classe socioeconômica mais baixa, essas participantes apontam que, no ambiente familiar, optam por utilizar uma linguagem mais informal, sem se preocupar se estão cometendo desvios gramaticais. Destacamos, a seguir, a resposta da participante D, que afirma que a família possui uma certa “influência da norma culta” e acredita que tal fato se dá pelo nível (mais alto) de escolaridade da família, o que aponta para um alinhamento entre os valores da família e os da escola, no caso dessa participante:

(11) Sim. A gente nem sempre utiliza todas as regras da língua portuguesa, nem nada disso, mas o jeito de falar da minha família tem uma certa influência da norma culta por fazer parte da nossa língua, mas a gente utiliza bastante a linguagem informal. (Grupo 2: D)

Diferentemente dos participantes do grupo A que conferiam destaque à figura do professor de português, a participante C aponta o próprio pai como alguém que fala bem o português e justifica que ele sempre estudou muito, aprecia a língua portuguesa e gosta de “escrever corretamente” até no *WhatsApp*.

Desse modo, dentre as participantes do Grupo 2, parece que valores da família e da escola se interpõem, reforçando a valoração positiva que as aulas de português recebem, a ponto de não ser possível identificar se a segurança sociolinguística apresentada pelas participantes advém de um ou de outro lugar - porque advém, na verdade, de valores harmonizados, ideologicamente, entre, pelo menos, essas duas esferas (família e escola).

Sobre o próprio modo de falar, em consequência, as duas participantes se avaliam positivamente, afirmando saber se comunicar em diferentes contextos comunicativos, o que sinaliza para um discernimento mais acurado em relação às demandas de adequação contextual, embora nada falem sobre contestação contextual. A participante D, ainda, demonstrando mais compreensão sobre a questão, acredita que todas as pessoas sabem falar bem o português, justificando que a língua portuguesa não se resume somente à norma culta. Essa resposta parece sugerir participação em práticas de ensino que propõem uma visão mais produtiva de linguagem.

À última pergunta (Você acha que as aulas de português te ajudam a ampliar seu repertório linguístico a ponto de você saber se adequar aos (ou contestar os) diferentes contextos, formais e informais?), as participantes reconhecem que a disciplina ajuda na ampliação do repertório linguístico e que estão aptas a se adequarem a contextos formais e informais. A participante C diz que a disciplina a ajudou a compreender que “está tudo bem falar de uma forma que é diferente das outras”, o que parece indicar, nesse contexto escolar e/ou classe socioeconômica, práticas de ensino mais condizentes com princípios variacionistas – inclusive com menção explícita, na

fala de pelo menos uma das participantes, da abordagem variacionista, o que significa que o conhecimento produzido por esse campo científico tem chegado à escola básica e que, quando bem trabalhado, tem potencial para promover segurança sociolinguística aos sujeitos. Nas palavras dessas participantes:

(12) A escola ajuda muito a entender que está tudo bem falar de uma forma que é diferente das outras. No ano passado a gente estudou muito sobre variação linguística, e falava muito dessa parte, então isso ajudou muito a entender as diferenças. (Grupo 2, C)

(13) Eu acredito que sim. As aulas de português são bem influentes nisso. Na minha escola a gente também tem uma disciplina que coincide com a de língua portuguesa que é 'A arte da comunicação', então querendo ou não a gente utiliza essas duas aulas que nos auxiliam a ampliar o nosso vocabulário, a entender as situações que estamos vivenciando. (Grupo 2: D)

Por fim, o Grupo 3 (com os participantes E e F, estudantes de escolas particulares mais caras) apresentou resultados semelhantes aos do grupo anterior, indiciando práticas de ensino que visam prepará-los para o mundo do trabalho. Ao serem questionados sobre o objetivo da disciplina de língua portuguesa, ambos reconhecem a sua importância e destacam como ela pode auxiliar no desempenho profissional de um indivíduo, principalmente em profissões que tendem a ser mais comunicativas:

(14) Acho que uma carreira no futuro, você precisa por exemplo escrever um documento importante para uma empresa, uma apresentação na frente das pessoas, por exemplo, se comunicar, apresentar algum trabalho escrito, então você precisa saber realmente as normas da língua, as estratégias de comunicação, tipo essas coisas. (Grupo 3: E)

(15) Eu acho que serve para enriquecer o nosso vocabulário e que ajuda muito também nas redações e até para áreas como: eu que quero ser empresário/advogado, ajuda também para você conseguir ter um vocabulário melhor e se comunicar e etc. (Grupo 3: F)

À segunda pergunta (Você acredita que a forma como você fala é parecida/próxima da forma ensinada em aula?), ambos acreditam haver certa diferença e revelam que a fala da sala de aula, apesar de próxima do seu jeito de falar, possui mais formalidade do que a utilizada no dia a dia:

(16) Não muito porque a gente realmente aprende aquelas regras gramaticais que geralmente a gente usa em situações mais formais, quando a gente está em ambientes mais informais a gente deixa escapar uma ou outra regra que é algo normal, né?! Mas de certa forma se aproxima um pouco, mas não é algo muito rígido. (Grupo 3: E)

(17) Acho que não é nem muito distante, mas não chega a ser próxima também, porque no dia a dia é uma coisa mais informal, não tem formalidade e eu já acho que na sala de aula já é bem mais formal. (Grupo 3: F)

Os estudantes afirmam que são valorizados pela forma como falam em sala de aula. O participante E diz que entende a diferença de registro nas situações do dia a dia, pois aprendeu que em alguns ambientes mais formais ele se atenta aos usos de regras gramaticais, mas em outros "elas não são tão importantes". O participante F, por sua vez, afirma que seu jeito de falar é o mesmo dentro e fora da sala de aula.

O participante F diz ainda que o modo como a família fala é diferente do ensinado na escola, pois em casa eles costumam falar "um pouco mais informal". Por outro lado, o participante E diz que os pais tendem a "usar a gramática mais correta". Quando questionado sobre o motivo, ele respondeu que a profissão dos pais impacta diretamente na fala dos dois, como se observa a seguir:

(18) Os dois trabalham com Direito, então é uma área que precisa ser realmente muito formal, você tem que escrever muito e usar a língua formal, então acho que isso impacta bastante. (Grupo 3: E)

Observou-se, nesse participante, inclusive, durante a conversa, um certo apreço pela norma culta da língua. Suas respostas eram sempre mais formais e pouco descontraídas, indicando planejamento da fala e cuidado para dar a resposta certa. Esse pudor com a língua talvez tenha influência dos pais que, mesmo em casa, costumam falar de acordo com o que está “previsto na regra”, nas palavras do participante. A valoração da norma culta é exposta novamente, nesse participante, ao responder à quinta pergunta (O que você acha do seu modo de falar? Você acredita que fala bem o português? E quem você acha que fala bem o português?). Esse participante avalia muito bem suas habilidades de comunicação e o próprio desempenho quando precisa se apresentar em público, apontando ainda os próprios pais como pessoas que falam bem o português.

O participante F também avalia positivamente o seu modo de falar e acredita ter conhecimento linguístico suficiente, pois já está nos anos finais da escola, embora associe o professor de redação a alguém que fala bem o português, resposta similar a dos participantes A e B.

Por fim, esses participantes afirmam que a disciplina de língua portuguesa ajuda a ampliar seus repertórios linguísticos, auxiliando-os em contextos formais e informais:

(19) Sim. Acho que por ter tanta aula de interpretação, gramática, literatura e produção, eu acho que elas se completam e eu acho que elas ajudam na construção desse português.

(Grupo 3: E)

(20) Eu acho que as aulas de português me dão muita confiança para escrever textos formais (...) E para apresentar um trabalho, falar em público, eu acho que ajuda porque você vai tendo mais conhecimento da língua. (Grupo 3: F)

Sistematizando os resultados, podemos afirmar que:

1. Todos os participantes da pesquisa apresentam segurança sociolinguística, embora os participantes dos Grupos 2 e 3 apresentem mais conhecimento sobre a questão da adequação linguística.
2. Enquanto os participantes do Grupo 1 tendem a tomar como referência, para o “bem falar”, os professores de português, os sujeitos dos Grupos 2 e 3 tendem a tomar os familiares.
3. Em consonância com a questão anterior, os valores das famílias dos sujeitos dos Grupos 2 e 3 parecem se alinhar um pouco mais com os valores da escola e, de modo articulado, essas duas esferas (família e escola) parecem atuar para a promoção da segurança sociolinguística dos participantes.

Com esses resultados, parece ser possível considerar ainda que, entre os sujeitos investigados, não há alinhamento, integralmente, entre classe social e lugar discursivo: esperávamos, por exemplo, que os participantes de grupos socioeconômicos mais elevados (Grupos 2 e 3) valorizassem, destacadamente, em relação ao Grupo 1, a esfera escolar. Vimos, contudo, esses grupos tomando como referência linguística seus pais e vimos também a participante B, do Grupo 1, com bastante segurança sociolinguística, promovida também, talvez, pela própria família, que a toma como referência linguística (“nossa, ela é muito inteligente”).

Embora seja preciso muito mais informações para a especificação identitária desses participantes, parece ser possível afirmar que eles, a despeito de se projetarem identitariamente como seguros, porque são constituídos, ideologicamente, de modo singular (alguns encontram no contexto escolar uma repetição do que tem na família, ao passo que outros têm suas famílias muito distantes daquele contexto, por exemplo), apresentam-se também de modo singular quanto ao quesito segurança sociolinguística, parecendo, em uma perspectiva gradiente, ser mais seguro aquele que tem aproximados os valores da escola e da família – embora uma não aproximação entre essas esferas não signifique, imediatamente, insegurança sociolinguística ou desvalorização da cultura escolar (muito pelo contrário) em nossos dados.

Embora não possamos precisar, com esta breve investigação, de onde vem, exatamente, a segurança sociolinguística desses sujeitos, uma vez que ela parece ser alimentada por várias esferas e, dentro delas, diversificados discursos, podemos afirmar que as (boas) aulas de português tendem a promover esse tipo de segurança, tão importante para a vida cidadã, ainda que as aulas

ainda pareçam focalizar aspectos técnicos, e não sociais, da língua.

## Considerações finais

Nesta pesquisa, nosso objetivo era perscrutar, a partir da percepção dos participantes descritos sobre aulas de português do Ensino Médio, no Estado do Espírito Santo, se há correlação entre essas percepções e segurança sociolinguística, interessando-nos ainda investigar se haveria correlação entre isso e classes sociais, representadas, aqui, por três grupos de estudantes de escolas públicas e particulares (mais e menos acessíveis). Os resultados, obtidos por meio de análise dos discursos produzidos, mostraram que todos os indivíduos se sentem seguros (socio)linguisticamente, independentemente do estrato social a que pertencem empiricamente, desfazendo o rumor de que apenas escolas privadas (e caras) tendem a promover esse tipo de segurança.

Parece ser possível afirmar, então, que, no âmbito das aulas de português, ações pedagógicas de conscientização sobre a diversidade linguística tendem a promover a segurança social e linguística (sociolinguística), independentemente dos usos efetivos dos estudantes, o que aponta para mais uma frente para intervenção do professor: além dos usos, as percepções, o que demanda conhecimento sobre o jogo de valores do mercado social e linguístico em que vivemos. Isso reforça a importância e necessidade de um ensino a partir de uma visão que promova atitudes sociolinguísticas positivas frente à diversidade.

Além disso, do ponto de vista do *design* desta investigação, acreditamos que a ancoragem metodológica (autoetnográfica) tende a contribuir com os estudos de terceira onda, focados na investigação da prática estilística, uma investigação, ao fim, sobre o modo como vivem e se constituem, ideologicamente, os sujeitos.

Em análises futuras, pretendemos ainda conjugar esse tipo de investigação com o exame de variáveis linguísticas, a fim de compreender (a) a correlação entre determinados tipos de discursos e o uso de determinadas variantes e (b) se esse novo raciocínio (teórico e metodológico) se aplica a todos os níveis linguísticos (do fonológico ao discursivo-pragmático).

O que se pode perceber é que, porque partimos de uma empreitada de ressignificação conceitual, quanto à noção de percepção e avaliação, também tivemos que ressignificar nossa prática metodológica, embora em passos tímidos, cabendo discussão mais ampla, no âmbito da comunidade variacionista brasileira, para aquilatar a viabilidade e pertinência desse tipo de raciocínio em seu campo investigativo. Estamos dentro ou fora?

## Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 102, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. **Langue Française**, n. 34, 1977. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1977\\_num\\_34\\_1\\_4815](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815). Acesso em: 15 ago. 2024.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BRAGANÇA, M. L. L. **Uma proposta de articulação teórico-metodológica entre os campos variacionista, funcionalista e dialógico para o tratamento de variação/mudança**: reflexões a partir da expressão do futuro do presente. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185462/PLLG0697-T.pdf?sequence=->

[1&isAllowed=y](#). Acesso em: 07 mar. 2024.

BUCHOLTZ, M. **White Kids: Language and White Youth Identities**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 7, n. 4-5, p. 585–614, 1 out. 2005. Disponível em: [https://bucholtz.linguistics.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu/ling.d7\\_b/files/sitefiles/research/publications/BucholtzHall2005-DiscourseStudies.pdf](https://bucholtz.linguistics.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu/ling.d7_b/files/sitefiles/research/publications/BucholtzHall2005-DiscourseStudies.pdf). Acesso em: 02 nov. 2024.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod\\_resource/content/1/01d17t03.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/174227/mod_resource/content/1/01d17t03.pdf). Acesso em: 09 set. 2024.

CAMACHO, R. G.; SALOMÃO-CONCHALO, M. H. A variação de plural no SN como um indexador de identidade. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 46-63, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n2p46-63>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; MELO PEREIRA, H.; PEDRALLI, R. A escrita na escola: um estudo sobre conflitos e encontros. **Revista do GEL**, v. 10, n. 1, p. 35–64, 28 jul. 2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/15>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COUPLAND, N. Language, situation, and the relational self: theorizing dialectstyle in sociolinguistics. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Eds.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 185-210.

COUPLAND, N. **Style: language variation and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ECKERT, P. **Meaning and linguistic variation: the third wave in sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press. 2018. Disponível em: [https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning\\_and\\_linguistic\\_variation.pdf](https://librarylinguistics.files.wordpress.com/2019/04/meaning_and_linguistic_variation.pdf). Acesso em: 13 out. 2024.

ECKERT, P. As três ondas do estudo da variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística. Tradução de Samuel Gomes de Oliveira, Lívia Majolo Rockenbach e Athany Gutierrez. **Organon**, Porto Alegre, v. 37, n. 73, p. 268-291, 2022 [2012]. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/122962>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ELLIS, C; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio**, n. 14, p. 249-273, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>. Acesso em 10 jan. 2024.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FREITAG, R. M. K.; SANTOS, A. de O. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. *In*: LOPES, Norma da Silva; ARAÚJO, Silvana Silva de Farias; KO, Raquel Meister Freitag. (Org.). **A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia**. 1ed. São Paulo: Editora Blucher, 2016, p. 109-122. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/percepcao-e-atitudes-linguisticas-20312>. Acesso em 10 jan. 2024.

FREITAG, R. M. K. ; SEVERO, C. G.; ROST SNICHELOTTO, C. A.; [TAVARES, M. A.](#) Como o brasileiro

acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do 'Português Brasileiro'. **Signo y Señá - Revista del Instituto de Lingüística**, v. 1, p. 65-87, 2015. Disponível em: <http://revistascientificas.filu.uba.ar/index.php/sys/article/view/3174>. Acesso em: 10 jan. 2024.

IRVINE, J. Styles distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: J. R. Rickford & P. Eckert (Eds.), **Style and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-43

LABOV, W. A motivação social de uma mudança sonora. In: **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Editora Parábola, 2008 [1963].

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LACERDA, M. L.; GÖRSKI, E. M.; LIMA, S. M. M. Potencial analítico dos gêneros do discurso para os estudos variacionistas. **Bakhtiniana - Revista de Estudos Do Discurso**, v. 18, p. 1-27, 2023c.

LAMBERT, W. E. A Social Psychology of bilingualism. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Orgs.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003 [1967].

LAMBERT, E.; LAMBERT, W. W. **Psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LANGA-LACERDA, M. A expressão do futuro do presente, os gêneros do discurso no âmbito da terceira onda variacionista e o mundo pós-covid-19: algumas incursões. **Working Papers em Lingüística** (online), v. 22, p. 246-277, 2021.

LANGA LACERDA, M.; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. Terceira onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases? **Revista da ABRALIN**, v. 21, p. 1-27, 2023a.

LANGA LACERDA, M.; LEPPAUS, A. C. S. Capixaba tem sotaque? Quem pode dar essa resposta? Questões para a sociolinguística da sociedade. **Confluência**, p. 68-104, 2023d.

LANGA-LACERDA, M.; MANHAES, T. L. C.; JESUS, A. M. R. A relação entre gêneros do discurso e fenômenos variáveis na terceira onda variacionista. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 16, p. 94-113, 2022.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolinguística**. 3 ed. Madrid: Gredos, 2004 [1984].

MANHÃES, T. L. C.; LACERDA, M. L. Análise contrastiva de posts do Instagram dos perfis Caneta desmanipuladora e Caneta desesquerdizadora. **Miguilim - Revista Eletrônica Do Netlli**, v. 11, p. 980-1006, 2023c.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Princípios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/publico/2014\\_LiviaOushiro\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15062015-104952/publico/2014_LiviaOushiro_VCorr.pdf). Acesso em: 10 jan. 2024.

OUSHIRO, L. Avaliações e percepções sociolinguísticas. **Estudos linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 50, p. 318-336, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3100>. Acesso em: 13 set. 2023.



WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZHANG, Q. Rhotacization and the “Beijing Smooth Operator”: the social meaning of a linguistic variable. **J. Socioling**, Hoboken, v.12, p.201–222, 2008. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~eckert/Courses/ParisPapers/zhang2008.PDF>. Acesso em: 13 ago. 2024.

Recebido em 14 de março de 2024

Aceito em 26 de maio de 2024