

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DE
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

CLAUDIA MARTINS DE SÁ

**O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES
TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: uma intervenção Sociolinguística**

São Luís - MA
2018

CLAUDIA MARTINS DE SÁ

**O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES
TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: uma intervenção Sociolinguística**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marize Barros Rocha Aranha

Coorientador: Prof. Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra.

São Luís - MA
2018

CLAUDIA MARTINS DE SÁ

O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: uma intervenção Sociolinguística

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP
Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB

Prof^a Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
(2^o Examinadora - interna)
Doutora em Educação pela UNESP
Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB

Prof^a Dra. Maria da Graça dos Santos Faria (3^o Examinadora - externa)
Doutora em Linguística pela UFCE
Universidade Federal do Maranhão - DELER

Dedico este trabalho ao meu filho, Marco Luca, fonte de luz, inspiração, amor e pela realização de um sonho: ser mãe de uma pessoa muito especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força nos momentos de fraqueza, por ter me concedido saúde, força e disposição para conclusão do mestrado. Sem ele, nada disso seria possível.

À minha mãe, Heloisa, que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis, pessoa guerreira e vencedora.

Ao meu filho, Marco Luca, pela compreensão sobre a constante falta de tempo nesse período.

Obrigada ao meu namorado, Fabiano, que me estimulou e compreendeu minha ausência pelo tempo dedicado aos estudos.

Agradecimentos aos meus irmãos, Sidney e Ana Luisa, que tanto torceram por mim. Joana, minha cunhada, e aos sobrinhos Sidney e Sarah.

Sou grata também aos meus amigos que não me deixaram ser vencida pelo cansaço, especialmente, Katia Cilene, que foi amiga, orientadora e grande incentivadora, além de Queli e Gisele. E os que acompanharam os primeiros momentos do meu curso: Ada, Elisete, Dalete e Tatiana.

Aos amigos do Mestrado, com quem compartilhamos momentos de angústia, tristezas e alegrias, dúvidas, além das grandes descobertas e aprendizagens: Ana Débora, Alexandro Costa, Benedita dos Santos, Clênia de Jesus, Caroliny Santos, Claudileude de Jesus, Débora Suzane, Diego Ted Bogéa, Edivana Valéria, Eulânia Maria, Francisca Passos, Francisco Rokes, Heline Maria, Joemília Maria, Katia Cilene Amorim, Luís Félix, Margareth Santos e Noyra Melônio.

À gestora do CE Vinícius de Moraes, Deborah Athaíde, à coordenação pedagógica, aos professores e, especialmente, aos alunos das três turmas do 3º ano que colaboraram e foram os que propiciaram os dados necessários para a realização da pesquisa.

Aos professores doutores do Mestrado, que também deram sua parcela direta para ampliar nossos conhecimentos: Vanja Maria Dominices Coutinho, Maria José Albuquerque Santos, Antônio de Assis Cruz Nunes e João Batista Bottentuit Junior.

À Coordenação do PPGEED, na representação do Professor Doutor Antonio de Assis Cruz Nunes e da Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho, que sempre nos incentivaram, ajudaram e orientaram durante esse percurso.

Ao professor doutor José de Ribamar Mendes Bezerra, que acreditou no meu projeto de pesquisa e percorreu parte dessa caminhada como orientador, concluindo como coorientador; e à professora doutora Marize Barros Rocha Aranha, pelas contribuições que puderam iluminar a caminhada da pesquisa e o incentivo nos momentos finais como orientadora.

“Precisamos desenvolver nos alunos o espírito crítico, tão temido por um ensino repressor, mas imprescindível para que possam discernir entre linguagem boa e má, falada ou escrita. Urge acabar com a figura do professor como “aquele que sabe”, e do aluno como “aquele que não sabe”, partindo para um trabalho de crescimento em conjunto, de pesquisas e descobertas de ambos os lados”. (LUFT, 1998, p.12)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “**O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**”, tem como objetivo geral sistematizar uma proposta didático-pedagógica para um ensino de gramática que considere a língua em uso. Inicialmente, analisamos como esse fenômeno gramatical se manifesta em 78 textos dissertativos-argumentativos escritos por alunos do 3º ano do Ensino Médio do CE Vinícius de Moraes, escola pública de São Luís/MA. A análise foi realizada segundo os princípios de William Labov (2008 [1972]) e Stella Maris Bortoni Ricardo (2004, 2005), trabalhando com o método empírico, de natureza aplicada a uma abordagem qualitativa e exploratória por meio da pesquisa-ação intervencionista. Nos textos foram diagnosticados desvios de concordância verbal em que o cancelamento da marca de número é condicionado por fatores de ordem estrutural. Dos elementos de caráter linguístico, mostram-se significativos a saliência fônica e a posição do sujeito em relação ao verbo. A partir dos resultados, elaboramos e aplicamos uma sequência de atividades sobre concordância verbal, respaldadas nos princípios sociolinguísticos. Para encaminhamentos, diretrizes e sugestões sobre o ensino de gramática recorreu-se ao apoio de Franchi (2006), Vieira e Brandão (2011), Faraco (2008), Martins (2013) e Martins e Tavares (2013). Após aplicação das sequências didáticas sobre concordância verbal, os alunos confirmaram que se tornaram mais compreensíveis as relações de concordância, fato comprovado a partir das reescritas dos alunos, assim como pela reflexão realizada por eles durante as atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Sociolinguística. Variação. Concordância Verbal.

ABSTRACT

In this paper "THE PHENOMENON OF THE VERBAL AGREEMENT VARIABLE IN TEXTUAL PRODUCTIONS OF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL: A Sociolinguistic intervention", has as main objective to systematize a didactic-pedagogical proposal for a grammar teaching that considers the language in use. First of all, we analyze how this grammatical phenomenon manifests itself in seventy-eight essay-argumentative texts written by students of the 3rd grade of high school CE Vinícius de Moraes, a public school in the city of São Luís – Maranhão – Brazil. The analysis was performed according to the principles of William Labov (2008 [1972]) and Stella Maris Bortoni Ricardo (2004, 2005), working with the empirical method, applied to a qualitative and exploratory approach through interventionist action research. In the texts were diagnosed deviations of verbal agreement in which students do not properly use the third person plural, conditioned by structural factors. Of the elements of linguistic character, phonic salience and the position of the subject in relation to the verb are significant. From the results, we elaborate and apply a sequence of activities on verbal agreement, supported by sociolinguistic principles. For the referrals, guidelines and suggestions on grammar teaching, we used the support of Franchi (2006), Vieira and Brandão (2011), Faraco (2008), Martins (2013) and Martins and Tavares (2013). After applying the didactic sequences on verbal agreement, the students confirmed that the relations of agreement became more comprehensible, this fact was proven from the students' rewrites, as well as the reflection they carried out during the activities developed.

Keywords: Portuguese Language. Sociolinguistics. Variation. Verbal agreement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Marcadores Número-Pessoais	32
QUADRO 2 - Projetos Pedagógicos do CE Vinícius de Moraes	54
QUADRO 3 - Quantidade de Alunos que Responderam o Questionário	56
QUADRO 4 - Questionário Sobre o Perfil dos Alunos.....	57
QUADRO 5 - Etapas de Execução das Atividades	61
QUADRO 6 - Comando de Produção Textual.....	65
QUADRO 7 - Textos com Ausência e Presença de CV de P6.....	70
QUADRO 8 - Dados Gerais Referentes à Ausência/Presença de Marca Canônica – CV de P6.....	71
QUADRO 9 - Escala de <i>Saliência Fônica</i> (NARO, 1981).....	73
QUADRO 10 - Resultados Saliência Fônica Referentes à Ausência da Marca de Plural Níveis 1 e 2	74
FIGURA 1 - Ciclo Básico da Investigação-Ação	51
FIGURA 2 - Fachada do CE Vinícius de Moraes	52
FIGURA 3 - Texto 1 entregue para a 2ª etapa do diagnóstico intitulado “Preconceito Linguístico”	63
FIGURA 4 - Texto 2 entregue para a 3ª etapa do diagnóstico	64
FIGURA 5 - Texto 3 entregue para a 3ª etapa do diagnóstico	65
GRÁFICO 1 - Levantamento Geral de CV nas Produções Textuais dos Alunos	69

SUMÁRIO

PRÓLOGO	30
1 INTRODUÇÃO	17
2 POSTULARES TEÓRICOS	22
2.1 A Sociolinguística Variacionista e o ensino de Língua Portuguesa	22
2.2 A Variação Linguística em sala de aula.....	24
2.3 O Fenômeno Variável da Concordância Verbal	28
2.4 A Concordância Verbal de terceira pessoa do plural (CV de P6).....	31
3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM	35
3.1 O surgimento da gramática e o ensino de Língua Portuguesa.....	39
3.1.1 Principais concepções de gramática	44
3.2 Norma padrão, norma culta e norma popular	46
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
4.1 Descrição do tipo de pesquisa.....	50
4.2 Descrição do local e dos sujeitos da pesquisa	52
4.3 Caracterização dos instrumentos da pesquisa: diagnóstico e análise do <i>corpus</i>	55
4.3.1 Instrumento 1 – Questionário aplicado aos alunos.....	55
4.3.2 Instrumento 2 – Texto Dissertativo-argumentativo	59
4.3.3 Análise das produções textuais – CV de P6.....	68
4.3.4 Resultados gerais.....	70
4.3.5 Variáveis Linguísticas – principais fatores analisados.....	71
5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	78
5.1 Fundamentação teórico-metodológica da intervenção	78

5.1.1 O ensino da gramática em três eixos	79
5.2 Uma proposta para o ensino de concordância verbal no Ensino Médio.....	82
5.2.1 Atividades voltadas para analisar as variações linguísticas em sala de aula ...	82
5.2.2 As atividades em etapas	83
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	127
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO...	128
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DO CE VINÍCIUS DE MORAES.....	130
APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	132
APÊNDICE D – PRODUTO DA PESQUISA	133
ANEXO.....	171
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO	172

PRÓLOGO

Embora esta pesquisa tenha sido iniciada em 2016, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), suas raízes e motivações foram sendo construídas ao longo da minha trajetória como docente de Língua Portuguesa desde 2001, situadas em algumas circunstâncias e, principalmente, em questionamentos e inquietudes que buscarei elucidar nesta apresentação.

A primeira dessas circunstâncias teve em 2001. Naquele ano, finalizei a minha graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa na UFMA e no ano seguinte, em 2002, iniciei a docência na rede pública municipal, em São Luís/MA, dando aula de Língua Portuguesa para os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Era comum ouvir as reclamações dos colegas de profissão a respeito da dificuldade de aprendizagem e da falta de interesse dos alunos, e pior, da falta de estímulo para ensinar. O discurso sempre se repetia: os alunos chegavam ao 6º ano sem entender os comandos das questões, não sabiam escrever, não conseguiam interpretar os textos.

Algum tempo depois assumi as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental¹, e continuava observando que a insatisfação dos professores não tinha sido resolvida. Para eles, os alunos não conseguiam agir com o mínimo de maturidade, não demonstravam interesse pela aquisição de conhecimento e, muito menos, possuíam um comportamento linguístico adequado para o nível escolar.

Em 2004, ingressei na rede pública estadual, trabalhando com as turmas do Ensino Médio. A situação não era diferente, os alunos chegam à última etapa da Educação Básica apresentando dificuldades com a leitura e a escrita. Observei, também, que as orientações oficiais para o ensino de português nas escolas já tinham proposto o reconhecimento e o respeito às variedades linguísticas desses

¹ Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, o Ministério da Educação implantou uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração com o intuito de incluir um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares.

alunos. Entretanto, essas orientações não estavam sendo praticadas pelos professores: o que se via era a variação e a diversidade sendo colocadas como estereótipos e o preconceito linguístico se manifestando sob o mito de que existe uma norma única.

Na sala dos professores, especialmente nos intervalos das aulas, ou durante as reuniões de conselho de classe, era comum uma postura que estigmatizava a fala do aluno, uma reação negativa ao uso da linguagem não padrão usada por eles. Muitos professores se mostravam alarmados diante da fragilidade do desempenho verbal – sobretudo, escrito – de seus alunos.

Percebi que esse trato inadequado não ficava restrito às salas dos professores, mas se fazia presente também nas salas de aula, provocava insegurança e desinteresse do aluno. Na prática, como se comportar nesses momentos ainda está sendo problemático: uns ficam inseguros sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros, e outros brincam quando o fato envolve os fenômenos da variação. Chama-se atenção para o julgamento feito sobre os alunos: mesmo tendo contato com a norma padrão da língua na sala de aula, mostram muitas lacunas em relação ao uso da variação.

Meu primeiro contato com Cursos de Pós-Graduação ocorreu no ano de 2002 – um ano após o término de minha graduação na UFMA – no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, ofertado pela Universidade Salgado de Oliveira - RJ. Naquele momento, comecei a ter maior contato com textos mais representativos para a minha formação, uma vez que era urgente tentar aliar os resultados científicos à minha prática didático-pedagógica, realizando depois, muitos outros cursos de aperfeiçoamento.

O ingresso, em 2016, no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica PPGEEB propiciou que eu, novamente refletisse sobre a minha prática docente ao propor a elaboração de um projeto de intervenção composto por um conjunto de proposições de trabalho para o ensino de Língua Portuguesa, voltados para o Ensino Médio. Nesse momento, pensei novamente na variação linguística de meus alunos da escola pública. Comecei a perceber meu interesse em estudar essa dificuldade, a relação com o aprendizado, à resistência à gramática tradicional (normativa).

Ao longo do curso ampliei minhas reflexões sobre o ato de ensinar e fui me organizando para colocar em prática uma proposta de intervenção planejada para os alunos a partir de orientações que foram sendo construídas com a leitura de livros que versavam sobre as dificuldades em ensinar a escrever. O primeiro foi *A redação na escola: e as crianças eram difíceis*, da professora e pesquisadora Eglê Franchi, publicado em 1984. Ela discute, criticamente, em seu “viável histórico”, sua própria prática pedagógica utilizando uma experiência real com alunos da antiga 3ª série do Ensino Fundamental, atual 4º ano, tomando como foco da análise os problemas advindos da imposição da norma (padrão) culta e o seu reflexo na criatividade em textos escritos. O trabalho de Franchi (1984) foi um ponto de partida para analisar o trato adequado da variação em sala de aula. Foi quando comecei a refletir que o repertório verbal, amplo e diferenciado, em nosso país e as variedades populares mantêm-se em virtude do acesso restrito de parte da população tanto à língua padrão real como à língua padrão referencial.

Então, concluí que um problema sério que percebia na aprendizagem de meus alunos estava relacionado à dificuldade no ensino de português considerando a distância entre a língua falada, vernácula, e a língua escrita institucionalizada, aquela que a escola visa como meta da aprendizagem. Entender essa relação considerando suas condições de produção constitui-se em um ponto determinante para que entendêssemos que significam os resultados divulgados todos os anos sobre o baixo desempenho de alunos da escola pública em exames oficiais como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Gostaria investigar se os alunos que estavam participando da pesquisa chegariam, ao final do Ensino Médio, com crenças e atitudes em relação à linguagem diferentes daqueles que não participavam. Entretanto, e diferente do que se tem empreendido nas pesquisas em sala de aula, o foco da minha pesquisa interventiva está na figura do professor: o que via de mais problemático era a reação deles em relação à linguagem popular usada pelos seus alunos.

A ênfase no estudo das atitudes linguísticas do professor é consequência do pressuposto básico de que grande parte dos problemas linguísticos registrados no que se refere à escolarização ou à socialização desses alunos se deve às concepções linguísticas desse mesmo professor, as quais determinam a forma como ele interage com os alunos e conduz o ensino em sala de aula.

Com respaldo teórico na Sociolinguística, e, principalmente, na sua vertente aplicada à educação, ou seja, a Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), buscava mudança em minha sala de aula que estavam relacionadas ao “mito da homogeneidade da língua”, ao preconceito linguístico e às crenças sobre a linguagem que os alunos e, sobretudo, os professores possuíam, pois segundo Luft,

Em sociedades econômicas, social e culturalmente heterogêneas, é inevitável a heterogeneidade no campo da linguagem. Assim, mesmo que, compreensivelmente, vise a uma homogeneidade linguística culta, a escola tem de trabalhar a partir da realidade gramatical heterogênea dos alunos; do contrário, sua situação na educação idiomática será frustrada e frustrante para todos, como, lamentavelmente, tem acontecido (LUFT, p.67, 1994).

Trabalhar com as propostas da pesquisa nas salas de aula do 3º ano do EM, um processo específico de formação continuada, favoreceu ampliação do meu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que possibilitou um maior amadurecimento intelectual, permitindo-me posicionar frente à realidade linguística do meu aluno.

Sabendo que, de acordo com Vieira (2013), “o objetivo maior de Língua Portuguesa é desenvolver a competência de leitura e produção de textos, que a unidade textual deve ser o ponto de partida e chegada e que os elementos de natureza formal são essenciais para a construção do texto”, percebi que precisava trabalhar considerando a realidade de minha sala de aula (situações-problema) buscando viabilizar respostas/soluções/implementações à luz de conceitos e teorias, admitindo a necessidade de constante atualização e, conseqüentemente, mudança de prática pedagógica.

A partir da minha atuação como professora, constatei que um dos maiores problemas enfrentados pelo profissional de Língua Portuguesa reside na abordagem de temas gramaticais em sala de aula. Desse modo, refleti sobre as estruturas gramaticais que não são do domínio dos meus alunos do 3º ano, mas que precisam ser trabalhadas para promover o conhecimento, especialmente, no nível da produção textual. Com base nos estudos sociolinguísticos, esta pesquisa privilegiou fenômenos morfossintáticos variáveis, especificamente a concordância verbal de terceira pessoa do plural (CV de P6), uma vez que esta concordância

exerce forte influência no processo de ensino-aprendizagem do padrão culto escrito exigido pelo ensino como um todo.

Considerando a construção de conhecimento como possibilidade de entrelaçar pesquisa e docência, teoria e prática, assumindo os desafios da pesquisa-ação em contexto de pesquisa e exercício profissional, acredito que as discussões teóricas e metodológicas deste estudo podem contribuir para o ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula no Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Realizada em turmas do 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Vinícius de Moraes, uma escola da rede pública estadual de São Luís/MA, esta pesquisa de mestrado, intitulada O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: uma intervenção Sociolinguística, foi desenvolvida durante o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), na Linha de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais e Finais) do Ensino Fundamental e Médio, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Caracterizada como pesquisa-ação, pois se propôs resolver/minimizar uma problemática por meio de uma ação/intervenção; uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores para o aprimoramento do ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

Apresenta como foco central a produção de uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada na Sociolinguística e voltada para o uso e o estudo da concordância verbal de 3ª pessoa do plural (CV de P6). No que se refere à CV com a P6, o apagamento da flexão verbal recebe estigma mais acentuado quando empregado, especialmente, pelas camadas populares menos urbanas e de baixa escolaridade, conforme atestam os estudos sociolinguísticos sobre esse fenômeno variável em questão (LUCHESSI, 2015).

O insatisfatório desempenho de nossos alunos em exames oficiais parece sempre ser consequência da falta de empenho dos estudantes, da falta de estrutura das escolas de Ensino Básico, do descaso da família em relação à educação e, principalmente, da pouca competência dos professores. Nessas discussões, caminha-se para a afirmação da necessidade de uma “política nacional de formação de professores” e, em seguida, desenha-se o perfil desses profissionais, como se as atitudes frente às variedades dos alunos fossem individuais e voluntárias.

Segundo Bourdieu (1998), não se reconhece que o desempenho pode ser decorrente, também, ou especialmente, da imposição de uma língua legítima na

escola, uma prática da substituição da norma do aluno pela norma de prestígio. Reflexo disso são os resultados dos textos de candidatos que receberam pontuação máxima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) mesmo apresentando “erros”, especialmente na competência que trata do domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

O ensino de gramática tem se realizado, tradicionalmente, nas escolas públicas, baseado nas prescrições da norma padrão, não reconhecendo a legitimidade das variedades populares, classificando como “erros” as variantes estigmatizadas de CV produzidas pelos alunos. Assim, justifica-se a importância deste estudo pela urgência de uma mudança na abordagem tradicional do fenômeno da CV de P6, já proposta nas orientações oficiais para o ensino de Português, mas que, na prática, não têm se efetivado dentro das salas de aula.

A escola sempre se guiou pela ideia de que para alguém falar e escrever bem é necessário adquirir um saber gramatical. Trata-se de um mito, aquele que diz: “É preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 2000, p.62). Porém, a verdade dos fatos encontra-se na inversão do mito: “é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática” (BAGNO, 2002, p.48). Ou seja, somente a pessoa que já tem um domínio eficiente, competente da fala, da leitura e da escrita é que será capaz de refletir tecnicamente sobre a língua, de tomar a língua como objeto de estudo, de formular alguma teorização sobre os fenômenos gramaticais.

Portanto, reforçamos que o estudo da concordância, voltado para uma perspectiva sociolinguística, pode auxiliar os professores no ensino de língua portuguesa, fazendo com que saibam lidar com as diversas variações que serão encontradas em sala de aula. Cientes dessa contribuição sociolinguística, propusemos uma intervenção pedagógica que será o produto final desta dissertação de mestrado.

Dessa forma nos guiamos ao longo da pesquisa por meio de questionamentos que ajudaram na busca de caminhos, entre eles: i. Que metodologia deve ser utilizada de forma a colocar em prática uma proposta de ensino-aprendizagem que viabilize a reflexão sobre os diferentes usos de CV de P6? ii. Como relacionar tal método a uma fundamentação teórica que leve em conta a linguagem em uso, afastando-se da clássica dicotomia linguagem formal e informal?

iii. Como transformar os resultados de pesquisas em instrumento pedagógico capaz de interferir substancialmente nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas?

Diante destes questionamentos, esta dissertação tem como objetivo geral sistematizar uma proposta didático-pedagógica para o ensino de gramática que considere a língua em uso. Os encaminhamentos metodológicos devem considerar o ensino do fenômeno morfossintático da concordância verbal no processo de ensino-aprendizagem de Português a serviço do desenvolvimento do aluno do 3º ano do Ensino Médio na produção de textos escritos.

Importante ressaltar que as atividades de diagnóstico foram as únicas desenvolvidas com a turma dessa etapa de ensino. E que as atividades que serão apresentadas no capítulo de intervenção são apenas sugestões, diretrizes e encaminhamentos para o exercício dos professores para o ensino da CV.

Vinculados ao objetivo geral, destacamos os seguintes objetivos específicos:

i. Descrever o perfil educacional dos alunos, por meio de um questionário, a fim de conhecer o contexto no qual estão inseridos os alunos do Ensino Médio.

ii. Diagnosticar o conhecimento real dos fatores que influenciam à opção do aluno pela aplicação ou não da regra de concordância verbal (CV de P6), estabelecendo os contextos em que o aluno tenderia menos à regra padrão.

iii. Propor atividades e exercícios a partir da intervenção pedagógica, material que corresponde ao produto da pesquisa, para que esses alunos aprendam as normas da concordância canônica impostas pela gramática tradicional, levando em conta a dinamicidade e a heterogeneidade da língua.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos, além da introdução. O primeiro capítulo apresenta uma base teórica imprescindível para a fundamentação do professor da Educação Básica, considerando que esse embasamento implica estar instrumentalizado para transmitir conhecimentos de forma segura e atualizada, inclusive para refletir sobre cada novo fato que se observa no desempenho linguístico dos nossos alunos, sem preconceitos, procurando buscar possíveis motivações que serão de natureza linguística e social. O trabalho conta com os relevantes estudos sociolinguísticos de William Labov (2008 [1972]) e Stella Maris Bortoni Ricardo (2004, 2005), além das evidências

empíricas da polarização da realidade sociolinguística brasileira por meio de análises variacionistas da concordância verbal, feitas pelo professor e pesquisador Dante Lucchesi (2006, 2015). O capítulo apresenta, ainda, o fenômeno da variável da concordância verbal em P6.

O capítulo 2, configura-se na apresentação das concepções de língua e linguagem a partir dos estudos de Saussure (2006), Chomsky (1998, 2005) e Bakhtin (1998, 2003, 2006). E, a partir dos estudos de Travaglia (2001), um esboço das principais abordagens da gramática em sala de aula. Além disso, é possível conferir a diferenciação dos conceitos entre norma padrão, norma culta e norma popular.

No capítulo 3, desenvolve-se uma pesquisa diagnóstica, com o intuito de conhecer a real situação em torno da produção e do ensino da CV de P6, utilizando como amostra a produção de um texto dissertativo-argumentativo, total de 78 textos, das turmas de 3º ano do CE Vinícius de Moraes do ano de 2017. Além dos textos utilizados como material linguístico de análise e base para a proposta de intervenção pedagógica analisamos também, o questionário social. Apesar de ser comum nos estudos linguísticos – na Sociolinguística e também nos estudos gerativistas, por exemplo – falarmos em “ausência de concordância”, esse modo de analisar os fatos tem sido responsável, em parte, pelo prolongamento do preconceito linguístico, isto é, o julgamento do indivíduo pela sua forma de falar.

Com o diagnóstico, partimos para o capítulo 4, focado na intervenção pedagógica, para a qual foi elaborada e aplicada uma proposta de estudo e uso da CV de P6, produto interventivo desenvolvido para a pesquisa com base na fundamentação teórico-metodológica que julgamos apropriada à demanda detectada. Não se pretende aqui apontar uma proposta única para esse ensino, mas acredita-se que uma boa possibilidade de enfrentar o problema seria refletir sobre esse fenômeno gramatical a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio historicamente situada, considerando o ensino de gramática a serviço do desenvolvimento da competência escrita desses alunos.

Para encaminhamentos, diretrizes e sugestões sobre o ensino de gramática – considerada parte integrante do conteúdo programático de Língua Portuguesa – recorreu-se ao apoio de Franchi (2006), Vieira e Brandão

(2011[2007]), Faraco (2008), Martins (2013), Martins e Tavares (2013) e Martins, Vieira e Tavares (2004).

Por fim, levantamos algumas considerações finais sobre o trabalho realizado e as possíveis contribuições para o ensino de gramática, especificamente, o ensino de concordância verbal, partir do que foi proposto pelo produto interventivo e todas as suas atividades.

2 POSTULARES TEÓRICOS

Esta primeira parte do trabalho tem como objetivo fornecer subsídios para a fundamentação do professor da Educação Básica em relação ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente a gramática, para tanto se faz necessário estar instrumentalizado para transmitir conhecimentos de forma segura e atualizada. Neste aspecto, a dissertação estabelece embasamento nos fundamentos da teoria Sociolinguística Variacionista, considerando os estudos de Labov (2008[1972]) e Stella Maris Bortoni Ricardo (2004, 2005). Para encaminhamentos, diretrizes e sugestões sobre o ensino de gramática – considerada parte integrante do conteúdo programático de Língua Portuguesa – recorreu-se ao apoio de Franchi (2006, 2008), Vieira e Brandão (2011[2007]), Faraco (2008), Martins (2013), Martins e Tavares (2013) e Martins, Vieira e Tavares (2004).

2.1 A Sociolinguística Variacionista e o ensino de Língua Portuguesa

A linguística moderna surgiu, segundo Calvet (2002), a partir da necessidade de sistematizar o estudo das línguas de forma que houvesse um modelo capaz de ir além da descrição histórica do que ocorria na língua com a capacidade de relacionar as ocorrências a fatos reais que pudessem explicar esses acontecimentos.

Esse viés surge com a Sociolinguística Variacionista, introduzida ao mundo em 1968, por Weinreich, Labov e Herzog, sob a perspectiva de descrever uma língua e seus determinantes. Assim, qualquer pensamento ligado à existência de uma língua homogênea teria que ser abolido, considerando que a sociolinguística objetivava provar a sistematicidade da variação linguística.

A proposta de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), sobre a teoria variacionista indica (i) que a língua é um sistema heterogêneo e dinâmico; (ii) que a variação é passível de sistematização e (iii) que a variação linguística pode ser determinada, em parte, por fatores de ordem social. Sendo assim, a Sociolinguística Variacionista mostra que a língua em uso é passível de ser analisada em termos de padrões, apesar de ser reconhecidamente heterogênea e diversificada.

Em seu livro *Padrões Sociolinguísticos* publicado em 1972, Labov apresenta os principais postulados teóricos e a metodologia de trabalho empírico com a linguagem, que considerando a língua como um sistema marcado por alterações, por variações relacionadas à sociedade, sendo heterogênea, mostrando variação fonológica e sintática. Devido a essa diversidade linguística, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos a partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, considerando que a língua varia conforme o contexto em que é utilizada.

Essas discussões chegam ao ensino, a partir de 1980 no Brasil, apontando a necessidade de mudança tanto para uma nova postura do professor quanto para a definição de conteúdos e metodologias. Segundo Pietri (2003), as discussões sobre o ensino no país, nesse período se desenvolviam no sentido de mostrar que, para as classes desfavorecidas, o ensino significava mais exclusão do que participação na sociedade:

numa escola que apenas reproduzia os valores das classes privilegiadas, a evasão se tornou uma constante. Se o problema não era a evasão, pelo fato de o aluno não conseguir se adaptar a uma realidade muito diferente da sua (com um nível insuficiente de letramento para acompanhar aquilo que era exigido na escola, feita para as classes privilegiadas), existia ainda o silenciamento da voz desse aluno através da discriminação de seu dialeto, distante da norma culta e, então, considerado errado pela escola. (PIETRI, 2003, p.24)

Essa nova maneira de ensinar, torna-se um dos maiores desafios enfrentados pelo professor de português, em parte pela falta do trabalho que leve em consideração a variação linguística, cabendo a eles o dever de sua instrumentalização para otimização das ações pedagógicas focalizadas nos fenômenos variáveis. Mas, para isso, os cursos de formação inicial e/ou continuada de professores devem contemplar os estudos da Sociolinguística Variacionista, caso contrário, a prática de sala de aula não sofrerá mudanças significativas.

Importante ressaltar que “(...) o domínio da língua padrão é requisito obrigatório para o desempenho em eventos de fala formais e públicos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 27), e que trabalhar a variação linguística no ensino da língua não significa o abandono do ensino da norma padrão. A ideia é ampliar o repertório lingüístico, valorizando assim, a realidade do aluno, o que ele traz para a escola. Segundo Geraldi (1996, p.60):

Um aluno falante de variedade não-padrão, numa escola que possibilite interlocuções com outras variedades (inclusive a padrão, mas não só ela, já que numa mesma sala de aula convivem diferentes variedades, por menores que sejam as diferenças que as identifiquem), não se apropria do dialeto de prestígio, mas ao contrário, enquanto locutor e interlocutor, por seu trabalho linguístico, participa da construção deste dialeto.

A escola deve valorizar a língua padrão, mas deve, também, mostrar as outras variedades linguísticas que fazem parte da comunidade de falantes. Um ensino reflexivo deve envolver gramática, leitura e produção textual com atividades que envolvam argumentação e raciocínio dos alunos, para que assim, participem da construção dos conceitos, entendendo na prática a organização e o contexto de uso da língua.

Nesta pesquisa, o objeto de estudo aborda a variável da Concordância Verbal (CV de P6), uma variável dependente que com base nos pressupostos da Teoria da Variação, pretende-se analisar, ainda, suas formas variantes: presença ou ausência da regra de concordância verbal em produções textuais. O uso de uma ou outra variante é influenciado por fatores linguísticos (estruturais) ou sociais (extralinguísticos). Tais fatores constituem as variáveis independentes (TARALLO, 2004).

A seguir, conforme orientação da sociolinguística, apresentamos a variação linguística presente em sala de aula apoiada, especialmente, nas pesquisas de Bortoni-Ricardo e Marcos Bagno que contribuem para o entendimento da diversidade linguística dentro da escola.

2.2 A Variação Linguística em sala de aula

Segundo Faraco (2005), a língua pode mudar, desde aspectos da pronúncia até aspectos de sua organização semântica e pragmática. “Assim, na história duma língua, pode haver mudanças fonético-fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais e pragmáticas (FARACO, 2005, p. 34-35).

Os estudos sociolinguísticos têm demonstrado que a variação é inerente à língua, podendo ser observada e analisada, e está condicionada por dois fatores: 1. linguístico que envolve o contexto morfológico, sintático e fonológico; e 2. o extralinguístico que envolve fatores como sexo, idade e nível social do falante. Esse

fenômeno de variação vem confirmar que as línguas não são rígidas e se alteram com o passar do tempo.

Portanto, as mudanças registradas na língua são resultantes de fatores históricos, regionais e sociais, podendo ocorrer variação em todos os níveis. A variação na língua é prevista nos PCN, conforme citação a seguir:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. (BRASIL, 1999, p.29).

Segundo os PCN, é necessário que o aluno “seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados” (BRASIL, 1999, p. 52). Sendo função da escola, conduzir o aluno a compreender a estrutura e o funcionamento da língua com todas as suas variedades sociais, regionais e situacionais. Cabendo ao professor proporcionar ao aluno o conhecimento das variedades presentes na língua. Bortoni-Ricardo (2005) aponta que a escola é levada a ensinar a língua da cultura dominante, mas analisa que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Nesse caso, os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu” devem ser respeitados e suas peculiaridades linguístico-culturais também devem ser valorizadas. Entretanto, eles também têm o direito de aprender as variantes de prestígio, pois a escola tem o papel de abrir as portas da ascensão social ao desenvolver outras variedades que vão se juntar ao vernáculo básico.

A autora chama atenção para o fato dos professores terem dificuldades em fazer a correção do aluno que usa uma regra não padrão. Bortoni-Ricardo (2004) orienta que “diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença”. No caso da identificação, pode haver comprometimento em caso de falta de atenção do professor ou pelo seu desconhecimento em relação à regra. No caso da conscientização do aluno, o

professor deve evitar interrupções inoportunas, pois o trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças pode provocar insegurança no aluno.

Na visão normativo-tradicional o *erro* é visto como uma falta de coerência com a norma culta, mas, de acordo com os estudos sociolingüísticos, a situação ganha uma nova análise, a situação é observada como uma construção inadequada. Sendo assim, a discussão sobre o erro será analisada com base na visão da Sociolinguística que se preocupa em analisar a variante empregada no uso da língua.

O pesquisador Marcos Bagno (2015) esclarece que todo falante nativo de uma língua tem a capacidade de discernir intuitivamente a *gramaticalidade* ou *agramaticalidade* de um enunciado, observando se obedece às regras de funcionamento da língua. Ele afirma, nesse caso, que não há erros ao falar sua própria língua:

Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar o piano, erra-se ao dar o comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira, erra-se ao escrever, porque a escrita é um aprendizado secundário. A língua materna não é um saber desse tipo: podemos quase dizer que ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno. Por isso, qualquer criança entre os 7 e 8 anos de idade já domina plenamente a gramática de sua língua (BAGNO, 2015, p.177).

A criança já nasce com o dom de adquirir a gramática de maneira natural, incluindo regras e uma enorme quantidade de conteúdo, transformando esta gramática na gramática de sua língua, retirando o que é necessário para o uso e aprendizagem da mesma e descartando o restante. Nesse sentido, todo falante, independentemente da variedade linguística de que se utiliza, possui uma gramática interna, independente de fatores sociais, raciais, culturais ou econômicos.

Conforme Vigotski (2009 [1934], p.319), “antes de ingressar na escola, a criança já sabe declinar e conjugar”, exercendo certo controle da gramática de sua língua muito antes de ingressar na escola; porém, tal domínio acontece de maneira inconsciente e espontânea.

Nessa perspectiva, Callou (2012) argumenta que, se todo e qualquer falante possui uma gramática internalizada, ao ingressar na escola deverá desenvolver sua competência comunicativa para uso tanto nas situações de fala

quanto de escrita. Por isso considera fundamental o estudo da gramática na escola, especialmente o ensino da concordância verbal como meio de desenvolver a competência em produção de textos, mas a partir de uma abordagem adequada e segundo os pressupostos sociolinguísticos. Para Bagno (2015), a noção de *erro* está vinculada com o que tradicionalmente é chamado de português, ocorrendo no “nível da língua escrita, a confusão entre *português* e *ortografia oficial* da língua portuguesa. E no nível da língua falada, os termos que se confundem, ou que são tomados como equivalentes, são *português*, *gramática normativa* e *norma-padrão*” (BAGNO, 2015, p.178).

O autor ressalta, ainda, a preocupação do professor de português tradicional em encontrar “erros” em texto produzido pelo aluno, ou seja, mais preocupado com a forma do que com o conteúdo, denominando essa atitude como *paranoia ortográfica*:

Para curar essa paranoia seria fundamental que os professores se conscientizassem de que saber *ortografia* não tem nada a ver com saber a *língua*. São dois tipos diferentes de conhecimento, controlados, aliás, por partes distintas do cérebro. É preciso insistir: a ortografia não faz parte da *gramática* da língua, isto é, das regras de funcionamento da língua. [...] ao contrário da língua, que muitas vezes vem acompanhada do adjetivo *natural*, a ortografia é *artificial*, depende da vontade dos homens e, sobretudo, dos homens que a legislam. (BAGNO, 2000, p.70-71).

Bortoni-Ricardo (2004) chama atenção para o fato de muitos professores confundirem erro de ortografia com erro de português, sendo o aluno muitas vezes punido com a reprovação. A autora analisa a noção de “erros” dos alunos, porém, ressalta que o erro não é uma questão de “certo” ou “errado”, mas sim de “adequação” e/ou “inadequação”, postura que aluno e professor podem adotar em sala de aula.

A pesquisadora, ao elaborar um plano de trabalho para o ensino da língua, baseado na sociolinguística, considera três *continua*: o *continnum* rural-urbano, em que falares próprios da zona rural vão se tornando cada vez mais discretos à medida que vão se aproximando da zona urbana; o *continnum* de oralidade-letramento, que divide os domínios em que predominam as culturas de letramento de um lado e do outro os domínios em que se destaca a cultura de oralidade; e o *continnum* de monitoração estilística, voltado para a dinâmica do

processo de interação, em que as falas tornam-se mais espontâneas ou mais cuidadosas, dependendo do interlocutor.

Ao elaborar um plano de ensino da língua contemplando três contínuos, Bortoni-Ricardo (2004) considerou indispensável conhecer a identidade sociolinguística dos alunos para que o planejamento pedagógico parta desse conhecimento, assim como a escolha do material didático seja o mais adequado. A pesquisadora explica que os erros cometidos devem tornar-se objeto de discussão entre professor e aluno para que a efetiva aprendizagem ocorra entre os usuários das variedades linguísticas.

Partindo do conhecimento sociolinguístico dos alunos, fica mais fácil para o professor de língua portuguesa estimular essa conscientização de que existem outras formas de traduzir seus enunciados para uma forma considerada “certa” tornando-os conhecedores da existência dessas regras, de maneira que se tornem usuários conscientes de todas as opções possíveis de uso desse conhecimento.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o ensino da gramática é importante tanto para a fala quanto para a escrita, pois o aluno precisa conhecer a estrutura, uso e o funcionamento de uma língua nos seus diversos níveis: fonológico, morfológico, lexical e semântico. Fica, portanto, o desafio ao professor de não ser apontado como um ditador de regras, mas de realizar um trabalho de construção gradativa que leve ao conhecimento das regras gramaticais considerando os preceitos da sociolinguística que propõe o ensino da língua portuguesa, mais significativo e eficiente.

No próximo tópico, apresentamos alguns conceitos das regras de concordância verbal e do modo como estão inseridas na gramática normativa, porém de uma maneira reflexiva. Também apresentaremos uma breve descrição do fenômeno da concordância verbal na visão de alguns estudiosos da língua.

2.3 O Fenômeno Variável da Concordância Verbal

Marcos Bagno (2015) defende que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem o mito da “unidade” do português brasileiro, devendo reconhecer a diversidade linguística no país como

ponto de partida para o planejamento de suas políticas de ação junto aos falantes das variedades sem prestígio social.

O autor elege a concordância verbal como o fenômeno gramatical mais empregado como instrumento de discriminação social pela linguagem, considerado um fenômeno difícil nos aspectos linguístico, estrutural, social e cultural. Bagno (2015, p.260) explica que estamos habituados a seguir a tradição escolar que indica como “regra geral” que o “verbo concorda com o sujeito”, mas ele faz a seguinte objeção: “é o verbo que projeta seus valores semânticos sobre os demais elementos da sintaxe para maior eficiência discursiva de sentença em que ele age como núcleo, se é assim, então, de fato, **é o sujeito que concorda com o verbo**, e não o contrário”.

Entendemos que, ao destacar a regra da concordância diferentemente do que a gramática orienta como regra geral, o autor considera que há uma flexibilidade na elaboração e uso dessa concordância de maneira natural e ainda considera outros aspectos que podem influenciar o uso adequado ou inadequado da regra.

Nesse aspecto, é importante considerar que o ensino da concordância deve ser reflexivo. Percebemos que a grande dificuldade dos alunos em compreender e saber quando e como utilizar a concordância verbal está no fato de terem que aprender uma grande quantidade de regras que existe relacionada à concordância sem refletir como ocorre na prática.

Bagno (2015, p.262) esclarece a tese de que “(...) a concordância verbal se faz com algo que não está visível na materialidade do texto, mas que decerto participou do processamento cognitivo do falante/escritor no momento de falar/escrever”. Por isso, as concordâncias variáveis estão presentes em todas as línguas. Segundo Moura (2007, p. 20), “(...) a concordância verbal pode ser considerada uma regra variável, mesmo em se tratando da norma culta da língua”. É também considerada como uma variável, pois se realiza entre duas variantes, isto é, entre duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância. A autora sugere ainda que o estudo da concordância entre sujeito e verbo deva receber uma abordagem mais adequada, se possível, considerando os pressupostos sociolinguísticos.

Em nossa pesquisa, pretendemos ultrapassar o nível da identificação das variedades, considerando que uma análise sociolinguística não pode se restringir a um trabalho meramente descritivo/quantitativo ou se deter em explicar o fenômeno da variação linguística, mas é preciso ir além buscando compreender as implicações sociais do uso das variantes linguísticas, sobretudo em termos escolares.

A seguir, apresentamos algumas definições relacionadas ao fenômeno da concordância – verbal ou nominal -, especialmente por estabelecer a norma considerada padrão da língua.

Começamos por Trask (2004, p. 61) que considera a concordância um “fenômeno gramatical no qual a forma de uma palavra numa sentença é determinada pela forma de outra palavra com a qual tem alguma ligação gramatical”.

Segundo Góis (1955, p. 25), “(...) a concordância estabelece uma relação de identidade entre a palavra regida e a palavra regente, entre o termo modificador e o termo modificado”.

De acordo com Bechara (2009), concordância significa a adaptação de palavras determinantes ao gênero, número e pessoa das palavras determinadas presentes na oração.

Importante observar que a partir dos estudos sociolingüísticos, é possível verificar que a presença ou a ausência de marcas de plural sinaliza variedades, registros e modalidades diversos na língua, configurando um continuum quanto à realização das marcas de número que “(...) caracteriza a distribuição das variedades brasileiras das mais rurais e populares às mais urbanas e cultas” (MARTINS, 2013, p. 84).

Mollica (2003, p.10-11) amplia o conceito de fenômeno variável e suas respectivas formas variantes ao afirmar:

A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. Entendemos então por variantes as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável, tecnicamente chamado de variável dependente. A concordância entre o verbo e o sujeito, por exemplo, é uma variável linguística (ou um fenômeno variável), pois se realiza através de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência de marca de concordância. Uma variável é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural. Assim, as variáveis independentes ou grupo de fatores podem ser de natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência.

Segundo Castilho (2012, p.411), “(...) a conformidade morfológica entre o verbo e o sujeito” é uma regra prevista pelas gramáticas normativas que prescrevem a concordância. A não realização do traço morfológico de concordância verbal tanto na fala quanto na escrita se caracteriza por um forte valor estigmatizante que constitui o que Labov (2008[1972]) postulou como estereótipo linguístico.

Nessa perspectiva, é importante entender determinados usos linguísticos, pois “(...) as atitudes depreciativas com relação às variantes não-padrão extrapolam o âmbito da linguagem, estendendo-se àqueles que as falam” (BRAGGIO, 1992, p.31). Sendo, portanto, fundamental a preocupação em explicar os fenômenos da variação linguística, mostrando como o desempenho linguístico do falante pode afetar ou contribuir para o seu desempenho social.

Como a pesquisa vai trabalhar com análise da Concordância Verbal nas produções textuais, explicamos a seguir, que o trabalho vai considerar as ocorrências que correspondem à 3ª pessoa do plural (CV de P6), conforme os indicadores número-pessoais apresentados no QUADRO 1.

2.4 A Concordância Verbal de terceira pessoa do plural (CV de P6)

Considerando o padrão geral do português brasileiro, temos seis sufixos marcadores número-pessoais que servem para indicar o sujeito falante, o sujeito ouvinte, o ser ou objeto de que se fala no singular e no plural. As desinências número-pessoais, segundo Câmara Jr (1985, p.97-109) e Monteiro (2002, p.109-120) são os seguintes:

QUADRO 1 - Marcadores Número-Pessoais

Pessoa	Pres Ind.	Pret. Imperf.	Pret. Perf.	Pret. +Q Perf.	Fut Pres. Ind.	Fut Pret. Ind.	Pres. Subj.	Imperf. Subj	Fut Subj.	Inf Pess
P1Eu	o/ou	Ø	i/ Ø	Ø	l	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
P2Tu	S	s	ste	s	s	s	s	s	s	s
P3Ele	Ø	Ø	u	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
P4Nós	Mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos	mos
P5Vós	is/s/ des	is	stes	is	is	is	is	is	des	des
P6Eles	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Fonte: Câmara Jr. (1985)

De acordo com a fundamentação teórica de Câmara Jr (1985), P1, P2, P3 são as pessoas no singular e P4, P5 e P6 são as pessoas no plural. Em P1, há uma predominância do morfe zero [Ø] na desinência número-pessoal e ocorre também alomorfia no indicativo presente [o/ou] e [i] no futuro do presente e no pretérito perfeito. Em P2, temos a presença de [s] e a tendência de apagamento em geral e alomorfia [ste] no pretérito perfeito do indicativo. Em P3, a marca predominante é de morfe zero [Ø], com alomorfia [u], no pretérito perfeito. Em P4, temos como marca geral [mos], sem variações. Em P5, a marca predominante é [is], com a presença de alomorfia em [stes] no pretérito perfeito do indicativo, [ês] no futuro do subjuntivo, no infinitivo pessoal e no presente do indicativo e ainda [s] no presente do indicativo. Em P6, a marca geral é [w] nasalizado por [m] que, conforme o autor, é alomorfia fonologicamente condicionada.

Estudos sobre aplicação/não-aplicação da regra de concordância verbal no português não-padrão foram realizados por diversos pesquisadores que garantiram importante contribuição para o conhecimento das variáveis de reconhecida influência para o fenômeno da concordância verbal de P6, entre outros:

i. O trabalho pioneiro de Lemle e Naro (1977), em *Competências básicas do português*, no que se refere à depreensão dos elementos condicionadores do fenômeno estudado;

ii. Dissertação de Diva Graciosa (1991), que analisa o fenômeno em 18 entrevistas do tipo DID do acervo do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de

Janeiro (NURC) do Rio de Janeiro, que pode ser tomado como representativo do português urbano culto.

iii. Dissertação de Sílvia Vieira (1995), que utiliza uma amostra do acervo do Projeto APERJ (Atlas Etnolinguístico do Estado do Rio de Janeiro), com 72 inquéritos, com informantes homens, pescadores, com pouca ou nenhuma escolaridade (no máximo até a 4^a série do 1^o grau), distribuídos por três faixas etárias (18 a 35 anos; 36 a 55 anos; e 56 a 70 anos), de 12 localidades do norte do Estado do Rio de Janeiro.

iv. Os estudos de Anthony Naro e de Marta Scherre (cf. Naro, 1981; Scherre, 1989; Scherre e Naro, 2006, Naro e Scherre, 1989, 2000 e 2003).

v. Análise de Naro (1981) e Guy (1981) da amostra do Projeto Competências, com 20 falantes adultos alunos do MOBRAL, que pode ser tomada como representativa do português popular urbano do Rio de Janeiro.

vi. Vieira e Bazenga (2013), em detalhada análise da expressão de terceira pessoa plural no Banco de dados Concordância.

vii. O artigo de Vieira (2015), padrões de concordância de terceira pessoa plural no Português: um balanço das contribuições do projeto 21 da ALFAL, que reúne e delimita as contribuições das diversas pesquisas, sobretudo no âmbito da 3^a pessoa plural.

Considerando o estudo desenvolvido por Vieira (1995), com o intuito de investigar a opção do falante em relação ao fenômeno da concordância verbal, observa-se a influência de diversos elementos possivelmente condicionadores, as chamadas variáveis linguísticas, assim estabelecidas:

- i. posição do sujeito em relação ao verbo: sujeitos pospostos favoreceriam a não realização da concordância canônica (*Chegou os menino(s)*);
- ii. a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo: quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior seria o cancelamento da regra canônica de concordância verbal (*Os livros, sobre a viagem dos navegantes do século XVI, já menciona o fato narrado*);
- iii. o paralelismo no nível oracional: o menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à ausência de marcas de plural no verbo (*os peixe nada velozmente*);
- iv. a animacidade do sujeito: sujeitos de referência animada (*peixe, homem*), que funcionam em geral como agentes da oração, favoreceriam a realização da marca de plural no verbo, enquanto os de natureza inanimada (*barco*) não a favoreceriam;
- v. o paralelismo no nível discursivo: no caso de verbos em série discursiva, a ausência de marca de plural em um verbo levaria à ausência de marca de plural no verbo seguinte (*os peixe pula, corre, nada sem parar.*);
- vi. saliência fônica (além da relação entre a tonicidade e o número de sílabas das formas singular e plural): no que se refere à diferença material fônica entre as formas singular e plural, as formas verbais mais perceptíveis, mais salientes (como, por exemplo, *cantou/cantaram ou é/são*) seriam mais marcadas no plural do que as menos perceptíveis, menos salientes (como, por exemplo, *come/comem*);
- vii. o tempo verbal e o tipo de estrutura morfossintática: testa-se, ainda, a hipótese de que os índices de concordância poderiam ser diferenciados a depender do tempo verbal e da construção sintática.

Para as variáveis extralinguísticas, levam-se em conta a localidade e a faixa etária a que pertencem os informantes da pesquisa e a escolaridade.

Os mais importantes condicionadores da variação da concordância verbal são: a ordem do sujeito, anteposto e posposto ao verbo; a saliência fônica; e a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo. A hipótese é que o sujeito posposto leva à ocorrência de menos concordância, enquanto o sujeito anteposto, à ocorrência de mais concordância.

Partimos agora para o entendimento das concepções de língua e linguagem abordadas na próxima seção, mostrando as três concepções e suas relações com os estudos linguísticos.

3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Uma questão fundamental para o ensino de Língua Portuguesa é identificar o modo como a escola concebe a linguagem, pois a partir dessa concepção que estão ancoradas as ações pedagógicas, especialmente na área de Língua Portuguesa. Segundo Travaglia (1997, p.21-22), a linguagem divide-se em três concepções.

A primeira concepção considera a linguagem como *expressão do pensamento*, ou seja, a expressão se construiria no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Em sala de aula, podemos imaginar a produção textual como essa exteriorização do pensamento. Porém, sua função é limitada, pois não ocorre a interação comunicativa, o texto é destinado ao professor que tem a função de avaliar.

Segundo Koch (1992, p.13), “(...) a concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Nessa perspectiva, o sujeito é dono absoluto de seu dizer e de suas ações e “(...) o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (...), nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (p. 16).

A segunda concepção vê a linguagem como *instrumento de comunicação*, sendo a língua um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem, restringindo-se à decodificação. A comunicação, no entanto, só é estabelecida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionada. Normalmente, na escola, essa visão de língua é pouco trabalhada.

Diversos estudos sobre a linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código, privilegiando a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. Vale ressaltar que se destacam estudos dentro dessa concepção os de Ferdinand de Saussure (fundador do

Estruturalismo) e de Noam Chomsky (linguista americano que conduziu a gramática gerativo-transformacional).

De acordo com Saussure (2006), a linguagem é multiforme, pertence tanto ao domínio social quanto individual, não sendo dispersa e caracterizada pela dicotomia, cabendo à Linguística estudar a diferença entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Dentre as dicotomias está o fato da linguagem ser ao mesmo tempo produto do passado (*diacronia*) e instituição atual (*sincronia*). Além disso, a linguagem apresenta um lado social (a língua) e outro individual (a fala), conforme explica Marcuschi (2008, p.31-32) ao dizer que “(...) a *parole* era a visão no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão do plano social, convencional e do sistema autônomo”. Ao utilizar a língua que aprendeu socialmente o falante faz a seleção de palavras de forma individual.

A língua, de acordo com Saussure (2006), é formada por um conjunto de signos linguísticos cuja natureza comporta duas partes indissociáveis – uma chamada de *significante*, que corresponde à imagem acústica, e outra chamada *significado*, que diz respeito ao conceito.

Saussure (2006) caracteriza a língua como possuidora de uma natureza concreta e com regras de funcionamento codificadas e adquiridas passivamente pelo indivíduo, fazendo uso desses signos no momento da fala. No que se refere à escrita, destaca que a sua razão de existência está voltada para a representação da língua, do registro da palavra falada. Ainda que a grafia registre a língua, não se pode pensar que o sistema da escrita é o mesmo da fala.

Chomsky (1998) considera que a linguagem se constitui num órgão biológico, geneticamente determinado e não pode ser retirado sem que sejam afetados todos os demais sistemas do organismo. Já a língua é vista como um estado da faculdade da linguagem, uma abordagem *internalista* que apresenta uma teoria definida por Chomsky de *gramática gerativa*, em que os estudos deixam de investigar o comportamento linguístico para estudar mente/cérebro, concebendo a linguagem como faculdade mental inata instalada no “equipamento biológico” e não como fenômeno social.

Segundo observou Marcuschi (2008, p.32), Chomsky trabalhou numa perspectiva em que distinguiu *competência* e *desempenho*, em que estabelece que

competência representa o plano universal, ideal e próprio da espécie humana e que *desempenho* indica o plano individual, particularístico e exteriorizado, não havendo interesse para os estudos científicos da língua. Ou seja, o objeto da ciência é a *competência* - conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua.

O mais importante a observar é que “(...) em Saussure, a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, e em Chomsky ela chega à frase” (MARCHUSCHI, 2008, p.32). Saussure não nega a existência do sujeito, mas ele não é um indivíduo voluntarista, sendo formal e “assujeitado”. Em Chomsky, o sujeito é uma entidade mental, a-histórica e associal de pouco interesse.

Para Oliveira (2010), ensinar português seguindo a concepção estruturalista de língua significa ensinar estruturas gramaticais sem nenhuma preocupação com os usos que se fazem delas. “Os alunos acabam estudando estruturas gramaticais descontextualizadas, muitas vezes sem nem saber quando devem usá-las” (OLIVEIRA, 2010, p. 34).

A terceira concepção considera a linguagem verbal como forma ou processo de *interação*. A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma determinada situação de comunicação. Essa visão nos mostra que a escola deve rejeitar a neutralidade, pois a linguagem não é imparcial e o aluno deve ser observado como leitor-autor-produtor de ações comunicativas. Nessa concepção, as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, abrindo espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica.

Essa perspectiva interacionista pauta-se nas ideias de Bakhtin (1999), que introduz uma definição diferenciada de Saussure no que se refere à “língua”, propondo dialogismo no funcionamento da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p.123).

Para ele, o sujeito define-se pelas relações sociais que estabelece com seus interlocutores, não havendo conformidade a uma norma estabelecida, mas a

uma significação apoiada no contexto em que a palavra não se mostra estável, mas como signo vivo, carregada de valores sociais.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Nesse aspecto, o locutor faz uso da língua para atender as necessidades concretas de comunicação, apoiada no contexto em que a palavra não se mostra como um item estável num dicionário, mas como signo mutável de acordo com as práticas linguísticas. Seguindo o enfoque social, encontramos os estudos realizados pelo linguista norte-americano William Labov, na década de 60, procurando explicar a influência dos fatores sociais na língua, numa clara oposição às abordagens da linguística estruturalista e da gerativista cujas considerações excluem os aspectos variáveis e sociais. A delimitação do estudo da Linguística parte de Labov (2008 [1972], p.184) ao afirmar que “(...) o objeto de estudo é a estrutura e a evolução da linguagem no seio do contexto social formado pela comunidade linguística”.

Labov (2008 [1972], p.185) também faz duras críticas à Linguística tradicional: “(...) é curioso constatar que os linguistas que seguem a tradição saussuriana (isto é a maioria) não se ocupam minimamente da vida social: eles trabalham em seus escritórios com um ou dois computadores, ou eles examinam o que eles mesmos sabem a respeito da língua”.

Ao descartar a homogeneidade e compreender a diversidade na língua, Labov parte para investigar essa diversidade e defende que a variação é inerente às línguas. Uma de suas contribuições diz respeito aos estudos da fala procurando descrever o aparente “caos” constituído pelas variações da língua.

Para a realização de seus estudos sociolinguísticos, Labov apresenta a noção de *variável linguística* que consiste no conhecimento de duas ou mais formas em um elemento da língua (fonético, morfológico, lexical); e de *variantes linguísticas* que são as formas alternantes, que expressam o mesmo conteúdo num mesmo contexto sem alterar o sentido. Nesse caso, temos uma valoração social.

Segundo Geraldi (2012, p.41) as três concepções têm relações com as três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional; o estruturalismo e o transformacionalismo; e a linguística da enunciação.

Considerando a terceira concepção, o autor acredita em “(...) uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Geraldi (2012), ao explicar sobre as concepções de linguagem afirma que todo este processamento de produção de sentidos entre interlocutores, mediado pela linguagem, é bastante difícil e complexo e que, apesar de estarmos vivendo na era da comunicação, a maioria das pessoas é incapaz de estruturar linguisticamente uma sentença, apresentando também baixo nível de leitura comprovável.

Em continuação ao estudo, faz-se necessário entender as principais concepções de gramática que serão apresentadas a partir do seu surgimento - influenciando o modo de ensinar a língua portuguesa - até chegar as principais concepções, mostrando as diferenças entre gramática Normativa, Descritiva e Internalizada.

3.1 O surgimento da gramática e o ensino de Língua Portuguesa

A palavra “gramática”, do grego *grammatikḗ*², ciência ou arte de ler e escrever, surge no século III a.C., na cidade de Alexandria, no Egito, importante centro cultural, sob a perspectiva de preservar e disciplinar o uso da língua. Segundo Bagno (2007, p.63), surge desse período aquilo que hoje se chama nos estudos linguísticos, de Gramática Tradicional.

Dois fatores contribuíram para o interesse dos alexandrinos em estudar a língua, o primeiro estava ligado aos estudos literários e o interesse dos filósofos de preservar a língua grega usada pelos seus autores clássicos; e o segundo, a preocupação em “preservar” e fazer o uso “correto” da língua (pronúncia e gramática), a fim de preservar o grego clássico.

Silva (2000) e Neves (1987) atribuem a Dionísio, o Trácio (séc. II-I a.C), a autoria da primeira gramática publicada no Ocidente, a *Téchne Grammatiké*, que compreendia um estudo limitado à língua escrita, especificamente à língua literária de autores clássicos, servindo como uma espécie de manual, mas que

² O significado do termo foi retirado do E-Dicionário de Termos Literários, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6193/gramatica/>

gradativamente passa a ser utilizado para as manifestações gerais da língua escrita e também como “código de leis” para as manifestações formais da língua falada.

As primeiras gramáticas da língua portuguesa surgiram na época em que o Brasil foi descoberto e seguia os moldes da *Téchne Grammatiké. A Grammatica da lingoagem portuguesa*, de autoria de Fernão de Oliveira - presbítero secular e professor de retórica em Coimbra - é apontada como a primeira gramática conhecida, publicada em Lisboa, em 1536. Fernão de Oliveira estabeleceu um sistema ortográfico para a língua portuguesa e definiu a “arte que ensina a bem ler e falar”.

João de Barros (1496-1570), quatro anos depois do lançamento da primeira gramática, publicou sua *Grammatica da Língua Portuguesa*, 1540, definindo gramática “um modo certo e justo de falar e escrever, colhido do uso e autoridade dos barões doutos”. João de Barros também lançou o *Diálogo em Louvor de nossa Linguagem*, as duas obras valorizam e afirmam a língua portuguesa.

No Brasil, a primeira gramática foi publicada em 1829 com o título *Compêndio da Grammatica Portugueza*, do padre Antônio da Costa Duarte. O livro destacava aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos e destinava-se ao ensino do idioma nas “Escolas de Primeiras Letras”.

O século XIX marcou o surgimento de diversas gramáticas brasileiras proporcionando autonomia à gramática portuguesa, libertando-se do papel secundário frente ao ensino do Latim. Importante ressaltar a criação, em 1837, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que instalou e consagrou, durante décadas, o padrão do ensino de língua no Brasil. “Foram os professores desse colégio os autores dos principais manuais de gramática e retórica usados durante os Séculos XIX e XX” (MALFACINI, 2015, p.3), como a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, publicada em 1895, que dominou durante mais de 70 anos o ensino de Português, com sua 43ª e última edição datada de 1969.

No início do século XX, o ensino secundário é consolidado pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 1997, p. 135). A promulgação da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, conhecida como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) trouxe importante contribuição para

o ensino normativo da língua, pois tinha como objetivo simplificar e unificar os conteúdos. Para facilitar as atividades em sala de aula o livro didático é adotado e com a função de elaborar aulas e exercício (de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática), dando ao autor do livro didático um papel de destaque no processo pedagógico, sendo responsável em preparar aulas e atividades com respostas consideradas “corretas”.

Nos anos 80, a Linguística aplicada ao ensino do Português chega às escolas nas vertentes da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual, da Pragmática e da Análise do Discurso. Um reflexo da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras, a partir da década de 60 (MATÊNCIO, 2001, p.65), com interferências no componente curricular de Língua Portuguesa.

Tem início uma “(...) concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1996, p.59), resultado de uma nova concepção de gramática no ensino de português. Interação é a palavra desse momento.

De acordo com Soares (1996), a Sociolinguística nos alertou para as diferenças entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, forçando professores a uma nova atitude, a uma metodologia diversificada diante da heterogeneidade linguística na sala de aula. A Linguística, ao desenvolver estudos sobre a descrição do Português escrito e falado, deixou para trás a concepção prescritiva da língua que trazia em si a crença de que só se deveria conhecer a gramática da língua escrita.

A autora explica que a Linguística Textual também chega para evidenciar a necessidade de que a gramática não deve se limitar às estruturas fonológicas e sintáticas, considerando que o texto, em sua modalidade oral ou escrita, deve ter presença garantida no ensino. E acrescenta as influências da Pragmática e da Análise do Discurso, por trazerem à tona a noção de língua como enunciação, incluindo “as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1996).

A partir da década de 80, surge uma preocupação maior com as variedades linguísticas, com as incoerências percebidas na nomenclatura gramatical e com a abordagem teórica que acompanhava as aulas de Língua Portuguesa. O fato é observado pelo pesquisador José Roberto Rus Perez ao analisar o conteúdo linguístico de quatro coleções voltadas para o segundo grau. Ele avalia que a

língua é entendida sob a perspectiva de um sistema, mas esse aspecto descritivo apenas oculta o caráter normativo da gramática que emerge, como saber constituído que é, e continua a se perpetuar na escola. [...] Subjaz, sob toda essa elaboração teórica, uma valorização da palavra escrita, do signo como manifestação única do significado, independentemente do sistema de significantes e do processo de formação dos significados. Nesse afã de elevar o poder da palavra, ocorre uma negação do processo de produção da própria existência material e espiritual do homem e chega-se a uma mística: “e no princípio era o verbo” (PEREZ, 1991, p. 89).

Perez (1991) acrescenta que o livro didático se constitui em mais uma peça pela qual a sociedade capitalista procura engendrar uma visão harmônica integrada do mundo. E que essas representações são sustentadas por dicotomias mais antigas, inclusive da época clássica, que se perpetuam por um processo de cristalização, conforme explica:

Assim, além do trabalho com palavras isoladas, textos isolados, aparecem as seguintes oposições: língua/fala, sociedade/indivíduo, língua/literatura, emoção/razão, realidade/literatura, poder criativo/processo racional, denotação/conotação. Dessas elaborações, é fácil chegar a formas de percepção do mundo mais camufladas: certo/errado, culto/inculto, bem/mal (PEREZ, 1991, p. 90).

Novos rumos para o ensino de LP vão ocorrer, em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que chega com o objetivo principal de expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional, estabelecendo o Ensino Médio como etapa final da educação básica.

Já no final do século XX, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apresentando um currículo baseado em competências básicas e vínculos com os diversos contextos da vida dos alunos (PCN, 1999, p. 11). O documento traz orientações para a viabilização do ensino de Língua Portuguesa voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa, garantindo ao aluno

o domínio da leitura, da escrita e da fala em situações comunicativas diversificadas, assim como, a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

Segundo o artigo 26 da LDB, os PCN trazem a novidade da Base Nacional Comum (BNC) a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do grupo de alunos. A proposta indica que o prosseguimento dos estudos caminha no sentido da construção de competências e habilidades básicas, em detrimento do acúmulo de esquemas resolutivos pré-definidos (PCN, 1999, p. 30).

No texto indicado ao ensino do Português, os PCN definem os conceitos de linguagem e língua, assim como vão sendo trabalhadas as noções de texto, discurso e gênero, elementos base para o ensino e para a aprendizagem da Língua Portuguesa na escola, considerando o discurso um dos elementos essenciais, conforme explica Leonor Werneck dos Santos:

A proposta dos PCN implica leitura e produção de textos como a base para a formação do aluno, considerando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva, e, por isso, deve ser oferecida ao aluno uma diversidade de gêneros textuais. O problema é como colocar essa ideia em prática (SANTOS, 2008, p. 4).

De acordo com os PCN, o objetivo principal da aula de Língua Portuguesa é o de formar cidadãos. A proposta é que o aluno seja levado a (re)conhecer as variedades da língua, percebendo que esta lhe oferece formas mais e menos adequadas às situações comunicativas. E que, a crença do “certo vs. errado” perde espaço para as noções de mais e menos adequado aos diversos contextos de uso, uma vez que devemos trabalhar com a concepção real de língua, ou seja, heterogênea, e não mais com uma concepção ideal de língua, essencialmente homogênea. Por isso, é essencial que as atitudes linguísticas tradicionalmente presentes nas escolas – também trazidas pelos alunos e presentes na família desses alunos – sejam reconstruídas. Essa mudança de atitude linguística está presente nos PCN:

a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (BRASIL, 1999, p.26).

Importante ressaltar que a chegada dos PCN coincide com a ampliação dos meios de comunicação e das novas tecnologias, como a Internet, fator decisivo para a introdução de novas linguagens em sala de aula. Portanto, chegamos ao século XXI com a certeza de que a ciência linguística deverá servir de suporte para mudar os rumos das aulas de português ao invés de continuarmos a seguir os preceitos da Gramática Tradicional (BAGNO, 2003, p. 17).

Aos poucos, professores aprendem a pôr em prática aulas mais dinâmicas, apesar de ainda encontrarem barreiras como a exigência de cumprir o programa curricular e a obrigatoriedade do uso do livro didático em todas as aulas.

De qualquer maneira, é fundamental que o professor saiba reconhecer qual a gramática a ser adotada em suas aulas, por isso, apresentamos, a seguir, três importantes concepções de gramática: Normativa, Descritiva e Internalizada.

3.1.1 Principais concepções de gramática

Segundo Possenti (2004), o mínimo esperado é que se saiba o que é gramática quando se propõe a ensiná-la ou a refletir sobre seu ensino. De maneira geral, podemos considerar gramática como um *conjunto de regras*, um conceito muito abrangente, mas que nos limitaremos a três concepções de gramática: como conjunto de regras que devem ser seguidas, como conjunto de regras que são seguidas e como um conjunto de regras que o falante da língua domina. Trata-se, então, de diferenciar as gramáticas Normativa, Descritiva e Internalizada.

Na primeira concepção, a gramática se orienta como um conjunto de normas que orientam o bom uso da língua. As regras devem ser plenamente seguidas, sob pena de o aluno ser desqualificado como usuário da língua verdadeira. Segundo Travaglia (2001), essa gramática, denominada normativa, ao ser apresentada como única e verdadeira em sala de aula, coloca muitos alunos na categoria de reprovados. Fora da escola, ela contribui para a estigmatização dos falares que não se enquadram nas normas.

A abordagem normativa, segundo Bagno (2000), recusa o confronto direto com a variedade de falares, que formam a realidade nacional, criando um ideal abstrato da língua. É uma forma de tornar a língua propriedade cultural de um grupo que a impõe como legítima e propaga seu ensino como garantia de sucesso.

A segunda concepção, a de *gramática descritiva*, busca fazer um estudo voltado para as regras de funcionamento da língua, considerando a existência de variedades linguísticas, ou seja, nega a ideia da homogeneidade e defende a presença de diferentes formas de usar a língua, em ligação direta com o grupo social a que o falante pertence. Nessa perspectiva, o professor deverá trabalhar com o propósito de alargar o domínio linguístico escrito e oral dos alunos fazendo uso de textos produzidos por eles, trazendo para a sala de aula suas variedades linguísticas, usando, ainda, outros textos diversos, incluindo de escritores legitimados, que fazem uso de distintas formas de dizer.

Segundo Travaglia (2001), essa forma de ensinar possibilita reflexões consistentes sobre a organização do sistema gramatical da língua. O conhecimento seria construído e sistematizado pela análise de diferentes textos orais e escritos.

A terceira concepção, a de *gramática internalizada*, entende a gramática como um conjunto de regras que o falante da língua domina. De acordo com Possenti (2004), essa é a gramática presente em todos os falantes de uma língua. Ela permite a construção de falas levando em conta o processo de interação. Centralizada na oralidade e nas realidades, a gramática internalizada não está registrada em livros, não depende da aprendizagem através da escola, mas do amadurecimento linguístico do falante.

Nessa perspectiva, a sala de aula aparece como um ponto de encontro de variedades linguísticas consideradas válidas, estudadas com o objetivo de permitir ao falante identificar as diferenças e entender o encontro de linguagens que o rodeiam. De acordo com essa proposta a ideia é ajudar o aluno a entender que cada um possui uma habilidade linguística. Segundo Possenti (2004), não haveria competição entre as gramáticas porque o ensino estaria subordinado à aprendizagem.

Apresentadas algumas concepções de gramática, partimos para o que há em comum entre os autores ao defenderem um ensino de gramática a partir da reflexão e da descoberta pela observação da própria sala de aula, um espaço aberto

para coleta de dados e para o desenvolvimento de projetos em que a reflexão sobre a variação linguística antecederesse a classificação.

Partir do ensino da gramática internalizada para a gramática normativa seria uma forma de diminuir o choque entre a maneira de usar a língua que o aluno traz para a escola e aquela prestigiada socialmente e qual deverá aprender. Porém, é importante observar que esse trabalho deve levar em conta o livro didático. Normalmente, a variação linguística é abordada como tema de apenas um capítulo.

Os livros didáticos³ são adotados como um modelo para atender a todas as realidades, que de acordo com as orientações de um programa nacional, deve ser trabalhado durante o ano letivo. Em meio a essa perspectiva de trabalhar com as variedades linguísticas, o livro didático se perde na sua proposta, pois as ações estão mais voltadas para atender às necessidades de ensinar a norma padrão, de acordo com um programa a ser cumprido até o fim do ano letivo.

E os conceitos de norma - norma padrão, norma culta e norma popular - assim como os problemas correlatos para subsidiar os educadores que se dedicam ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, serão apresentados a seguir visando a uma reflexão sobre o ato de ensinar a falar e escrever melhor a partir das diversidades linguísticas.

3.2 Norma padrão, norma culta e norma popular

O conceito de *norma* apresenta uma pluralidade, principalmente se considerado a teoria sociolinguística. Há inúmeros conceitos que se assemelham e usam os mais variados termos: norma culta, norma-padrão, norma não padrão, língua padrão, variedade padrão, norma de prestígio etc.

Na perspectiva desta pesquisa, trataremos de trabalhar a diferenciação entre *norma culta* e *norma-padrão*, iniciando pelos conceitos de Marcos Bagno (2007) apresentado em seu livro *Nada na língua é por acaso – Por uma pedagogia*

³O livro adotado no CE Vinícius de Moraes faz parte do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNELEM) por atender à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais que busca trabalhar com a língua a partir do respeito e valorização das variações linguísticas. O conteúdo referente ao estudo da língua está organizado em três volumes cada qual destinado a uma série do ensino médio, mas apenas o volume 1 apresenta um capítulo para o estudo da variação linguística.

da *variação linguística*, uma definição clara das diferenças entre esses termos que, às vezes, são confundidos como um só. Ele chama atenção para o fato da necessidade de distinguir os dois termos:

É preciso fazer uma crítica atenta aos termos que vêm sendo empregados para classificar a variação linguística do português brasileiro, com uma atenção especial à expressão “norma culta”, que é extremamente ambígua e problemática. Além do fato de se confundir o uso real da língua por parte dos falantes privilegiados da sociedade urbana (a norma culta dos linguistas) com o modelo idealizado de língua “certa” cristalizado nas gramáticas normativas (a norma-padrão dos linguistas), como se faz geralmente, existe também o problema contido no uso do adjetivo “culto” (BAGNO, 2007, p.104).

O termo “norma culta” pode levar ao entendimento de que só os falantes de tal variedade são cultos e que os outros são incultos e ignorantes. Faraco (2002) esclarece que o termo “norma culta” designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a “cultura escrita”⁴, e que possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade.

Segundo Faraco (2002), a norma-padrão seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. E atribui aos falantes da norma culta a responsabilidade pelo processo de consagração das normas sociais.

Bagno (2007) considera que o termo *padrão* está relacionado a um modelo de língua, de uma construção artificial baseada em algumas variedades regionais de prestígio, mas inspirada, também, em outras fontes, distantes da realidade cotidiana dos falantes, como a escrita literária consagrada e a gramática latina, elegendo como mais adequado o uso do termo norma-padrão⁵.

O pesquisador se diz a favor do ensino da norma-padrão para os alunos das camadas sociais desfavorecidas para que tenham mais condições de lutar com

⁴ Segundo Aurox (1988), o surgimento da cultura escrita foi condição de desenvolvimento da sociedade, fazendo emergir muitas novas possibilidades intelectuais e uma nova forma de racionalidade e, permitindo assim, o desenvolvimento de tecnologias e teorias mais complexas.

⁵ Marcos Bagno (2015, p.12) explica, no prefácio da 56ª edição do seu livro *Preconceito Linguístico*, que houve uma substituição da terminologia de norma culta para norma-padrão para evitar ambiguidade, “pois esse mesmo rótulo é empregado, sem critérios claros, tanto para se referir ao modelo idealizado de língua “certa” prescrito pelas gramáticas normativas e por seus divulgadores quanto para designar o modo como realmente falam (e escrevem) os brasileiros urbanos, letrados e de *status* socioeconômico elevado”.

as mesmas armas do “inimigo” (BAGNO, 2000, p.158) e acrescenta que “(...) há espaço para o ensino da gramática em sala de aula, desde que seja um ensino de *gramáticas*, sempre no plural, junto com a análise da funcionalidade de cada uma e da apreciação crítica dos valores sociais atribuídos a cada uma delas”.

Bagno (2007) também anuncia que o português ganha uma nova versão linguística, incluindo a *norma popular*. É o caso da obra de Rosa Virginia Mattos e Silva, que publicou em 2004, a coleção *O português são dois – novas fronteiras, velhos problemas*, anunciando, na p.118, que “no caso brasileiro, sociolinguistas e professores de português têm adotado a interpretação tripartida da realidade linguística brasileira: norma-padrão, norma(s) culta(s), norma(s) vernácula(s)” (...).

Esta proposta da análise tripartida também é defendida por Dante Lucchessi, em 2002, no seu artigo *Norma linguística e realidade social*, propondo os termos norma-padrão, norma culta e norma popular. Lucchesi (2002) procurou lançar as bases para uma concepção polarizada da história sociolinguística do Brasil, iniciada na colonização até a Proclamação da República, período em que índios e africanos escravizados adquiriam a Língua Portuguesa em condições precárias, desencadeando alterações na gramática da língua portuguesa adquirida e que se tornou socializada.

Na década de 1950, Serafim da Silva Neto (1963, p.88) destacava a bipolaridade linguística confirmada no Brasil revelando que “(...) dos princípios da colonização até 1808 [...] se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendentes de índios, negros e mestiços da colônia”.

Considerando o processo histórico fica estabelecida a formação de duas normas do português brasileiro: a norma culta, derivada do uso linguístico de uma elite escolarizada, e a norma popular⁶, que emerge do uso da maioria da população do país, carente de uma educação formal. Lucchesi (2002) explica que a “polarização linguística do Brasil” não é estanque, pois podemos encontrar influxos que ligam as duas normas, portanto o popular e o culto estão em um constante contínuo.

⁶ O *Dicionário de linguística* de Dubois e seus co-autores (1998, p. 475) informa que o termo “popular” se opõe a culto ou erudito. Uma forma popular registra a ocorrência de uma evolução “normal”, transmitida de geração em geração.

A norma culta tem prestígio e a crença de que seja referência para garantir ascensão social. Gnerre (2012, p.11) confirma essa separação entre a norma culta e as demais variedades considerando que “(...) a variedade culta é associada à escrita; é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários; é apresentada como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma unidade nacional”.

A escola tem a missão de reverter o processo de homogeneização da língua, baseado na norma padrão, buscando estratégias para que a apresentação da norma culta seja natural e desprovida de preconceitos. O ideal é que se encontre meios de ensinar a falar e escrever melhor a partir da diversidade e considerando as variações linguísticas.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

As práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa ainda impõem um desafio aos professores. São frequentes as dúvidas, em especial na educação básica, sobre como desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos em sala de aula e, especialmente, sobre como propor encaminhamentos metodológicos para o ensino de gramática a serviço do desenvolvimento dessas competências.

Na parte I, apresentamos a fundamentação teórica que oferece subsídios para o professor analisar o fenômeno gramatical da concordância verbal a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio historicamente situada, dando suporte ao estudo proposto nesta pesquisa. Na Parte II, mostraremos a observação do mesmo fenômeno dentro de um espaço escolar da rede pública situado no município de São Luís, com a meta de constituir um diagnóstico sobre o uso explícito ou apagamento da flexão da 3ª pessoa do plural (CV de P6) por alunos do 3º ano do Ensino Médio.

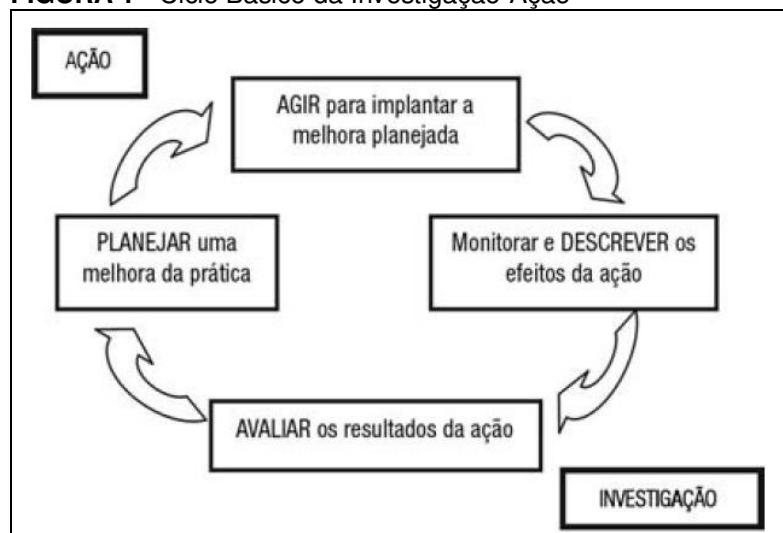
Esta seção apresenta, assim, os aspectos metodológicos e as hipóteses que norteiam a geração e análise de dados no que diz respeito ao uso da regra variável da concordância verbal em práticas de escritas de alunos do 3º ano do Ensino Médio. Visando a uma organização didática do trabalho, seguiremos a seguinte ordem de apresentação: a descrição do tipo de pesquisa; os pressupostos metodológicos da terceira pessoa do plural (CV de P6), o *lócus* e os sujeitos da pesquisa; e, por fim, os instrumentos utilizados e as análises do *corpus* da pesquisa.

4.1 Descrição do tipo de pesquisa

Visando ao aprimoramento da prática docente e à aprendizagem do aluno, trabalhamos com o método empírico, de natureza aplicada a uma abordagem qualitativa e exploratória por meio da pesquisa-ação intervencionista, uma sistemática que envolve o agir no campo da prática e investigar a respeito dela (TRIPP, 2005). “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

A figura 1 é a representação em quatro fases do ciclo básico de investigação-ação, proposto por Tripp (2005) e utilizada como orientação durante o percurso da pesquisa:

FIGURA 1 - Ciclo Básico da Investigação-Ação



Fonte: David Tripp (2005): Pesquisa-ação: uma introdução metodológica

As fases do ciclo básico da investigação-ação têm início com a identificação do problema, segue com o planejamento da solução, parte para a implementação, depois o monitoramento e, por fim, a avaliação de sua eficácia. Para Tripp (2005, p.454), o processo começa com a reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que deve ser melhorado, iniciativa que se torna essencial para o planejamento eficaz, a implementação e o monitoramento. O ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu.

A pesquisa-ação implica, inicialmente, em tomar consciência do que fazemos em sala de aula e por que o estamos fazendo. É preciso ter uma melhor compreensão da nossa prática rotineira para poder pensar em transformá-la.

A solução do problema em nossas salas de aula se inicia com a identificação do próprio problema – no caso desta pesquisa, o desempenho insatisfatório dos alunos em textos da modalidade escrita – e na análise dos fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação das competências desses alunos.

Em geral, apesar de cursarem o último ano do Ensino Médio, os alunos têm baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender o que leem,

difficuldade de se expressar e, não desenvolveram adequadamente suas habilidades de leitura e escrita.

A opção por trabalhar textos da modalidade escrita, para a formação do *corpus*, deve-se à convicção de que “a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais monitorados”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.130).

Objetivamos, dessa forma, não só observar o grau de assimilação das estruturas da norma de prestígio nos textos dos alunos, mas também verificar uma possível progressão na sua competência linguística no que concerne ao fenômeno da concordância verbal.

4.2 Descrição do local e dos sujeitos da pesquisa

Procedemos a recolha dos dados em uma escola pública de São Luís, o Centro de Ensino Médio “Vinícius de Moraes” localizado numa área de periferia. A escola iniciou suas atividades como anexo no ano de 1998, mas em 2005 ganhou independência, atuando como Unidade Integrada e, em 2008, foi transformada em Centro de Ensino.

FIGURA 2 - Fachada do CE Vinícius de Moraes



Fonte: Registro feito pela Autora (2017)

O cenário escolhido para a pesquisa possui um espaço físico composto por nove salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, pátio coberto, sala para professores, multimídia, apoio pedagógico, arquivo, diretoria e quatro banheiros. A escola dispõe de três funcionários administrativos e três funcionários de serviços gerais, além de segurança terceirizada. O quadro de professores está completo, possuindo dois doutores, um mestre e os demais são especialistas.

À frente da direção, há cerca de um ano está a professora de Língua Portuguesa, Deborah Medeiros de Ataíde Costa, deixou a sala de aula para encarar o desafio de promover mudanças no cenário da escola. Ela revelou, por meio de entrevista, que entre os desafios, está a reformulação do Projeto Político Pedagógico, pois o PPP aprovado em 2007 não contou com a efetiva participação dos professores nem da comunidade. Precisa de nova estruturação e atualização a ser realizada por uma equipe formada pelos vários segmentos da escola a partir do segundo semestre de 2017.

Sobre a participação da comunidade na escola, considerou mediano o interesse, especialmente nas atividades escolares. Para atrair a participação dos pais, a direção procura repassar orientações quanto aos direitos e deveres dos responsáveis, sobre o dever da família em acompanhar a educação escolar dos filhos, informações de como estão sendo avaliados e a importância de acompanhamento nessa avaliação. São realizadas reuniões sempre que há necessidade, buscando a participação efetiva de todos, além de trabalhar a conscientização de que todos devem frequentar a escola sempre, não só nas atividades festivas, fazendo com que os pais se sintam parte integrante da escola com o compromisso de zelar por ela.

A escola dispõe de três coordenadores e mais três apoios pedagógicos por turno. A equipe pedagógica tem autonomia para tomar decisões nas questões escolares nas resoluções de problemas junto aos alunos, professores e comunidade.

Entre os eventos culturais que a escola participa estão: feira do livro, aulas-passeio a museus e Academia Maranhense de Letras; apresentações do grupo de teatro nos eventos da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Entre os eventos esportivos, a escola

participa dos Jogos Escolares Maranhenses (JEMs); dos Jogos Escolares de São Luís (JELs) e dos jogos Interclasses.

A escola também realiza projetos pedagógicos, conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 2 - Projetos Pedagógicos do CE Vinícius de Moraes

ÁREAS	PERÍODOS	PROJETOS
Linguagens	2º ao 4º período	- Projeto de Leitura - Projeto Teatro na Escola - Projeto Festas Juninas (2º período)
Ciências da Natureza	2º ao 3º período	- Projeto Somos todos Cientistas
Ciências Humanas	3º ao 4º período	- Projeto de Políticas sobre drogas - Projeto “Não ao feminicídio!”.

Fonte: Fornecido pela escola (2017)

Atualmente a escola possui 650 alunos matriculados nos três turnos, com turmas de Ensino Médio pela manhã e à tarde e de Educação de Jovens e Adultos – fundamental (7º/8º ano) e médio (Etapa I e II) - somente no turno noturno. Com a queda no número de matrículas de alunos no ensino médio, a escola encontra-se com três turmas ociosas. As turmas possuem, em média, 30 a 35 alunos que dispõem de livros didáticos e apoio da biblioteca para realizar pesquisas, fazer uso de dicionários e realizar outras atividades.

O CE Vinícius de Moraes é assim considerado estratégico para o atendimento de uma das áreas mais populacionais de São Luís, localizado na Rua Boa Esperança, S/N, na Divineia, atende não somente à sua comunidade, mas também aos bairros adjacentes: Sol e Mar, Vila Luizão, Alonso Costa, Pirâmide, Araçagi, Turu, Olho D'Água, além do vizinho município de Raposa.

Os endereços de residência dos alunos do 3º ano são variados, desde localizações próximas à escola até bairros mais distantes ou do vizinho município de Raposa. A maioria possui entre 16 e 20 anos. Alguns trabalham para ajudar na renda em casa, outros realizam cursos de capacitação ou preparatório visando ao

ENEM. É comum o registro de casos de gravidez na escola, um dos fatores que causam o afastamento e/ou abandono dos estudos.

4.3 Caracterização dos instrumentos da pesquisa: diagnóstico e análise do *corpus*

A caracterização dos instrumentos da pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira etapa correspondente ao Instrumento 1, com a realização de um diagnóstico sobre o perfil educacional dos alunos por meio da aplicação de um Questionário semi-estruturado; já a segunda etapa corresponde ao Instrumento 2, o Texto Dissertativo-argumentativo, que compõe o *corpus* escrito da pesquisa e que servirá de base para a elaboração da sequência de atividades da intervenção.

4.3.1 Instrumento 1 – Questionário aplicado aos alunos

Aplicamos, em um primeiro momento, um Questionário para conhecimento do perfil educacional dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Importante ressaltar que todos receberam o questionário para responder em sala de aula, devolvendo no mesmo dia, para evitar a intervenção de terceiros e garantir a opinião e apresentação de sua visão relativa às questões apresentadas. Alguns se omitiram a responder e outros faltaram no dia da aplicação.

O questionário foi aplicado somente para as turmas A, B e C do 3º ano vespertino. Na Turma A, 21 dos 31 alunos responderam ao questionário. Na Turma B, 25 dos 27 alunos participaram. E na Turma C, 17 dos 21 alunos deram a sua contribuição.

QUADRO 3 - Quantidade de Alunos que Responderam o Questionário

TURMAS	Masculino	Feminino	Total
3º A	14	07	21
3º B	08	17	25
3º C	09	08	17
TOTAL	31	32	63

Fonte: Elaborado pela Autora (2017)

As respostas desse questionário nos ajudaram a conhecer aspectos que envolvem as dificuldades relacionadas à produção textual dos alunos. Foram incluídas questões sobre dados pessoais como gênero, idade, se o aluno já foi reprovado em alguma série/ano, há quanto tempo estuda na escola, e de outros questionamentos como: qual sua maior dificuldade no ensino da Língua Portuguesa? Qual tipo de texto você considera mais fácil de escrever? Em relação à produção textual, o que é mais difícil? Além dessas perguntas fechadas, os alunos também descreveram a escola e o relacionamento com a direção, coordenação pedagógica e os professores.

O resultado geral do questionário pode ser observado no QUADRO 4, em que apresentamos as questões que foram feitas aos alunos (descritas na primeira coluna do QUADRO 4) e o quantitativo de cada resposta (em cada linha correspondente). Para termos um detalhamento dos alunos, separamos os resultados por turma (primeira linha do QUADRO 4), assim como pelo sexo (segunda e terceira linha do QUADRO 4).

QUADRO 4 - Questionário Sobre o Perfil dos Alunos

Perguntas e Respostas	TURMA 3º A		TURMA 3º B		TURMA 3º C	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1 – Há quanto tempo você estuda nesta escola?						
Há menos de 1 ano.	—	—	01	01	02	01
De 1 a 3 anos	09	06	04	09	06	03
De 3 a 5 anos	03	—	01	05	—	02
De 5 a 7 anos	01	—	02	02	01	02
Há mais 7 de anos	01	01	—	01	—	—
2 – Já ficou reprovado em alguma série/ano?						
SIM	04	04	02	05	04	-
NÃO	10	03	06	12	05	08
3 – Qual sua maior dificuldade em relação à disciplina de Língua Portuguesa?						
Gramática	07	01	05	09	06	04
Literatura	03	-	-	02	01	-
Produção Textual	04	06	03	06	02	04
4 – Qual tipo de texto considera mais fácil de escrever?						
Dissertação	03	02	04	04	05	02
Narração	11	05	04	13	04	06
5 – Em relação à produção textual o que mais causa dificuldade?						
Domínio da norma culta	10	—	03	07	03	02
Organização das ideias	04	07	05	10	06	06

Fonte: Elaborado pela Autora (2017)

A partir da aplicação do questionário foi possível constatar, de acordo com a questão 1, que a maioria dos alunos dessas três turmas encontra-se dentro da faixa etária estabelecida para o Ensino Médio – que varia de 15 a 17 anos -, a distorção é mínima considerando que apenas um aluno possui 20 anos. Provavelmente esse resultado se reflete no fato de que poucos alunos ficaram reprovados (questão 2) em alguma série ao longo da jornada escolar. Poucos alunos são remanescentes do período em que a escola oferecia o ensino fundamental, a maioria ingressou no ensino médio, portanto, há três anos estudando na unidade escolar.

Em relação à questão 3, que trata sobre a maior dificuldade encontrada em relação ao estudo de Língua Portuguesa, constatamos que os alunos apontam dificuldades especialmente relacionadas à gramática e, depois, produção textual. Uma hipótese possível a essa resposta pode estar relacionada a todo o movimento reflexivo que se faz necessário na hora da produção do texto escrito. Além disso, para escrever, os alunos precisam seguir alguns passos, como o cumprimento de regras de ortografia e a construção de um todo significativo. Como reflexo, ainda, a essa questão é possível observar no item 6 que não ter domínio da gramática acaba prejudicando a escrita⁷.

Os alunos também declararam que consideram mais fácil a escrita de narrativas - total de 43 alunos - do que produzir dissertações – total de 20 alunos. Provavelmente, as cobranças de cumprir com as exigências do Enem no que diz respeito à produção textual tenha tornado os alunos mais inseguros na prática das dissertações. Fica evidente que não são apenas as questões gramaticais que ocupam o centro das atenções na construção da escrita, mas a maneira de elaborar o discurso. A hipótese mais provável ao considerar a narrativa mais fácil é pelo fato de não ter que criar argumentos com a missão de convencer o leitor, enquanto que os textos narrativos são mais livres estimulando o pensamento e a imaginação.

Os alunos também foram incentivados a responderem sobre aspectos relacionados à escola de uma maneira geral, revelando ainda como é o relacionamento com a direção, coordenação pedagógica e professores. No geral, demonstraram gostar da escola tanto no aspecto físico quanto pedagógico,

⁷ Essas informações foram obtidas a partir das respostas dos alunos à questão: O que torna difícil o ato de escrever? feito no Questionário.

revelando que a escola possui uma boa infraestrutura e que mantém um bom relacionamento com a direção e coordenação⁸. A maioria destacou positivamente o trabalho desenvolvido pelos professores, considerando os mesmos competentes e comprometidos. A expectativa da maioria é de que a escola venha possibilitar a abertura de caminhos voltados para a profissionalização.

De posse dos resultados do Questionário, podemos discutir o Instrumento 2, assunto do próximo tópico.

4.3.2 Instrumento 2 – Texto Dissertativo-argumentativo

Ao todo foram coletados 78 textos escritos pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio do CE Vinícius de Moraes, sendo 30 textos de alunos da turma do 3º A, 26 textos da turma do 3º B e 22 textos da turma do 3º C que vão possibilitar o diagnóstico real dos fatores estruturais que condicionam a opção do aluno pela aplicação ou não da regra canônica de concordância verbal de P6.

Para a realização dessa atividade, planejamos algumas aulas voltadas para a coleta dos textos de maneira a tornar mais simples o material a ser produzido pelos alunos. Em geral, apesar de cursarem o último ano do EM, os alunos apresentam dificuldades de se expressarem adequadamente por meio da escrita. Importante ressaltar que apesar de estarem se preparando para realizar o Enem, os alunos têm muitas dificuldades de escrever seguindo as orientações de produção textos desse exame. Portanto, é necessário um trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa mais sistematizado e com textos da modalidade escrita em seus estilos mais monitorados, de acordo com o exigido pelo Enem.

Com a proposta aceita pela equipe gestora da escola, fomos para a sala de aula e seguimos as seguintes etapas para a execução da proposta escrita, que teve como tema “Preconceito Linguístico”:

⁸ Essas informações foram obtidas a partir das respostas dos alunos à questão: Descreva como é sua escola. Sua relação com a direção, com a coordenação pedagógica, com os professores. O que ela representa para sua formação como cidadão? feito no Questionário.

i. Ampliação de repertório para a atividade escrita – apresentamos um vídeo com uma reportagem produzida pela Rede Globo mostrando as diferenças regionais – <https://www.youtube.com/watch?v=HwHfkuRCflc>, depois realizamos um debate sobre o tema e encerramos a aula com o vídeo dos comediantes da Internet em um episódio de a “Porta dos Fundos”, ironizando os sotaques brasileiros: <https://www.youtube.com/watch?v=GVTQO9czBsl>;

ii. Entrega de cópias do texto “Preconceito Linguístico”, em que aborda o tema e traz uma entrevista com o pesquisador Marcos Bagno;

iii. Entrega de cópias do texto “Médico debocha de paciente na internet: 'Não existe peleumonia'”, uma reportagem utilizada para debate com a turma, além de uma charge;

iv. A Proposta – Entrega da Proposta de Escrita

v. e da Folha para a escrita do Texto Definitivo;

vi. Produção da Proposta – Produção de texto dissertativo-argumentativo com o tema “COMO COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL?”.

A seguir, o QUADRO 5 mostra as etapas de execução das atividades propostas:

QUADRO 5 - Etapas de Execução das Atividades

ATIVIDADE: PRODUÇÃO TEXTUAL	
Objetivo: Produzir amostras – <i>corpus</i> da pesquisa – para que se possa fazer um levantamento de como o fenômeno da concordância verbal de 3 ^a PP se manifesta nos textos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.	
Etapa 1	
Data: 16 de agosto de 2017.	
Duração: 2 aulas de 50 minutos.	
Procedimentos metodológicos: Apresentar vídeos com abordagem sobre variação linguística.	
Material utilizado: Data show.	
Etapa 2	
Data: 11 de setembro de 2017.	
Duração: 2 aulas de 50 minutos.	
Procedimentos metodológicos: Entregar aos alunos cópias do texto “ <i>Preconceito Linguístico</i> ”, que aborda o tema e traz uma entrevista com o pesquisador Marcos Bagno e apresenta os mitos e outros aspectos do tema.	
Material utilizado: Cópias dos textos.	
Etapa 3	
Data: 18 de setembro de 2017	
Duração: 2 aulas de 50 minutos	
Procedimentos metodológicos: Entregar aos alunos cópias do texto “ <i>Médico debocha de paciente na internet: 'Não existe pleumonia'</i> ”, uma reportagem utilizada para debate com a turma, além de uma charge.	
Material utilizado: Cópias dos textos.	
Etapa 4	
Data: 20 de setembro de 2017	
Duração: 2 aulas de 50 minutos	
Procedimentos metodológicos: Entregar a Proposta de Redação e a Folha para a produção do texto dissertativo-argumentativo com o tema: “ COMO COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL? ”.	
Material utilizado: Folha xerocopiada.	
Avaliação: Análise quantitativa da produção textual quanto à utilização da regra canônica de concordância verbal. A análise é parte essencial do diagnóstico e subsidiará as atividades de intervenção.	

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

As etapas 1, 2 e 3 tiveram como objetivo principal ampliar o conhecimento geral dos alunos em relação à temática desenvolvida através da veiculação de vídeos e das atividades de leitura sobre variação linguística. Na primeira etapa, realizada no dia 16 de agosto de 2017 (etapa 1), foram exibidos vídeos em sala de aula – reportagem e piadas – mostrando as variações existentes na língua portuguesa, permitindo aos alunos um contato inicial com a temática estudada.

No dia 11 de setembro (etapa 2), foram distribuídas cópias do texto *Preconceito Linguístico*, em que mostra uma entrevista com o pesquisador Marcos Bagno falando sobre esse assunto e apresentando os oito mitos envolvendo essa temática.

FIGURA 3 - Texto 1 entregue para a 2ª etapa do diagnóstico intitulado “Preconceito Linguístico”

LÍNGUA PORTUGUESA

Preconceito Linguístico

Compartilhar Email

O Preconceito Linguístico é aquele gerado pelas diferenças linguísticas existentes dentro de um mesmo idioma.

De tal maneira, está associado as diferenças regionais desde dialetos, regionalismo, gírias e sotaques, os quais são desenvolvidos ao longo do tempo e que envolvem os aspectos históricos, sociais e culturais de determinado grupo.

O preconceito linguístico é um dos tipos de preconceito mais empregados na atualidade e pode ser um importante propulsor da exclusão social.

Preconceito Linguístico: o que é, como se faz

Na obra “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” (1999), dividida em quatro capítulos, o professor, linguista e filólogo Marcos Bagno aborda sobre os diversos aspectos da língua bem como o preconceito linguístico e suas implicações sociais.

Segundo ele não existe uma forma “certa” ou “errada” dos usos da língua e que o preconceito linguístico, gerado pela ideia de que existe uma única língua correta (baseada na gramática normativa), colabora com a prática da exclusão social.

No entanto, devemos lembrar que a língua é mutável e vai se adaptando ao longo do tempo de acordo com ações dos falantes.

Além disso, as regras da língua, determinada pela gramática normativa, não inclui expressões populares e variações linguísticas, por exemplo as gírias, regionalismos, dialetos, dentre outros.

De maneira elucidativa, no primeiro capítulo do livro, “A mitologia do preconceito linguístico” ele analisa oito mitos muito pertinentes sobre o preconceito linguístico, a saber:

- **Mito nº 1** “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”: o autor aborda sobre a unidade linguística e as variações que existem dentro do território brasileiro.
- **Mito nº 2** “Brasileiro não sabe português” / “Só em Portugal se fala bem português”: apresenta as diferenças entre o português falado no Brasil e em Portugal, este último considerado superior e mais “correto”.
- **Mito nº 3** “Português é muito difícil”: baseado em argumentos sobre a gramática normativa da língua portuguesa ensinada em Portugal, e suas diferenças entre falar e escrever dos brasileiros.
- **Mito nº 4** “As pessoas sem instrução falam tudo errado”: preconceito gerado por pessoas que têm um baixo nível de escolaridade. Bagno defende essas variantes da língua e analisa o preconceito linguístico e social gerado pela diferença da língua falada e da norma padrão.
- **Mito nº 5** “O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”: mito criado em torna desse estado, o qual é considerado por muitos o português mais correto, melhor e mais bonito, posto que está intimamente relacionado com o português de Portugal e o uso do pronome “tu” com a conjugação correta do verbo: tu vais, tu queres, etc.
- **Mito nº 6** “O certo é falar assim porque se escreve assim”: aqui o autor apresenta diferenças entre as diversas variantes no Brasil e a utilização da linguagem formal (culto) e informal (coloquial).
- **Mito nº 7** “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”: aborda sobre o fenômeno da variação linguística e a subordinação da língua a norma culta. Para ele, a gramática normativa passou a ser um instrumento de poder e de controle.
- **Mito nº 8** “O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”: decorrente das desigualdades sociais e das diferenças das variações em determinadas classes sociais. Assim, as variedades linguísticas que não são padrão da língua são consideradas inferiores.



Preconceito Linguístico no Brasil

O preconceito linguístico no Brasil é algo muito notório, visto que muitos indivíduos consideram sua maneira de falar superior ao de outros grupos.

Isso ocorre sobretudo entre as regiões do país, por exemplo, um sulista que considera sua maneira de falar superior aos que vivem no norte do país.

Antes de mais nada, devemos salientar que nosso país possui dimensões continentais e embora todos falamos a língua portuguesa, ela apresenta diversas variações e particularidade regionais.

Importante destacar que o preconceito linguístico acontece no teor de deboche e pode gerar diversos tipos de violência (física, verbal, psicológica).

Os indivíduos que sofrem com o preconceito linguístico muitas vezes adquirem problemas de sociabilidade ou mesmo distúrbios psicológicos.

Os sotaques que se distinguem não somente nas cinco regiões do Brasil, mas também dentro de um próprio estado, são os principais alvo de discriminação. Por exemplo, uma pessoa que nasceu e vive na capital do estado e uma pessoa que vive no interior.

Geralmente, quem está na capital acredita que sua maneira de falar é superior a das pessoas que habitam o interior do estado ou mesmo as áreas rurais.

Nesse caso, muitas palavras pejorativas e depreciativas são utilizadas para determinar algumas dessas pessoas através de um estereótipo associado as variedades linguísticas, por exemplo, o caipira, o baiano, o nordestino, o roceiro, dentre outros.

Sobre esse assunto, o escritor Marcos Bagno afirma em sua obra “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz” (1999):

“É um verdadeiro acinte aos direitos humanos, por exemplo, o modo como a fala nordestina é retratada nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo. Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador. No plano linguístico, atores não nordestinos expressam-se num arremedo de língua que não é falada em lugar nenhum do Brasil, muito menos no Nordeste. Costumo dizer que aquela deve ser a língua do Nordeste de Marte! Mas nós sabemos muito bem que essa atitude representa uma forma de marginalização e exclusão. (...) Se o Nordeste é “atrasado”, “pobre”, “subdesenvolvido” ou (na melhor das hipóteses) “pitoresco”, então, “naturalmente”, as pessoas que lá nasceram e a língua que elas falam também devem ser consideradas assim... Ora, faça-me o favor, Rede Globo!”



Esse tipo de preconceito atinge muitos grupos considerados de menor prestígio social, donde a língua é utilizada como ferramenta de distinção social.

Entretanto, vale lembrar que todas as variações linguísticas são aceitas e devem ser consideradas um valor cultural e não um problema.

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/preconceito-linguistico/>

No dia 18 de setembro (etapa 3), os alunos leram o texto “*Médico debocha de paciente na internet: 'Não existe pepleumonia'*”, uma reportagem utilizada para debate com a turma, além da análise de uma charge.

FIGURA 4 - Texto 2 entregue para a 3a etapa do diagnóstico

29/07/2016 12h56 - Atualizado em 30/07/2016 10h43

Médico debocha de paciente na internet: 'Não existe pepleumonia'

Médico e duas funcionárias foram afastados após postagem em rede social. Guilherme Capel disse que não teve intenção de ofender e pediu desculpas.

Renata Vical
Do G1 Campinas e Região

Um médico plantonista no Hospital Santa Rosa de Lima, em **Serra Negra** (SP), foi afastado do trabalho após ter uma foto sua publicada numa rede social com o título “Uma imagem fala mais que mil palavras”. Na foto, Guilherme Capel Pasqua mostra o receituário médico com o seguinte dizer: “Não existe pepleumonia e nem raóxis”.

Durante a tarde, o médico enviou ao G1 um comunicado em que pede desculpas a todos que se ofenderam com a postagem.



São esses tipo de profissionais q coloca.m pra atender o povo serrana
Vergonhoso

Rosana Aparecida
28 de jul às 13:09

Médico também comentou na foto (Foto: Reprodução/internet)

Vinte minutos antes da postagem, na quarta-feira (27), o médico havia atendido o mecânico José Mauro de Oliveira Lima, 42 anos, que estudou até o segundo ano do ensino fundamental e não sabe como falar corretamente algumas palavras.

Seu enteado, o electricista Claudemir da Silva, de 25 anos, o acompanhava na consulta e revela que, assim que souberam o diagnóstico, o mecânico perguntou sobre o tratamento para a “pepleumonia”. A reação do médico não foi muito profissional, afirma Claudemir.

“Quando meu padrasto falou pneumonia e raios X de forma errada, ele deu risada. Na hora, não desconfiamos que ele iria debochar depois na internet. O que ele fez foi absurdo. O procurei e escrevi para ele na rede social que, independente dele ser doutor, não existe faculdade para formar caráter. Assim que ele viu minha postagem, apagou a foto. Ele não quis conversar com a gente”, diz Claudemir.

O electricista conta que o padrasto ainda não sabe que virou assunto na internet e teme pela reação dele. Claudemir diz que o mecânico não pôde estudar por falta de dinheiro.

“Meu padrasto não sabe falar direito porque não teve estudo. Ele vai ficar muito triste quando souber o que aconteceu, estamos evitando contar, mas ele vai acabar descobrindo. Ele trabalhava como cozinheiro aqui em Serra Negra e depois se tornou mecânico. Lembro que ele estudava, mas precisou abandonar as aulas para cuidar de mim. Tive tuberculose aos dois anos e, nessa época, ou ele estudava ou pagava meus remédios”, lembra.

Indignação
Outros parentes e amigos da família ficaram indignados com a postagem do médico e começaram a reproduzir a foto.

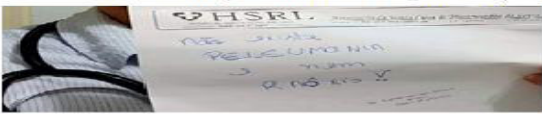
“Não podemos aceitar esse tipo de pessoa se julgando melhor do que outras pessoas que estão convalescente e não teve a mesma escolaridade que um cidadão que se julga melhor que outros seres humanos por causa de seu diploma, volta pra sua faculdade e aprende um pouco mais sobre Ética e cidadania (sic)”, reclamou um morador.

“Os pacientes têm que ser tratados com respeito, poderia ter sido com alguém da minha família. As pessoas não têm obrigação de saber falar direito, na maioria das vezes, são pessoas humildes, com dor e não estão preocupadas se estão falando certo ou errado”, disse outra pessoa.

As críticas foram ainda direcionadas a outras duas funcionárias do hospital que, assim como o médico, debocharam da forma como os pacientes costumam falar na unidade. Uma das funcionárias postou:

“Tira minha pressão? Porque eu tenho tiroide”. Assim como o médico, elas também foram afastadas.

Sindicância
Formado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), o médico disse à **EPTV** que não teve intenção de ofender e pediu desculpas aos que falam pepleumonia ou raóxis. Ele acredita que é o contexto social que define as regras do português.



Disse também que não estava trabalhando no momento e que fazia uma brincadeira entre os médicos que tem um grupo em rede social e que vai processar quem postou a foto.

O Conselho Regional de Medicina de **São Paulo** (Cremesp) informou que vai instaurar uma sindicância para avaliar a conduta do médico.

Fonte: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2016/07/medico-debocha-de-paciente-na-internet-nao-existe-pepleumonia.html>

FIGURA 5 - Texto 3 entregue para a 3a etapa do diagnóstico



Fonte: http://2.bp.blogspot.com/EKHeBxtCQ0s/VU0r3WOHQJI/AAAAAAAAJNc/DzHOs6y_o7o/s1600/digitalizar0023.jpg

Na etapa 4, foi entregue, no dia 20 de setembro, a Proposta de Redação tomando como base os textos motivadores, as instruções para a escrita e o tema “*COMO COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL?*”. Os textos motivadores foram os mesmos trabalhados nas etapas 2 e 3 correspondentes aos textos 1, 2 que são informativos e o 3 que é uma charge.

Após a apresentação da proposta, foi destinada mais uma aula para a escrita do texto.

QUADRO 6 - Comando de Produção Textual

PRODUÇÃO TEXTUAL

A partir das discussões em sala de aula e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo com o tema “Como combater o preconceito linguístico no Brasil?”. Selecione e organize, de forma coerente, argumentos para a defesa do seu ponto de vista.

- 1- O texto deverá ser escrito com caneta, azul ou preta, e com letra legível.
- 2- Lembre-se de que a situação de comunicação de seu texto requer o uso da norma-padrão da língua portuguesa.
- 3- Dê um título ao seu texto.
- 4- Não copie trechos dos textos motivadores, estes servirão apenas para reflexão sobre o assunto.

Fonte: produzido pela autora (2017)

Os textos dissertativo-argumentativos favorecem mais o uso da terceira pessoa do singular e da terceira do plural, por isso, foi possível identificar as ocorrências CV de P6, como demonstram os exemplos a seguir:

3º Ano - Turma A

- (1) “Os indivíduos que sofrem com o preconceito linguístico muitas vezes **adquire** um problema”.
- (2) “... todas as regiões do Brasil **possui** um sotaque”.

3º Ano - Turma B

- (1) “Para que as pessoas **possa** se adaptar ao estilo de vida”.
- (2) “Todas as formas de falar **é** aceita”.

3º Ano - Turma C

- (1) “... palavras usadas não **define** o caráter de ninguém”.
- (2) “... pois existem no mundo milhares de pessoas analfabetas que mal **sabe** escrever seu nome”.

Considerando as ocorrências registradas, levantamos alguns questionamentos com suas respectivas hipóteses:

Quais os principais condicionadores educacionais e/ou linguísticos da variação de 3ª pessoa do plural nas produções textuais dos alunos?

- Hipótese: A escolaridade do aluno é uma variável significativa atuando sobre as escolhas das formas investigadas. Em relação aos condicionadores linguísticos, a estrutura fonológica e a morfológica dos verbos devem favorecer a variação da concordância.

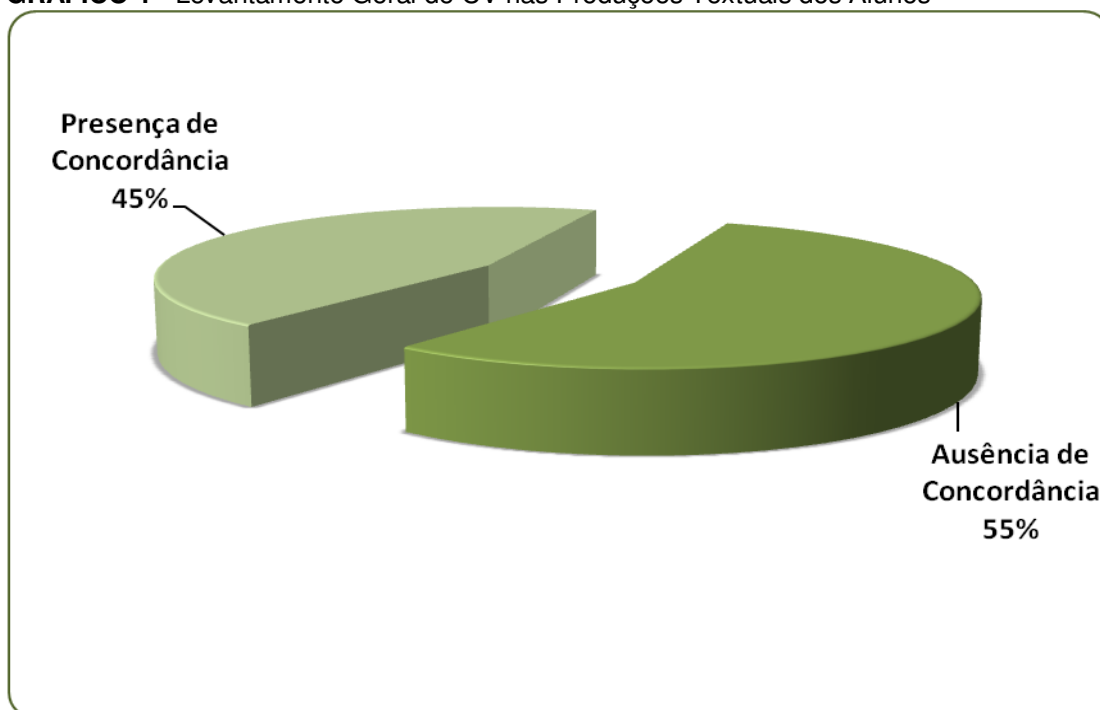
A escola deve considerar as peculiaridades linguístico-culturais de seus alunos?

- Hipótese: O papel da escola é ensinar a variedade que o aluno não conhece, no caso, a norma padrão, mas também deve levá-lo a conhecer as variedades linguísticas de maneira que aprenda como e quando usá-las ao interagir em sociedade.

Após a descrição dos aspectos metodológicos, faremos a análise do *corpus* coletado. Importante ressaltar que nosso objeto de análise é o uso variável da terceira pessoa do plural (CV de P6), sendo que os resultados deverão servir de apoio no desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica.

4.3.3 Análise das produções textuais – CV de P6

Após coleta do instrumento 2, que corresponde à produção dos textos dissertativo-argumentativos, produzidos pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio, selecionamos as produções que apresentam desvios de concordância verbal de terceira pessoa do plural. Dos 78 textos produzidos pelos alunos, 43 textos foram analisados, pois registraram ocorrências de ausência de concordância verbal, como mostra o Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - Levantamento Geral de CV nas Produções Textuais dos Alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

O gráfico 1 apresenta o percentual geral de presença e ausência de CV identificado no *corpus*, indicando o uso que os alunos em processo de escolarização fazem da CV na língua escrita formal. A porcentagem de 55% (43/78) indica que houve um maior número de textos em que os verbos não apresentaram marcas formais de número, não havendo o cumprimento da regra padrão segundo a qual o verbo deve concordar com o sujeito, demonstrando existir uma variação na língua escrita formal. Já o percentual de 45% (35/78) corresponde aos textos em que as ocorrências de terceira pessoa do plural (P6) apresentaram marca formal de plural nos verbos.

De maneira mais detalhada, o QUADRO 7 mostra a ausência e a presença da concordância verbal de P6 nos textos produzidos, especificando o registro por turma. Considerando que a Turma A foi a que produziu o maior número de textos, chama atenção o fato de que é a turma que mais demonstrou dificuldade em realizar a concordância conforme a regra padrão, registrando 70% de ausência de concordância verbal de P6. A Turma B, a segunda que mais produziu, também teve um elevado percentual de ausência de concordância, registrando um percentual

de 50%. E a Turma C, menor quantitativo de textos, se manteve em 41% de não observância da marca de número.

QUADRO 7 - Textos com Ausência e Presença de CV de P6

TURMAS	Ausência de Concordância	Presença de Concordância	Total
3º A	21	09	30
3º B	13	13	26
3º C	09	13	22
TOTAL	43	35	78

Fonte: Elaborado pela Autora (2017)

4.3.4 Resultados gerais

A amostra composta de 78 redações do 3º ano do EM renderam 379 (trezentos e setenta e nove) ocorrências de sujeito em terceira pessoa do plural, com ou sem marca explícita de concordância padrão, como se pode conferir nos exemplos a seguir:

- (1) Os indivíduos que sofrem com o preconceito linguístico muitas vezes adquirem problemas de sociabilidade.
- (2) São os tipos de pessoas que mais sofre este tipo de violência.

A amostra composta de 379 dados apresentou 64 contextos sem a marca formal de plural no verbo, ou seja, (16%) do total de casos e 315 estruturas que continham marca de concordância na forma plural (84%), conforme Tabela a seguir:

QUADRO 8 - Dados Gerais Referentes à Ausência/Presença de Marca Canônica – CV de P6

AMOSTRA	Ausência de marca canônica	Presença de marca canônica
Registros	64/379	315/379
Percentual	16%	84%

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Dos 379 registros, 84% apresentaram a marcação de plural, indicando que houve um maior número de textos em que as ocorrências de terceira pessoa do plural (P6) apresentaram marca formal de plural nos verbos, demonstrando que os alunos conhecem os mecanismos que presidem a norma gramatical da concordância verbal. Vale ressaltar que se trata de escrita em que há a influência da escola, instituição disseminadora da norma padrão que tem cumprido seu papel, visto que foram baixos os índices de ausência de concordância verbal. Já a taxa de 16% corresponde aos textos em que os verbos não apresentaram marcas formais de número, não seguindo a regra padrão segundo a qual o verbo deve concordar com o sujeito, o que demonstra existir uma variação na língua escrita formal.

4.3.5 Variáveis Linguísticas – principais fatores analisados

Entre os grupos de fatores analisados em pesquisas anteriores, foram contempladas aqui as variáveis que se mostraram significativas para o condicionamento da regra na amostra que partem da perspectiva morfofonológica, como saliência fônica da forma verbal em oposição a sua correspondente singular; e os que consideram a perspectiva morfossintática, como posição e distanciamento do sujeito gramatical.

Importante destacarmos a contribuição que os trabalhos de Lemle e Naro (1977); Naro (1981); Scherre (1989); Naro e Scherre (1989; 2000; 2003); Scherre e Naro (2006); Vieira e Bazenga (2013); e Vieira (2015) para o levantamento das variáveis que utilizamos em nossa análise da concordância verbal de P6. Foram analisados os seguintes fatores: **Saliência Fônica** (oposição entre singular e plural); **Posição do Sujeito em Relação ao Verbo** (posposição do sujeito em relação ao verbo); **Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes**

(presença de material interveniente entre o núcleo do sujeito e a forma verbal); e **Sujeito Retomado por Pronome Relativo**.

A variável **Saliência Fônica**, estabelecida primeiramente por Lemle e Naro (1977), é um dos fatores condicionantes que mais influenciaram a CV, como demonstram os trabalhos realizados nos últimos anos. O nosso trabalho segue pautado numa série mais delimitada e, constituída pela oposição entre as formas verbais do singular e plural, especificamente as de terceira pessoa estabelecida por Naro (1981) a partir de dois critérios: (1) presença ou ausência de acento na desinência e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma plural, conforme mostra o Quadro 9, a seguir:

QUADRO 9 - Escala de *Saliência Fônica* (NARO, 1981)

CRITÉRIOS:
(1) presença ou ausência de acento na desinência (com base nesse critério foram estabelecidos dois níveis hierárquicos); (2) quantidade de material fônico diferenciador da forma singular e da forma plural.
Nível 1: oposição não acentuada
(Pares nos quais os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição singular/plural NÃO SÃO ACENTUADOS em ambos os membros) a. não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural. (<i>conhece/conhecem, consegue/conseguem, corre/correm, vive/vivem, sabe/sabem</i>) b. envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural (<i>ganha/ganham, era/eram, gosta/gostam</i>) c. envolve acréscimo de segmentos na forma plural (<i>diz/dizem, quer/querem</i>)
Nível 2: oposição acentuada
(Pares nos quais os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição singular/plural SÃO ACENTUADOS em pelo menos um dos membros) a. envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural (<i>tá/tão, vai/vão</i>) b. envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural (<i>bateu/bateram</i>) c. envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas (<i>é/ são</i>)

Fonte: Naro (1981, p. 75)

A partir da observação das diferenças fonéticas verificadas nas desinências verbais, com base no esquema proposto por Naro (1981, p. 75),

apresentamos a seguir, um quadro com uma análise qualitativa de atuação da variável saliência fônica na amostra de textos analisada:

QUADRO 10 - Resultados Saliência Fônica Referentes à Ausência da Marca de Plural Níveis 1 e 2

EXEMPLOS IDENTIFICADOS NOS TEXTOS DOS ALUNOS - SALIÊNCIA FÔNICA
Nível 1 – oposição não acentuada
a. não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural. (1) “São os tipos de pessoas que mais sofre este tipo de violência”. (2) “Existem no mundo milhares de pessoas analfabetas que mal sabe escrever seu nome”. b. envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural (1) “As diferenças linguísticas gera preconceito”. (2) “Muitas das vezes a palavras prejudica a própria pessoa”. c. envolve acréscimo de segmentos na forma plural (1) “As próprias emissoras de TV tras átona esse erronho em relação a região nordestina”.
Nível 2 - oposição acentuada
a. envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural Obs: Não teve nenhuma ocorrência. b. envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural (1) “Existem varios tipos de linguajar, mas nem todas possui um sotaque”. c. envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas (1) “No Brasil todas as variação de português esta aceito”. (2) “...não significa que as outras língua é inferior”.

Fonte: Produzido pela autora (2017)

A tendência à concordância aumenta à medida que se intensifica a diferença material fônica entre as formas singular e plural dos verbos, conforme os dois níveis de saliência propostos por Naro (1981), pois “quanto mais saliente for a diferença fônica entre singular e plural, mais provável será a concordância, isto é, a falta de concordância ocorre tanto mais, quanto menos ela se faz sentir” (LEMLE e NARO, 1977, p.43).

Quanto à **Posição do Sujeito em Relação ao Verbo**, um dos condicionadores mais relevantes para a variação no âmbito do fenômeno abordado nesta pesquisa, vários trabalhos variacionistas comprovam que o sujeito posposto ao verbo favorece o cancelamento da marca de número no sintagma verbal, enquanto sua anteposição favorece a sua aplicação (Naro, 1981; Naro e Scherre, 1999; Graciosa, 1991 e Vieira, 1995). Vejamos o exemplo identificado na amostra:

- (1) “... seria cada um aceitar que **existe** outros sotaques diferentes do seu”.

No geral, os alunos procuraram escrever na ordem direta as frases, confirmando que seguem a proposta que normalmente é ensinada na escola em que a estrutura frasal se apresenta com um nome (sujeito), um verbo (ação) e em seguida um complemento desse verbo (ação). Para o aluno a ordem indireta é mais complexa e dificulta a identificação do elemento posposto ao verbo como sujeito impossibilitando, muitas vezes, a realização da concordância verbal.

Outro fator analisado trata da **Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes**, procurando verificar a hipótese de que quanto maior a distância entre esses dois termos, maior a possibilidade de cancelamento da regra canônica. Naro e Scherre (2003, p.58) afirmam que “os resultados associados aos sujeitos zeros, com zero distância favorecem mais marcas”.

Vieira (1995) ao investigar o fenômeno da CV a partir das formas verbais de 3ª pessoa do plural, detectou que a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo favorecem o uso da não-concordância verbal, assim, quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior será o cancelamento da regra de concordância verbal.

De acordo com a nossa pesquisa, alguns casos confirmam que quanto maior a distância entre o núcleo do sujeito e o verbo, maior será a tendência ao não estabelecimento da concordância, de acordo com os exemplos, a seguir:

- (1) “Os indivíduos que sofrem com o preconceito linguístico muitas vezes adquire um problema de sociabilidade”.
- (2) “Palavras usadas não define o caráter de ninguém”.
- (3) “Há vários de tipos de linguajar, mas nem todas possui um sotaque”.
- (4) “Não somente o sul e também o nordeste possui **varias** culturas que movimenta bastante o turismo”.
- (5) “No Brasil todas as variações de português esta **aceita** pois e considerado cultura”.
- (6) “Vale lembrar que todas as formas de falar é aceita e devem ser considerado um grande valor cultural”.

Encerrando as análises sobre as variáveis linguísticas, apresentamos as ocorrências do **Sujeito Retomado por Pronome Relativo**. Quanto ao sujeito representado por pronome relativo, constatou-se, com base em Naro e Scherre (2003), que o pronome mascara a relação entre o sujeito e o verbo, ocasionando, o uso de menos marcas de concordância, ou seja, há menor favorecimento da aplicação da regra quando o sujeito é retomado pelo pronome relativo. Vejamos os exemplos identificados na amostra:

- (1) “São os tipos de pessoas que mais sofre este tipo de preconceito”.
- (2) “Que afronta as pessoas que por dificuldades da vida não terminou os estudos”.
- (3) “Existem no mundo milhares de pessoas analfabetas que mal sabe escrever seu nome”.

Conforme as pesquisas de Naro e Scherre (2003), a presença do pronome *que* relativo pode ser um elemento inibidor da efetivação da variável de concordância verbal. Os exemplos demonstram que a presença do *que* relativo favorece o cancelamento da marca de plural nas orações relativas quando o SN

antecedente é plural, nas estruturas em que há elementos intervenientes entre o sujeito e o verbo, segundo constatação de Naro (1981) ao afirmar que a presença do *que* relativo propicia a não-concordância verbal.

Após identificação e análise dos casos de ausência de concordância verbal, nas produções textuais dos alunos participantes da pesquisa, foi elaborada uma sequência didática de atividades visando ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos para melhor utilização da concordância verbal em suas produções textuais e uso cotidiano.

A ideia é levar o aluno a compreender o conceito de concordância verbal como fenômeno de natureza morfossintática, introduzindo o conhecimento de estrutura oracional e compreendendo as funções sintáticas – sujeito e predicado – a transitividade verbal e outros fatores que podem ser desenvolvidos a partir de atividades que consideram a realidade do aluno.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para a elaboração de uma proposta pedagógica configurada em práticas sociolinguísticas, foi necessária a realização de atividades de produção textual em sala de aula do Ensino Médio, um experimento voltado para fornecer resultados sobre a regra variável da concordância verbal de P6 em textos escritos com o objetivo de fornecer elementos à constituição de material instrucional para o professor, de modo a orientá-lo quanto à forma de trabalhar a variação de maneira a promover o domínio de estilos formais do português.

No entanto, Mollica (2003, p.90) adverte que “(...) uma proposição pedagógica sobre o português escrito pode deixar muitas lacunas, se não forem levados em conta aspectos importantes dos mecanismos que operam os fenômenos dos usos da língua oral coloquial”. Por isso, o ensino da concordância verbal não deve se restringir ao ensino da gramática ou substituí-lo por prática de leitura e produção textual, mas deve ser baseado na conscientização do aluno.

A elaboração desta proposta partiu da análise de materiais didáticos sobre o tema, leitura e reflexão de trabalhos acadêmicos, além da análise de 78 redações elaboradas por alunos de três turmas do 3º ano que concluíram o Ensino Médio em 2017 em uma escola pública estadual localizada em São Luís/MA. A proposta de intervenção inclui sugestões, diretrizes e encaminhamentos para atuação dos professores dos anos finais da educação básica para o ensino da concordância verbal.

5.1 Fundamentação teórico-metodológica da intervenção

O ensino dos conteúdos gramaticais tornou-se um desafio aos professores de Língua Portuguesa, que segundo Vieira (2017, p.78), os motivos dessas dificuldades são variados:

- (i) ora mais relacionados ao tratamento teórico-descritivo dos temas linguísticos, flagrantemente desatualizado ou repleto de equívocos conceituais;
- (ii) ora relativos à suposta improdutividade do tratamento de temas gramaticais desvinculado da produção de sentidos ou do chamado efeito expressivo (o que remete à problemática da relação gramática e texto);
- (iii) ora, ainda, atrelados à abordagem inadequada de fenômenos variáveis (o que remete à relação gramática e variação, e encaminha à complexa área do ensino de norma(s) linguística(s)).

O enfrentamento dessas dificuldades também é variável. A autora sugere que os “(...) objetivos deverão preservar sempre o interesse maior de colaborar com a qualidade das aulas e com o crescimento da competência comunicativa dos alunos – como receptores ou produtores de textos – nas diversas fases de sua formação” (VIEIRA, 2017, p.79).

E para enfrentar esse desafio, especialmente voltado para melhorar a qualidade das aulas, foi elaborada uma proposta experimental para o ensino de gramática em três eixos, no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS), de modo a cercar o tratamento dos temas linguísticos segundo as diversas faces propostas.

5.1.1 O ensino da gramática em três eixos

Segundo Vieira (2017, p.85) o desafio para o ensino da gramática é acima de tudo metodológico: o de integrar a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.

Ao privilegiar o texto como objeto de ensino, Vieira (2013, p. 67) explicita os objetivos gerais e específicos da área:

Aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o reconhecimento dos elementos linguísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua.

Desse modo, é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática,

(i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo);

(ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,

(iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

É com base nesses pressupostos gerais que Vieira (2017, p.86) propõe a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, sendo o primeiro deles transversal aos dois últimos. Trata-se de focalizar fenômenos linguísticos como: (EIXO I) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (EIXO II) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (EIXO III) instâncias de manifestação de normas/variedades. Os postulados de Franchi (2006) são os que melhor representam o primeiro eixo, o ensino de Gramática como atividade reflexiva. Para o autor, as atividades escolares com o componente especificamente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística.

A atividade linguística consiste no “exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizam na troca com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p.95). Trata-se de produzir e compreender textos, criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos”. Assim sendo, a atividade linguística visa a “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Já a epilinguística, segundo Franchi, consiste numa prática em que o aluno opera sobre a linguagem, testa possibilidades, estabelece comparações, transformações sobre ela. Trata-se de levar o aluno, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve, a operar sobre a própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais.

Por fim, a atividade metalinguística é um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” que permite descrever a linguagem a partir do caráter sistemático das construções, repletas de significação. O segundo eixo de ensino, que trata do componente gramatical para a compreensão do texto, encontrou na perspectiva funcionalista proposta por Neves (2006) sua maior representante.

Neves (2006) chama atenção para o fato de que os professores de Língua Portuguesa sabem que a gramática que ensinam não ajuda o aluno a escrever melhor, porém os docentes continuam a ensiná-la dessa forma, pois assim se eximem de uma culpa maior pelo fracasso de seus discentes. A autora propõe que o ensino de gramática seja pautado através do texto, unidade básica da língua em funcionamento (NEVES, 2006, p. 49).

Nesse aspecto, Vieira (2015, p.92) ressalta que o ensino de Gramática (conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar) não pode ser confundido com o ensino de norma-padrão (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados, sobretudo em situações formais orais e escritas).

De acordo com Vieira (2013, p. 65), cabe promover, às aulas de Língua Portuguesa, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas pelos alunos ou não. Assim, o ensino de Português cumprirá o intento de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, se assim desejar.

Sintetizando, fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (EIXO III) é fundamental para que se realizem os EIXOS I e II, uma vez que essa prática pode ficar impedida ou dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Sendo assim, o ensino de Gramática como atividade reflexiva (EIXO I), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (EIXO II), deve ser conjugado ao trabalho com a variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da leitura, seja no da produção de textos.

A partir do exposto, a elaboração da intervenção pedagógica que será detalhada a seguir objetiva conjugar os três eixos de ensino.

5.2 Uma proposta para o ensino de concordância verbal no Ensino Médio

Nesta seção, apresentaremos a proposta de intervenção que objetivou trabalhar o componente gramatical da concordância verbal conforme os três eixos de ensino apresentados.

O ponto de partida para a elaboração desta proposta foi a análise de materiais didáticos sobre a temática, leitura e reflexão de trabalhos acadêmicos, assim como a análise de 78 redações elaboradas por alunos de três turmas do 3º ano que concluíram o Ensino Médio em 2017 em uma escola pública estadual localizada em São Luís/MA.

Foi de fundamental importância para a elaboração desta proposta a realização de uma atividade para diagnóstico, que consistiu especificamente na aplicação de uma proposta de redação já analisada nesta dissertação.

A proposta de intervenção vai considerar como objetivo principal, no eixo da variação linguística (Eixo III), a concordância verbal, permitindo, dessa forma, que os alunos tenham acesso ao maior número de estratégias possíveis e as utilizem da forma mais adequada nas mais diversas situações comunicativas.

5.2.1 Atividades voltadas para analisar as variações linguísticas em sala de aula

As atividades que integram esta intervenção didática estão organizadas a partir em uma proposta para o ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2017) em que o EIXO I considera a Gramática como atividade reflexiva, aliado ao EIXO II que corresponde ao desenvolvimento da competência comunicativa, tendo como objetivo principal o EIXO III, que trata da variação linguística, especialmente voltado para o ensino da concordância verbal. A ideia é instrumentalizar os professores para que reflitam sobre a atuação em sala de aula, encontrando sugestões de atividades que podem ser adaptadas, além das que são sugeridas pelo livro didático.

Considerando a proposta de Vieira (2017), iniciamos a intervenção com o questionamento sobre “o que é concordância verbal”? Vieira (2004) afirma que o aprendizado da concordância verbal constitui uma das oportunidades de

desenvolver um raciocínio lógico-científico sobre a língua. A autora considera importante iniciar conceituando o que é concordância verbal e, a partir das definições, promover o conhecimento e a reflexão sobre a concordância verbal nas situações que envolvem o cotidiano do aluno.

Para a realização das atividades, sugerimos a utilização de textos de diversos gêneros para que os alunos identifiquem que a concordância pode ou não ocorrer, oferecendo aos alunos oportunidade de identificação, análise e uso da concordância verbal. Todas as atividades foram desenvolvidas em sala de aula a partir de ações individuais e em duplas, seguindo oito etapas. Importante ressaltar que a produção dos textos pelos alunos serviu tanto para análise dos casos de ausência da CV de P6 como para iniciarmos a proposta de intervenção, servindo de apoio para o desenvolvimento de atividades.

5.2.2 As atividades em etapas

1ª ETAPA

O início do trabalho consistiu em sensibilizar o aluno para a tomada de consciência da existência de uma regra variável de concordância verbal que vai além da regra proposta pela gramática tradicional.

Para promover a exposição às diferentes formas de concordância integradas a textos (Eixo 2), essa primeira etapa foi dedicada a produção textual de uma dissertação argumentativa. O tema proposto foi “COMO COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL?”.

2ª ETAPA

A segunda etapa constituiu-se na análise da produção textual dos alunos do 3º ano, sem fazer a identificação de nome ou turma, orientando para a identificação do apagamento da flexão de P6. Os textos selecionados foram apresentados aos alunos por meio de um *Datashow*.

Após a leitura do material selecionado, os alunos foram orientados a realizarem uma análise mais atenta das escolhas linguísticas identificadas nos textos. Após o reconhecimento do tema do estudo, o trabalho foi direcionado para observação de todas as passagens em que essa forma de se expressar foi empregada, fazendo questionamentos para a formulação de hipóteses. Por exemplo: “Por que essa forma de se expressar foi a escolhida?”. “Faltou atenção ou o aluno só conhece essa maneira de escrever?”. “É comum encontrar outras pessoas que escrevem dessa maneira?”. “Você conhece outras formas de escrever esse mesmo período?”. A ideia é problematizar o uso de verbos na P6.

A partir da identificação do apagamento de P6, o conceito de CV é apresentado apoiado na gramática normativa, levando em consideração a proposta de um ensino reflexivo (Eixo 1) sobre a gramática, podendo o professor trabalhar com o conceito do que é concordância verbal.

Con.cor.dar *vtd* 1. Pôr de acordo, conciliar. 2. ter a mesma opinião a respeito de; *vti* 3. estar de acordo, convir; *vi* 4. combinar-se, harmonizar-se.

Con.cor.dân.cia *sf* 1. Ação de concordar; harmonia, consonância.

Fonte: AMORA, Antônio Soares. Minidicionário da língua portuguesa. 20 ed. Revista e atualizada conforme a nova ortografia. São Paulo: Saraiva, 2014.

Após analisar o significado dos termos, podem ser apresentadas pelo professor as definições de *concordância* e de *concordância verbal* encontradas no

livro⁹ didático adotado para o ensino de língua portuguesa pela escola. Vejamos a seguir as definições encontradas no livro adotado no CE Vinícius de Moraes.

Concordância é um processo utilizado pela língua para marcar formalmente as relações de determinação ou dependência morfosintática existentes entre os termos dos sintagmas no interior das orações.

A **concordância verbal** se estabelece entre o verbo (em suas flexões de número e pessoa) e o sujeito da oração com o qual ele se relaciona.

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M. *Português: contexto, interlocução e sentido* – v. 3. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

Ao trabalhar as definições, é fundamental mostrar alguns casos de CV a partir de alguns exemplos como forma de aproximar a teoria da prática, contextualizando o conteúdo com exemplos da gramática normativa e também com exemplos dos textos dos alunos. Importante ressaltar que o objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical, decorar as definições, mas compreender o uso do fenômeno linguístico em estudo.

3ª ETAPA

A terceira etapa corresponde ao momento de problematizar com os alunos os usos das concordâncias, explicando que existe a variação linguística em situações de uso oral, conforme a situação comunicativa, e as que ocorrem na situação de escrita, observando que a gramática normativa defende que o verbo deve concordar com o sujeito em pessoa e número.

Após leitura dos textos produzidos pelos alunos foram selecionados alguns exemplos, retirados desses textos, relacionados às dificuldades apresentadas durante a produção textual para a realização da CV de P6.

⁹ O livro adotado no CE Vinícius de Moraes: ABAURRE, Maria Luiza M. *Português: contexto, interlocução e sentido* – v. 3. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, obra referente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adquirida e distribuída pelo Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação com vida útil de até três anos, para o período 2015-2017.

a. Verbos que apresentam saliência fônica

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma A

09 destina. As próprias mensagens de TV, traz o tema
10 esse conceito errado em relação a repórter mor-
11 destina. Segundo o texto "é um verdadeiro

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma B

05 Falar corretamente de acordo com
06 as regras gramaticais não significa
07 que as outras línguas é inferior.

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma C

14 suas ou interiores, pois existem no mundo
15 milhares de pessoas. Cibernéticos que mal
16 sabe escrever seu nome.

b. Sujeito posposto ao verbo

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma B

12 A medida, quer devia ser tomada,
13 para acabar com esses pensamentos vici-
14 culos, seria cada um aceitar que exis-
15 te outros pontos de vista diferentes do seu, que
16 ninguém fala errado somente aprender
17 com de forma diferente.

c. Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma A

15 Os indivíduos que sofrem com o preconceito
16 linguístico muitas vezes adquirem um proble-
17 ma de sociabilidade ou mesmo distúrbios
18 verbais...

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma A

19 to e com uma questão de respeito devemos respeitar a próxima
 20 e lembrar que todas as regiões do Brasil possui a mesma idioma
 21 e com isso nenhum Sotaque ou jeito é melhor que o outro
 22 devemos ensinar as crianças a respeito dando cada um um a
 23 presença de uma simulação, devemos saber que o Nordeste
 24 contribuiu bastante no Brasil, não somente o Sul e também
 25 o Nordeste possui várias culturas que vivem no Brasil
 26 a Turquia e também famosas e conhecidas que são Nordestinas

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma B

12 Brasil todos os idiomas de português são
 13 os mesmos por isso a diversidade cultural de regiões, até
 14 uma mesma onde se faz um que mudou o
 15 português por cultura.

Exemplo de aluno do 3º ano – Turma C

18 Existem várias diferenças linguísticas no mesmo
 19 idioma, as quais não uma das mais atitudes,
 20 pelo fato de falar "como um malandro", termo que
 21 muitas pessoas usam para criticar, palavras usadas
 22 não define o caráter de ninguém. Cada um se
 23 pronuncia do jeito que quiser. Pois a gramática
 24 não tem dono.

Explicamos aos alunos a necessidade das palavras se organizarem e se combinarem nas orações e que chamamos de concordância verbal quando ocorre a combinação entre verbo e sujeito. Foram, então, identificados alguns desvios da concordância verbal em relação à saliência fônica, ao sujeito posposto ao verbo, à separação entre o sujeito e o verbo por um ou mais constituintes e ao sujeito retomado por pronome relativo (analisado previamente). Considerando o texto a base para a percepção da regra variável da concordância verbal, e partindo da realização de atividades de estimulação, o aluno deve tomar consciência sobre as

variáveis de concordância e não-concordância. A meta é fazer com que o aluno reflita sobre o conceito do fenômeno considerando as diversas propostas de conceituação para, assim, fazer a definição da concordância verbal.

Tomando como base o livro didático de português específico da etapa, o professor deve aproveitar para analisar o conceito de concordância verbal e as atividades propostas, selecionando aquelas que podem ser trabalhadas com os alunos a partir de uma reflexão acerca dos diferentes usos da língua e suas adequações em acordo com o contexto em que é apresentada. O professor deve ficar atento ao selecionar as atividades evitando as que apresentem a dicotomia do “certo” e “errado”.

Como já apresentado nesta dissertação, o livro adotado no CE Vinícius de Moraes *Português: contexto, interlocução e sentido*, 3º ano, das autoras Abaurre e Pontara, 2013, foi utilizado para a realização de algumas dessas atividades voltadas para a reflexão e identificação do apagamento da concordância, conforme a atividade a seguir, retirada da página 285:

1 – A tira a seguir serve de base para responder as questões.



Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M. *Português: contexto, interlocução e sentido* – v. 3. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2013, p.285.

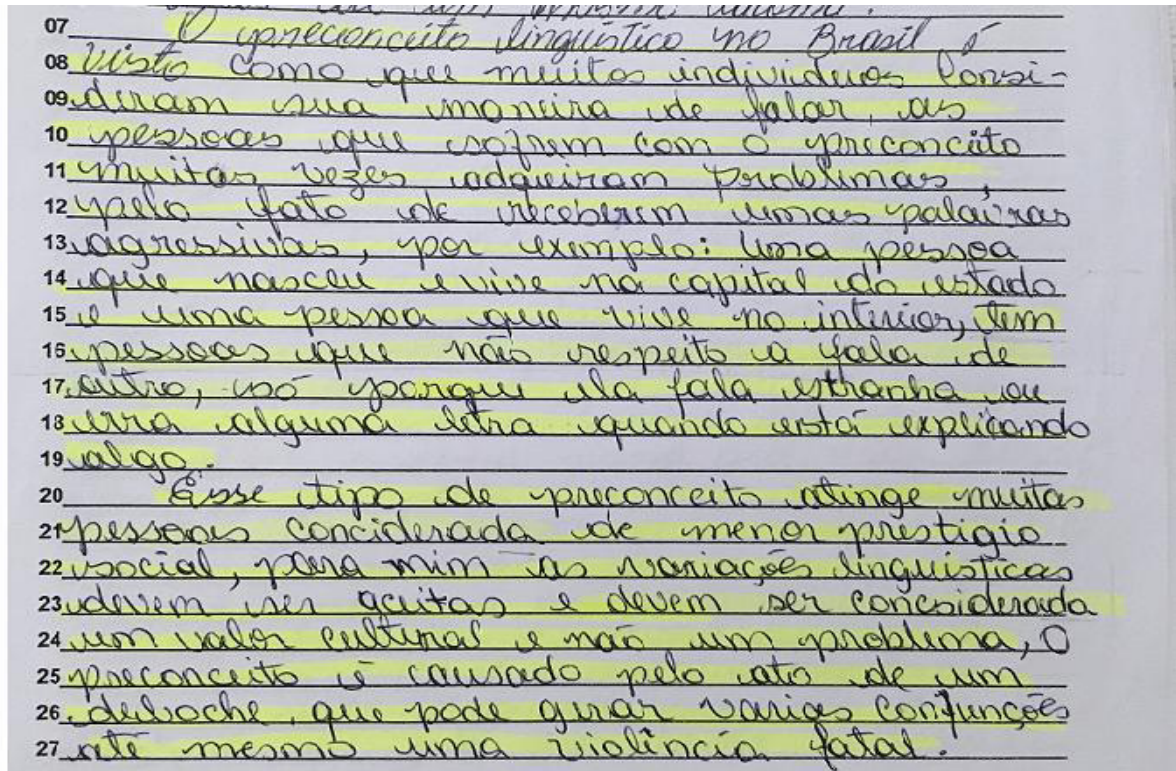
- Em uma das falas da tira podemos identificar o uso de concordância ideológica. Transcreva no caderno o trecho em que isso ocorre.
- Justifique o modo como essa concordância foi feita.
- Casos de concordância ideológica como o exemplificado na tira podem ser alvo de preconceito linguístico. Por quê?

A proposta acima é um convite à reflexão acerca dos diferentes usos da língua e suas adequações considerando o contexto em que é apresentada. O professor pode realizar, a partir desta atividade, um debate com foco nas variações, sendo uma excelente oportunidade de desenvolver as práticas de oralidade.

4ª ETAPA

Na quarta etapa, apresentamos alguns trechos dos textos dos alunos do 3º ano, turmas A, B e C, selecionados para serem revisados coletivamente. Todos os textos estavam identificados com nomes, números e as respectivas turmas para facilitar as devoluções visando futuras correções. Em seguida, os alunos, organizados em duplas, para socializarem entre si, foram orientados a ler os trechos e identificar os aspectos que precisavam ser revistos.

Exemplo do texto dissertativo-argumentativo – aluno 3º ano – Turma A



Após recebimento e verificação do texto, alunos - organizados em grupo - da Turma B e da Turma C que analisaram a produção da Turma A, conseguiram perceber alguns períodos com falta de concordância verbal. No caso específico apresentado no exemplo, os alunos leram e foram descobrindo uma desorganização dos períodos. Retiraram os seguintes trechos: “... *tem pessoas que não respeito a fala de outro, só porque ela fala estranha ou erra alguma letra quando está explicando algo*”; e ainda, “*Esse tipo de preconceito atinge muitas pessoas considerada de menor prestígio social, para mim as variações linguísticas devem ser aceitas e devem ser considerada um valor cultural e não um problema*”.

Questões envolvendo distâncias entre sujeito e verbo e saliência fônica contribuíram para a ausência da concordância verbal. Os exemplos identificados nas produções textuais dos alunos correspondem os casos que Naro (1981) classifica como saliência fônica e são os que mais favorecem a variante zero de plural no português brasileiro (SCHERRE e NARO, 1997).

Exemplo do texto dissertativo-argumentativo – aluno 3º ano – Turma B

09 Muitas pessoas são excluídas da sociedade
10 e do mundo intelectual por esse tipo de
11 *exclusão*. As variedades mais encontradas
12 são, por exemplo: “o caipira, o baiano, o
13 modesto, o ruçeiro”, dentre outros. São os
14 tipos de pessoas que mais sofrem este tipo de
15 *exclusão*.
16 Entretanto devemos lembrar que as
17 *variedades* tipos de *preconceitos* são *aceitos* e
18 *devem* ser *considerada* um *valor cultural*
19 *e não um problema* que *atinge* a
20 *sociedade*. Segundo “Marcos Bagno”,
21 *não existe uma forma “certa” ou “errada”*
22 *dos usos da língua e o preconceito*
23 *linguístico, gerado pela ideia de que*
24 *existe uma única língua correta (baseada*
25 *na gramática normativa) labrega com*
26 *a prática normativa da exclusão social*.

O grupo de alunos da Turma C analisou o texto produzido pela Turma B, entre eles, o exemplo acima, detectando a falta de concordância verbal nos seguintes trechos: *“São os tipos de pessoas que mais sofre este tipo de violência”*; *“Entretanto devemos lembrar que as variáveis tipos de pronúncias são aceitas e devem ser considerada um valor cultural”*.

Essa fase foi concluída com a apresentação dos grupos, mostrando a falta de CV nos textos que eles receberam para a análise.

5ª ETAPA

Após as análises, as produções textuais foram entregues aos alunos, para que trabalhassem em duplas, revisando juntos os aspectos discutidos em sala de aula a respeito da CV. Em seguida, foi solicitada a reescrita do trecho que eles identificaram com os desvios da CV. Esse procedimento evitou que o aluno ficasse reescrevendo o seu texto por inteiro por várias vezes, o que poderia causar desinteresse.

6ª ETAPA

Após a reescrita dos textos, foi proposta aos alunos a elaboração de regras considerando os aspectos estudados sobre a concordância verbal, observando especialmente os trechos revisados de seus textos. Para orientar é importante explicitar o comando da atividade usando o quadro branco.

*Considerando o termo “**concordância verbal**” e as várias definições e informações sobre o assunto, elabore conceitos sobre concordância a partir das inadequações verificadas nos textos analisados.*

Pesquise em diferentes suportes – livros didáticos, dicionários, manuais etc. – os conceitos de concordância verbal existentes, antes de iniciar a prática de sua definição. Lembre-se de observar a posição do verbo em relação ao sujeito e faça um conceito de acordo com cada situação.

Foi pedido aos alunos que tentassem construir algumas regras sobre a CV em relação aos tópicos revisados e reescritos. A finalidade principal dessa atividade não é criar definições de conceitos, conforme as regras impostas pelas gramáticas, mas promover o raciocínio lógico-científico do aluno (VIEIRA, 2004), com base em atividades reflexivas, para que desenvolva o conhecimento acerca da concordância verbal consciente da valoração sociolinguística da concordância ou da não-concordância, de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos.

7ª ETAPA

A sequência de atividade a seguir foi pensada com o objetivo de tornar o ensino de Língua Portuguesa e, em especial, da concordância verbal, mais atraente, dinâmico e como forma de reflexão. Selecionamos gêneros textuais diversos (texto dissertativo-argumentativo, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, charges, poesia, letras de música etc.) como forma de tornar o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa mais próximo da realidade dos alunos, trabalhando com textos que fazem parte do cotidiano deles.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 1			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Reconhecer que a língua portuguesa possui uma variedade linguística. - Aprender que a variedade linguística apresentada pode se manifestar tanto na zona rural como na zona urbana.	Variação Linguística.	A partir da leitura da tirinha, os alunos devem ser orientados para reconhecer a linguagem usada pela personagem Chico Bento. Analisar o diálogo como um todo.	Ler e interpretar o diálogo. Debate em grupo. Realizar a atividade individualmente.

Atividade 1 – Leia a tirinha abaixo e em seguida responda aos questionamentos.

CHICO BENTO E O PORTUGUÊS



Fonte: <https://wordsofleisure.files.wordpress.com/2013/10/chico-bento-professora.jpg>

- No diálogo com a professora, houve compreensão por parte do Chico Bento pelo fato de estar sendo corrigido?
- Qual é a variedade linguística utilizada pelo Chico Bento?
- Como é vista pela sociedade a variedade linguística utilizada?
- A variedade linguística utilizada pelo Chico é adequada?
- Do ponto de vista da gramática normativa, o que chama a atenção na fala da personagem? Explique.

Em relação à questão (b), sobre variedade linguística, é importante mencionar que, diferente do que muitos livros defendem, essa variedade usada pela personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, não apresenta só característica de uma variedade rural, pois é comum encontrar nas cidades pessoas que fazem o mesmo uso, apresentando marcas de uma variedade coloquial produzida na cidade com as mesmas características do campo.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 2			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Identificar o núcleo do sujeito de maneira que possa compreender a inadequação ocorrida.	Concordância Verbal – Sujeito simples acompanhado de elementos no plural.	Solicitar aos alunos que identifiquem a inadequação produzida na manchete. Pedir aos alunos que identifiquem o sujeito e os elementos que podem ter causado a inadequação – considerando que o núcleo do sujeito é o termo “exportação”. Porém, o núcleo está acompanhado das palavras “minérios” e “grãos” que se apresentam no plural e estão posicionadas entre o núcleo do sujeito e o verbo. Propor a reescrita da manchete.	Leitura e análise da manchete. Reescrita da manchete.

Atividade 2 – Leia a legenda de uma foto de revista e observe que ocorre um desvio gramatical.



Porto do Itaqui (MA):
Exportação de minérios e grãos geram divisas para o Brasil.

QUESTÃO AMAZÔNICA. Belém: Nacional Editora e Negócios, abr./maio 2008. p. 11.

- a) A legenda apresenta uma inadequação relacionada à concordância verbal. Qual é ela?
- b) O que deve ter ocorrido para o redator da revista cometer essa inadequação?
- c) Refaça o enunciado tornando-o adequado.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 3			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Identificar a inadequação da concordância verbal em relação ao sujeito. - Reconhecer os termos da oralidade presentes no texto.	Concordância Verbal – Sujeito exige verbo no plural.	Colocar a música para os alunos ouvirem. Pedir aos alunos que analisem os termos que são mais comuns na oralidade. Solicitar a análise da concordância verbal dos versos. Orientar a reescrita dos versos.	Debate – discutir as possíveis causas que levaram o autor da música a cometer a inadequação. Exercício – realizar a adequação verbal relacionada ao sujeito.

Atividade 3 – Observe a letra da música de Fernando e Sorocoba para responder as questões.

O Que Cê Vai Fazer

Fernando e Sorocoba

O que cê vai fazer
Quando ele não tiver mais vinte e poucos anos
O que cê vai fazer quando acabar esse desejo insano
E quando perceber que o jeito dele
Já não bate mais com o seu
Tava tão na cara que ele não ia dar o que prometeu

Quando os corpos não quiserem mais se abraçar
E os olhos desviarem quando ele te olhar, vai doer
Talvez hoje seja tarde pra gente voltar
Não quero estar na sua pele
Quando me encontrar, vai doer
Vai doer

As razões que me impedem de estar com você

Vai além de te amar, vai além do querer

Vai saber, vai saber

Já não somos tão jovens pra enlouquecer
Nem tão velhos pra ver nosso sonho morrer
Vai saber, vai saber
Não consegui te esquecer

Fonte: <https://www.letras.mus.br/fernando-sorocaba/o-que-ce-vai-fazer/>

- É possível identificar elementos da oralidade no texto? Justifique.
- Releia os versos da terceira estrofe: **As razões que me impedem de estar com você/ Vai além de te amar, vai além do querer.** identifique a inadequação de concordância verbal.
- O que deve ter ocorrido para o compositor da música cometer essa inadequação?
- Refaça a estrofe tornando-a adequada.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 4			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Reconhecer os termos da oralidade presentes no texto. - Identificar os verbos trabalhados nas frases, observando as inadequações quanto à concordância verbal.	Concordância Verbal – os verbos Ser e Estar.	Pedir aos alunos que analisem as frases de maneira que indiquem que os termos são mais comuns na oralidade. Solicitar a análise da concordância identificando os verbos usados. Orientar a reescrita das frases.	Debate – onde normalmente as frases costumam ser faladas. Exercício.

Atividade 4 – Leia as expressões populares e responda às questões.

- I. É nós.

II. Tá ligado?

III. Tamo junto.

IV. Tô de boa.

- a) Qual o verbo que aparece em três das quatro expressões? E qual o verbo utilizado na outra expressão?
- b) As expressões apresentadas são comuns na linguagem oral e consideradas inadequadas de acordo com a norma-padrão. Apesar de todas as expressões terem sido construídas com regras diferentes da norma-padrão, apenas uma delas a diferença é pautada na concordância verbal. Qual é essa forma? Justifique.
- c) Reescreva a expressão, fazendo a adequação conforme as regras de concordância da norma-padrão. E analise, houve mudança no efeito de sentido?

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 5			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Reconhecer a concordância que normalmente é comum na oralidade. - Identificar a inadequação da concordância verbal em relação ao sujeito.	Concordância Verbal – Sujeito exige verbo no plural.	Pedir aos alunos que analisem o diálogo indicando os termos comuns na oralidade. - Analisar o universo sociocultural das pessoas envolvidas no diálogo. Orientar a reescrita das frases.	Debate – quais as características socioculturais das personagens. Exercício.

Atividade 5 – O romance *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, retrata o cotidiano de violência, aventuras e sonhos de um grupo de meninos de rua. Leia um trecho do livro:

Entraram no restaurante fazendo barulho. Um velho, que era garçom, se aproximou com desconfiança. Sabia que os Capitães de Areia não gostavam de pagar e que aquele de talho na cara era o mais temível de todos. Apesar de haver bastante gente no restaurante, o velho disse:

- Acabou tudo. Não tem mais boia.

Pedro Bala replicou:

- Deixa de conversa fiada, meu tio. Nós quer comer.

João Grande bateu mão na mesa:

- Senão a gente vira esse frege-mosca de cabeça pra baixo.

O velho ficava indeciso. Então o Gato bateu o dinheiro em cima da mesa:

- Hoje nós vai fazer gasto.

Foi um argumento suficiente. O garçom começou a trazer os pratos: um prato de sarapatel e depois uma feijoada. Quem pagou foi o Gato.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. Rio de Janeiro: Record, 1998, p.47.

- a) Identifique duas passagens em que a flexão verbal está em desacordo com a proposta da variedade culta e faça as adequações.
- b) Considerando o registro linguístico e as características socioculturais das personagens, justifique por que o narrador escolheu as formas verbais identificadas?
- c) Reescreva o diálogo, fazendo a adequação conforme as regras de concordância da norma-padrão.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 6			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Aprender as possibilidades de realizar a concordância ao fazer uso da expressão “um dos” mais o pronome relativo “que”. - Analisar as possibilidades que levaram o autor do texto a usar o termo no singular e não no plural.	Concordância Verbal – uso da expressão “um dos” mais o pronome relativo “que”.	Pedir aos alunos que analisem a concordância trabalhada no texto com a expressão “um dos” mais o pronome relativo “que”. Orientar a reescrita do texto a partir da perspectiva em que o autor considera a forma mais adequada.	Debate – quais as Possibilidades de concordância a partir do uso da expressão “um dos” mais o pronome relativo “que”. Exercício.

Atividade 6 – Leia o texto abaixo para responder às questões.

Educação! Educação!

Sonho com Dona Teteca, minha implacável professora de português. Ela aparece, brandindo um exemplar do JB com a segunda parte do artigo Educação! Educação!

Passa-me um sabão danado. [...]

– Seu analfabeto! Não foi isso que te ensinei! Não podes errar a concordância!

Assustado, leio um texto meu que o JB publicou no domingo passado: “Um dos romances que mais marcou minha adolescência...”

Sinto um frio na espinha e balbucio:

– Desculpe, Dona Teteca... Eu me distraí. [...]

Conformado, pego uma resma de papel e começo a escrever, pensando: “Poxa, logo num texto sobre educação!”

Acordo, sobressaltado e ofegante. Perdão, leitores.

UTZERI, Fritz. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 27 jul. 2003.

Fonte: Disponível em: https://prezi.com/6slvd1tu_qcq/concordancia-verbal-e-nominal/

- a) No texto, Fritz Utzeri relata o pesadelo que teve com sua professora de português. Por que o autor sentiu um “calafrio na espinha” ao lembrar-se do que tinha escrito na coluna do jornal?
- b) *“Poxa, logo num texto sobre educação!”*. Por que o autor faz essa declaração, considerando o pesadelo que teve?
- c) No penúltimo capítulo, Fritz Utzeri sugere que, assim que foi criticado pela professora, corrigiu o erro. Reescreva a frase que gerou o pesadelo do autor, construindo a concordância que, em geral, costuma ser utilizada nesse caso.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 7			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Aprender que o verbo HAVER, no sentido de existir, é impessoal – deve permanecer na 3ª pessoa do singular. - Identificar no texto o uso do verbo <i>haver</i> e analisar a concordância realizada.	Concordância Especial - Verbo Haver.	Fazer a leitura do texto e depois, identificar a concordância inadequada. Analisar as hipóteses que provocaram a inadequação. Realizar a reescrita com a concordância adequada.	Debate – compreender as possibilidades que efetivaram o uso do verbo <i>haver</i> no plural. Exercício.

Atividade 7 - Leia o texto a seguir para responder às questões.

México

PAULA ESCALADA MEDRANO

DA EFE, EM PUEBLA

19/10/2009 15h23

Com assombro e curiosidade, os habitantes da cidade mexicana de Puebla veem passar por suas ruas coloniais 35 táxis rosa, cujo uso e manejo está restrito para mulheres. "As pessoas nos param nas ruas para nos parabenizar, e as mulheres querem saber como pedir por uma corrida", disse nesta segunda-feira à agência Efe Lidia Hernández, uma das motoristas de Pink Taxis, a companhia que diz ser pioneira do ramo no país.

Minutos mais tarde, o carro de Hernández foi parado em Zócalo, a praça principal de Puebla, que é capital do Estado de mesmo nome, e uma senhora disse que a iniciativa é "fantástica" e que deveriam haver mais unidades.

Foto: Ulises Ruiz Basurto /Efe



Táxis cor-de-rosa exclusivos para mulheres enfileirados na cidade mexicana de Puebla

Fonte: Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/mundo/2009/10/640066-taxis-rosa-exclusivos-para-mulheres-comecam-a-circular-no-mexico.shtml>

- a) Considerando as regras da gramática normativa pode-se identificar, na notícia transcrita, uma concordância verbal inadequada. Sublinhe o trecho em que ocorre a inadequação.
- b) Como a regra geral de concordância verbal explica a correção que deve ser feita nesse caso?
- c) Releia o trecho em que o problema ocorreu e faça uma hipótese para explicar o que pode ter gerado essa inadequação. Depois, reescreva o trecho construindo a concordância adequada.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 8			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Identificar as expressões que marcam as inadequações sobre o plural na oralidade. - Analisar as variações linguísticas comuns na oralidade e compreender que esses usos são frequentes na sociedade.	Concordância Verbal e as variações linguísticas no cotidiano – o plural marcado apenas nos determinantes dos núcleos do sintagma nominal.	Fazer a leitura da carta, observando as colocações do autor sobre o sumiço dos plurais. Verificar como é produzido o plural das palavras, marcado por apenas um dos termos. Pedir que os alunos avaliem a postura do professor e se essa forma de agir é a mais adequada.	Debate – Discutir a postura do professor em relação a marcação dos plurais na oralidade. Exercício.

Atividade 8 – Leia com atenção o texto a seguir para responder às questões.

Um futuro singular

Senhor diretor, estou escrevendo esta carta porque temo pela saúde mental, e se algo acontecer comigo quero que todos saibam o motivo, principalmente o senhor, do qual eu esperava compreensão, já que partilha comigo a crença de que só com um profundo respeito à gramática da língua portuguesa construiremos uma nação desenvolvida. [...]

Sempre fui um dedicado professor de português, o senhor me conhece bem, tantas vezes me elogiou... Trabalho no ensino fundamental de sua escola há mais de vinte anos! [...] Sempre tive devoção pela língua portuguesa! É uma verdadeira religião para mim! Luto contra as gírias, os estrangeirismos e os erros gramaticais como um cristão contra os hereges! Minha luta pelo emprego do português correto é uma verdadeira cruzada! Uma guerra santa! [...]

Tudo começou naquela tarde de sábado, quando fui lavar meu carro e o rapaz me cobrou “dez real”. Depois deixei o carro numa vaga, e me custou “dois real”. O camelô me ofereceu “três cueca”, minha empregada tinha pedido “quatro quilo de batata”, o feirante me ofereceu “seis limão”, outro gritou “os peixe tão fresco!”, depois meu porteiro se prontificou a levar “as sacola” até o elevador e deu o recado de que “meus filho” ainda não tinham chegado “das compra”. Desesperado me dei conta de que os plurais estavam sumindo! [...]

JAF, Ivan. In: CAMPOS, Carmen Lucia da Silva; SILVA, Nilson Joaquim da (Orgs.). Lições de gramática para quem gosta de literatura. São Paulo: Panda Books, 2007. p. 86-90. (Fragmento).

Fonte: Disponível em: <http://www.embuscadaautorita.com/2014/12/>

- a) O texto é uma carta dirigida a um interlocutor específico. Quem é esse interlocutor? Que relação há entre esse interlocutor e o autor da carta?
- b) No último parágrafo, o autor da carta explicita o motivo que o levou a escrever: a constatação de que “os plurais estavam sumindo”. Escreva as expressões que ele ouviu de diferentes pessoas e que o levaram a tal constatação.
- c) Na linguagem oral e em contextos informais, a estrutura a que se refere o autor da carta é comum e pode ser observada na fala de usuários de diversas variedades linguísticas. Ela não surge aleatoriamente. Releia o texto e procure explicar a regra que poderia determinar essa estrutura.
- d) Com base no texto, é possível afirmar que o autor da carta considera o “sumiço do plural” um “erro gramatical” a ser corrigido. O que essa postura revela sobre o modo como ele encara a língua?
- e) Do ponto de vista do modo como a língua é efetivamente usada na sociedade, essa postura pode ser considerada inadequada. Explique.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 9			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Identificar as diferentes formas de realizar a concordância verbal considerando os graus de formalidade/informalidade da língua. - Entender que o termo “a gente” é muito usado na informalidade e possui sentido coletivo.	Concordância Verbal – regra geral – o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa.	- Fazer a leitura da propaganda, analisando os níveis de formalidade e de informalidade no mesmo texto. - Pedir aos alunos que elaborem outras frases fazendo uso do termo “a gente”, comparando com os termos mais formais. - Solicitar que analisem e indiquem hipóteses para o uso de termos formais e informais na mesma propaganda. - Reescrever o texto para apenas um nível de linguagem.	Debate – chegar a um consenso sobre os diferentes níveis de formalidade num mesmo texto publicitário. Exercício. Reescrita do texto escolhendo apenas um nível de formalidade.

Atividade 9 – De acordo com a regra geral de concordância verbal, o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa. Verifica-se o cumprimento dessa regra no anúncio a seguir? Justifique.

NUNCA PRODUZIMOS NEM VENDEMOS TANTO. A GENTE NÃO SABE SE RI OU SE CHORA.

ARTEX
ARTE EM CAMA, MESA E BANHO

A ARTEX APROVEITA ESTE ANÚNCIO PARA AGRADAR A PREFERÊNCIA DOS CONSUMIDORES. É PARA CONVIÇAR QUE NÃO SABIA QUE ESSA PREFERÊNCIA ERA TÃO GRANDE. VOCÊ JÁ DEVE TER SE SENTIDO QUE NÃO ENCONTRA NENHOS PRODUTOS COM A MESMA FACILIDADE DE ACERTAR A PREFERÊNCIA DE VOCÊ. ENTÃO PARA QUE NADA DE ASSIM VAISSA ENTRE NÓS E VOCÊ, QUE JEROS, USAR QUE NÃO DEMONSTRAR NENHUM PRODUTO, PELO CONTRÁRIO CONTINUAMOS TRABALHANDO 24 HORAS POR DIA, 7 DIAS POR SEMANA, A PLENAS VAPORES COM OS DA NOSSA CAPACIDADE, QUEBREMOS ENTÃO PRODUZINDO O MAXIMO, MAS SEM TAMBÉM O OUTRO LADO, NÃO NUNCA VEMOS TANTO AUMENTO O NÚMERO DE PERDIDOS QUE DÃO PREFERÊNCIA AOS NOSSOS PRODUTOS. POR ISSO PERDEMOS QUE VOCÊ TENHA UM POUQUINHO DE PACIÊNCIA, POR FAVOR, JÁ TOMAMOS ESPANHOIS AMPLIANDO NOSSA FÁBRICA E INSTALANDO MÁQUINAS E REGRAS DE NOVAS TEARES. O RESULTADO É QUE, ALÉM DE AJUDAR A PRODUÇÃO, VAMOS NOSSA LANCAR NOVOS MODELOS, CORPES E PADRÕES, MAS VOCÊ SABE QUE UMA FÁBRICA NÃO É AMPLIADA DA NOITE PARA O DIA. POR ISSO FIQUE TRANQUILA E NÃO SE PRECUPA. TROCANDO UM AMIGO ARTEX POR OUTRO QUALQUER, PORQUE SE VOCÊ NÃO ENCONTRA PRODUTOS ARTEX NA MESMA LIVRE-LOJA, E QUANTIDADE DE ANTES NAS DOAS LOJAS DO BARRIO, ANA VOCÊ TÁ SE ENCONTRAR. ISSO É TÃO CERTO COMO UM DIA DEPOIS DO OUTRO.

Fonte: <https://discutindoaredacao.files.wordpress.com/2010/12/errado.jpg>

a) Observe os períodos do anúncio. Qual o sujeito das formas verbais **produzimos** e **vendemos**? E das formas verbais **sabe**, **ri** e **chora**?

b) Compare os dois períodos do anúncio:

*Nunca produzimos nem vendemos tanto.
A gente não sabe se ri ou se chora.*

- Eles apresentam o mesmo grau de formalidade na linguagem? Justifique.

c) Reescreva o texto do anúncio, de forma que os dois períodos apresentem o mesmo grau de formalidade na linguagem.

PLANO DE AULA – ATIVIDADE 10			
APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Reconhecer as marcas de oralidade presentes no poema. - Identificar quem são as pessoas envolvidas no poema. - Fazer as adequações quanto à concordância verbal.	Concordância Verbal – verbo na 1ª e 3ª pessoa do plural.	Fazer a leitura do poema, observando o uso de termos comuns na oralidade. Fazer análise geral do poema considerando sua mensagem. Propor a reescrita do poema fazendo as adequações relacionadas à concordância verbal.	Debate – Analisar a mensagem do poema. Exercício. Reescrita do poema fazendo as adequações relacionadas à concordância verbal.

Atividade 10 - Leia o poema a seguir, do poeta Chacal, e responda às questões.

Papo de Índio

veiu uns ômi de saia preta
cheiu di caxinha e pó branco
qui eles disserum qui chamava açucrí
aí eles falarum e nós fechamu a cara
depois eles arrepetirum e nós fechamu o corpo
aí eles insistirum e nós comemu eles.

(In: Heloísa Buarque de Hollanda e Carlos A. M. Pereira, orgs. Poesia jovem — Anos 70. São Paulo: Nova Cultural, 1982. p. 79.)

- a) Quem fala no poema? E quem são os “ômi di saia preta”?
- b) O texto, apesar de escrito, apresenta marcas da linguagem oral. Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala.
- c) Explique a relação entre o título e as marcas de oralidade do texto.
- d) Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à norma-padrão. Reescreva o texto fazendo adequação da língua.
- e) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras “veiu”, “cheiu” e “fechamu”? Por que elas sofreram modificação?
- f) Dessas três palavras que deixam de observar os princípios da concordância, quais se assemelham mais entre si? Por quê?
- g) No texto o autor, intencionalmente, fez uso de variedades linguísticas diferentes da norma-padrão para tratar de uma situação de colonização do branco sobre o índio. Os desvios linguísticos empregados são específicos da fala dos índios brasileiros ou caracterizam variedades diferentes da norma-padrão da língua portuguesa, sendo próprios da fala de grande parte dos brasileiros? Justifique.

h) Uma das formas de dominar um povo é destruir sua cultura e sua língua. Mas, no texto, o índio é quem acaba dominando e devorando o colonizador. Essa atitude é compatível com o tipo de língua empregado? Por quê?

Concluídas as atividades, partimos para a última etapa da intervenção que corresponde à avaliação das atividades realizadas.

8ª ETAPA

Realizamos uma avaliação das atividades aplicadas, por meio da observação, participação e interação dos alunos com as atividades propostas, que incluíram as análises dos diversos gêneros textuais, as discussões em grupo, a escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos e dos textos trabalhados nas demais etapas, além do reconhecimento das variedades linguísticas e, principalmente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita associadas ao ensino da concordância verbal.

Os alunos se sentiram mais à vontade em escrever e menos constrangidos ao produzirem “erros”, além de motivados a ver que a língua que eles falam não é errada, apenas adequada a determinadas situações e inadequada a outras, dependendo do momento em que ocorre a interação com o meio.

As ações que envolveram o ensino da Língua Portuguesa foram pensadas a partir de situações concretas de uso da língua partindo dos textos produzidos pelos próprios alunos que possibilitaram a identificação e os caminhos para construção da concordância verbal, além das adequações e inadequações observadas nos mais diversos textos, de acordo com sua função e formalidade, como indica Vieira (2007).

De modo geral, a proposta apresentada para o ensino de gramática no ensino médio manifesta a importância do aproveitamento dos estudos linguísticos para uma prática de ensino voltada para normas reais, objetivando que o aluno desenvolva um conhecimento sobre a concordância verbal tornando-se mais consciente da sua valoração linguística.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado permitiu, em sua primeira etapa, por meio de uma pesquisa de base sociolinguística, fazer um levantamento de fatores que são determinantes quanto à opção do aluno do 3º ano do ensino médio pela aplicação ou não da regra de concordância verbal canônica, estabelecendo os contextos em que o aluno tenderia menos à regra padrão, fazendo uma espécie de diagnóstico da realidade da sala de aula quanto ao domínio do tema estudado.

A hipótese, inicialmente formulada, confirma-se pelos resultados da escola pública analisada, com índices percentuais com 16% de cancelamento da marca de plural. Os resultados também mostram a atuação da escola em transmitir e propagar as regras de concordância e inibir a influência da fala na escrita considerando os índices relevantes em relação à concordância verbal.

Constatamos que a variação é influenciada por grupos de fatores linguísticos como, por exemplo, a saliência fônica, o sujeito retomado por pronome relativo e a posição do sujeito em relação ao verbo. O conhecimento das estruturas citadas, que constituem contextos de alta resistência à aquisição do padrão culto escolar idealizado para o alcance de alto grau de letramento na leitura ou na produção textual, é de fundamental importância para que o profissional de Língua Portuguesa desenvolva uma metodologia que coloque em prática uma proposta de ensino-aprendizagem que viabilize a reflexão sobre os diferentes usos de CV de P6.

Assim, a segunda etapa, constituída a partir dos resultados e levando em conta a abordagem teórico-metodológica formulada no âmbito da disciplina Gramática, variação e ensino do curso PROFLETRAS (VIEIRA, 2015), permitiu a elaboração de uma proposta didática conjugando os três eixos já descritos e os resultados verificados.

A proposta de intervenção a partir de uma sequência, aqui apresentada, possibilitou aliar o conhecimento científico, componente essencial na prática cotidiana dos professores, à produção de material didático, tarefa que realizamos constantemente, mas sem a preocupação de refletirmos sobre seu impacto no ensino.

Retomando a tese inicial de estabelecer a relação entre a norma prescrita pela gramática e o uso efetivo das regras de concordância verbal, assim como a

variação daí resultante, foi possível verificar o papel da escola como disseminadora da norma padrão. O uso, conforme apresentado nesta pesquisa, aproximou-se da norma, e a variação mostrou que obedece, na escrita, assim como na fala, a fatores que a favorecem e a outros que a desfavorecem.

A questão apresentada no início dessa reflexão é pertinente: é preciso que se leve às salas de aula uma nova concepção da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, passando-se a adotar o sentido de Educação Linguística. Isso significa que, ao estudo sobre língua, deve-se sobrepor o trabalho de reflexão sobre os usos que os diferentes falantes fazem dela, partindo do princípio fundamental da sociolinguística: a heterogeneidade é inerente a toda língua. A variação e a mudança são manifestações do fenômeno da linguagem, patrimônio de todos os indivíduos e manifestação da natureza humana. Por isso mesmo, não pode ser desconsiderada ou desprestigiada.

Nesse sentido, o erro linguístico simplesmente não existe. O trabalho da escola, e não apenas do professor de português, consiste em propiciar aos alunos um ambiente que permita conviver com realizações linguísticas diferentes daquelas que eles já dominam, trazidas de suas redes sociais, abrindo-lhes possibilidades de expressão cada vez mais novas e mais ricas para a construção de sua autonomia nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Ao professor de português cabe a tarefa de propor atividades de reflexão linguística sobre os diversos usos da língua e de suas realizações nos diferentes gêneros textuais, seja no reconhecimento de sua estrutura, seja no domínio dos vários recursos linguístico-discursivos a serem concretizados na materialidade do texto. Ampliar competências constitui questão fundamental no trabalho escolar com a língua materna. Tudo o que inibe e impede essa atividade deve ser reconhecido como irregular devendo, portanto, ser excluído do conjunto das atividades didáticas.

Essa postura diante das dificuldades do ensino de Língua Portuguesa na escola vem sendo discutida e recomendada pelos linguistas e sociolinguistas brasileiros respeitados. A escola não pode permanecer afastada dessas discussões, sob pena de continuar negando aos alunos o direito de se tornarem competentes no uso prestigiado de sua própria língua.

Dessa forma, a missão do professor, sobretudo da educação básica, deve contemplar os fenômenos da variação e da mudança linguística de modo mais consistente e cientificamente embasado dentro da sala de aula.

Outro fato importante que precisa ser mencionado é que as atividades desenvolvidas, especialmente as de reescrita dos textos produzidos em sala de aula, tornaram-se ferramentas de reflexão. Os alunos passaram a se preocupar mais na hora de escrever, demonstrando mais maturidade e consciência, além de maior compreensão do fenômeno variável de concordância verbal, conseguindo aplicá-lo de maneira mais adequada nas produções de textuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade**. Revista Grifos n. 36/37. Chapecó: Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOCHAPECÓ), 2014.

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p.p.31- 48.

_____. (Org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito linguístico**. 56. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). O discurso no romance. In: **Questões de estética e de literatura**. 3. ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. 15ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

_____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação.** Petrópolis, Vozes, 1998.

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização** – da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: BAGNO, M et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CALLOU, D. M. I. Gramática, variação e normas. In: Sílvia Vieira; Sílvia Brandão. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso.** 2ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 13-30.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 111, 114.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro.** 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CÂMARA Jr., Joaquim Matoso. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 15. ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

_____. **História e Estrutura da Língua Portuguesa.** 4. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

_____. **Princípios de Linguística Geral.** 7. ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

_____. **Problemas de Linguística Descritiva**. 14. ed., Petrópolis: Vozes, 1991.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília-DF; Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antonio Santana. São Paulo: UNESP, 2005.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

FARACO, C. A. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, Carlos et al. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FRANCHI, Eglê Pontes. **A redação na escola: e as crianças eram difíceis**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GRACIOSA, Diva. **Concordância verbal na fala culta carioca**. Dissertação (Mestrado em Linguística), UFRJ, Rio de Janeiro, 1991.

GÓIS, C. **Sintaxe de concordância**. 11ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1955.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LABOV, William [1972]. **Padrões sociolinguísticos**: tradução de BAGNO, M., SCHERRE, M. M.P.; CARDOSO, C. R. São Paulo: Parábola, 2008.

LEMLE, M. & NARO, A. J. **Competências básicas do português**. Rio de Janeiro: Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Ford, 1977. p. 43-46.

LUCCHESI, Dante (2002). Norma Linguística e Realidade Social. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, p. 63-92.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**: Por uma nova concepção de Língua Materna. São Paulo: Editora Ática, 1994.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no Português Brasileiro. In: M. A. M. (Org.). **Gramática e Ensino**. 1ed. Natal: EDUFRN, 2013. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino; v. 1) p. 189- 205.

_____. **Gramática ou gramáticas do português brasileiro? O problema da implementação na mudança sintática**. Língua e Instrumentos Linguísticos, v. 32, p. 9-27, 2013.

_____; TAVARES, Maria Alice (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua portuguesa**. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2013. 241p.

_____; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: Marco Antonio Martins; Silvia Rodrigues Vieira; Maria Alice Tavares. (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014, v. , p. 7-35.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL:** da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. IDIOMA, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MEC (Ministério da Educação e do Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1999.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Contexto: 2003. p. 47.

MONTEIRO, J.L. **Morfologia Portuguesa.** ed.4. Campinas: Pontes. 2002.

MOURA, D. O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula. In: Denilda Moura (org) **Leitura e escrita:** a competência comunicativa. Maceió: EDUFAL. p. 11-26, 2007.

NARO, Anthony Julius. **The social and structural dimensions of a syntactic change.** LSA, Language, v. 57, p. 63-98, 1981.

_____; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do Português Brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional.** São Paulo: 124 HUCITEC, 1987.

_____; M. H. M. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREZ, J. R. R. **Lição de português:** tradição e modernidade no livro escolar. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

PIETRI, Emérson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

PRADO, Rafael Barreto do. **(des)estabilida(des) da produção Sociolinguística: contra a manutenção da ordem**. Julho de 2004. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2010.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos da. **A educação jesuítica no Brasil Colônia**. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT3.PDF>. Acesso em 23 de agosto de 2017.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa: pedagogia Freinet**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Ballu, Albert Sechehaye. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In Ruffino, Giovanni (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1997.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: INL, 1963.

SILVA, Rosa Virgínia Matos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Materiais escolares: história e sentidos. Revista de Educação AEC. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2004 [1985]. Séries Princípios.

TRASK, R. L. (2004). **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. p.53-90. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, V).

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p.81-114.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; JÚNIOR, L. A. S. (Org.). **Escola, ensino e linguagens – propostas e reflexões**. Natal: EDUFRN, 2017. p.78-104.

VIGOTSKI, L. S.[1934]. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009

WEINREICH, U., LABOV, W. HERZOG. I. M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de BAGNO, M. São Paulo. Parábola Editorial, 2006 [1969].

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA –PPGEEB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos sujeitos da pesquisa do CE Vinícius de Moraes, São Luís – MA, o projeto de pesquisa “O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: uma abordagem sociolinguística”, de autoria da mestrandia CLAUDIA MARTINS DE SÁ, como recomendação para a realização da dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós – Graduação de Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

O objetivo da pesquisa se concentra em analisar o fenômeno variável da concordância verbal em práticas de escrita de alunos do ensino médio, a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada. O estudo pretende investigar o contraste na realização da regra de concordância verbal consoante a abordagem tradicional para os estudos sociolinguísticos, que orienta o estudo da língua em sala de aula.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa e o registro em diário de campo. O trabalho será realizado no ano de 2017 e os resultados serão disponibilizados aos interessados após o relatório final que será apresentado na dissertação com a possibilidade de publicação.

Na pesquisa serão cumpridos os critérios segundo a normatização 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que garantem o sigilo dos nomes; o respeito pela

escolha de participar ou não da pesquisa; utilizar o conteúdo das informações coletadas de maneira sigilosa; além de garantir que os dados serão usados somente para este estudo.

Diante do exposto, solicito sua autorização para participar desta pesquisa.

CONSENTIMENTO EM PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	
NOME:	
CARGO/FUNÇÃO:	
Concordo em participar da pesquisa e com a divulgação de resultados através desse termo de consentimento livre e esclarecimento.	
ASSINATURA:	_____
	São Luís, ____/____/____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A DIRETORA DO CE VINÍCIUS DE MORAES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA –PPGEED

NOME COMPLETO: _____

ESCOLARIZAÇÃO: _____

CARGO: _____

DADOS GERAIS

- 1 – Há quantos anos atua na direção da escola?
- 2 – Quais são os períodos de funcionamento da escola? E quais séries?
- 3 – Qual o número de alunos regularmente matriculado?
- 4 – Qual o número de funcionários administrativos da escola? E de funcionários de serviços gerais?
- 5 – Como está formado o quadro de professores? Quantitativo por disciplina. É possível informar sobre a qualificação? (doutorado, mestrado, especialização).
- 6 – Qual a estrutura física da escola (salas, banheiros, cantinas, quadra etc)?
- 7 – Os recursos públicos são suficientes para a manutenção da escola?

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- 8 – Há quanto tempo a escola dispõe do PPP?
- 9 – A elaboração do PPP contou com a participação da comunidade?
- 10 – Os professores participaram ativamente da elaboração do PPP?
- 11 – Acrescente um comentário sobre o PPP da sua escola.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

- 12 – Como você considera a participação dos pais na escola?
- 13 – Utiliza alguma estratégia para aumentar a participação da comunidade na escola?

EQUIPE PEDAGÓGICA

- 14 – Como está estruturada a equipe pedagógica da escola nos três turnos?
- 15 – A equipe pedagógica tem autonomia para tomar decisões nas questões escolares?
- 16 – Tem respaldo da direção nas resoluções de problemas junto aos alunos e comunidade?
- 17 – Tem respaldo da direção nas resoluções de problemas junto aos professores?

INOVAÇÕES

- 18 – A escola desenvolve projetos pedagógicos? Se a resposta for positiva, explique quais áreas e períodos de realização.
- 19 – Como é a participação da escola em eventos culturais, tecnológicos e esportivos?

APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
 DA EDUCAÇÃO BÁSICA –PPGEED

NOME COMPLETO: _____ IDADE: _____

3º ANO – TURMA _____ - TURNO: VESPERTINO

1 – Há quantos anos estuda nesta escola?

() Há menos de um ano.

() De 1 a 3 anos. () De 3 a 5 anos.

() De 5 a 7 anos. () Há mais de 7 anos.

2 – Já ficou reprovado em alguma série/ano?

() SIM () NÃO

3 – Qual sua maior dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa?

() Gramática () Literatura () Produção textual

4 – Qual tipo de texto você considera mais fácil escrever:

() Dissertação () Narração (reportagens, contos, notícias etc)

5 – Em relação a produção textual, o que mais dificulta:

() domínio da norma culta. () organizar as ideias.

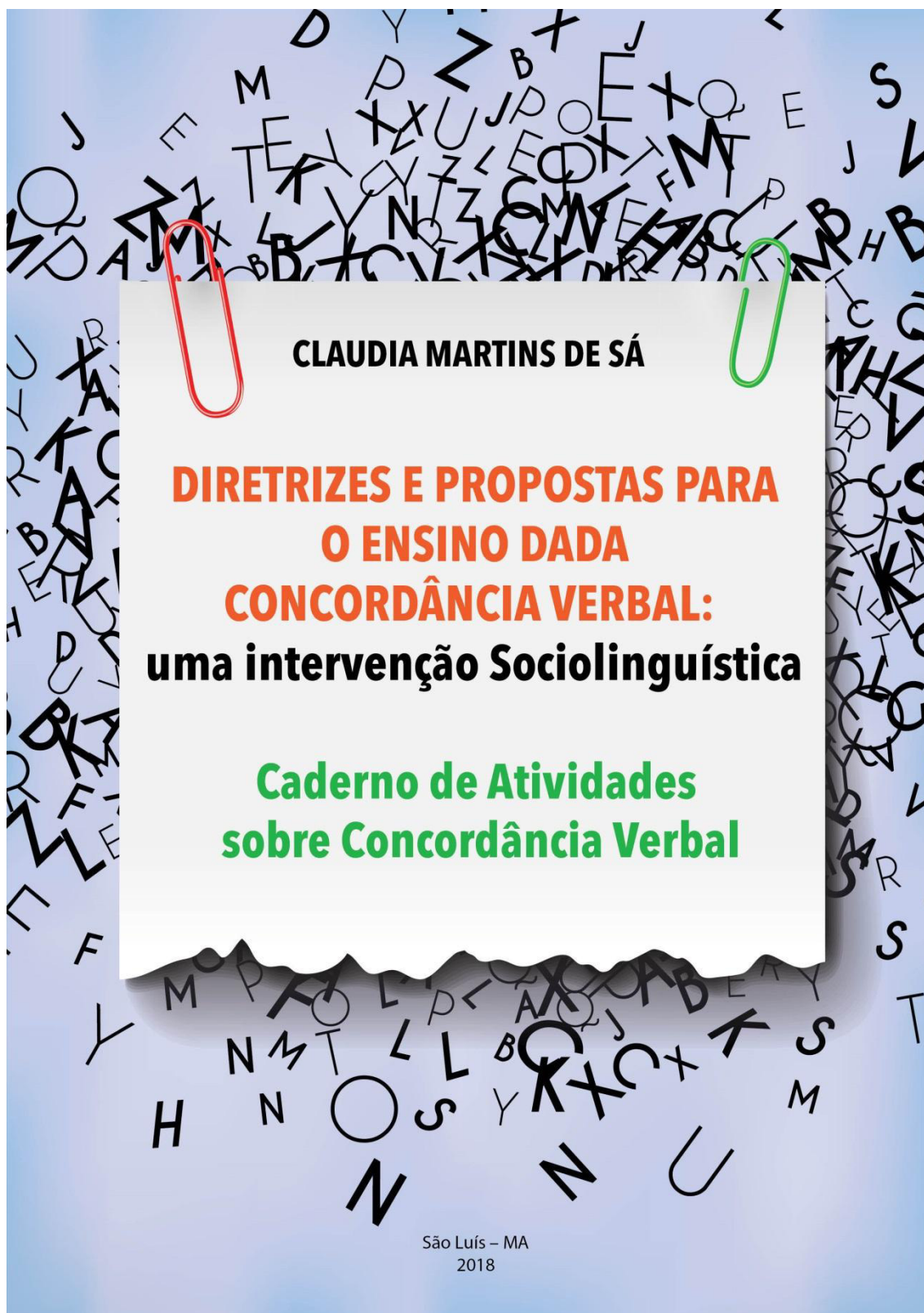
6 – Você saberia explicar por que é tão difícil escrever?

7 – Descreva como é sua escola nos aspectos pedagógicos e infraestrutura.

8 – Como é sua relação com a direção, com a coordenação pedagógica, com os professores?

9 - O que a escola representa para sua formação como cidadão. De que maneira incentiva sua vida.

APÊNDICE D – PRODUTO DA PESQUISA



FICHA TÉCNICA

Organização: Claudia Martins de Sá

Redação: Claudia Martins de Sá

Revisão do texto: Professora Doutora Marize Barros Rocha Aranha

Edição: Alexandre Ferreira

São Luís – MA

2018

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	5
AS ATIVIDADES EM ETAPAS	6
1a ETAPA	6
2a ETAPA	6
3a ETAPA	8
4a ETAPA	12
5a ETAPA	14
6a ETAPA	14
7a ETAPA	15
8a ETAPA	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO

Para a elaboração de uma proposta pedagógica configurada em práticas sociolinguísticas foi necessária a realização de atividades de produção textual em sala de aula do Ensino Médio, um experimento voltado para fornecer resultados sobre a regra variável da concordância verbal em textos escritos com o objetivo de fornecer elementos à constituição de material instrucional para o professor, de modo a orientá-lo quanto à forma de trabalhar a variação de maneira a promover o domínio de estilos formais do português.

No entanto, Mollica (2003, p.90) adverte que "(...) uma proposição pedagógica sobre o português escrito pode deixar muitas lacunas, se não forem levados em conta aspectos importantes dos mecanismos que operam os fenômenos dos usos da língua oral coloquial". Por isso, o ensino da concordância verbal não deve se restringir ao ensino da gramática ou substituí-lo por prática de leitura e produção textual, mas deve ser baseado na conscientização do aluno.

A elaboração desta proposta partiu da análise de materiais didáticos sobre o tema, leitura e reflexão de trabalhos acadêmicos, além da análise de 78 redações elaboradas por alunos de três turmas do 3o ano que concluíram o Ensino Médio em 2017, no CE Vinícius de Moraes, escola pública estadual localizada em São Luís/MA. O material produzido é resultante da pesquisa intitulada O FENÔMENO DA VARIÁVEL DA CONCORDÂNCIA VERBAL NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: uma intervenção Sociolinguística, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, na Linha de Pesquisa Ensino de Língua Portuguesa (Anos Iniciais e Finais) do Ensino Fundamental e Médio.

Como resultado das intervenções realizadas sob a orientação da Professora Dra Marize Barros Rocha Aranha, chegamos à elaboração deste Caderno de Atividades que inclui sugestões, diretrizes e encaminhamentos para atuação dos professores dos anos finais da educação básica para o ensino da concordância verbal. O material representa a concretização do produto final da dissertação do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA

As atividades que integram esta intervenção didática estão organizadas a partir em uma proposta para o ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2017) em que o EIXO I considera a Gramática como atividade reflexiva, aliado ao EIXO II que corresponde ao desenvolvimento da competência comunicativa, tendo como objetivo principal o EIXO III, que trata da variação linguística, especialmente voltado para o ensino da concordância verbal. A ideia é instrumentalizar os professores para que reflitam sobre a atuação em sala de aula, encontrando sugestões de atividades que podem ser adaptadas, além das que são sugeridas pelo livro didático.

Considerando a proposta de Vieira (2017), iniciamos a intervenção com o questionamento sobre “o que é concordância verbal”? Vieira (2004) afirma que o aprendizado da concordância verbal constitui uma das oportunidades de desenvolver um raciocínio lógico-científico sobre a língua. A autora considera importante iniciar conceituando o que é concordância verbal e, a partir das definições, promover o conhecimento e a reflexão sobre a concordância verbal nas situações que envolvem o cotidiano do aluno.

Para a realização das atividades, sugerimos a utilização de textos de diversos gêneros para que os alunos identifiquem que a concordância pode ou não ocorrer, oferecendo aos alunos oportunidade de identificação, análise e uso da concordância verbal. Todas as atividades foram desenvolvidas em sala de aula a partir de ações individuais e em duplas, seguindo oito etapas. Importante ressaltar que a produção dos textos pelos alunos serviu tanto para análise dos casos de ausência da CV de P6 como para iniciarmos a proposta de intervenção, servindo de apoio para o desenvolvimento de atividades.

AS ATIVIDADES EM ETAPAS

1a ETAPA

O início do trabalho consistiu em sensibilizar o aluno para a tomada de consciência da existência de uma regra variável de concordância verbal que vai além da regra proposta pela gramática tradicional.

Para promover a exposição às diferentes formas de concordância integradas a textos (Eixo 2), essa primeira etapa foi dedicada a produção textual de uma dissertação argumentativa. O tema proposto foi “COMO COMBATER O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO BRASIL?”.

2a ETAPA

A segunda etapa foi dedicada à análise da produção textual dos alunos do 3o ano, sem fazer a identificação de nome ou turma, orientando para que seja identificado o apagamento da flexão de P6. Os textos escolhidos podem ser apresentados aos alunos por meio de um Datashow ou em cópias, a depender dos recursos disponibilizados pela escola.

Após a leitura do material selecionado, o professor pode pedir uma análise mais atenta das escolhas linguísticas feitas pelos alunos. Assim que o tema do estudo for reconhecido, o professor deve direcionar a observação para todas as passagens em que essa forma de se expressar foi empregada, fazendo questionamentos que levem à formulação de hipóteses. Por exemplo: “Por que essa forma de se expressar foi a escolhida?”. “Faltou atenção ou o aluno só conhece essa maneira de escrever?”. “É comum encontrar outras pessoas que escrevem dessa maneira?”. “Você conhece outras formas de escrever esse mesmo período?”. A ideia é problematizar o uso de verbos na P6.

A partir da identificação do apagamento de P6, o conceito de CV é apresentado apoiado na gramática normativa, levando em consideração a proposta de um ensino reflexivo (Eixo 1) sobre a gramática, podendo o professor trabalhar com o conceito do que é concordância verbal.

Con.cor.dar vtd 1. Pôr de acordo, conciliar. 2. ter a mesma opinião a respeito de; vti 3. estar de acordo, convir; vi 4. combinar-se, harmonizar-se.

Con.cor.dân.cia sf 1. Ação de concordar; harmonia, consonância.

Fonte: AMORA, Antônio Soares. Minidicionário da língua portuguesa. 20 ed. Revista e atualizada conforme a nova ortografia. São Paulo: Saraiva, 2014.

Após analisar o significado dos termos, podem ser apresentadas pelo professor as definições de concordância e de concordância verbal encontradas no livro¹ didático adotado para o ensino de língua portuguesa pela escola. Vejamos a seguir as definições encontradas no livro adotado no CE Vinícius de Moraes.

Concordância é um processo utilizado pela língua para marcar formalmente as relações de determinação ou dependência morfo sintática existentes entre os termos dos sintagmas no interior das orações.

A concordância verbal se estabelece entre o verbo (em suas flexões de número e pessoa) e o sujeito da oração com o qual ele se relaciona.

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M. Português: contexto, interlocução e sentido - v. 3. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2013.

Ao trabalhar as definições é fundamental mostrar alguns casos de CV a partir de alguns exemplos como forma de aproximar a teoria da prática, contextualizando o conteúdo com exemplos da gramática normativa e também com exemplos dos textos dos alunos. Importante ressaltar que o objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical, decorar as definições, mas compreender o uso do fenômeno linguístico em estudo.

O livro adotado no CE Vinícius de Moraes: ABAURRE, Maria Luiza M. Português: contexto, interlocução e sentido - v. 3. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2013, obra referente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adquirida e distribuída pelo Ministério da Educação por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação com vida útil de até três anos, para o período 2015-2017.

3a ETAPA

A terceira etapa corresponde ao momento de problematizar com os alunos os usos das concordâncias, explicando que existe a variação linguística em situações de uso oral, conforme a situação comunicativa, e as que ocorrem na situação de escrita, observando que a gramática normativa defende que o verbo deve concordar com o sujeito em pessoa e número.

Após leitura dos textos produzidos pelos alunos foram selecionados alguns exemplos, retirados desses textos, relacionados às dificuldades apresentadas durante a produção textual para a realização da CV de P6.

a. Verbos que apresentam saliência fônica

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma A

09 distina. A probria imersão de TV, traxolma
10 que lancito enomho um relaxo a rução mar-
11 distina. Segundo o texto "é um verdadeiro

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma B

05 Falar coratã mente de acordo com
06 as regras enematiceal não significa
07 que as outras linguas é inferior.

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma C

14 nas su interiores, pss existm no mundo
15 múheres de pessoas cindofabetos que mal
16 sabe escrever seu nome.

b. Sujeito posposto ao verbo

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma B

12 A medida, quem devia ser tomada,
 13 para acabar com esses pensamentos ruins
 14 eulos, seria cada um aceitar que existam
 15 e outros pontos diferentes da vida, que
 16 ninguém fala errado sempre aprender
 17 com de forma diferente.

c. Separação entre o Sujeito e o Verbo por um ou mais Constituintes

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma A

15 Os indivíduos que falam com o preconceito
 16 linguístico muitas vezes adquirem um padrão
 17 mal de sociabilidade ou mesmo distúrbios
 18 verbais...

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma A

19 É a com uma questão de respeito de quem respeita e prezamos
 20 a honra que todos os reinos do Brasil possui a mesma honra
 21 e com isso nenhum Sotago ou gioia e mulheres que a cultura
 22 brasileira possui as fogueiras a respeito de cada um que a
 23 presença de sua honra, devemos saber que a Nordeste
 24 contribui bastante no Brasil, não somente o Sul e também
 25 a Nordeste possui várias culturas que muito bem contribui
 26 a fusão e também fazemos e ouvimos que são Nordesteiros

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma B

- 12 um Brasil todo na união de português
 13 uma coisa, conhecida cultura de região, até
 14 uma palavra onde se faz um que mudou o
 15 português por cultura.

Exemplo de aluno do 3o ano - Turma C

- 18 Existem várias diferenças linguísticas no mesmo
 19 idioma, de quais não uma das mais antigas,
 20 pelo fato de falar "como um malandro", termo que
 21 muitas pessoas usam para criticar, palavras usadas
 22 não diferem o caráter de ninguém. Cada um se
 23 pronuncia do jeito que quiser. Pois a gramática
 24 não tem dono.

Explicamos aos alunos a necessidade das palavras se organizarem e se combinarem nas orações e que chamamos de concordância verbal quando ocorre a combinação entre verbo e sujeito. Foram, então, identificados alguns desvios da concordância verbal em relação à saliência fônica, ao sujeito posposto ao verbo, à separação entre o sujeito e o verbo por um ou mais constituintes e ao sujeito retomado por pronome relativo (analisado previamente). Considerando o texto a base para a percepção da regra variável da concordância verbal e a partir da realização de atividades de estimulação, o aluno deve tomar consciência sobre as variáveis de concordância e não-concordância. A meta é fazer com que o aluno reflita sobre o conceito do fenômeno considerando as diversas propostas de conceituação para, assim, fazer a definição da concordância verbal.

Tomando como base o livro didático de português específico da etapa, o professor deve aproveitar para analisar o conceito de concordância verbal e as atividades propostas, selecionando aquelas que podem ser trabalhadas com os alunos a partir de uma reflexão acerca dos diferentes usos

da língua e suas adequações em acordo com o contexto em que é apresentada. O professor deve ficar atento ao selecionar as atividades evitando as que apresentem a dicotomia do "certo" e "errado".

1 - A tira a seguir serve de base para responder as questões.



LAERTE. *Striptiras 3: o zelador, pau pra toda obra, e o síndico sempre de olho*. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 43.

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M. Português: contexto, interlocução e sentido - v. 3. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 2013, p.285.

a) Em uma das falas da tira podemos identificar o uso de concordância ideológica. Transcreva no caderno o trecho em que isso ocorre.

b) Justifique o modo como essa concordância foi feita.

c) Casos de concordância ideológica como o exemplificado na tira podem ser alvo de preconceito linguístico. Por quê?

A proposta acima é um convite à reflexão acerca dos diferentes usos da língua e suas adequações considerando o contexto em que é apresentada. O professor pode realizar, a partir desta atividade, um debate com foco nas variações, sendo uma excelente oportunidade de desenvolver as práticas de oralidade.

4a ETAPA

Na quarta etapa, apresentamos alguns trechos dos textos dos alunos do 3o ano, turmas A, B e C, selecionados para serem revisados coletivamente. Todos os textos estavam identificados com nomes, números e as respectivas turmas para facilitar as devoluções visando futuras correções. Em seguida, os alunos, organizados em duplas, para socializarem entre si, foram orientados a ler os trechos e identificar os aspectos que precisavam ser revistos.

Exemplo do texto dissertativo-argumentativo - aluno 3o ano - Turma A

07. O preconceito linguístico no Brasil é
08. visto como que muitos indivíduos consi-
09. deram sua maneira de falar, as
10. pessoas que sofrem com o preconceito
11. muitas vezes adquirem problemas,
12. pelo fato de receberem umas palavras
13. agressivas, por exemplo: uma pessoa
14. que nasceu e vive na capital do estado
15. e uma pessoa que vive no interior, tem
16. pessoas que não respeita a fala de
17. outro, só porque ela fala diferente ou
18. usa alguma letra quando está explicando
19. algo.
20. Esse tipo de preconceito atinge muitas
21. pessoas considerada de menor prestígio
22. social, para mim as variações linguísticas
23. devem ser aceitas e devem ser consideradas
24. um valor cultural e não um problema, o
25. preconceito é causado pelo ato de um
26. deslize, que pode gerar várias consequências
27. até mesmo uma violência fatal.

Após recebimento e verificação do texto, alunos - organizados em grupo - da Turma B e da Turma C que analisaram a produção da Turma A, conseguiram perceber alguns períodos com falta de concordância verbal. No caso específico apresentado no exemplo, os alunos leram e foram descobrindo

uma desorganização dos períodos. Retiraram os seguintes trechos: "... tem pessoas que não respeito a fala de outro, só porque ela fala estranha ou erra alguma letra quando está explicando algo"; e ainda, "Esse tipo de preconceito atinge muitas pessoas considerada de menor prestígio social, para mim as variações linguísticas devem ser aceitas e devem ser considerada um valor cultural e não um problema".

Questões envolvendo distâncias entre sujeito e verbo e saliência fônica contribuíram para a ausência da concordância verbal. Os exemplos identificados nas produções textuais dos alunos correspondem os casos que Naro (1981) classifica como saliência fônica e são os que mais favorecem a variante zero de plural no português brasileiro (SCHERRE e NARO, 1997).

Exemplo do texto dissertativo-argumentativo - aluno 3o ano - Turma B

09 Muitas pessoas são excluídas da sociedade
10 e do mundo intelectual por esse tipo de
11 exclusão. As variedades mais encontradas
12 são, por exemplo: "o gaúcho, o baiano, o
13 nordestino, o rio-grandense, o mineiro, o paulista, o
14 tipo de pessoas que mais sofre este tipo de
15 exclusão".
16 Entretanto devemos lembrar que as
17 várias tipos de pronúncias são aceitos e
18 devem ser considerada um valor cultural
19 e não um problema que atinge a
20 sociedade. Segundo "Manoel Pagnon",
21 não existe uma forma "certa" ou "errada"
22 das línguas da língua e o preconceito
23 linguístico, gerado pela ideia de que
24 existe uma única língua errada (baseada
25 na gramática normativa) elaborada com
26 a prática normativa da exclusão social.

O grupo de alunos da Turma Canalisou o texto produzido pela Turma B, entre eles, o exemplo acima, detectando a falta de concordância verbal nos seguintes trechos: "São os tipos de pessoas que mais sofre este tipo de violência"; "Entretanto devemos lembrar que as variáveis tipos de pronúncias são aceitas e devem ser considerada um valor cultural"

Essa fase foi concluída com a apresentação dos grupos, mostrando a falta de CV nos textos que eles receberam para a análise.

5a ETAPA

Após as análises, as produções textuais foram entregues aos alunos, para que trabalhassem em duplas, revisando juntos os aspectos discutidos em sala de aula a respeito da CV. Em seguida, foi solicitada a reescrita do trecho que eles identificaram com os desvios da CV. Esse procedimento evitou que o aluno ficasse reescrevendo o seu texto por inteiro por várias vezes, o que poderia causar desinteresse.

6a ETAPA

Após a reescrita dos textos, foi proposta aos alunos a elaboração de regras considerando os aspectos estudados sobre a concordância verbal, observando especialmente os trechos revisados de seus textos. Para orientar é importante explicitar o comando da atividade usando o quadro branco.

Considerando o termo “concordância verbal” e as várias definições e informações sobre o assunto, elabore conceitos sobre concordância a partir das inadequações verificadas nos textos analisados.

Pesquise em diferentes suportes – livros didáticos, dicionários, manuais etc. – os conceitos de concordância verbal existentes, antes de iniciar a prática de sua definição. Lembre-se de observar a posição do verbo em relação ao sujeito e faça um conceito de acordo com cada situação.

Foi pedido aos alunos que tentassem construir algumas regras sobre a CV em relação aos tópicos revisados e reescritos. A finalidade principal dessa atividade não é criar definições de conceitos, conforme as regras impostas pelas gramáticas, mas promover o raciocínio lógico-científico do

aluno (VIEIRA, 2004), com base em atividades reflexivas, para que desenvolva o conhecimento acerca da concordância verbal consciente da valoração sociolinguística da concordância ou da não-concordância, de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos.

7ª ETAPA

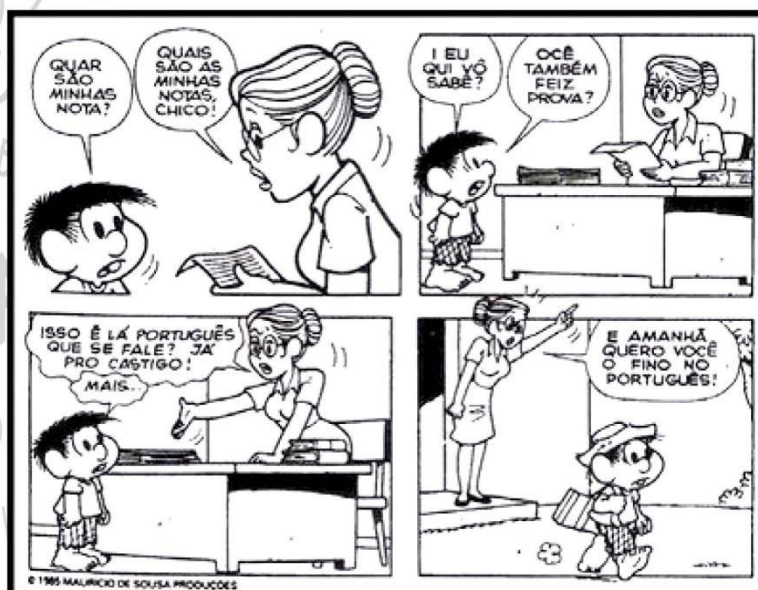
A sequência de atividade a seguir foi pensada com o objetivo de tornar o ensino de Língua Portuguesa e, em especial, da concordância verbal, menos dificultoso, mais atraente, dinâmico e como forma de reflexão. Selecionamos gêneros textuais diversos (texto dissertativo-argumentativo, histórias em quadrinhos, artigos de opinião, charges, poesia, letras de música etc.) como forma de tornar o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa mais próximo da realidade dos alunos, trabalhando com textos que fazem parte do cotidiano deles.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 1

APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Reconhecer que a língua portuguesa possui uma variedade linguística.	Variação Linguística.	A partir da leitura da tirinha, os alunos devem ser orientados para reconhecer a linguagem usada pela personagem Chico Bento.	Ler e interpretar o diálogo. Debate em grupo.
- Aprender que a variedade linguística apresentada pode se manifestar tanto na zona rural como na zona urbana.		Analisar o diálogo como um todo.	Realizar a atividade individualmente.

Atividade 1 - Leia a tirinha abaixo e em seguida responda aos questionamentos.

CHICO BENTO E O PORTUGUÊS



Fonte: <https://wordsofleisure.files.wordpress.com/2013/10/chico-bento-professora.jpg>

- No diálogo com a professora, houve compreensão por parte do Chico Bento pelo fato de estar sendo corrigido?
- Qual é a variedade linguística utilizada pelo Chico Bento?
- Como é vista pela sociedade a variedade linguística utilizada?
- A variedade linguística utilizada pelo Chico é adequada?
- Do ponto de vista da gramática normativa, o que chama a atenção na fala da personagem? Explique.

Em relação à questão (b), sobre variedade linguística, importante mencionar que diferente do que muitos livros defendem, essa variedade usada pela personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa, não apresenta só característica de uma variedade rural, pois é comum encontrar nas cidades pessoas que fazem o mesmo uso, apresentando marcas de uma variedade coloquial produzida na cidade com as mesmas características do campo.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 2

APRENDIZAGEM ESPERADA

- Identificar o núcleo do sujeito de maneira que possa compreender a inadequação ocorrida.

CONTEÚDO

Concordância Verbal - Sujeito simples acompanhado de elementos no plural.

PROCEDIMENTOS

Solicitar aos alunos que identifiquem a inadequação produzida na manchete.

Pedir aos alunos que identifiquem o sujeito e os elementos que podem ter causado a inadequação - considerando que o núcleo do sujeito é o termo "exportação". Porém, o núcleo está acompanhado das palavras "minérios" e "grãos" que se apresentam no plural e estão posicionadas entre o núcleo do sujeito e o verbo.

Propor a reescrita da manchete.

CATARSE

Leitura e análise da manchete.

Reescrita da manchete.

Atividade 2 - Leia a legenda de uma foto de revista e observe que ocorre um desvio gramatical.



Porto do Itaqui (MA):

Exportação de minérios e grãos geram divisas para o Brasil.

QUESTÃO AMAZÔNICA. Belém: Nacional Editora e Negócios, abr./maio 2008. p. 11.

a) A legenda apresenta uma inadequação relacionada à concordância verbal. Qual é ela?

b) O que deve ter ocorrido para o redator da revista cometer essa inadequação?

c) Refaça o enunciado tornando-o adequado.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 3

APRENDIZAGEM ESPERADA

Identificar a inadequação da concordância verbal em relação ao sujeito.

Reconhecer os termos da oralidade presentes no texto.

CONTEÚDO

Concordância Verbal - Sujeito exige verbo no plural.

PROCEDIMENTOS

Colocar a música para os alunos ouvirem.

Pedir aos alunos que analisem os termos que são mais comuns na oralidade.

Solicitar a análise da concordância verbal dos versos.

Orientar a reescrita dos versos.

Atividade 3 - Observe a letra da música de Fernando e Sorocoba para responder as questões.

O Que Cê Vai Fazer

Fernando e Sorocoba

O que cê vai fazer

Quando ele não tiver mais vinte e poucos anos

O que cê vai fazer quando acabar esse desejo insano

E quando perceber que o jeito dele

Já não bate mais com o seu

Tava tão na cara que ele não ia dar o que prometeu

Quando os corpos não quiserem mais se abraçar
E os olhos desviarem quando ele te olhar, vai doer
Talvez hoje seja tarde pra gente voltar
Não quero estar na sua pele
Quando me encontrar, vai doer
Vai doer

As razões que me impedem de estar com você
Vai além de te amar, vai além do querer
Vai saber, vai saber

Já não somos tão jovens pra enlouquecer
Nem tão velhos pra ver nosso sonho morrer
Vai saber, vai saber
Não consegui te esquecer

Fonte: <https://www.letras.mus.br/fernando-sorocaba/o-que-ce-vai-fazer/>

a) É possível identificar elementos da oralidade no texto? Justifique.

b) Releia os versos da terceira estrofe: As razões que me impedem de estar com você/ Vai além de te amar, vai além do querer, identifique a inadequação de concordância verbal.

c) O que deve ter ocorrido para o compositor da música cometer essa inadequação?

d) Refaça a estrofe tornando-a adequada.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 4

APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
Reconhecer os termos da oralidade presentes no texto.	Concordância Verbal - os verbos Ser e Estar.	Pedir aos alunos que analisem as frases de maneira que indiquem que os termos são mais comuns na oralidade.	Debate - onde normalmente as frases costumam ser faladas.
Identificar os verbos trabalhados nas frases, observando as inadequações quanto à concordância verbal.		Solicitar a análise da concordância identificando os verbos usados. Orientar a reescrita das frases.	Exercício.

Atividade 4 - Leia as expressões populares e responda às questões.

- I. É nós.
- II. Tá ligado?
- III. Tamo junto.
- IV. Tô de boa.

a) Qual o verbo que aparece em três das quatro expressões? E qual o verbo utilizado na outra expressão?

b) As expressões apresentadas são comuns na linguagem oral e consideradas inadequadas de acordo com a norma-padrão. Apesar de todas as expressões terem sido construídas com regras diferentes da norma-padrão, apenas uma delas a diferença é pautada na concordância verbal. Qual é essa forma? Justifique.

c) Reescreva a expressão, fazendo a adequação conforme as regras de concordância da norma-padrão. E analise, houve mudança no efeito de sentido?

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 5

APRENDIZAGEM ESPERADA	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	CATARSE
- Reconhecer a concordância que normalmente é comum na oralidade. - Identificar a inadequação da concordância verbal em relação ao sujeito.	Concordância Verbal - Sujeito exige verbo no plural.	Pedir aos alunos que analisem o diálogo indicando os termos comuns na oralidade. Analisar o universo sociocultural das pessoas envolvidas no diálogo. Orientar a reescrita das frases.	Debate - quais as características socioculturais das personagens. Exercício.

Atividade 5 - O romance Capitães de Areia, de Jorge Amado, retrata o cotidiano de violência, aventuras e sonhos de um grupo de meninos de rua. Leia um trecho do livro:

Entraram no restaurante fazendo barulho. Um velho, que era garçom, se aproximou com desconfiança. Sabia que os Capitães de Areia não gostavam de pagar e que aquele de talho na cara era o mais temível de todos. Apesar de haver bastante gente no restaurante, o velho disse:

- Acabou tudo. Não tem mais boia.

Pedro Bala replicou:

- Deixa de conversa fiada, meu tio. Nós quer comer.

João Grande bateu mão na mesa:

- Senão a gente vira esse frege-mosca de cabeça pra baixo.

O velho ficava indeciso. Então o Gato bateu o dinheiro em cima da mesa:

- Hoje nós vai fazer gasto.

Foi um argumento suficiente. O garçom começou a trazer os pratos: um prato de sarapatel e depois uma feijoada. Quem pagou foi o Gato.

AMADO, Jorge. Capitães de Areia. Rio de Janeiro: Record, 1998, p.47.

a) Identifique duas passagens em que a flexão verbal está em desacordo com a proposta da variedade culta e faça as adequações.

b) Considerando o registro linguístico e as características socioculturais das personagens, justifique por que o narrador escolheu as formas verbais identificadas?

c) Reescreva o diálogo, fazendo a adequação conforme as regras de concordância da norma-padrão.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 6

APRENDIZAGEM ESPERADA

Aprender as possibilidades de realizar a concordância ao fazer uso da expressão "um dos" mais o pronome relativo "que".

- Analisar as possibilidades que levaram o autor do texto a usar o termo no singular e não no plural.

CONTEÚDO

Concordância Verbal - uso da expressão "um dos" mais o pronome relativo "que".

PROCEDIMENTOS

Pedir aos alunos que analisem a concordância trabalhada no texto com a expressão "um dos" mais o pronome relativo "que".

Orientar a reescrita do texto a partir da perspectiva em que o autor considera a forma mais adequada.

CATARSE

Debate - quais as Possibilidades de concordância a partir do uso da expressão "um dos" mais o pronome relativo "que".

Exercício.

Atividade 6 - Leia o texto abaixo para responder às questões

Educação! Educação!

Sonho com Dona Teteca, minha implacável professora de português. Ela aparece, brandindo um exemplar do JB com a segunda parte do artigo Educação! Educação!

Passa-me um sabão danado. [...]

- Seu analfabeto! Não foi isso que te ensinei! Não podes errar a concordância!

Assustado, leio um texto meu que o JB publicou no domingo passado: "Um dos romances que mais marcou minha adolescência..."

Sinto um frio na espinha e balbucio:

- Desculpe, Dona Teteca... Eu me distraí. [...]

Conformado, pego uma resma de papel e começo a escrever, pensando: "Poxa, logo num texto sobre educação!"

Acordo, sobressaltado e ofegante. Perdão, leitores.

UTZERI, Fritz. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 27 jul. 2003

Fonte: Disponível em: https://prezi.com/6slvd1tu_qcq/concordancia-verbal-e-nominal/

a) No texto, Fritz Utzeri relata o pesadelo que teve com sua professora de português. Por que o autor sentiu um “calafrio na espinha” ao lembrar-se do que tinha escrito na coluna do jornal?

b) “Poxa, logo num texto sobre educação!”. Por que o autor faz essa declaração, considerando o pesadelo que teve?

c) No penúltimo capítulo, Fritz Utzeri sugere que, assim que foi criticado pela professora, corrigiu o erro. Reescreva a frase que gerou o pesadelo do autor, construindo a concordância que, em geral, costuma ser utilizada nesse caso

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 7

APRENDIZAGEM ESPERADA

Aprender que o verbo HAVER, no sentido de existir, é impessoal - deve permanecer na 3ª pessoa do singular.

Identificar no texto o uso do verbo haver e analisar a concordância realizada.

CONTEÚDO

Concordância Especial - Verbo Haver.

PROCEDIMENTOS

Fazer a leitura do texto e depois, identificar a concordância inadequada.

Analisar as hipóteses que provocaram a inadequação.

Realizar a reescrita com a concordância adequada.

CATARSE

Debate - compreender as possibilidades que efetivaram o uso do verbo haver no plural.

Exercício.

Atividade 7 - Leia o texto a seguir para responder às questões.

México

PAULA ESCALADA MEDRANO

DA EFE, EM PUEBLA

19/10/2009 15h23

Com assombro e curiosidade, os habitantes da cidade mexicana de Puebla veem passar por suas ruas coloniais 35 táxis rosa, cujo uso e manejo está restrito para mulheres. "As pessoas nos param nas ruas para nos parabenizar, e as mulheres querem saber como pedir por uma corrida", disse nesta segunda-feira à agência Efe Lidia Hernández, uma das motoristas de Pink Taxis, a companhia que diz ser pioneira do ramo no país.

Minutos mais tarde, o carro de Hernández foi parado em Zócalo, a praça principal de Puebla, que é capital do Estado de mesmo nome, e uma senhora disse que a iniciativa é "fantástica" e que deveriam haver mais unidades.

Foto: Ulises Ruiz Basurto / Efe



Táxis cor-de-rosa exclusivos para mulheres enfileirados na cidade mexicana de Puebla

Fonte: Disponível em: <http://m.folha.uol.com.br/mundo/2009/10/640066-taxis-rosa-exclusivos-para-mulheres-comecam-a-circular-no-mexico.shtml>

a) Considerando as regras da gramática normativa pode-se identificar, na notícia transcrita, uma concordância verbal inadequada. Sublinhe o trecho em que ocorre a inadequação.

b) Como a regra geral de concordância verbal explica a correção que deve ser feita nesse caso?

c) Releia o trecho em que o problema ocorreu e faça uma hipótese para explicar o que pode ter gerado essa inadequação. Depois, reescreva o trecho construindo a concordância adequada.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 8

APRENDIZAGEM ESPERADA

Identificar as expressões que marcam as inadequações sobre o plural na oralidade.

Analisar as variações linguísticas comuns na oralidade e compreender que esses usos são frequentes na sociedade.

CONTEÚDO

Concordância Verbal e as variações linguísticas no cotidiano - o plural marcado apenas nos determinantes dos núcleos do sintagma nominal.

PROCEDIMENTOS

Fazer a leitura da carta, observando as colocações do autor sobre o sumiço dos plurais.

Verificar como é produzido o plural das palavras, marcado por apenas um dos termos.

Pedir que os alunos avaliem a postura do professor e se essa forma de agir é a mais adequada.

CATARSE

Debate - Discutir a postura do professor em relação a marcação dos plurais na oralidade.

Exercício.

Atividade 8 - Leia com atenção o texto a seguir para responder às questões.

UM FUTURO SINGULAR

Senhor diretor, estou escrevendo esta carta porque temo pela saúde mental, e se algo acontecer comigo quero que todos saibam o motivo, principalmente o senhor, do qual eu esperava compreensão, já que partilha comigo a crença de que só com um profundo respeito à gramática da língua portuguesa construiremos uma nação desenvolvida. [...]

Sempre fui um dedicado professor de português, o senhor me conhece bem, tantas vezes me elogiou... Trabalho no ensino fundamental de sua escola há mais de vinte anos! [...] Sempre tive devoção pela língua portuguesa! É uma verdadeira religião para mim! Luto contra as gírias, os estrangeirismos e os erros gramaticais como um cristão contra os hereges! Minha luta pelo emprego do português correto é uma verdadeira cruzada! Uma guerra santa! [...]

Tudo começou naquela tarde de sábado, quando fui lavar meu carro e o rapaz me cobrou “dez real”. Depois deixei o carro numa vaga, e me custou “dois real”. O camelô me ofereceu “três cueca”, minha empregada tinha pedido “quatro quilo de batata”, o feirante me ofereceu “seis limão”, outro gritou “os peixe tão fresco!”, depois meu porteiro se prontificou a levar “as sacola” até o elevador e deu o recado de que “meus filho” ainda não tinham chegado “das compra”. Desesperado me dei conta de que os plurais estavam sumindo! [...]

JAF, Ivan. In: CAMPOS, Carmen Lucia da Silva; SILVA, Nilson Joaquim da (Orgs.). Lições de gramática para quem gosta de literatura. São Paulo: Panda Books, 2007. p. 86-90. (Fragmento).

Fonte: Disponível em: <http://www.embuscadaautoraria.com/2014/12/>

a) O texto é uma carta dirigida a um interlocutor específico. Quem é esse interlocutor? Que relação há entre esse interlocutor e o autor da carta?

b) No último parágrafo, o autor da carta explicita o motivo que o levou a escrever: a constatação de que “os plurais estavam sumindo”. Escreva as expressões que ele ouviu de diferentes pessoas e que o levaram a tal constatação.

c) Na linguagem oral e em contextos informais, a estrutura a que se refere o autor da carta é comum e pode ser observada na fala de usuários de diversas variedades linguísticas. Ela não surge aleatoriamente. Releia o texto e procure explicar a regra que poderia determinar essa estrutura.

d) Com base no texto, é possível afirmar que o autor da carta considera o “sumiço do plural” um “erro gramatical” a ser corrigido. O que essa postura revela sobre o modo como ele encara a língua?

e) Do ponto de vista do modo como a língua é efetivamente usada na sociedade, essa postura pode ser considerada inadequada. Explique.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 9

APRENDIZAGEM ESPERADA

Identificar as diferentes formas de realizar a concordância verbal considerando os graus de formalidade/informalidade da língua.

- Entender que o termo "a gente" é muito usado na informalidade e possui sentido coletivo.

CONTEÚDO

Concordância Verbal - regra geral - o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa.

PROCEDIMENTOS

Fazer a leitura da propaganda, analisando os níveis de formalidade e de informalidade no mesmo texto.

Pedir aos alunos que elaborem outras frases fazendo uso do termo "a gente", comparando com os termos mais formais.

CATARSE

Debate - chegar a um consenso sobre os diferentes níveis de formalidade num mesmo texto publicitário.

Exercício.

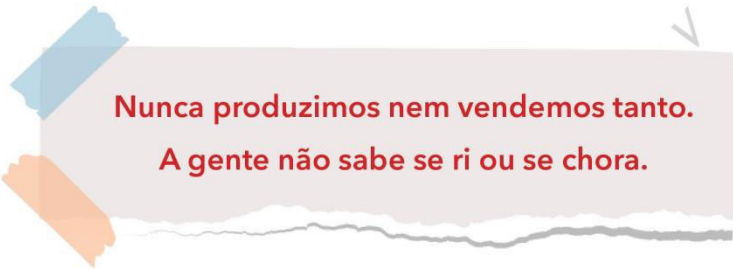
Reescrita do texto escolhendo apenas um nível de formalidade.

Atividade 9 - De acordo com a regra geral de concordância verbal, o verbo deve concordar com o sujeito em número e pessoa. Verifica-se o cumprimento dessa regra no anúncio a seguir? Justifique.



a) Observe os períodos do anúncio. Qual o sujeito das formas verbais produzimos e vendemos? E das formas verbais sabe, ri e chora?

b) Compare os dois períodos do anúncio:



**Nunca produzimos nem vendemos tanto.
A gente não sabe se ri ou se chora.**

- Eles apresentam o mesmo grau de formalidade na linguagem? Justifique.

c) Reescreva o texto do anúncio, de forma que os dois períodos apresentem o mesmo grau de formalidade na linguagem.

PLANO DE AULA - ATIVIDADE 10

APRENDIZAGEM ESPERADA

Reconhecer as marcas de oralidade presentes no poema.

Identificar quem são as pessoas envolvidas no poema.

Fazer as adequações quanto à concordância verbal.

CONTEÚDO

Concordância Verbal - verbo na 1ª e 3ª pessoa do plural.

PROCEDIMENTOS

Fazer a leitura do poema, observando o uso de termos comuns na oralidade.

Fazer análise geral do poema considerando sua mensagem.

Propor a reescrita do poema fazendo as adequações relacionadas à concordância verbal..

CATARSE

Debate - Analisar a mensagem do poema.

Exercício.

Reescrita do poema fazendo as adequações relacionadas à concordância verbal.

Atividade 10 - Leia o poema a seguir, do poeta Chacal, e responda às questões.

Papo de Índio

veiu uns ômi de saia preta
cheiu di caxinha e pó branco
qui eles disserum qui chamava açucrí
aí eles falarum e nós fechamu a cara
depois eles arrepetirum e nós fechamu o corpo
aí eles insistirum e nós comemu eles.

(In: Heloísa Buarque de Hollanda e Carlos A. M. Pereira, orgs. Poesia jovem – Anos 70. São Paulo: Nova Cultural, 1982. p. 79.)

a) Quem fala no poema? E quem são os “ômi di saia preta”?

b) O texto, apesar de escrito, apresenta marcas da linguagem oral. Identifique palavras ou expressões que tenham sido escritas exatamente como se fala.

c) Explique a relação entre o título e as marcas de oralidade do texto.

d) Além das marcas de oralidade, o texto apresenta outras palavras e expressões que fogem à norma-padrão. Reescreva o texto fazendo adequação da língua.

e) Na nova redação dada ao texto, como ficaram as palavras “veiu”, “cheiu” e “fechamu”? Por que elas sofreram modificação?

f) Dessas três palavras que deixam de observar os princípios da concordância, quais se assemelham mais entre si? Por quê?

g) No texto o autor, intencionalmente, fez uso de variedades linguísticas diferentes da norma-padrão para tratar de uma situação de colonização do branco sobre o índio. Os desvios linguísticos empregados são específicos da fala dos índios brasileiros ou caracterizam variedades diferentes da norma-padrão da língua portuguesa, sendo próprios da fala de grande parte dos brasileiros? Justifique.

h) Uma das formas de dominar um povo é destruir sua cultura e sua língua. Mas, no texto, o índio é quem acaba dominando e devorando o colonizador. Essa atitude é compatível com o tipo de língua empregado? Por quê?

Concluídas as atividades, partimos para a última etapa da intervenção que corresponde à avaliação das atividades realizadas.



8a ETAPA

Para concluir, realizamos uma avaliação das atividades realizadas, por meio da observação, participação e interação dos alunos com as atividades propostas, que incluíram as análises dos diversos gêneros textuais, as discussões em grupo, a escrita e reescrita dos textos produzidos pelos alunos e dos textos trabalhados nas demais etapas, além do reconhecimento das variedades linguísticas e, principalmente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita associadas ao ensino da concordância verbal.

Percebemos que os alunos se sentiram mais à vontade em escrever e menos constrangidos ao produzirem “erros”, além de motivados a ver que a língua que eles falam não é errada, apenas adequada a determinadas situações e inadequada a outras, dependendo do momento em que ocorre a interação com o meio.

As ações que envolveram o ensino da Língua Portuguesa foram pensadas a partir de situações concretas de uso da língua partindo dos textos produzidos pelos próprios alunos que possibilitou a identificação e os caminhos para construção da concordância verbal, além das adequações e inadequações observadas nos mais diversos textos, de acordo com sua função e formalidade, como indica Vieira (2007).

De modo geral, a proposta apresentada para o ensino de gramática no ensino médio manifesta a importância do aproveitamento dos estudos linguísticos para uma prática de ensino voltada para normas reais, objetivando que o aluno desenvolva um conhecimento sobre a concordância verbal tornando-se mais consciente da sua valoração linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção a partir de uma sequência, aqui apresentada, possibilitou aliar o conhecimento científico, componente essencial na prática cotidiana dos professores, à produção de material didático, tarefa que realizamos constantemente, mas sem a preocupação de refletirmos sobre seu impacto no ensino.

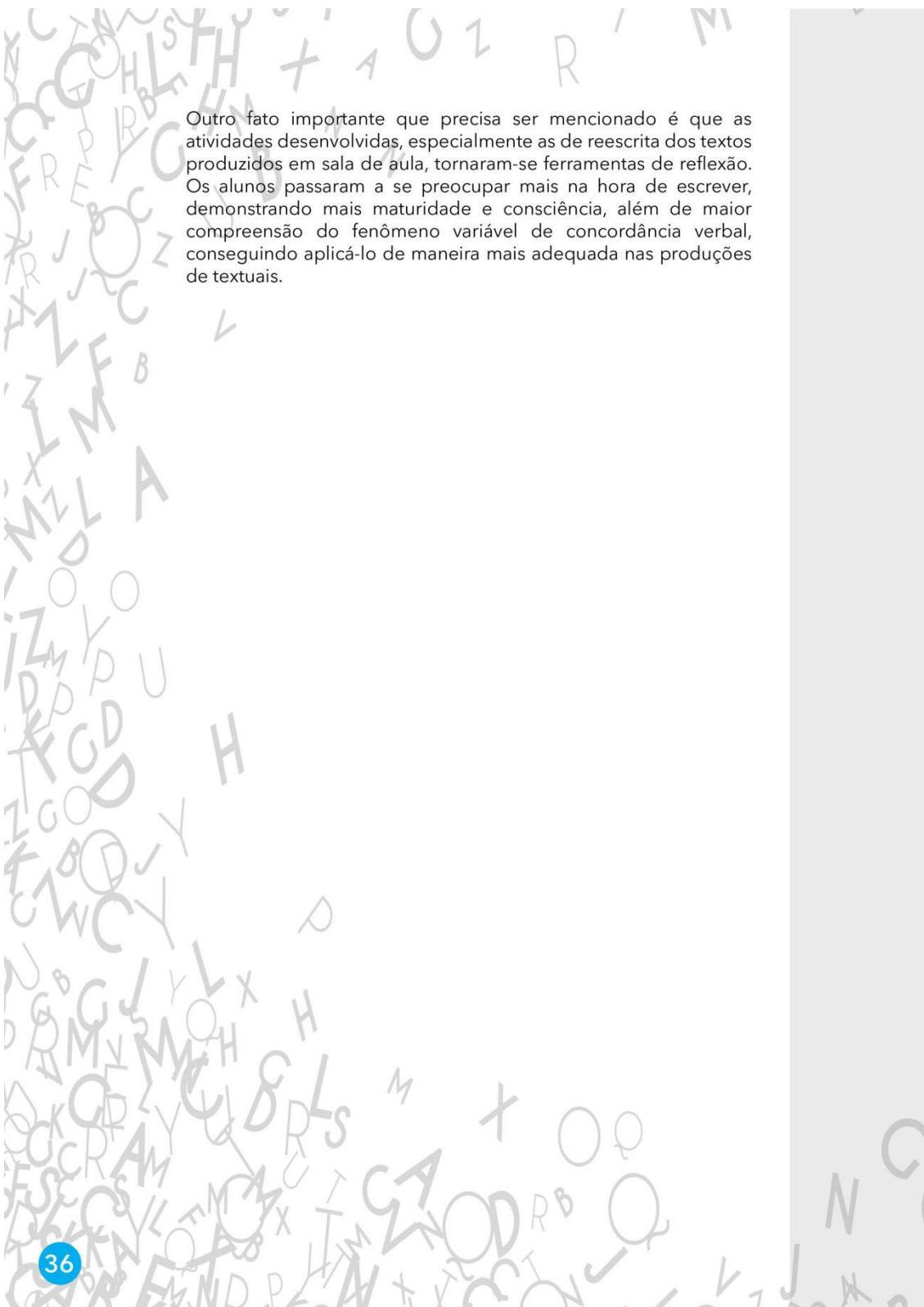
É preciso que se leve às salas de aula uma nova concepção da disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, passando-se a adotar o sentido de Educação Linguística. Isso significa que, ao estudo sobre língua, deve-se sobrepor o trabalho de reflexão sobre os usos que os diferentes falantes fazem dela, partindo do princípio fundamental da sociolinguística: a heterogeneidade é inerente a toda língua. A variação e a mudança são manifestações do fenômeno da linguagem, patrimônio de todos os indivíduos e manifestação da natureza humana. Por isso mesmo, não pode ser desconsiderada ou desprestigiada.

Nesse sentido, o erro linguístico simplesmente não existe. O trabalho da escola, e não apenas do professor de português, consiste em propiciar aos alunos um ambiente que permita conviver com realizações linguísticas diferentes daquelas que eles já dominam, trazidas de suas redes sociais, abrindo-lhes possibilidades de expressão cada vez mais novas e mais ricas para a construção de sua autonomia nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Ao professor de português cabe a tarefa de propor atividades de reflexão linguística sobre os diversos usos da língua e de suas realizações nos diferentes gêneros textuais, seja no reconhecimento de sua estrutura, seja no domínio dos vários recursos linguístico-discursivos a serem concretizados na materialidade do texto. Ampliar competências constitui questão fundamental no trabalho escolar com a língua materna. Tudo o que inibe e impede essa atividade deve ser reconhecido como irregular devendo, portanto, ser excluído do conjunto das atividades didáticas.

Essa postura diante das dificuldades do ensino de Língua Portuguesa na escola vem sendo discutida e recomendada pelos linguistas e sociolinguistas brasileiros respeitados. A escola não pode permanecer afastada dessas discussões, sob pena de continuar negando aos alunos o direito de se tornarem competentes no uso prestigiado de sua própria língua.

Dessa forma, a missão do professor, sobretudo da educação básica, deve contemplar os fenômenos da variação e da mudança linguística de modo mais consistente e cientificamente embasado dentro da sala de aula.



Outro fato importante que precisa ser mencionado é que as atividades desenvolvidas, especialmente as de reescrita dos textos produzidos em sala de aula, tornaram-se ferramentas de reflexão. Os alunos passaram a se preocupar mais na hora de escrever, demonstrando mais maturidade e consciência, além de maior compreensão do fenômeno variável de concordância verbal, conseguindo aplicá-lo de maneira mais adequada nas produções de textuais.

REFERÊNCIAS

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto: 2003. p. 47.

NARO, Anthony Julius. The social and structural dimensions of a syntactic change. LSA, Language, v. 57, p. 63-98, 1981.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In Ruffino, Giovanni (org.) Dialettologia, geolinguística, sociolinguística. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1997.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; JÚNIOR, L. A. S. (Org.). Escola, ensino e linguagens – propostas e reflexões. Natal: EDUFRN, 2017. p.78-104.



ANEXO

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhor(a) Deborah Medeiros de Almeida Costa

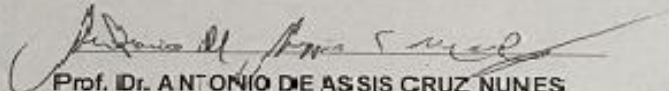
Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Cláudia Martins de Sá, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: O fenômeno da variação da concordância verbal nas produções textuais dos alunos do ensino médio: uma abordagem sociolinguística.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

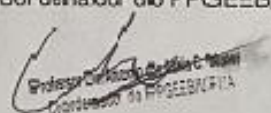
Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos a disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

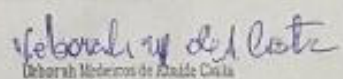
São Luís, 05 / 04 / 2017



Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
 Coordenador do PPGEEB/UFMA



Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
 Coordenador do PPGEEB/UFMA



Deborah Medeiros de Almeida Costa
 Matrícula: 1051491
 Gestora Geral