



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

SIMONE CRISTINA PALOTA RIBEIRO

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A CONCORDÂNCIA DE NÚMERO EM
TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CASCAVEL

2020

SIMONE CRISTINA PALOTA RIBEIRO

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A CONCORDÂNCIA DE NÚMERO EM
TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *Campus* de Cascavel, para a obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa *Stricto Sensu* em Letras Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, sob a orientação da Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari.

CASCADEL

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ribeiro, Simone Cristina Palota

Uma proposta de trabalho com a concordância de número em textos de alunos do Ensino Fundamental II / Simone Cristina Palota Ribeiro; orientador(a), Clarice Cristina Corbari, 2020.

149 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.


1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Retextualização . 3. Concordância de número. I. Corbari, Clarice Cristina. II. Título.

SIMONE CRISTINA PALOTA RIBEIRO

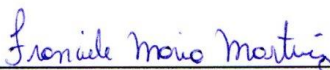
**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A CONCORDÂNCIA DE NÚMERO
EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

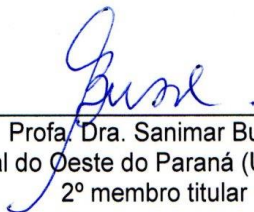
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Prof. Dra. Franciele Maria Martiny
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
1º membro titular



Prof. Dra. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º membro titular



Prof. Dra. Alcione Tereza Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
3º membro titular

Cascavel, 10 de fevereiro de 2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pelo dom do entendimento, da paciência e perseverança nos momentos de dificuldade;

Ao meu esposo Flávio, que sempre confiou em minha capacidade, e aos meus filhos Diego e Sabrina, pelo companheirismo, pela força, pelo estímulo e palavras de carinho nos momentos de desânimo e tribulação;

Aos meus pais, Airton e Antonia, pelas orações, apoio, incentivo ao estudo;

À professora Doutora Clarice Cristina Corbari, dedicada orientadora, por ter acolhido meu projeto e o tornado nosso, pelo olhar atento, por sempre apresentar contribuições e reflexões significativas para este trabalho;

Às professoras Doutoras Alcione Tereza Corbari, Franciele Maria Martiny, Sanimar Busse e Luciane Thomé Schröder, pelas importantes contribuições à unidade didática e à pesquisa desenvolvida;

Aos professores do Profletras: Greice, Luciane, Clarice, Sanimar, Valdeci, Cida, Chico, Carmen, Rita e Terezinha, pelo trabalho árduo e dedicação exemplar no desenvolvimento dos conteúdos e atividades do programa;

À secretária do Profletras, Cristina Nicolau, pela paciência, amizade, prontidão e solicitude em todos os momentos de nossa jornada acadêmica;

Às minhas, mais do que colegas de estudo, verdadeiras amigas, pessoas lindas e que levarei para sempre em meu coração, Dulcinéia, Viviane, Cleuza, Bruna, Jocielly, Matilde, Fernanda, Rosângela e ao meu querido amigo de todas as horas, Vilson: a vocês, dedico o título que hoje conquisto;

À Unioeste, instituição que me acolheu durante estes dois anos de estudo, demonstrando ser possível a educação pública e de altíssima qualidade;

Ao gestor, à coordenação pedagógica, à secretária, colegas e amigos do estabelecimento de ensino em que foi aplicada a proposta, pela disponibilidade e colaboração. Essa escola é meu segundo lar e vocês sempre serão como parte de minha família;

Aos pais e aos alunos que permitiram o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

*Porque não é pela via da linguagem
que eu hei de transmitir o que em
mim existe.
O que existe em mim não há palavra
que o diga.
(Antoine de Saint-Exupéry)*

RIBEIRO, Simone Cristina Palota. **Uma proposta de trabalho com a concordância de número em textos de alunos do Ensino Fundamental II**, 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

Orientadora: Prof^a. Dra. Clarice Cristina Corbari

RESUMO

Nesta dissertação, relatamos uma pesquisa realizada com o objetivo de investigar a realização da concordância de número (nominal e verbal) em textos de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública situada em Esperança Nova (PR), bem como desenvolver uma proposta de intervenção, por meio da aplicação de uma unidade didática voltada para a ampliação da competência linguística do aluno na produção escrita, buscando minimizar as ocorrências de concordância não padrão. Trata-se de pesquisa qualitativa-interpretativista, de base etnográfica, por se desenvolver no ambiente escolar. Como houve intervenção em sala de aula, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa-ação. Como suporte teórico, fundamentamo-nos especialmente na Sociolinguística Educacional, que fornece elementos para refletir sobre o fenômeno da variação linguística, cujas implicações manifestam-se na transposição da oralidade para a escrita e tem reflexos em sala de aula. Especificamente para a descrição e análise dos casos de concordância nominal e verbal não padrão, buscamos suporte em pesquisas da Sociolinguística Variacionista, especialmente com relação às variáveis linguísticas *saliência fônica* e *marcas precedentes*. Na elaboração da unidade didática, optamos por trabalhar a retextualização do gênero textual relato pessoal, que culminou na *Coletânea de relatos de Esperança Nova*. Os resultados da intervenção apontaram que, de fato, os alunos apresentam dificuldades persistentes em relação a marcar, na escrita, a concordância de número, principalmente quando a saliência fônica é mínima, embora tenhamos observado um melhor desempenho após a intervenção em comparação com os dados iniciais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Retextualização. Concordância de Número.

RIBEIRO, Simone Cristina Palota. **A work proposal with the agreement of number in texts of students at Elementary School II.** 2020. 149 p. Dissertation (Professional Masters' in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel.
Advisor: Dr. Clarice Cristina Corbari

ABSTRACT

In this dissertation, we report a research carried out with the aim to investigate the realization of noun and verb number agreement in texts of students at Elementary School II in a state school in Esperança Nova (Paraná, Brazil), as well as to develop a project of classroom intervention, by applying a didactic unit aimed at improving the student's language skills in writing and minimizing the occurrence of non-standard agreement. It was a qualitative interpretivist, ethnographic-based research, because it was carried out in the school environment. As there was intervention in the classroom, we used action research as a methodological procedure. As a theoretical framework, we were based especially on Educational Sociolinguistics, which provides elements to reflect on the phenomenon of language variation, whose implications are manifested in the transposition of oral to written language and reflected in the classroom. For the description and analysis of cases of non-standard verb and noun agreement, specifically, we sought theoretical support in the studies of Variationist Sociolinguistics researchers' scale, especially regarding the linguistic variables *phonic salience* and *precedent marks*. In the elaboration of the didactic unit, we decided to approach the re-textualization of the textual genre personal report that culminated in the *Collection of reports from Esperança Nova*. The results of the classroom intervention indicated that, in fact, the students presented persistent difficulties regarding marking, in writing, the number agreement, especially when the phonic salience is minimal, although we observed a better performance after the intervention in comparison with the initial data.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Re-textualization. Number Agreement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dicotomias estritas entre fala e escrita.....	34
Quadro 2 – Condições de produção da fala e da escrita.....	36
Quadro 3 – Sintagmas nominais e verbais sem marcação de plural na produção diagnóstica (2018).....	49
Quadro 4 – Transcrições de trechos extraídos da produção diagnóstica (2018).....	50
Quadro 5 – Escala de saliência fônica da Sociolinguística para a concordância nominal.....	53
Quadro 6 – Escala de saliência fônica da Sociolinguística para a concordância verbal.....	53
Quadro 7 – Transcrição de texto da Figura 3.....	54
Quadro 8 – Influência da saliência fônica no cancelamento de marcas de plural em sintagma nominal.....	55
Quadro 9 – Transcrição de texto da Figura 4.....	57
Quadro 10 – Transcrição de texto da Figura 5.....	57
Quadro 21 – Influência da saliência fônica no cancelamento de marcas de plural em sintagma verbal.....	58
Quadro 32 – Transcrição de texto da Figura 6.....	59
Quadro 13 – Transcrição de texto da Figura 7.....	61
Quadro 14 – Operações textuais/discursivas na passagem do texto oral para o escrito.....	62
Quadro 15 – Organização da unidade didática – Parte 1: Apresentação do tema e planejamento da coletânea.....	65
Quadro 16 – Organização da unidade didática – Parte 2: Realização de atividades relativas à estrutura composicional do gênero.....	66
Quadro 17 – Organização da unidade didática – Parte 3: Realização de atividades de análise linguística.....	67
Quadro 18 – Organização da unidade didática – Parte 4: Elaboração da coletânea.....	69
Quadro 19 – Transcrição de texto da Figura 9.....	98
Quadro 20 – Transcrição das respostas da atividade da Figura 13.....	105
Quadro 21 – Transcrição da atividade da Figura 14.....	107
Quadro 22 – Transcrição de atividade da Figura 15.....	108
Quadro 23 – Transcrição de atividade da Figura 16.....	109
Quadro 24 – Transcrição de atividade da Figura 17.....	110
Quadro 25 – Transcrição de texto da Figura 18.....	111
Quadro 26 – Transcrição de texto da Figura 19.....	112

Quadro 27 – Quadro comparativo de casos encontrados na produção inicial (diagnóstica) e na produção final (retextualização) sobre a influência fônica no cancelamento de marcas em plural nominal.....	117
Quadro 28 – Transcrição de texto da Figura 22.....	118
Quadro 29 – Quadro comparativo de casos encontrados na produção inicial (diagnóstica) e na produção final (retextualização) sobre a influência fônica no cancelamento de marcas em plural verbal.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de análise e diagnose de erros.....	29
Figura 2 – Gráfico de percentual de concordância de número não padrão na produção inicial.....	51
Figura 3 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 1 (2018).....	54
Figura 4 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 2 (2018).....	56
Figura 5 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 3 (2018).....	57
Figura 6 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 4 (2018).....	59
Figura 7 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 5 (2018).....	61
Figura 8 – Tabela de “combinados” feita pelos alunos.....	96
Figura 9 – Características composicionais do gênero relato pessoal apontadas por um aluno.....	98
Figura 10 – Características composicionais do relato pessoal conforme apontadas pelos alunos.....	99
Figura 11 – Atividade de reflexão entre o reconto (oralidade) e leitura (oralização).....	101
Figura 12 – Parte do material utilizado na aula com ocorrências de concordância não padrão.....	104
Figura 13 – Atividade de reflexão sobre norma-padrão.....	105
Figura 14 – Reflexão linguística lúdica com o jogo “Concorda ou não concorda”..	107
Figura 15 – Atividade de completar lacunas na apostila – concordância verbal....	108
Figura 16 – Atividade de completar lacunas na apostila – concordância verbal e nominal.....	109
Figura 17 – Atividade de concordância verbal e nominal.....	110
Figura 18 – Trecho de texto produzido a partir da entrevista por aluno do 6º ano (2019).....	111
Figura 19 – Trecho de retextualização por aluno do 6º ano – fragmento 1(2019)..	112
Figura 20 – Gráfico de percentual de concordância não padrão na produção final.....	115
Figura 21 – Gráfico comparativo das produções inicial e final.....	116
Figura 22 – Trecho de retextualização de aluno do 6º ano – fragmento 2 (2019)..	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 O PROCESSO CONSTITUTIVO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	16
1.2 CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	19
1.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO.....	24
1.4 A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
1.5 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	38
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	44
2.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	44
2.2 GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE INICIAL.....	48
2.3 RETEXTUALIZAÇÃO: ESTRATÉGIA DE TRANSPOSIÇÃO DE GÊNEROS.....	61
2.4 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	63
2.5 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA.....	71
3 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....	95
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E EXEMPLOS DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA.....	95
3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRODUÇÃO FINAL E ALGUMAS COMPARAÇÕES COM OS DADOS DA PRODUÇÃO INICIAL.....	114
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	121
4.1 CONCORDÂNCIA NÃO PADRÃO: INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA.....	122
4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	125
4.3 INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	127
4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

Entre os inúmeros desafios que o professor de Língua Portuguesa enfrenta em sua prática pedagógica, o trabalho com a produção escrita é um dos que causam preocupação, haja vista a recorrência de dificuldades observadas nos textos dos alunos, entre as quais está a inabilidade do estudante em usar a norma-padrão.

No que concerne às dificuldades de ordem morfosintática, observa-se, por exemplo, a ocorrência de muitos verbos, substantivos e determinantes sem marca de plural em contextos de aplicação da regra, como ocorre, por exemplo, em *Os carro* ou *Eles falou*. Trata-se de transgressão da norma-padrão que se explica pela influência da oralidade, em virtude da variedade linguística usada pelo aluno, em que esse fenômeno é recorrente.

Em textos escritos coletados em 2018, produzidos por uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em uma cidade do Noroeste do Paraná, foram identificados fenômenos da transposição oral para o texto escrito, principalmente a concordância verbal e nominal não padrão, mais especificamente a concordância de número. A ocorrência dessas formas verbais e nominais não flexionadas em textos escritos caracteriza-se como marca da oralidade, que são abundantes nos textos dos alunos, ocasionadas pela transferência direta de estruturas da fala não monitorada, isto é, espontânea, expressa sem maior atenção ou planejamento, para a linguagem escrita.

Na busca por compreender esse problema, as perguntas que nortearam a pesquisa desenvolvida são as seguintes: Como se caracterizam, nos textos dos alunos, as transgressões de concordância de número (verbal e nominal) em relação à norma-padrão? Quais estratégias podem ser usadas para favorecer maior contato com as regras de concordância de número conforme a norma-padrão?

Considerando o exposto, empreendemos uma pesquisa com o objetivo de investigar a realização da concordância de número (nominal e verbal) não padrão nos textos dos alunos-alvo e propor uma unidade didática com base no gênero relato pessoal, com atividades que favoreçam a ampliação da competência linguística do aluno na produção escrita, tendo como culminância uma coletânea de relatos. Ressaltamos que os textos foram coletados da turma-alvo quando esses alunos estavam do 5º ano do Ensino Fundamental, em 2018, mas a aplicação da unidade didática ocorreu em 2019, quando a turma estava no 6º ano.

Os objetivos específicos propostos foram os seguintes:

- Refletir sobre a interferência da oralidade no texto escrito;
- Reconhecer as regras variáveis que atuam na realização da concordância de número na produção oral e escrita dos alunos;
- Elaborar proposta de unidade didática com base no trabalho com o gênero relato pessoal, que contemple atividades específicas para abordar aspectos relativos à retextualização e às características do texto escrito, incluindo a adequação à norma-padrão;
- Sensibilizar os alunos para a valorização das variedades linguísticas de forma a combater o preconceito linguístico;
- Elaborar atividades específicas para abordar a concordância de número padrão na produção escrita, com base nas variáveis mais salientes envolvidas no não uso da norma-padrão;
- Desenvolver uma coletânea de relatos escritos para doar à biblioteca escolar;
- Confrontar a produção escrita inicial e a final para verificar se as atividades propostas influenciaram no aumento da competência linguística dos alunos.

Para a compreensão do fenômeno da ausência de marca de plural no verbo e/ou no nome, buscamos suporte no campo da Sociolinguística, dada a necessidade de considerar os aspectos sociais e linguísticos da comunidade de fala analisada para explicar o comportamento de suas variáveis linguísticas. Buscamos referenciais teóricos da referida área para compreender o fenômeno da variação linguística, com foco nos fatores estruturais da concordância de número, a fim de promover um trabalho de intervenção pedagógica em favor da ampliação da competência discursiva do aluno, fortalecendo-o para o exercício da cidadania, e, conseqüentemente, contribuir com novos fundamentos e perspectivas aos docentes. Além disso, o estudo sobre o preconceito linguístico foi necessário para ajudar a trabalhar essa questão com os alunos, tendo em mente que a concordância de número não padrão é, frequentemente, alvo de preconceito linguístico. Segundo Soares (1989), a língua pode funcionar como um marcador de distinção social, implicando discriminações e mesmo fracasso escolar.

Por estar voltada para a intervenção em sala de aula, a pesquisa pautou-se, especialmente, nas contribuições de uma das subáreas da Sociolinguística, denominada Sociolinguística Educacional. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), essa

corrente tem estudado vários fenômenos da variação linguística do português brasileiro e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da linguagem, oferecendo valiosas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa.

Nossos alunos, ao chegarem à escola, já possuem uma competência comunicativa oral em sua língua materna bem desenvolvida. Quando começam a ter contato com a língua escrita, ao aprenderem a ler e escrever, vão se valer dos conhecimentos da oralidade que já detêm para construir suas produções escritas. A ocorrência de não adequação à norma-padrão, especificamente os fenômenos da variação de concordância de número, em textos produzidos pelos alunos do 5º ano, denota uma ocorrência preocupante na escrita dos educandos, de modo que se torna crucial entender as relações e/ou distinções que se estabelecem entre os estilos informal e formal e entre as modalidades oral e escrita, bem como contextualizar o ambiente de sala de aula e compreender os processos interacionais que ocorrem nesse espaço, em propostas que aí se estruturam.

Contudo, a escola, por utilizar como único ou o mais importante referencial a gramática tradicional no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, acaba reproduzindo o preconceito linguístico e silenciando a voz do aluno, tendo em vista que ele traz um uso linguístico muitas vezes bem distante daquilo que se espera que ele use.

É o que acontece com os fenômenos de concordância nominal e verbal. Como aponta Lucchesi (2008), “do ponto de vista linguístico, a diferença mais notável entre a norma culta e a norma popular é a frequência no emprego das regras de concordância nominal e verbal, que é um verdadeiro divisor de águas na realidade linguística do Brasil”.

É importante ressaltar que o fato de o professor ou a sociedade ainda verem como erro determinadas inadequações morfossintáticas necessita de reflexão para que se estabeleçam novos padrões de conduta no âmbito socioeducacional. Como se não existisse o fenômeno da variação linguística, é muito comum, no cotidiano escolar – e não especificamente com relação aos professores de Língua Portuguesa –, observar nossos colegas “corrigindo” alunos, alunos “corrigindo” seus colegas ou até mesmo seus professores, pelo modo como utilizam determinadas variantes linguísticas (FARIA, 2008).

A variação, nesse caso, entendida como um fenômeno passível de ser descrito e analisado cientificamente, demanda partir do princípio de que são os

fatores sociais e linguísticos que influenciam o uso de uma ou outra forma. Ressalta-se que o uso de determinadas formas tem implicações no desempenho escolar dos alunos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e escrever, embora o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa tenha como objetivo garantir a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Tal situação exige, assim, a busca de um trabalho mais elaborado e sistematizado para a produção escrita dos alunos, especialmente no que se refere à adequação da linguagem a cada contexto de uso e ao cuidado e planejamento na escrita, fomentando sempre uma atitude responsiva. Torna-se necessário desenvolver uma ação didático-pedagógica que vise a aperfeiçoar o exercício da escrita como prática social sem que haja discriminação do jeito de falar dos alunos, bem como procurar respostas para certas indagações enquanto professora, mediadora desse processo. Como a concordância verbal e nominal não padrão é frequente nos textos dos alunos, por ser um fenômeno também frequente na oralidade, justifica-se a importância de pesquisar esse tema e buscar oferecer uma contribuição para minimizar essa ocorrência nos textos escritos.

Esta dissertação está organizada em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte apresenta nosso referencial teórico, em que discutimos questões relativas ao processo constitutivo do português brasileiro, à realização da concordância de número no português brasileiro, à implicação da variação linguística no ensino, às diferenças entre as modalidades oral e escrita, ao processo de retextualização como ferramenta de transposição de modalidades, entre outros temas afetos. A segunda seção apresenta a metodologia da pesquisa realizada, incluindo o planejamento e a apresentação da unidade didática trabalhada em 2019, com alunos do 6º ano, isto é, aqueles que escreveram os textos para a geração de dados quando estavam no 5º ano (em 2018). Na terceira seção, apresentamos a descrição e a análise dos dados da produção inicial, incluindo algumas considerações sobre a implementação da unidade didática e dados comparativos da produção inicial e da final. Refletimos sobre a contribuição da unidade didática para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos-alvo e sobre os problemas detectados no processo de produção textual,

relacionando-os às condições de produção observadas. Essas análises são amparadas por fundamentos teóricos que refletem o ponto de vista abordado em relação ao processo de ensino/aprendizagem nessa área. Na quarta seção, o tema da dissertação é brevemente retomado e comentado no formato de relato de experiência docente.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordamos o percurso constitutivo da língua portuguesa no Brasil para melhor compreensão da heterogeneidade da língua, os fenômenos variáveis de número na concordância verbal e nominal do português brasileiro, a variação linguística no contexto educacional, as diferenças entre as modalidades oral e escrita, o ensino da produção escrita, o processo de retextualização de transposição de gênero e outros conceitos que embasam a proposta de intervenção pedagógica em turma de 6º ano, sobre o fenômeno da concordância de número, que culmina em um processo particular: a produção de textos escritos.

A análise dos textos dos alunos, produzidos no diagnóstico inicial da pesquisa aqui relatada, permitiu identificar, entre diversos problemas, aqueles que envolvem a interferência das variedades faladas pelo aluno, especialmente as relacionadas à violação de regras de concordância de número da norma-padrão. Com base em leituras que abordam tais transgressões, constatamos a necessidade de compreender os fenômenos a partir dos conceitos advindos da Sociolinguística, ramo da Linguística que estuda as relações entre linguagem e sociedade, e, por se tratar de uma pesquisa vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), que trabalha sobre a realidade linguística dos usuários da língua, voltada para o desenvolvimento, no âmbito escolar, de práticas de linguagem significativas, que visem a incluir os alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas.

1.1 O PROCESSO CONSTITUTIVO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O português brasileiro (PB) apresenta semelhanças e diferenças notáveis quanto ao português europeu (PE). Scherre e Naro (2005, p. 63) afirmam que “o português brasileiro e o português europeu partilham estruturas semelhantes e que as estruturas variáveis de uso comum no Brasil também podem ser encontradas em Portugal, com menos intensidade, tanto hoje quanto antes da colonização do Brasil”.

Discorrer sobre o processo constitutivo do PB, se durante o processo de implantação da língua portuguesa em solo brasileiro houve a formação de uma língua crioula, se o português popular brasileiro é resultado de um processo de

deriva ou evolução natural da língua, ainda é objeto de pesquisa por parte dos especialistas na área.

Uma breve revisita às três hipóteses para a formação do português popular brasileiro (PPB) ajuda-nos a compreender os motivos pelos quais a concordância de número não padrão ocorre na oralidade e na escrita dessa variedade. Trata-se das seguintes hipóteses: (a) a crioulização prévia, (b) a transmissão linguística irregular e (c) a deriva secular e confluência de motivos.

A crioulização prévia tem como principal representante Gregory Riordan Guy (2005), que acredita ser o PPB marcado por adaptações presentes nas línguas crioulizadas (adoção de uma língua estrangeira por uma comunidade, que a mescla com seu próprio idioma). O autor apoia-se em evidências linguísticas, mas não despreza os fatos históricos e a hipótese da crioulização prévia no Brasil. O fato de muitos escravos africanos terem vindo para o Brasil corresponde a um desses motivos, algo que, terminantemente, marcou a história social e econômica nos períodos colonial e imperial no país. Esse estudioso considera que

[...] a distribuição dos vários grupos linguísticos dos africanos não foi uniforme por todo o Brasil [...]. Evidentemente, isso possibilitou a criação de pequenas comunidades-de-fala temporárias que mantiveram o uso dessas línguas africanas no Brasil por um certo prazo (GUY, 2005, p. 31).

Além dos aspectos relevantes dos fatores demográficos, geográficos e sociais, o autor sinaliza como um dos pontos básicos de sua hipótese—a falta de concordância no sintagma nominal (SN) e no sintagma verbal (SV) como consequência de reduções, principalmente no sentido de evitar uma aparente redundância, para uma forma mais simplificada, na perspectiva da economia linguística, como ocorre em *Os meninos tomam água* para *Os menino toma água*.

A hipótese do processo de transmissão linguística irregular (TLI), difundida por Baxter (2009) e Lucchesi (1999, 2003), é a de que falantes de diversas línguas, por força maior, talvez por questões comerciais ou dominação política, sentem a necessidade de aprender uma segunda língua que favoreça a compreensão entre si e, para isso, acabam perdendo parte de sua estrutura gramatical. No intuito de facilitar a comunicação, a nova língua perde elementos essenciais, passando a apresentar uma simplificação e/ou redução em sua base estrutural. Tais reduções podem ser justificadas por três fatores destacados por Lucchesi (2003): (a) o difícil

acesso dos falantes das outras línguas aos modelos da língua-alvo; (b) os falantes dessas outras línguas, por serem em sua maioria adultos, não mais dispõem de acesso aos dispositivos mentais da faculdade da linguagem; e (c) a ausência de ações normativizadoras.

Nessa perspectiva, em todo e qualquer processo de TLI, desencadeado pelo contato entre línguas, ocorre, em maior ou menor grau, perda de morfologia flexional e de regras de concordância nominal e verbal da língua lexificadora. Nas situações típicas de crioulização, essa perda tende a ser total; já nos casos de uma TLI mais leve, não podemos pensar em um quadro de eliminação em níveis tão categóricos, mas na formação de um quadro de variação mais ou menos intenso conforme cada caso. Esse segundo cenário ajusta-se bem à situação observada atualmente no português do Brasil, o que leva o conceito de TLI a ocupar uma posição central nas análises acerca da formação histórica da realidade linguística brasileira.

Naro e Scherre (2007), principais representantes da teoria da deriva secular da língua e confluência de motivos, apresentam a ideia de que o PB é, na verdade, uma espécie de continuação do português arcaico, “com pequenas alterações”, haja vista não se ter conseguido até hoje “identificar nenhuma característica do português do Brasil que não tenha um ancestral claro em Portugal” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 13).

Esses autores explicam que, através de dados históricos, linguísticos e sociais, a variação na concordância nominal e verbal no PPB é um fenômeno geral que independe de localização geográfica, mas tem estreita relação com a escolarização e/ou o contraste rural/urbano.

Naro e Scherre (2007) não negam a importância da influência africana e indígena para nossa cultura. Apenas querem identificar as raízes linguísticas românicas e lusitanas que se encontram hoje nas falas dos brasileiros que tiveram pouco acesso aos bancos escolares ou que habitam as áreas rurais e as periferias das grandes cidades, mas não reconhecem “a influência gramatical específica de qualquer língua africana, ou de qualquer outra proveniência não portuguesa [...] durante a fase de aquisição da língua” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 182). Esses autores concluem que a mola propulsora para o desenvolvimento do PB veio embutida na deriva secular, ou seja, na procedência natural da língua de Portugal. A posição deles é de que há uma confluência de motivos, forças de diversas origens que, juntas, explicam a produção do português popular do Brasil.

Para Lins (2009), as três hipóteses interpretativas da constituição do PB – a criouliização prévia, a transmissão linguística irregular e a deriva secular e confluência de motivos – não devem ser tomadas como verdades absolutas, incontestáveis ou contraditórias em seus fundamentos e análises, mas como possíveis caminhos de estudo para a compreensão do percurso do processo histórico da formação e afirmação do português em território brasileiro.

A questão da “influência” africana e indígena no PPB, ponto em comum nas três hipóteses, é sustentada por Guy (2005) e Lucchesi (2003) e reconhecida por Naro e Scherre (2007). Esses pesquisadores sinalizam que as adaptações da língua falada, em si, poderiam ser superadas, uma vez que se busca compreender o processo de constituição do PPB, principalmente quanto ao fenômeno da concordância verbal e nominal, também comum nas três hipóteses. Poderíamos dizer que já são suficientes para compreender e identificar o princípio da variante concordância nominal e verbal que se observa hoje nas variedades populares do português brasileiro, na simplificação morfológica que incidiu nas situações de obtenção de segunda língua não ordenada por parte de falantes adultos e na formação *pidgins*, que possivelmente apareceram entre os trabalhadores africanos nos engenhos de cana-de-açúcar, nas plantações de algodão, café e fumo, também nas minas, ou até mesmo em quilombos difundidos pelo interior, ou seja, nas situações mais representativas da formação histórica e social do Brasil.

Essencialmente, os defensores da linha contactista atribuem um papel fundamental aos contatos linguísticos históricos no Brasil e à atuação de potenciais processos de criouliização no desenvolvimento do plural no SN, e correlacionam essa variável com outros fenômenos morfossintáticos do PB, considerados indícios de reestruturações que teriam as mesmas fontes. Por seu lado, os defensores da linha derivista apontam que a variação é consequência de o português trilhar um trajeto próprio no Brasil, demarcando-se morfossintaticamente do PE (LINS, 2009).

1.2 CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL DE NÚMERO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

O português padrão apresenta construções gramaticais de flexão de gênero, de número e de pessoa. A gramática normativa ensina que a sintaxe de concordância permite a harmonização de determinadas palavras, por meio de suas

flexões, com as palavras de que dependem na frase. As gramáticas tradicionais (por exemplo, CUNHA; CINTRA, 2001; BECHARA, 2015; LUFT, 2009) descrevem a concordância verbal e a nominal conforme os elementos envolvidos nessa relação: há concordância verbal quando o verbo se harmoniza em número e pessoa com o sujeito, e concordância nominal o substantivo (nome) se harmoniza com seus determinantes.

Essas gramáticas não desconsideram totalmente o uso efetivo da língua. Cunha e Cintra (2001), por exemplo, descrevem que há maior probabilidade em marcar a flexão na forma verbal quando o sujeito da oração é anteposto ao verbo, como em *Os livros chegaram e Os proprietários dos mercados fizeram uma promoção relâmpago*. Já quando o sujeito é posposto ao verbo, a tendência da não marcação é mais predisposta, como em *Chegou os livros e Fez uma promoção relâmpago os proprietários do mercado*.

Com relação à concordância nominal, Bechara (2015) descreve que ela pode ser de palavra para palavra ou de palavra para sentido. Assim, considerando-se o primeiro caso, na estrutura em que há uma só palavra determinada, a(s) palavra(s) determinante(s) deve(m) se harmonizar, em gênero e número, com tal palavra, como em *Eu amo a lua solitária e inspiradora*. Esse gramático também observa que, no caso em que há uma só palavra determinada e mais de uma determinante, a palavra determinada irá para o plural ou ficará no singular, sendo, nesse último caso, facultativa a repetição do artigo, como em *As músicas nacional e internacional / A música nacional e internacional / A música nacional e a internacional*. Já na estrutura em que há mais de uma palavra determinada, deve-se observar o gênero dessas palavras, porque, se as palavras determinadas forem do mesmo gênero, a palavra determinante irá para o plural e para o gênero comum, ou poderá concordar com a mais próxima, principalmente, se vier anteposta em gênero e número com as marcas precedentes, como em *O senhor e a senhora gordos chegaram para a consulta / O senhor e a senhora gorda chegaram para a consulta / A senhora e o senhor gordo chegaram para a consulta*.

Ainda segundo Bechara (2015), no que diz respeito à concordância ideológica, isto é, da palavra para o sentido, a palavra determinante pode deixar de concordar em gênero e número com a forma da palavra determinada, para levar em consideração apenas o sentido em que esta se aplica, como em *Todos os paranaenses somos patriotas*. Nesse caso, constata-se uma irregularidade na

concordância, mas quando a palavra é demarcada por sentido, ela ocorre não com o que se encontra explícito na frase, mas com o que está mentalmente subentendido, implícito.

Ao contrário do que se encontra nas gramáticas normativas, o PB apresenta regras variáveis de concordância de número, conforme apontam pesquisadores da Sociolinguística Variacionista¹, como Scherre (2005), Scherre e Naro (2006), Mendes e Oushiro (2015), entre outros. Conforme esses estudos, embora a concordância variável seja comum entre os falantes, inclusive entre os usuários da norma culta – falantes escolarizados –, determinados casos de concordância não padrão acarretam estigmatização social: quem não aplica a regra da concordância conforme a norma-padrão, é avaliado como alguém que “fala errado”, “fala mal”, “não sabe português”.

Said Ali, em *Grammatica Histórica da Língua Portuguesa*, publicada pela primeira vez em 1921, escreveu que a concordância consiste em dar a certas palavras flexionáveis as formas de gênero, número ou pessoa correspondentes à palavra a que no discurso se referem. Isso acontece se um vocábulo oferecer várias formas que se possa escolher, e o referido vocábulo vem determinar, esclarecer ou informar alguma coisa a respeito de outro. Dessa maneira, escolheremos naturalmente aquela forma que se harmonizar com outro termo (ALI, 1971). O que é interessante observar, na obra de Said Ali, é que o gramático já demonstrava, nos anos 1920, uma visão inovadora, que fugia da “lógica” das regras normativas, ao dizer que é uma redundância repetir, em um termo determinante ou informativo, o gênero, número ou pessoa já marcados no tempo determinado ou que se fala.

O PB, conforme demonstram os estudos sociolinguísticos, apresenta duas regras gerais de concordância de número: a concordância padrão, com marcação morfológica de plural redundante em todos os itens do sintagma nominal (SN) ou sintagma verbal (SV), repetida ainda na desinência verbal e no predicativo; e a concordância não padrão, de marcação não redundante, em que a marca explícita de plural é expressa obrigatoriamente no determinante ou no pronome possessivo, podendo ser omitida nos demais itens do sintagma, no verbo e no predicativo (CHAVES, 2014; BORTONI-RICARDO, 2004; BRANDÃO, 2013; MENDES;

¹ A Sociolinguística Variacionista, que tem como seu fundador William Labov, é uma área da Linguística que estuda a língua em seu real contexto de uso e tem como objeto a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, e passível de ser descrita e analisada cientificamente.

OUSHIRO, 2015; SCHERRE, 1978, 1988, 1994, 2005; SCHERRE; NARO, 1997, 2006). Além disso, a regra de concordância padrão é mais usada em estilos muito monitorados e na língua escrita, formal. Em estilos não monitorados, a regra de concordância não redundante torna-se mais frequente, até mesmo entre falantes mais escolarizados (por exemplo, no caso de sujeito posposto).

Pesquisas como as mencionadas anteriormente apontam que a alternância entre as regras de marcação redundante e não redundante do plural no PB é condicionada por fatores internos ou linguísticos e fatores externos ou extralinguísticos. Destacam-se, entre os fatores internos relevantes na realização da concordância variável, o paralelismo formal (marcas precedentes), a saliência fônica e a posição dos elementos no sintagma.

Segundo Vieira e Brandão (2014), o princípio do paralelismo formal indica que marcas acarretam marcas, e ausência de marca leva à ausência de marca. Em outras palavras, se o morfema de plural -s está presente, ele poderia condicionar a presença dessa marca nos demais elementos do SN, como ocorre em *Todos os meus alunos leram o livro*, em que a presença da desinência -s em todos os determinantes acarretaria sua presença no núcleo do SN, *alunos*. Da mesma forma, a ausência da marca num elemento do SN acarretaria a ausência da marca nos demais elementos, como em *Comentei os livros didáticos*, falado por usuários da variedade popular, em vez de *Comentei o livro didático*, falado por usuários da variedade de prestígio. Segundo estudos realizados por Scherre (1994) com adultos, os falantes estão mais propensos a colocar as formas mais pluralizadas no SN a partir de todos os elementos determinantes à esquerda do núcleo dos SN do que a partir dos elementos à direita do núcleo desses sintagmas.

No que diz respeito à saliência fônica, diversos pesquisadores (SCHERRE, 1978, 1988; SCHERRE; NARO, 1997; CHAVES, 2014, entre outros), constataram que há maior probabilidade de os falantes utilizarem a concordância padrão quando a forma de terceira pessoa do plural diferir bastante da forma de terceira pessoa do singular. Por exemplo, em formas como *nada/nadam* e *dorme/dormem*, há tendência maior de não ocorrer a flexão do que em formas com *nadou/nadaram* e *fez/fizeram*.

Quanto aos SV, a posição do sujeito em relação ao verbo também é um fator relevante para a realização da concordância. Há maior probabilidade em marcar a flexão na forma verbal quando o sujeito da oração é anteposto ao verbo, como em *As mulheres não tinham direito a voto*, mas quando o sujeito é posposto ao verbo, a

tendência é de não marcação, como ocorre em *Veio pessoas doentes, idosas* (MONGUILHOTT; COELHO, 2011). Outro fator considerável no PB, assim como em uma série de outras línguas no mundo, é que essa língua classifica-se como uma língua SVO (sujeito-verbo-objeto) e, por isso, “tudo o que se colocar depois do verbo é intuitivamente analisado pelo falante como objeto e, desse modo, mantido fora da concordância verbal” (BAGNO, 2006, p. 27). Para esse autor, já está estabelecida, na língua falada pelos brasileiros, a regra de não concordância com o sujeito posposto em todas as classes sociais, níveis de escolarização e, sobretudo, em falas menos monitoradas.

Bortoni-Ricardo (2004) observa, também, que, em casos de sujeito oculto (ou implícito), a tendência é flexionar o verbo, pois a informação quanto à pessoa verbal só é transmitida pela flexão, já que o sujeito não está explícito na oração.

Scherre (2005) ressalta a variação na concordância de número como um fenômeno envolto em estigma social:

Há muito nossa sociedade, especialmente representada pela escola, busca eliminar definitivamente as estruturas sem concordância tanto da fala quanto da escrita, mas em vão [...] as escolas, muitas vezes, eliminam, pela punição com nota baixa, pela reprovação e pela eventual ou conseqüente evasão escolar, os alunos que não dominam formas de prestígio, entre as quais se destaca a concordância de número. A variação da concordância é parte inerente de nosso sistema linguístico (ou de qualquer outro país), mas a quantidade de variação, no Brasil, é marca de classe social (SCHERRE, 2005, p. 133).

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, o professor não pode ignorar as características do PB. Para Bortoni-Ricardo (2004), no caso da concordância nominal, o professor deve levar em conta, ao avaliar a produção escrita dos alunos, a tendência de marcar somente o primeiro elemento do SN plural e não marcar os demais, já que geralmente dispensamos elementos redundantes na comunicação. Então, quando escreve SN plurais, o aluno tende a flexionar somente o primeiro elemento, que pode ser um artigo, um pronome demonstrativo ou possessivo, etc., como em *os menino, meus livro, aqueles brinquedo, as minha tia*. Além disso, para essa autora, o professor deve considerar o princípio da saliência fônica – isto é, quando a forma de plural é apenas um acréscimo de um /s/, tendemos a não empregá-la –, que, por estar tão generalizada na língua falada, com

certeza, nossos alunos irão utilizá-las em seus textos escritos, em que, via de regra, teriam de seguir a concordância redundante prevista na gramática normativa.

De acordo com Mollica (2000), os SN e SV cujo plural é regular e menos saliente foneticamente constituem o subgrupo mais problemático para o falante, o que justifica o professor priorizar em seu trabalho as variáveis que mais atuam para a ocorrência do “erro” na escrita. Portanto, são os plurais regulares que merecem, no ensino, maior atenção quanto à flexão, porque são os que têm maior probabilidade de não flexão, e não os plurais irregulares, nos quais a escola tradicionalmente tem focado.

Nesse sentido, é também importante que professores e alunos saibam diferenciar os “erros” que são resultado de interferências de regras variáveis fonológicas ou morfossintáticas de “erros” que resultam simplesmente de desconhecimento das convenções padrão.

1.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO

A Sociolinguística, há muito tempo, vem chamando a atenção para a heterogeneidade da língua e demonstrando que a homogeneidade linguística é um mito. Conforme Bortoni-Ricardo (2004),

[...] a heterogeneidade inerente e ordenada, que está na raiz da Sociolinguística, postula que toda língua natural é marcada pela variação, a qual não é assistemática. Pelo contrário, os recursos de variação, que toda língua natural oferece, estão sistematicamente organizados em sua estrutura e contribuem para tornar a comunicação entre os falantes mais produtiva e adequada [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 157).

Não existe língua falada ou escrita sem variação. Conforme Paiva e Scherre (1999), ela está presente entre os componentes linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical); entre os componentes discursivo e pragmático da linguagem; e entre os componentes linguísticos e os aspectos extralinguísticos (social, cognitivo e interacional).

Uma das situações previsíveis na realização das atividades de produção textual, evidenciada nos textos do 5º ano, coletados para diagnóstico da pesquisa aqui relatada, é o fato de que os alunos escrevem manifestando marcas da

oralidade, ou seja, características da variedade que falam. Portanto, a escola não pode ignorar a existência da variação linguística: cada grupo, dentro de uma comunidade, apresenta características próprias de seu falar. A escola, tradicionalmente, não tem considerado a questão da variação linguística e dos usos das variedades pela comunidade falante, mas muito do que é considerado como problema de fala e escrita, principalmente na alfabetização, está diretamente relacionado ao fenômeno da variação.

Por muito tempo, perseguiu-se, na escola, o ideal da uniformidade linguística, e tudo o que se desviava da gramática normativa era considerado erro. Atualmente, o foco não está mais no conceito de certo e errado, mas no de adequado e inadequado, a depender da situação de interação. É importante ressaltar que o português não padrão, aquele utilizado de maneira informal, tem sua própria lógica e regras internas. Cagliari (2009) afirma que todos os dialetos e variantes linguísticas podem ser sistematizados e que, portanto, a gramática tradicional é apenas o ordenamento de uma delas: o da língua padrão.

É importante, aqui, estabelecer a diferença entre norma culta e norma-padrão. De acordo com Faraco (2002), a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais familiaridade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade. No Brasil, consideram-se falantes de norma culta as pessoas com curso superior (BAGNO, 2002; LUCCHESI, 2002); por essa razão, seus falantes, em sua maioria, são pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade. Já a norma-padrão tem como objetivo a padronização da língua, no sentido de “neutralizar a variação e controlar a mudança” (FARACO, 2002, p. 40). A norma-padrão estabeleceu-se sob o ideal da língua “mais correta”, considerando tudo o que é diferente a ela como errado. Segundo Bagno (2004a), o estabelecimento da norma-padrão foi feito sob dois equívocos: supervalorizar a escrita em detrimento da fala, a qual representa o uso real da língua, e encarar as mudanças linguísticas como deterioramento e corrupção da língua, em vez de simples mudanças.

Busse (2015, p. 35) ressalta que abordar as variantes como desvios, erros e deslizos, como geralmente se faz na escola, é, ao mesmo tempo, desconsiderar a evolução linguística a partir dos principais fatores: o tempo, o espaço geográfico e as relações sociais.

Olhar para o fenômeno da variação na língua a partir da noção de erro, lapso ou desvio significa ignorar que as línguas mudam no tempo, no espaço geográfico e socialmente. É desconsiderar que a mudança é fator de manutenção das línguas vivas. A vida das línguas está condicionada aos falares que a compõem (BUSSE, 2015, p. 35).

O trabalho com a variação linguística é ressaltado como um dos seis objetivos gerais da Educação Básica, estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), para a área de Linguagens. Conforme esse documento, é preciso

Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções (BRASIL, 2017, p. 98).

Observa-se, explicitamente, o reconhecimento da variação linguística como fenômeno inerente à língua. Além disso, a BNCC ressalta as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros e a adequação linguística de acordo com o contexto interacional.

Bortoni-Ricardo (2004), com relação ao que é considerado errado na linguagem do aluno, adverte sobre o fato de estarmos diante de diferenças e não de erros; além disso, esses “erros” têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica

Bagno (2004b), no texto introdutório da obra dessa autora, afirma:

Nas disputas do mercado linguístico, *diferença é deficiência*. Por isso cabe à escola levar os alunos a se apoderarem *também* das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer o seu repertório linguístico, de modo a permitir a eles o acesso pleno à maior gama possível de recursos para que possam adquirir uma *competência comunicativa* cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BAGNO, 2004b, p. 9).

Neves (2001) reforça o papel da escola de ensinar a norma-padrão, ao mesmo tempo em que valoriza a variedade linguística do aluno:

Mais uma vez, o que se afirma, aqui, é que cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola. E mais uma vez se afirma, por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma-padrão (NEVES, 2001, p. 339).

Embora a norma-padrão seja a variedade a ser ensinada na escola, é importante que a variedade do aluno seja respeitada, sem desviar-se da tarefa de possibilitar o domínio gradativo da norma de prestígio, pois, na sociedade, muitas vezes, os falantes são avaliados pela linguagem que utilizam. O que se entende é que as formas linguísticas que não se adequam à norma-padrão são consideradas expressões “inapropriadas”, sendo marginalizadas socialmente. Ao contrário, as formas que condizem com a norma culta são as maneiras prestigiadas da língua, entendidas como “próprias” e positivas.

Nesse sentido, cabe também à escola desconstruir o preconceito linguístico, que, segundo Bagno (2004a), é todo juízo de valor negativo (de reprovação, de repulsa ou mesmo de desrespeito) às variedades linguísticas de menor prestígio social. Normalmente, esse prejulgamento dirige-se às variantes mais informais e ligadas às classes sociais menos favorecidas, as quais, via de regra, têm menor acesso à educação formal ou têm acesso a um modelo educacional de qualidade deficitária.

A escola, muitas vezes, acaba por acentuar o preconceito linguístico quando corrige o aluno e não aproveita para explicar como ocorre a variação linguística no PB e não esclarece ao aluno a importância de monitorar sua fala dependendo do contexto de produção. Portanto, em nosso entendimento, o enfoque do ensino da Língua Portuguesa, para ser significativo ao aluno, precisa, nas diferentes atividades de uso social da linguagem, atender às demandas de seu público-alvo, a fim de que não aconteça uma prática descontextualizada que resulte em pouca ou nenhuma aprendizagem e nem se provoquem situações desconfortáveis diante de fala não monitorada.

De acordo com Bortoni-Ricardo,

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível² aos saberes dos alunos, podemos dizer 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 (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Assim, para a autora, não se pode a qualquer momento interromper o processo de ensino-aprendizagem simplesmente para intervir na oralidade do aluno, causando desconforto em seu modo de falar, mas deve-se estar atento aos saberes dos educandos e às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola: “Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42). Entre não corrigir sistematicamente e provocar situações de constrangimento durante o processo, é preferível ficar com a primeira alternativa.

Stubbs (2002, p. 111) entende que “o aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno tem de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem de respeitar a(s) língua(s) do aluno”. Esse autor aponta o fato de os professores não obterem sucesso em corrigir a língua falada das crianças e, inclusive, considera não ser adequado fazê-lo; antes, sugere uma posição pedagógica voltada para ensinar aos alunos a língua padrão, mas sem menosprezar a variedade linguística deles.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), para o ensino da língua materna na perspectiva de uma abordagem culturalmente sensível, pode-se, inicialmente, observar o perfil sociológico do aluno, a fim de fundamentar a formulação de uma ação educacional que atenda às seguintes condições: a) ter respeito às peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística; b) garantir acesso à língua-padrão, permitindo-lhe mobilidade social; e c) ser facilmente operacionalizável.

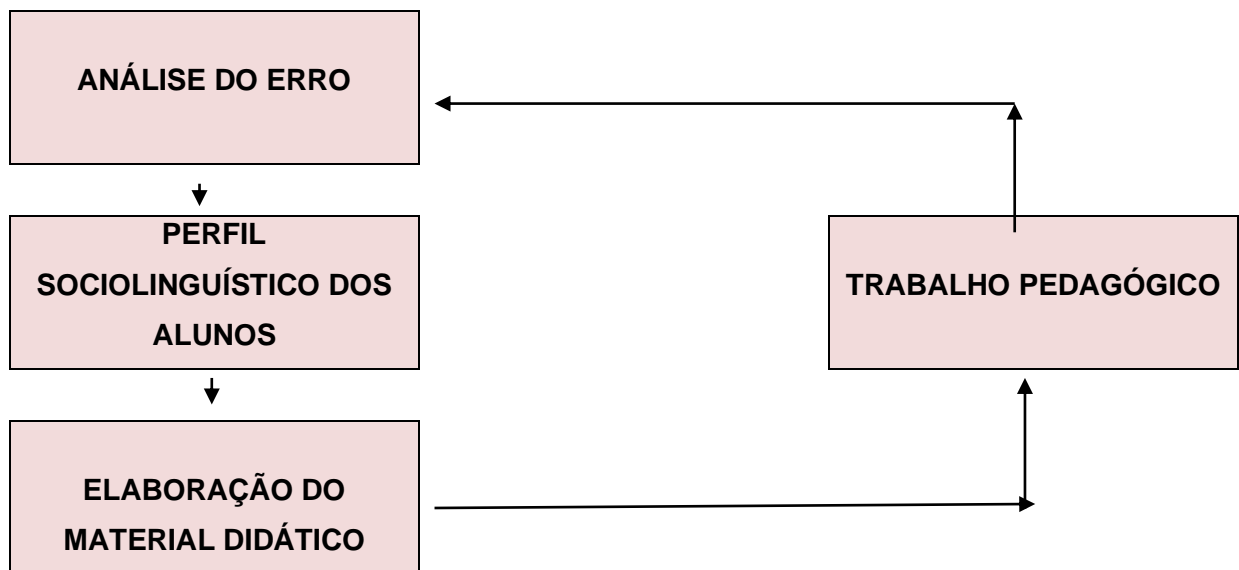
O olhar sociolinguístico sobre os “erros” dos alunos deve basear-se nas variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado da

² Pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004).

ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes na comunidade. A análise servirá de auxílio para a preparação de estratégias pedagógicas e de material didático apropriado aos alunos.

O diagrama seguinte representa as relações entre o processo de análise e diagnose de erros e as tarefas do professor:

Figura 1 – Diagrama de análise e diagnose de erros



Fonte: Corder (1973 *apud* BORTONI-RICARDO, 2004, p. 59)

O olhar sociolinguístico sobre os “erros” dos alunos deve basear-se nas variedades da língua. Tais descrições deverão incluir o levantamento detalhado da ocorrência das regras variáveis e complementar-se com estudos psicossociais que analisem a avaliação desses traços pelos falantes na comunidade. A análise servirá de auxílio para a preparação de estratégias pedagógicas e de material didático apropriado aos alunos.

Voltando a atenção para nosso objeto de estudo, o não uso das regras de concordância de número em nosso país dá indícios de diferenciação social, sendo de caráter estigmatizante, que se revela de forma mais acirrada no ambiente escolar. O fato de a ocorrência das regras de concordância nominal e verbal não padrão marcar a divisão social na realidade linguística brasileira (LUCCHESI, 2012) justifica uma abordagem pedagógica do fenômeno, na perspectiva do respeito à diversidade linguística, focalizando-se os casos mais significativos, sem desmerecer as variantes usadas pelos alunos, entendendo-as como legítimas, do ponto de vista

linguístico. Conforme vimos anteriormente, diversos sociolinguistas já observaram que, quanto maior for a saliência fônica na flexão verbal, principalmente de terceira pessoa do plural, como em *dançou/dançaram*, *comeu/comeram*, maior será a probabilidade de marcação. Em casos em que a saliência é mínima, como *dança/dançam*, *come/comem*, a tendência da não marcação é maior. Além disso, nos casos em que o sujeito é posposto, há maior probabilidade de aplicação da regra variável. Portanto, o professor deveria priorizar o trabalho com as variáveis que mais atuam para a ocorrência da concordância não padrão.

Com referência a essa questão, Mollica afirma:

[...] os sintagmas verbais e nominais cujo plural é regular e menos saliente foneticamente, como ELE FALA ~ ELES FALAM ou CASA ~ CASAS constituem o subgrupo mais problemático para o falante, que costuma marcar geralmente o plural nas formas mais marcadas foneticamente apenas no primeiro elemento, nos casos de sintagma nominal (MOLLICA, 2000, p. 60).

Portanto, são os plurais regulares que merecem maior atenção quanto à flexão, porque são os que têm maior probabilidade da não flexão, e não os plurais irregulares, como sempre aprendemos que devíamos dar destaque na escola.

Bortoni-Ricardo (2004) reforça essa ideia ao destacar os dois casos que o professor não pode perder de vista ao lidar com o fenômeno. No primeiro caso, o PB tende a marcar somente o primeiro elemento do SN plural e não marcar os demais, em virtude da tendência de dispensarmos elementos redundantes na comunicação. Então, quando escreve sintagmas nominais plurais, o aluno tende a flexionar somente o primeiro elemento, que pode ser um artigo, um pronome demonstrativo ou possessivo, como em *os menino*, *meus livro*, *aqueles brinquedo*, *as minha tia*. No segundo caso, quanto mais diferente for a forma plural de um nome ou pronome de sua forma singular, há mais tendência em usar a marca de plural naquele nome ou pronome. Quando a forma de plural é apenas um acréscimo de um /s/, a tendência é não a empregar, e, por estar tão generalizada na língua menos monitorada, nossos alunos poderão utilizá-la nos contextos em que, via de regra, teriam de seguir a concordância redundante prevista na gramática normativa.

Resumindo essa discussão, acreditamos que uma educação sociolinguística que vise a ser realmente eficaz deve primar, sobretudo, pelo respeito às peculiaridades das variedades linguísticas do aluno, como uma forma de integrá-lo

ao ambiente escolar e à sociedade como um todo. A escola passou a atender diversos sujeitos sociais, muitos deles provenientes das classes mais baixas que, outrora, não tinham acesso à educação formal. Assim, planejar um trabalho sistemático com a finalidade de atender aos alunos de todas as classes sociais inseridos no contexto escolar para que produzam e interpretem textos (orais e escritos) que circulam socialmente é o papel fundamental da escola.

1.4 A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, e que os indivíduos possam expandir sua capacidade de uso da língua, que é patrimônio social, resultado de situações sociais, culturais e geográficas diversas. Assim, o ensino deve desenvolver no aluno a habilidades de linguagem, mostrar a grande variedade de usos da fala, pois a língua não é homogênea e monolítica, e trabalhar os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – a falada e a escrita.

Um ensino que requeira a adequação linguística deve ter em vista uma educação linguística, ou seja, constituir-se de

[...] um conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (TRAVAGLIA, 2004, p. 26).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) enfatiza que é papel da escola “[...] facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos” ao ensinar a variedade culta da língua, partindo dos conhecimentos que o aluno já tem ao longo de toda sua formação escolar.

Kleiman (1998), a respeito do ensino da língua materna³ não fundamentado na língua viva, alerta:

³ Nesta dissertação, usamos o conceito de língua materna como sinônimo de língua portuguesa, que é a primeira língua aprendida pela maioria dos brasileiros. No entanto, entendemos que o

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 1998, p. 16).

Uma das deficiências do ensino da língua materna é não focalizar o desenvolvimento da oralidade. Atividades envolvendo a oralidade dos alunos, por meio de gravações, contações de fatos e histórias, permitem compreender que se fala de modo diferente, conforme a classe social, a função social, a ocasião e circunstâncias da fala. No ensino da escrita, também se observam deficiências⁴.

Para Marcuschi,

[...] falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática (MARCUSCHI, 2010, p. 9).

O desenvolvimento da capacidade comunicativa, portanto, mostra-se como uma das finalidades do ensino da língua materna, uma vez que amplia a capacidade linguística do usuário, possibilitando-lhe empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação.

A relação entre a língua oral e a língua escrita não é fácil de ser percebida e assimilada pelos estudantes, principalmente pelos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois características da língua oral são frequentemente transferidas para a escrita desses alunos. Entender tal relação é essencial para o desenvolvimento posterior da produção de textos na escola e fora dela. Sobre isso, Cagliari afirma:

Alguns erros de escrita que aparecem nos textos revelam problemas de natureza sintática, isto é, de concordância, de regência, mas que na verdade denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia. Aparecem construções estranhas que refletem estilos

monolingüismo no Brasil é um mito, dada a diversidade linguística que encontramos no país, e sabemos que muitos indivíduos nascidos em território brasileiro não têm como primeira língua o português (indígenas, descendentes de imigrantes etc.).

⁴ A discussão sobre o ensino da escrita será focalizada no item 1.5.

que só ocorrem no uso oral da linguagem: “*eles viu outro urubu*” (“eles viram outro urubu”) (CAGLIARI, 2009, p. 126).

A fala e a escrita têm muitas semelhanças, já que duas modalidades da mesma língua, mas também têm diferenças, modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas e suas estratégias preferenciais de textualização. As diferenças mais notáveis entre elas ocorrem na formulação textual ou em sua análise. Como expressam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17), “[...] as diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades”.

Apesar de apresentadas distintamente, é necessário que se compreenda que oralidade e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente: no processo, a escrita transforma a fala, e a fala influencia a escrita. Em razão disso, é preciso trabalhar desde cedo com as relações entre essas duas representações, oral e escrita, para que os alunos comecem logo a compreendê-las e manejá-las.

A tradicional concepção de que há uma dicotomia entre a fala e a escrita, e que esta é derivada, enquanto aquela é primária, é rebatida por linguistas como Marcuschi (2010), Fávero, Andrade e Aquino (2003) e Koch (2002), entre muitos outros.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 9), “a escrita tem sido vista como estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto”. A fala, portanto, era tida como não planejada, presa à situação enunciativa, voltada às necessidades mais imediatas, dispersa, sendo considerada um “caos”, enquanto a escrita era caracterizada como planejada previamente, mais ligada à cultura de um povo e à elaboração intelectual, coesa e bem estruturada. Isso indica que a língua escrita foi e é supervalorizada.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as dicotomias estritas entre fala e escrita, as quais são criticadas pelos referidos autores, entre outros.

Quadro 1 – Dicotomias estritas entre fala e escrita

Fala		Escrita
Contextualizada	versus	Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentada		Completa

Fonte: Marcuschi (2007, p. 28)

A fala e escrita são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da língua portuguesa. Existem entre elas diferenças estruturais, porque diferem em seus modos de aquisição, em suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados. A escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da fala: prosódia, gestualidade, movimentos do corpo, olhos, mímicas etc. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios para sua representação: parágrafos, tipos de letras, pontuação, grafia alfabética. Ambas as modalidades, portanto, usam o mesmo sistema linguístico, que permite a construção de textos coesos e coerentes em diversas variedades linguísticas. A manifestação do falante dentro de uma ou outra modalidade está em sua forma de realização em cada contexto situacional em que ele esteja inserido.

A representação física (grafia x som) não deve ser considerada um problema relevante, já que, na fala e na escrita, há modos diversos de organização. Linguistas como Marcuschi (2010), Fávero, Andrade e Aquino (2003), Gomes (2008), Garcia (2010), Oliveira (2011), Silva (2013), Souza (2014), entre outros, mostram-nos que os alunos, independentemente da faixa etária e do grau de escolarização, transferem para a escrita marcas da fala que variam do mais formal ao mais informal. Deve-se ter em mente que não se trata apenas de descuidos ou inadequações ortográficas, mas de uma interferência da fala para a escrita que precisa ser percebida e compreendida por docentes e discentes.

Na sala de aula, como em qualquer outro espaço social, encontra-se variação nos usos da língua. Dessa forma, as atitudes da escola e dos professores no tratamento dessa variação podem exercer uma grande influência no comportamento de seus aprendizes, visto que a oralidade deles está intimamente ligada aos aspectos de natureza social, cultural e política. Conforme destaca Bagno (2004a), é preciso ter muito cuidado para que o espaço pedagógico não se torne um lugar de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem.

Em termos situacionais, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003), o fato de a oralidade ser resultado de uma construção conjunta de um falante com um ouvinte ou com um tópico em desenvolvimento, e de seu planejamento ocorrer localmente, não permitindo um tempo longo, torna-a fragmentada e redundante. A escrita, ao contrário, é uma atividade que se realiza de modo solitário, o que permite maior tempo para sua elaboração, um maior envolvimento do autor com o texto, com um leitor imaginário ou com o tópico em questão. Mas, o texto falado, como afirma Koch (2002, p. 81), “não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado”. Nas relações entre fala e escrita, é necessário que se levem em conta as condições de produção para a efetivação de um evento comunicativo, que são distintas em cada modalidade.

O Quadro 2, a seguir, mostra as diferenças entre a fala e a escrita, considerando as condições de produção. Essas condições de produção irão contribuir para a formulação de aspectos específicos de textos em comparação com outros e não constituem propriamente diferenças entre as modalidades.

Quadro 2 – Condições de produção da fala e da escrita

Fala	Escrita
Interação face a face	Interação a distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
Reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 74)

Com relação ao ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, cabe ao professor adequar sua ação no sentido de ampliar a capacidade do aluno no uso da linguagem, de forma competente e reflexiva, permitindo fazer a escolha da forma de fala para cada tipo de discurso, sabendo adequar as variantes da língua, os marcadores linguísticos, os recursos de expressão conforme a situação de fala, entre outros aspectos pertinentes.

Marcuschi (2007) analisa as diferenças entre fala e escrita pela perspectiva dos usos e não do sistema, levando em consideração os usos que são feitos do código, e não o código em si. Desta forma, ele sugere que as diferenças são graduais e escalares, e não dicotômicas estritamente. Além disso, esse autor afirma que as semelhanças entre a modalidade oral e a escrita sobrepõem-se às diferenças, tanto em aspectos linguísticos quanto em sociais. Muitas das diferenças que são atribuídas a uma das modalidades apenas fazem parte, na verdade, de características da própria língua, como contextualização/descontextualização, envolvimento/distanciamento. Ademais, não há um traço distintivo que seja capaz de ser percebido em apenas uma das modalidades e nunca na outra, pois as características não são exclusivamente da fala ou da escrita. Outro fator importante

para esse autor é que as distinções entre fala e escrita precisam ser vistas sob uma perspectiva das diferenças típicas dos gêneros textuais que estão envolvidos, e não simplesmente pelas questões tidas como essenciais comumente: interação face a face, produção em tempo real etc.

Segundo Marcuschi (2007), dizer que a modalidade falada, por ser espontânea e apresentar hesitações, repetições etc., não determina regras é um equívoco, pois, assim como na escrita, na fala há normas a serem seguidas, caso contrário, a comunicação não se estabeleceria. O que ocorre é que as ferramentas usadas na fala são diferentes das utilizadas na escrita: na fala, usamos gestos, mímicas, entonação etc.; já na escrita, utilizamos diferentes formas, cores e tamanhos para as letras, além de nos servirmos de símbolos, elementos iconográficos para nos expressarmos.

A fala, ainda de acordo com Marcuschi (2007), não é o lugar da informalidade, e nem a escrita o da formalidade, já que características como formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre, elaborado/solto e outras são maneiras de usar a língua e não atributos dela ou mesmo de uma de suas modalidades.

Dessa forma, o que vai caracterizar um texto falado ou escrito como formal, informal, simples ou complexo são as escolhas que fazemos ao elaborarmos nosso discurso, a situação em que nos encontramos e a quem estamos nos dirigindo. É também por isso que a língua é inesgotável, pois, a cada situação de interação, há uma nova recriação da língua, que não pode ser simplesmente decodificada pelo sentido literal das palavras, mas compreendida por meio do contexto em que ocorre a interação. Além disso, “a língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2010, p. 125).

Com relação à negligência da escola, muitas vezes, de trabalhar com a oralidade, é importante refletirmos sobre o que pondera Castilho:

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (CASTILHO, 1998, p. 13).

O debate acerca da fala e da escrita não está esgotado. Assim como em todas as áreas do conhecimento, em suas imbricações, há sempre a necessidade de avançar mais e mais. No entanto, cabe apontar a urgência de aproximar esse debate, embora recente, ao “chão da escola”.

1.5 O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA

O trabalho com a produção escrita é um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis escolares. Aprende-se a escrever e aperfeiçoa-se esse registro ao longo de toda a vida escolar do discente. Sob esse aspecto, o domínio da escrita é um processo, uma aprendizagem contínua.

De um modo geral, as produções escritas dos estudantes comprovam que, de alguma maneira, o trabalho docente não tem atingido todos os objetivos a que se propõe no que diz respeito ao desenvolvimento da competência escrita. Antunes (2006, p. 165) assim problematiza a forma de trabalho com o texto, de modo geral, pelo professor: “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”. Soma-se a isso o fato de que a produção escrita tem servido de instrumento somente para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão, única variedade linguística reconhecida no meio escolar.

Considerado o aspecto relevante da escrita na formação do sujeito para o exercício pleno dos papéis sociais, a escola pode ser um local de excelência para os estudantes tornarem-se habilidosos no trato com a palavra escrita ao concluírem a Educação Básica. Porém, o que se constata é justamente o inverso, e os exames nacionais e internacionais que avaliam a educação no Brasil (por exemplo, Pisa⁵ e Prova Brasil⁶), de forma recorrente, demonstram esse fato. Nessas avaliações, boa parte dos estudantes não consegue articular um texto de forma coerente, defender pontos de vista ou sequer narrar um fato corriqueiro.

⁵ Programa Internacional de Alunos (Pisa), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/novo>. Acesso em: 5 dez. 2019.

⁶ Prova Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Disponível em: <http://www.provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2019.

Uma das causas apontadas para esse fenômeno crescente é, para muitos, a forma como vem sendo ensinada a redação escolar ou produção de texto. Porém, uma abordagem que busque uma melhor compreensão dos problemas relacionados à produção textual não pode limitar-se apenas a avaliar a escrita do aluno como produto, mas deve utilizar esses textos como fonte de informação sobre os progressos e dificuldades dos alunos. Os aspectos analisados nos textos servirão de subsídio para a programação de atividades futuras. Para Geraldi,

O resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Não é o caso de sair por aí defendendo-se as redações como corretas e ponto. São evidentes certas inadequações, seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam (GERALDI, 2012, p. 118).

Acreditamos que uma solução possível para reverter esse quadro seja trazer o estudante para o centro do trabalho pedagógico, ajudá-lo a responsabilizar-se pelo que escreve e posicionar-se em seu texto. Trazer o aluno para o centro da aprendizagem da escrita implica possibilitar que ele se desafie, entre em conflito com seus próprios paradigmas pré-estabelecidos, quebre suas expectativas e supere suas próprias limitações. Os alunos do Ensino Fundamental são leitores e produtores de textos em formação. Aos professores, compete fazer o trabalho de andaimagem⁷, auxiliando os aprendizes com conceitos desconhecidos, especificidades técnicas, com os recursos de linguagem que produzem variados sentidos, entre tantos outros aspectos.

A BNCC destaca, no eixo da escrita, a importância das escolhas linguísticas em relação ao contexto de interação, isto é, da adequação linguística em dado contexto comunicacional, ao dizer que é necessário “refletir sobre o endereçamento dos textos e sobre as escolhas linguísticas adequadas à interlocução proposta” (BRASIL, 2017, p. 351). No fragmento, observa-se que a BNCC reconhece a importância tanto do endereçamento dos textos como das escolhas linguísticas como fatores determinantes no processo de interlocução.

⁷ Andaimagem (*scaffolding*) refere-se a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho (MAGALHÃES; MACHADO, 2012).

Com relação ao manejo da palavra pelo aluno, importa mencionarmos a reflexão de Rojo:

Ora, a escola e a educação básica são lugares sociais de ensino aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –. Mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cór”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (ROJO, 2002, p. 7).

Dessa forma, além de acercar-se dos conhecimentos acumulados pela humanidade, os professores passam a ser um dos poucos referenciais a oferecer uma expectativa instrutiva para os estudantes. Esse fato aumenta a responsabilidade social do magistério.

Nesta perspectiva, o professor mediador é aquele que está preparado para trazer a reflexão e a compreensão dos diversos gêneros textuais e sua construção, a fim de formar escritores capazes de expressar pela escrita suas intenções, sentimentos, necessidades e outros aspectos, com autonomia. Para tanto, ele deve ter bem claro o propósito de que e para que são solicitadas as produções textuais, assim como as formas de correção, pois a prática pedagógica desse professor implica utilizar uma estratégia de correção que vá além da indicação e/ou resolução dos erros para o aluno, deixando-o apenas com a tarefa de copista.

Muitos autores discorrem sobre as dificuldades dos estudantes com a escrita de textos, e isso nos faz pensar que a escola não está alcançando seus propósitos, e isso passa também pelo preparo do professor. Alguns professores afirmam já ter o domínio de tudo de que necessitam para o perfeito andamento de sua aula de produção textual; porém, “saber alguma coisa não é mais suficiente. É preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2002, p. 44). Possenti (2009), por sua vez, afirma que o professor ideal deveria ter autonomia (mas seguindo planejamento), ser

participativo, seguro, pesquisador, leitor e produtor de textos eficientes, ser visto e tratado como profissional.

Para atender a esse perfil, o professor deve ser também pesquisador. De acordo com Oliveira Neto, Sampaio e Bessa (2011, p. 25), “são dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objeto”.

Geraldi (2015) aponta que existem condições para que uma escrita significativa aconteça. Um sujeito somente escreve efetivamente quando tem o que dizer para alguém que sabe que lerá e terá, com esse escrito, alguma interação expressiva e que estabeleça um novo sentido para essa atividade. Com relação à produção de textos na escola, o autor também afirma que

O professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz (GERALDI, 2015, p. 98-99).

Desse modo, o professor precisa estar envolvido diretamente no processo de produção do texto do aluno, auxiliando-o com ideias e novas proposições, a partir do que o aluno conseguiu expor. Assim, a participação docente vai muito além das orientações formais do campo da linguagem, que são importantes também, mas não podem ser motivo de obstrução do processo criativo do aluno. Um aluno pode, apesar dos inúmeros desvios dos aspectos formais e textuais, apresentar ideias interessantes e que precisam ser lapidadas e trabalhadas para formar um discurso efetivo, que leve o interlocutor a compreender e a convencer-se da mensagem. Se a mediação docente ficar focada em aspectos formais, corre-se o risco de submergir o aluno em atividades protocolares. As refações textuais, tantas quanto possíveis, precisam ser orientadas para que o aluno compreenda e assimile o processo de construção de sua escrita.

Entendemos que a revisão, a reescrita e/ou a retextualização constituem etapas importantíssimas para o processo de produção de texto, que pode ocorrer recursivamente, num movimento em que professor e aluno tornam-se cúmplices ao revezarem-se em turnos que colaboram para o processo de construção do texto.

Cabe aqui nos determos um pouco sobre o processo de retextualização, que constitui uma ferramenta de transposição de gêneros da modalidade oral para a escrita, escolhida como estratégia para nossa intervenção em sala de aula. A retextualização consiste no processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base (MARCUSCHI, 2010). É algo que está presente nas práticas de linguagem na sociedade e é aspecto fundamental para que a comunicação perdure. A presença da escrita é constantemente evidenciada em contextos sociais da vida cotidiana e está em paralelo com a oralidade. Mesmo reconhecendo diferenças entre a língua falada e a língua escrita, a questão é complexa e bastante variável, pois verifica-se que as semelhanças são bem maiores que as diferenças entre as duas modalidades da língua (MARCUSCHI, 2010).

A ação de retextualizar envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. Sob esse enquadre, propor uma atividade de produção de texto escrito que envolva retextualização como estratégia para o ensino de língua materna pode favorecer situações em que o aprendiz precisa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que tais atividades implicam realizar um movimento que engloba a organização das informações do texto (em tópicos e subtópicos), o esquema global do gênero a que pertence, seu tipo textual predominante e as sequências de que se compõe (narração, descrição, exposição, argumentação e injunção). Além disso, envolve o uso das unidades linguísticas (uso do vocabulário, dos recursos linguísticos, dos mecanismos coesivos, entre outros) e dos aspectos discursivos que remetem ao evento de interação no qual o texto emerge (por exemplo, a construção do quadro interlocutivo, a delimitação de propósitos comunicativos, do tempo e do espaço da interação) (MATENCIO, 2003).

Segundo Dell'Isola, processos e procedimentos referentes à reformulação só podem ser realizados em harmonia interativa com o princípio básico de regularização linguística. Para aplicar operações textuais-discursivas de reformular o que se lê/escreve durante uma atividade escolar, são necessárias tentativas constantes de regularizar as formas linguísticas pertinentes ao gênero proposto para transposição. Conforme essa autora, é importante considerar a configuração de cada gênero e intervir mais na forma que no conteúdo, já que o texto não será refeito pelo autor do original. “Em certos casos, algumas formas linguísticas são

eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita são feitas alterações regidas por estratégias de regularização linguística” (DELL’ISOLA, 2007, p. 43).

Por isso, para sua realização, é de extrema importância levar em conta, antes de tudo, a compreensão da fala que se quer retextualizar. Segundo Marcuschi,

[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Esse processo de compreensão nunca deve ser ignorado, pois pode acarretar problemas quanto à coerência durante o procedimento de retextualização. As atividades de transformação que constituem a retextualização são operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tais⁸. Certamente, haverá mudanças de conteúdo, mas estas não devem atingir o valor de verdade dos enunciados.

⁸ As operações de retextualização serão expostas detalhadamente na seção de Metodologia da Pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, incluindo aspectos referentes ao tipo de pesquisa, à geração de dados iniciais, à abordagem teórico-metodológica utilizada e aos sujeitos da pesquisa. Apresentamos também a unidade didática construída para aplicação na turma de alunos sujeitos da pesquisa.

2.1 O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para tratar do fenômeno da concordância variável de número, recorreremos aos estudos da Sociolinguística relacionados ao fenômeno no PB, que nos possibilitaram o entendimento dos desvios dessa natureza, considerando que a Sociolinguística toma como objeto de estudo, especialmente, a variação e, segundo Mollica,

[...] estuda a língua em uso nas comunidades de fala, voltando atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos lingüísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos lingüísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2003, p. 10)

Esses estudos são relevantes para o presente trabalho, sob o aspecto de que a questão apresentada no início dessas reflexões é pertinente: é preciso que se leve às salas de aula uma nova concepção da disciplina escolar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, passando-se a adotar, para ela, o sentido de educação linguística. Isso significa que, ao estudo sobre a língua, deve-se aplicar o trabalho de reflexão sobre os usos que os diferentes falantes fazem dela, partindo-se, necessariamente, do princípio fundamental da Sociolinguística: a heterogeneidade é inerente a toda língua.

Considerando o tema da pesquisa e os objetivos estabelecidos na Introdução, o trabalho de investigação relatado nesta dissertação inscreveu-se numa abordagem qualitativa-interpretativa, conforme define Bortoni-Ricardo (2008), pois, no contato direto com o contexto pesquisado e a partir dos dados gerados, procedemos à interpretação e à construção de significados. Trata-se, assim, de uma pesquisa que priorizou o estudo no ambiente escolar.

No âmbito dessa abordagem, optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico sob a perspectiva da pesquisa diagnóstica e colaborativa, pois compreendíamos que essa abordagem corresponderia à análise pretendida. Assim, buscamos aliar à análise interpretativa procedimentos próprios das pesquisas de cunho etnográfico, diagnóstico e colaborativo, por entendermos que haveria uma consonância entre essas diferentes abordagens.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa realizada em sala de aula, especialmente a de base etnográfica, objetiva desvelar o que

[...] está dentro da 'caixa preta' no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldades de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Esse tipo de pesquisa possibilita-nos compreender melhor a rotina escolar sob o viés científico. Todo professor, ao assumir também o papel de pesquisador, ou ao colocar-se como sujeito de uma pesquisa, amplia as possibilidades de reconhecimento de seu ambiente de trabalho, sob um ponto de vista analítico e crítico. E quando a pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico, alia-se a uma investigação diagnóstica e a uma pesquisa colaborativa, as possibilidades de contribuição para o ensino e a formação do professor ampliam-se.

Para a análise dos casos de não concordância de número, adotamos como suporte teórico, além da Sociolinguística Variacionista, que nos permitiu compreender o fenômeno como uma variante do PB, a Sociolinguística Educacional, corrente que tem se debruçado sobre vários fenômenos da variação linguística no PB e suas implicações no processo ensino e aprendizagem da linguagem, sobretudo em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (BORTONI-RICARDO, 2004, 2006; BORTONI-RICARDO; FREITAS, 2009).

Sobre a contribuição da Sociolinguística para a educação, Bortoni-Ricardo afirma:

Desde o seu berço a Sociolingüística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, demonstrou preocupação com o desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes grupos étnicos ou redes sociais. Desde então muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em diversos países do mundo, principalmente nas últimas quatro décadas (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 2).

É tarefa da Sociolingüística Educacional favorecer práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com esses alunos deixem de se sentir estrangeiros em relação à língua utilizada pela escola e, com isso, consigam participar de forma satisfatória das práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

O trabalho realizado caracteriza-se como pesquisa-ação, que, segundo Franco (2009), pode ser utilizada como instrumento didático para construção coletiva de conhecimentos na sala de aula da escola. Nessa perspectiva, nosso propósito foi a superação da concepção de ensino tradicional, em que o professor é o transmissor de conhecimentos, e os alunos, receptores passivos, assim como da visão reducionista de didática como conjunto de técnicas a serem aplicadas. Utilizar a pesquisa-ação como instrumento didático significa alcançar uma dimensão maior de ensino e aprendizagem, isto é, a dimensão da ação-reflexão-ação, em que professor e alunos assumem-se como coletivo pesquisador e passam a compartilhar responsabilidades e compromissos.

Segundo Franco,

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação (FRANCO, 2005, p. 485).

Para a pesquisa-ação, os envolvidos na pesquisa – tanto a pesquisadora, professora de Língua Portuguesa, quanto os alunos, sujeitos da pesquisa –, além de participarem do processo, precisam ampliar/produzir conhecimento, tomar decisões conscientes e assumir o compromisso de ação para a transformação da realidade. O pesquisador tem papel ativo nas reflexões realizadas sobre problemas levantados, no planejamento conjunto das ações e no acompanhamento e avaliação do processo.

Para registro da trajetória investigativa, optamos pela metodologia do diário de pesquisa, que constitui um importante instrumento de registro das atividades escolares e que pode ser realizado durante sua execução ou logo após o encerramento. Muitas vezes, os professores utilizam, em suas práticas escolares, procedimentos que podem ser utilizados como ferramentas de pesquisa em âmbito científico. Esse, certamente, é o caso do diário de pesquisa, que foi utilizado para apoiar a análise dos resultados da intervenção pedagógica realizada. Trata-se de um instrumento usado de forma cotidiana pelos professores e cujo registro pode ser fonte de investigação, análise e interpretação científica. Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), ao discorrer sobre as práticas que permeiam a prática de escrita em diários, afirma que “escrever em um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo. O diário também é uma antiga prática de letramento bem consolidada em nossas culturas”. Assim, os diários de pesquisa podem unir os dados descritivos e interpretativos da pesquisa, permitindo retratar com fidelidade não somente as descrições, mas também as percepções, reflexões, avaliações e especulações acerca da pesquisa.

Quanto ao conteúdo registrado no diário de pesquisa, Bortoni-Ricardo aponta:

A produção de um diário de pesquisa varia muito de pessoa para pessoa, mas a literatura especializada traz sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza. Os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entonação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível. Além de sequências descritivas, constam também dos diários as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

É essencial compreender que, mesmo registros que possam aparentar ser detalhes sem muita importância, são fundamentais para o andamento da pesquisa, pois permitem a união da teoria abordada com a realidade do cotidiano da prática escolar. Além disso, a lealdade em relação aos dados recolhidos e descritos nos

diários corresponde a informações importantes na posterior análise feita pelo educador.

2.2 GERAÇÃO DE DADOS E ANÁLISE INICIAL

A pesquisa foi realizada inicialmente, em 2018, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, matriculada em uma escola municipal de Esperança Nova, município localizado na região Noroeste do Paraná. Na turma, havia 16 alunos matriculados para o ano letivo de 2018, com idade entre 9 e 10 anos, numa proporção maior de moradores oriundos da zona rural, uma vez que o município conta com essa única escola.

A pesquisadora, com formação em Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas, professora do Quadro Próprio do Magistério, atuava, em 2018, com todas as disciplinas, visto que, nos anos iniciais, o docente assume a formação integral dos educandos. O fato de ter um padrão fixo em uma escola pequena que conta com apenas uma turma de cada ano escolar permite uma série de reflexões e análises dos processos educacionais das turmas como um todo e também de alguns alunos e situações-problemas em específico.

A escolha da turma deveu-se ao fato de a pesquisadora já ter trabalhado com a mesma turma quando esta estava no 3º ano, em processo de alfabetização, e pretender averiguar quais eram os maiores problemas que ainda persistiam na fase final de alfabetização, e também porque a pesquisadora teria a possibilidade de continuar atuando nessa turma no período de intervenção em sala, no ano subsequente (2019), quando os alunos estariam no 6º ano.

Um dos gêneros propostos para o início do ano letivo na turma do 5º ano foi o conto de fadas, escolhido por ser um gênero do conhecimento da maioria dos alunos e possibilitar, assim, que se despertasse a criatividade para uma nova composição textual. Para a produção do texto diagnóstico que comporia o *corpus* inicial da pesquisa⁹, foi escolhido o trabalho com a paráfrase, que é um recurso textual que consiste na reformulação de um texto por meio da substituição das palavras e expressões originais, da mudança da estrutura sintática, entre outros elementos,

⁹ Nesta dissertação, designamos o conjunto de textos coletados para diagnóstico, nessa primeira etapa, em 2018, com as denominações “produção diagnóstica”, “produção inicial” ou “*corpus* inicial”, intercambiavelmente.

mantendo-se a ideia central da narrativa. As etapas para a elaboração do texto foram as seguintes:

- a) Aferição oral dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as histórias clássicas infantis (contos de fada) mais conhecidas;
- b) Contação oral, por parte dos estudantes, de histórias conhecidas pertencente ao gênero;
- c) Explicação da estrutura das narrativas, contos de fadas, atentando para as partes que compõem o enredo: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho;
- d) Leitura da obra literária “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen;
- e) Proposta de construir um novo texto, mantendo a ideia do texto original “O patinho feio”;
- f) Leitura em voz alta, para toda a turma, dos textos produzidos;
- g) Correção pela professora, dos textos de alunos, de forma individual;
- h) Reescrita das produções corrigidas para a folha definitiva, para entregar à professora.

Constatamos, nas produções resultantes, diversas inadequações linguísticas e textuais, relacionadas a problemas de coesão e coerência textual, problemas de transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, falta ou uso inadequado de acentos gráficos e sinais de pontuação, problemas morfossintáticos, entre outros. Contudo, identificamos que as maiores ocorrências de dificuldades foram apresentadas no que tange à concordância de número, motivo da escolha do tema de pesquisa, como já mencionado. O Quadro 3, a seguir, mostra as transgressões da norma-padrão quanto à concordância de número encontradas nos textos da produção diagnóstica.

Quadro 3 – Sintagmas nominais e verbais sem marcação de plural na produção diagnóstica (2018)

Sintagmas nominais sem marca de plural	Sintagmas verbais sem marca de plural
Três amigo viu (2x) ¹⁰ os amiguinho perguntaram os gato ficaram chocado	estava parados (4x) os nomes dele era (3x) meus irmão só fica três amigo viu

¹⁰ Os números representados entre parênteses correspondem à quantidade de vezes que o mesmo sintagma se repetiu.

meus irmão (2x) todo se despertaram os filhotinho nasceu os filhote (3x) os nome deles (2x) cinco minuto tenho muitos valor muita pessoas seus irmão os outros cachorrinho (2x) seus amigo (2x)	os dois primeiro ovos chocou (2x) os cachorrinhos falou (3x) os filhotinho nasceu (2x) eles não deixava os outros perguntou (3x) as pessoas chega os irmanzinhos dela brincava
--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* inicial (2018)

O Quadro 3 permite observar que 26 elementos não foram flexionados nos sintagmas, sendo 15 o total de SN não flexionados, manifestos em 22 ocorrências, considerando-se as recorrências dos elementos não flexionados *irmão*, *filhote*, *nome* e *cachorrinho*, e 11 SV não flexionados, em que os verbos *estava*, *era*, *chocou*, *falou*, *nasceu* e *perguntou* repetiram-se, totalizando 22 ocorrências. Todos esses casos deveriam ser flexionados, segundo a norma-padrão.

A título de ilustração, o Quadro 4, a seguir, apresenta alguns excertos extraídos da produção diagnóstica, em que os casos de concordância não padrão estão contextualizados no enunciado. Os destaques em negrito identificam a ausência de concordância em sintagmas verbais, e os destaques grifados, a ausência de concordância em sintagmas nominais.

Quadro 4 – Transcrições de trechos extraídos da produção diagnóstica (2018)

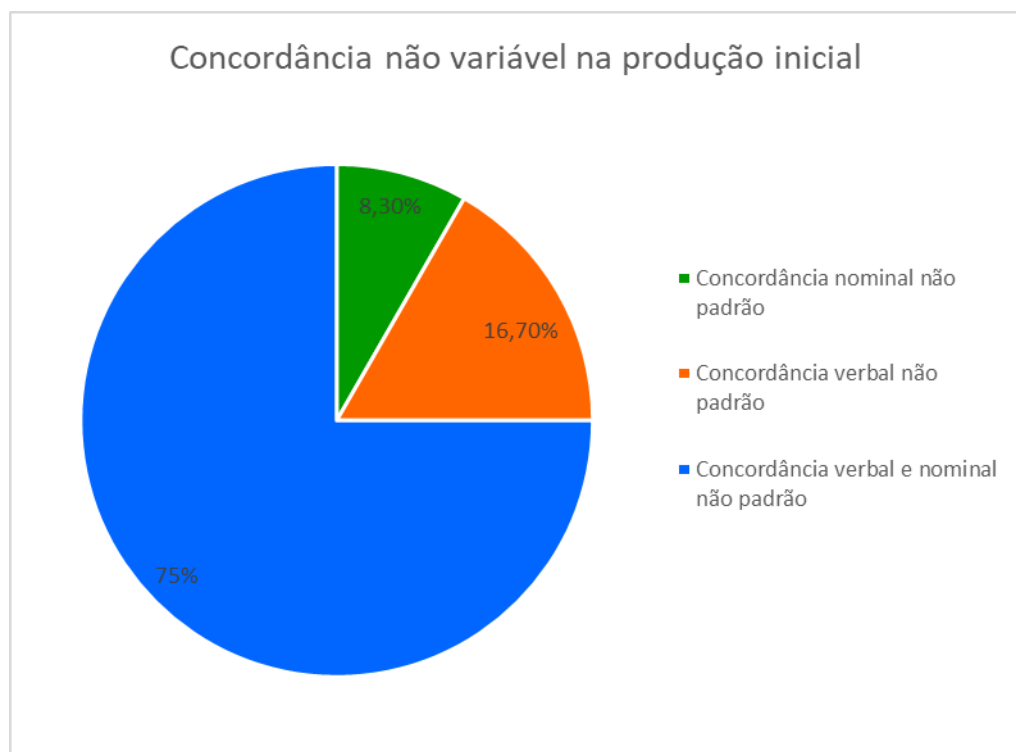
Concordância <u>verbal</u> não padrão	Concordância <u>nominal</u> não padrão
1 - Era um dia de muito sol brilhando e tinha uma cachorra que estava grávida e os filhote nasceu e era três e os nome era Maria, Alice e Jorge. 2 - A mãe dos cachorrinhos foi ensinar a caçar e nasceu mais dois filhote e os nome deles era Leo e Dani. De repente os cachorrinhos falou [...] 3 - Era uma vez uma família de cachorros que morava em uma cidade. Um dia os filhotinho nasceu cinco cachorrinho bonitinhos e um feio [...].	4 - [...] Num dia que <u>os cachorrinho</u> foram passear, o cachorrinho diferente se perdeu dos <u>seus irmão</u> e ele ficou chorando com medo. 5 - Foi então que <u>os três amigo</u> viu o cachorrinho e falou [...] 6 - Era uma vez uma mamãe beija-flor, ela está esperando seus ovos chocar. Depois de <u>cinco minuto</u> os dois primeiros ovos chocou e o último deles veio diferente, veio com um bico pequeno [...].

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* inicial (2018)

Dos 16 textos produzidos pelos alunos, quatro não apresentaram nenhum desvio relacionado à flexão de número, pois desenvolveram seus discursos em terceira pessoa do singular, o que não favoreceu o uso do plural; portanto, não houve, nesses textos, casos que poderiam ser analisados, de modo que foram descartados. As 12 produções restantes, selecionadas para estudo, foram consideradas muito significativas, por representarem 75% do total dos textos produzidos pelos alunos do 5º ano.

O gráfico a seguir (Figura 2) demonstra, em termos quantitativos, a ocorrência da concordância não padrão nos 12 textos selecionados.

Figura 2 – Gráfico de percentual de concordância de número não padrão na produção inicial



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O gráfico da Figura 2 demonstra que, dos 12 textos com transgressões da norma-padrão, 75% (nove textos) apresentam ocorrências de concordância de número não padrão, 16,7% (dois textos), apenas de concordância verbal não padrão, e 8,3% (um texto), somente com concordância nominal não padrão.

Na busca de compreender que hipóteses os estudantes estariam formulando para a escrita, os dados da produção diagnóstica foram utilizados como fonte de pesquisa, com o intuito de identificar quais seriam as conjecturas feitas pelos escreventes e que resultaram nas dificuldades registradas nos Quadros 3 e 4.

Para a análise dos casos dos fenômenos variáveis, adotamos o critério exposto em Mollica (2000), de que sejam selecionadas, antes de tudo, as variáveis que mais atuam para a manifestação da norma-padrão:

[...] uma pedagogia para o ensino do português como língua materna tem que salientar questões já diagnosticadas como reais e/ou problemáticas (cf. Franchi, *op cit*). Não faz sentido ensinar e/ou exercitar problemas que não existem e/ou que sejam menos prioritários (MOLLICA, 2000, p. 36).

Assim, após o levantamento das inadequações que os textos apresentaram e a identificação da concordância variável de número como a mais recorrente, analisamos as particularidades do fenômeno nos textos dos alunos. As ocorrências de concordância não padrão nas produções dos alunos envolviam os seguintes aspectos: saliência fônica, ordem e posição dos elementos no SN, sujeito anteposto ao verbo e sujeito posposto ao verbo, distância nula ou presença de distância entre sujeito e verbo.

Como os casos mais recorrentes envolviam a variável linguística saliência fônica, analisamos esses dados com base nas escalas apresentadas nos Quadros 5 e 6, mais adiante. Com relação à concordância nominal, Lemle e Naro (1977), entre outros pesquisadores, afirmam que formas menos marcadas, em que a diferença entre a forma singular e plural reside apenas na presença do morfema de número, como em *filho/filhos*, são mais predispostas à perda da marca que formas como *ovo/ovos* (plural metafônico).

A escala de saliência fônica, adaptada do trabalho de Bortoni-Ricardo (2004), é assim organizada quanto à concordância nominal:

Quadro 5 – Escala de saliência fônica da Sociolinguística para a concordância nominal

	Níveis	Exemplos	Definição
Menos marcado	1	aluno/alunos; casa/casas	O plural é apenas o acréscimo do -s.
	2	menor/menores; ator/atores	O plural é feito com acréscimo de uma sílaba.
Mais marcado	3	rapaz/rapazes; vez/vezes	O plural também é feito com o acréscimo de uma sílaba, mas a forma singular confunde-se com a forma de plural porque termina em fonema sibilante.
	4	hotel/hotéis; alemão/alemães	Estes são os chamados plurais irregulares porque acarretam uma mudança maior na sílaba final.
	5	ovo/ovos; novo/novos	O plural é marcado pelo -s e pela mudança no som da vogal conhecida como metafonia.

Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2004, p. 90)

O mesmo ocorre com relação à concordância verbal: quanto mais foneticamente saliente for a marca de plural nas formas verbais, mais os falantes tenderão a empregá-las. Assim, a partir do princípio de saliência fônica, os pesquisadores propuseram uma escala que indica menor probabilidade de ocorrer flexão verbal nos três primeiros níveis de tipos de verbos que nos três últimos. Essa escala, adaptada do trabalho de Bortoni-Ricardo (2004), é assim elaborada:

Quadro 6 – Escala de saliência fônica da Sociolinguística para a concordância verbal

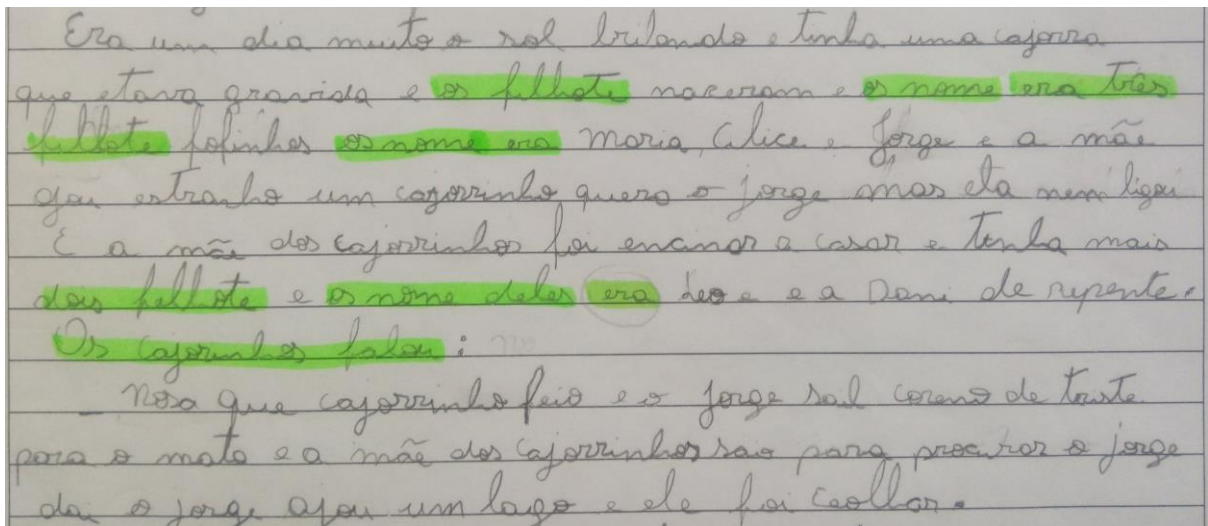
	Níveis	Exemplos	Definição
Menos marcado	1	come/comem	A marca de plural e apenas a nasalização com a conseqüente ditongação.
	2	fala/falam	A marca de plural e a ditongação nasal.
	3	faz/fazem	A marca de plural e uma sílaba extra.
Mais marcado	4	dá/dão; vai/vão	São formas monossilábicas marcadas no plural pelo ditongo nasal.
	5	comeu/comeram	No plural, há o acréscimo do morfema <i>-ram</i> ao radical do verbo.

	6	falou/falaram; foi/foram	No plural, a vogal do tema verbal se altera de /o/ para /a/ e há o acréscimo do morfema <i>-ram</i> .
--	---	-----------------------------	---

Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2004, p. 98)

Em conformidade com esses parâmetros, há uma tendência a empregar com menos frequência a flexão de terceira pessoa do plural nas formas *comem*, *falam*, e *fazem* que nas formas *dão*, *comeram*, *fizeram*, *foram*. Em vários textos da produção diagnóstica, identificamos o fenômeno da saliência fônica, comprovando essa tendência, como podemos observar no exemplo apresentado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 1¹¹ (2018)



Fonte: Texto diagnóstico produzido por aluno em aula de Língua Portuguesa (2018)

Quadro 7 – Transcrição de texto da Figura 3

1	Era um dia muito o sol brilhando e tinha uma cajorra
2	que estava grávida e os filhote naceram e os nome era três
3	filhote fofinhos os nome era Maria, Alice e Jorge e a mãe
4	ajou estranho um cajorrinho quero o Jorge mas ela nem ligou
5	E a mãe dos cajorrinhos foi encinar a casar e tinha mais
6	dois filhote e os nome deles era Leo e a Dani de repente.
7	Os cajorrinhos falou:

¹¹ Para a análise dos dados, selecionamos os trechos em que ocorria a concordância não padrão e, para fins de identificação, organizamos-os em recortes numerados (fragmento 1, fragmento 2 etc.). O mesmo critério foi utilizado para os recortes da produção final (turma do 6º ano, 2019), nos quais se recomeça a numeração.

8	– Nosa que cajorrinho feio e o Jorge sail coreno de triste
9	para o mato e a mãe dos cajorrinhos saio para procurar o Jorge
10	dai o Jorge ajou um lago e ele foi ceolhar.

Fonte: Trecho transcrito pela autora

O *corpus* inicial apresentou, quase na mesma proporção, sintagmas nominais e verbais não flexionados do ponto de vista da concordância padrão. Em ambos os casos, constatamos que o núcleo dos sintagmas cujo plural é regular e menos saliente foneticamente constituíam o subgrupo mais problemático, já que, por exemplo, os alunos, de modo geral, registraram o plural, no caso das formas mais marcadas foneticamente no SN, apenas no primeiro elemento.

De acordo com as características morfossintáticas, com base nos estudos de Bortoni-Ricardo (2004), elaboramos os Quadros 8, a seguir, e 11, mais adiante.

Quadro 8 – Influência da saliência fônica no cancelamento de marcas de plural em sintagma nominal

Níveis	Saliência fônica (variáveis estruturais)	Exemplos encontrados	Número de cancelamento de marca de plural
1	O plural é apenas o acréscimo do -s.	amigo/amigos ¹² amiguinho/amiguinhos gato/gatos chocado/chocados (adjetivo) ¹³ irmão/irmãos todo/todos (pronome) filhotinho/filhotinhos filhote/filhotes nome/nomes minuto/minutos cachorrinho/cachorrinhos	21
2	O plural é feito com acréscimo de uma sílaba.	valor/valores	1

¹² Nos pares apresentados como exemplos nos Quadros 8 e 11, o primeiro elemento é a forma que o aluno utilizou, quando deveria utilizar, segundo a norma-padrão, o segundo par.

¹³ Como estamos tratando de concordância nominal neste quadro e, portanto, a falta de marcação de plural concentrou-se nos substantivos, nos casos de não pluralização do determinante, acrescentamos, entre parênteses, a informação da categoria a que a palavra pertence (pronome, adjetivo etc.).

3	O plural também é feito com o acréscimo de uma sílaba, mas a forma singular confunde-se com a forma de plural porque termina em fonema sibilante.	Sem ocorrências	-
4	São plurais irregulares porque acarretam uma mudança maior na sílaba final.	Sem ocorrências	-
5	O plural é marcado pelo -s e pela mudança na vogal (metafonia).	Sem ocorrências	-

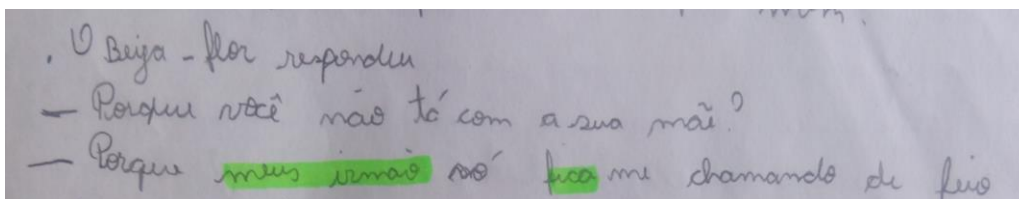
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do *corpus* inicial (2018)

Os exemplos do Quadro 8 mostram que, no caso da concordância nominal, as transgressões à concordância padrão foram mais recorrentes no nível de saliência mínima, o que mostra a necessidade de a escola concentrar-se nesses casos, conforme defendem autores como Mollica (2000) e Bortoni-Ricardo (2004).

É importante considerar que a lei do menor esforço¹⁴, ou seja, “a tendência à redução da atividade física e mental que leva à eliminação das diferenças” (CUNHA, 2001, p. 9), também poderia explicar o fenômeno do cancelamento de marcas de plural, tanto no SN quanto no SV.

As pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que os aspectos linguísticos mais importantes para que ocorra a variação da concordância são a saliência fônica e as marcas precedentes, que são os casos representados nos dois exemplos retirados do *corpus* inicial, a seguir.

Figura 4 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 2 (2018)



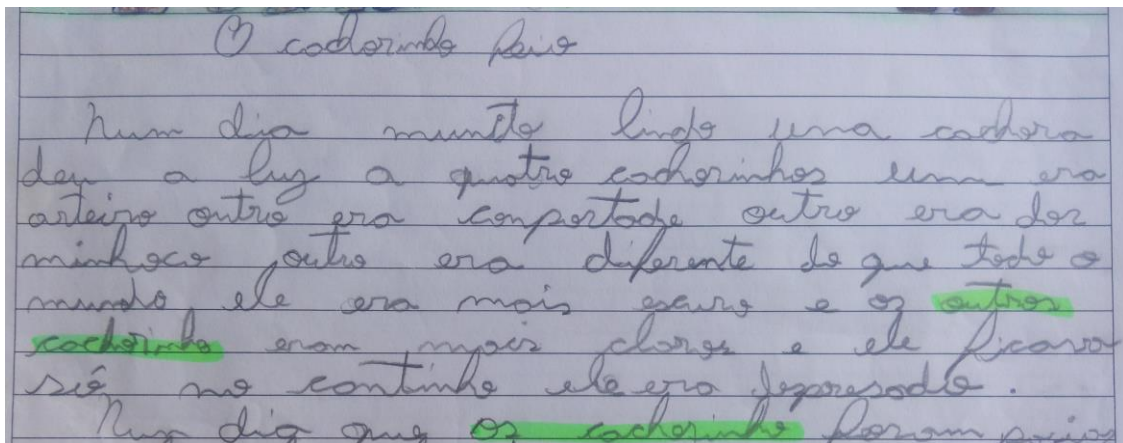
Fonte: Texto diagnóstico produzido por aluno em aula de Língua Portuguesa (2018)

¹⁴ A lei do menor esforço, de Zipf, considera que o ser humano tem uma tendência natural para tentar obter o máximo resultado a partir de um esforço mínimo.

Quadro 9 – Transcrição de texto da Figura 4

1	O Beija-flor respondeu
2	– Porque você não tá com a sua mãe
3	– Porque meus irmão só fica me chamando de feio

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2018)

Figura 5 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 3 (2018)

Fonte: Texto diagnóstico produzido por aluno em aula de Língua Portuguesa (2018)

Quadro 40 – Transcrição de texto da Figura 5

1	O cachorrinho feio
2	
3	Num dia munito lindo uma cachora
4	deu a luz a quatro cachorrinhos um era
5	arteiro outro era comportado outro era dor
6	minhoco outro era diferente do que todo o
7	mundo ele era mais escuro e os outros
8	cachorrinho eram mais claros e ele ficava
9	só no cantinho ele era desprezado.
10	Num dia que os cachorrinho foram paciar [...]

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2018)

Observa-se que, nas linhas 7, 8 e 10 do Quadro 10, nos fragmentos destacados, somente o(s) determinante(s) (*os outros*, *os*) está flexionado no plural; o núcleo do SN, *cachorrinho*, não está pluralizado. Esse fenômeno encontra-se no

nível de saliência mínima. Explica-se a ocorrência também pelo fato de as regras de concordância na gramática normativa serem redundantes e, em estilos não monitorados, a tendência é usar a regra de concordância não redundante, isto é, em vez de flexionar todos os elementos flexionáveis do sintagma, flexiona-se apenas o determinante (BORTONI-RICARDO, 2004).

Já na linha 4 do Quadro 10, em *quatro cachorrinhos*, uma explicação pela marca de plural em *cachorrinhos* seria a presença do numeral antecedendo o núcleo do SN: embora não haja marca explícita de plural (morfema -s) em *quatro*, esse numeral indica quantidade plural.

Quanto às ocorrências de concordância verbal não padrão na produção diagnóstica, o Quadro 11 apresenta os dados coletados.

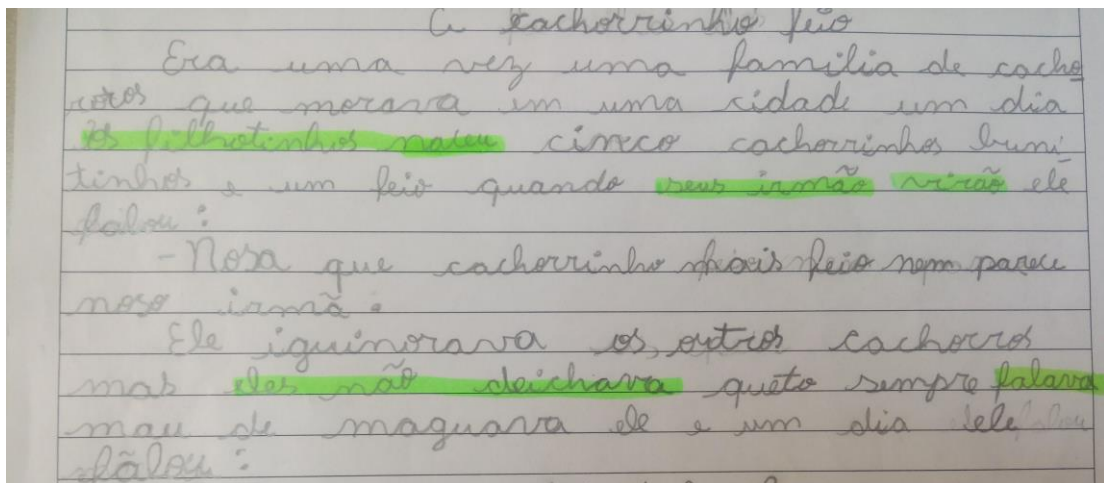
Quadro 51 – Influência da saliência fônica no cancelamento de marcas de plural em sintagma verbal

Nível	Saliência fônica (variáveis estruturais)	Exemplos encontrados	Número de cancelamento de marca de plural
1	A marca de plural é apenas a nasalização com a consequente ditongação.	Sem ocorrências	-
2	A marca de plural é a ditongação nasal.	deixava/deixavam brincava/brincava estava/estavam era/eram fica/ficam	5
3	A marca de plural é uma sílaba extra.	Sem ocorrências	-
4	São formas monossilábicas marcadas no plural pelo ditongo nasal.	Sem ocorrências	-
5	No plural, há o acréscimo do morfema <i>-ram</i> ao radical do verbo.	nasceu/nasceram viu/viram	3
6	No plural, a vogal do tema verbal se altera de /o/ para /a/ e há o acréscimo do morfema <i>-ram</i> .	perguntou/perguntaram chocou/chocaram falou/falaram	8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do *corpus* inicial (2018)

Além dessas ocorrências, registramos três formas que não representam propriamente casos de concordância não padrão, mas de ortografia: o uso de *falavão* por *falavam*, *virão* por *viram*, e *iram* por *irão*, talvez por não estar consolidado o conhecimento sobre os tempos verbais (pretérito/futuro) e a consequente grafia das terminações verbais da terceira pessoa do plural.

Figura 2 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 4 (2018)



Fonte: Texto diagnóstico produzido por aluno em aula de Língua Portuguesa (2018)

Quadro 62 – Transcrição de texto da Figura 6

1	A cachorrinho feio
2	Era uma vez uma família de cacho
3	roros que morava em uma cidade um dia
4	os filhotinhos nasceu cinco cachorrinho buni
5	tinhas e um feio quando seus irmão virão ele
6	falou:
7	– Nosa que cachorrinho mais feio nem parece
8	noso irmã.
9	Ele iguinorava os outros cachorros
10	mas eles não deixava queto sempre falava
11	mau de maguava ele e um dia ele
12	falou:

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2018)

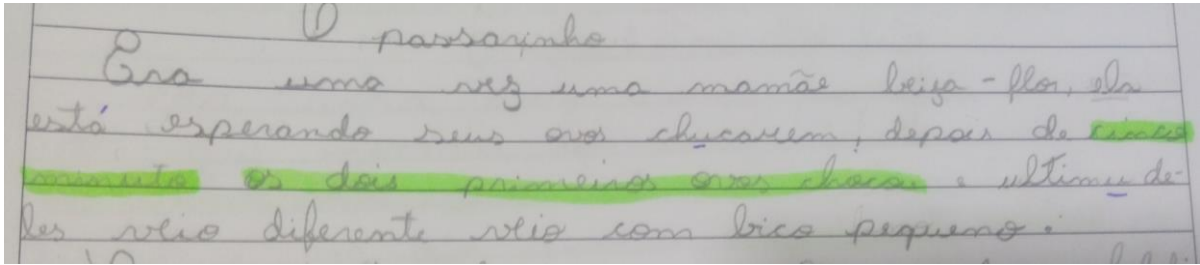
Na linha 4, o aluno deixa de pluralizar um verbo que se encontra no nível 5 da escala da saliência fônica, pois, na norma-padrão, acrescenta-se o morfema *-ram* ao radical do verbo. Talvez fatores extralinguísticos, como classe social, não propiciem a internalização dessa regra. E, na linha 10, acontece um fenômeno que se encontram no nível 2 da escala de saliência fônica: o uso de *deixava* por *deixavam*, caso em que a marca do plural é ditongação nasal, que o aluno omitiu.

Acerca das questões referentes ao processo de pesquisa, ratificamos que este é um trabalho que nos coloca, como pesquisadora, em ações de escrever, descrever, revelar, explicar, interpretar a oralidade/escrita de uma comunidade escolar e as relações sociais relacionadas a ela. É um mecanismo de extrema relevância para não perder de vista elementos importantes ao alcance dos objetivos de pesquisa, como forma de organização que permita a reflexão constante e a tomada de decisões ou replanejamentos durante o processo.

Entendemos que, conscientemente ou não, ao propor atividades de produção textual e auxiliar o estudante na retextualização e refacção dos textos produzidos, cada professor de Língua Portuguesa está fazendo, mesmo que em um nível mais superficial, um levantamento de cunho analítico, uma vez que, a cada produção escrita, buscam-se informações ou indicativos de como auxiliar os sujeitos na superação das dificuldades de produção escrita. Esse levantamento permite averiguar as reais dificuldades dos alunos e eleger as variáveis que mais atuam para a emergência do erro na escrita (MOLLICA, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004).

Reafirmamos que a ausência de marcas formais de plural em alguns contextos constitui estigma, como em *Nóis vai*. Embora a concordância não padrão seja um fato estigmatizado, o que poderia favorecer a aquisição da regra, quando o registro é informal e os contextos de aplicação da regra não são muito salientes, é interessante notar que até mesmo os falantes, inclusive na escrita, os ditos cultos deixam de utilizar a regra de concordância. No exemplo que segue (Figura 7), mesmo com a falta de concordância padrão, é possível compreender o que se diz.

Figura 7 – Trecho de texto de aluno do 5º ano – fragmento 5 (2018)



Fonte: Texto diagnóstico produzido por aluno em aula de LP (2018)

Quadro 7 – Transcrição de texto da Figura 7

1	O passarinho
2	Era uma vez uma mamãe beija-flor, ela
3	está esperando seus ovos chocarem, depois de cinco
4	minuto os dois primeiros ovos chocou e ultimo de
5	les veio diferente veio com bico pequeno.

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2018)

Observa-se, no trecho apresentado, que as transgressões da norma-padrão são tanto de ortografia como de estrutura sintática e morfossintática. Por isso, além dos problemas selecionados para estudo, as outras dificuldades também foram consideradas como aspectos a serem tratados no decorrer das aulas da intervenção pedagógica, a fim de aproximar ao máximo a produção textual dos alunos, objetivo final da intervenção, à norma-padrão de uso da língua. Assim, tendo em vista essa análise da produção diagnóstica e a devida revisão de literatura para compreender os problemas detectados, elaboramos uma unidade didática para intervenção pedagógica, que apresentamos na próxima subseção.

2.3 RETEXTUALIZAÇÃO: ESTRATÉGIA DE TRANSPOSIÇÃO DE GÊNEROS

Para o processo de retextualização, previsto para o desenvolvimento da unidade didática, tomamos como base o diagrama de modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito proposto por Marcuschi (2010), no qual há operações que orientam o processo de transformação, permitindo a compreensão da formulação do texto. Essas operações se dividem em dois blocos:

- a) O primeiro bloco é composto pelas quatro operações iniciais, que são atividades de idealização e de regularização, que se fundamentam em estratégias de eliminação e de inserção;
- b) O segundo bloco é composto pelas cinco operações restantes, que são as regras de transformação e mudança do texto-base, fundamentadas pelas estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação.

Esse modelo busca analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, observando-se a atividade de transformação, considerada pelo autor como retextualização – “processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Quadro 14 – Operações textuais/discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito

Operação 1	Estratégia de eliminação baseada na idealização linguística	São retiradas as marcas estritamente interacionais, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes e os comentários do transcritor.
Operação 2	Estratégia de inserção	Ocorre a primeira proposta de introdução de pontuação.
Operação 3	Estratégia de eliminação para uma condensação linguística	As repetições, redundâncias, paráfrases são retiradas. Da mesma forma os pronomes pessoais (de forma especial os egóticos: “eu” e “nós”) são excluídos e permanecem marcados apenas pelas desinências verbais.
Operação 4	Estratégia de inserção	São inseridos os parágrafos e reformula-se a pontuação, porém não é modificada a ordem do tópico discursivo.
Operação 5	Estratégia de reformulação objetivando explicitude	Para explicitar o que foi dito no texto oral, com relação a referência ou orientação espacial são introduzidas marcas metalinguísticas que fazem referência a conhecimentos presentes no ato da fala, mas têm que ser explicitadas e referenciadas no ato da escrita para total compreensão do leitor.
Operação 6	Estratégia de reconstrução em função da norma escrita	Há a reordenação sintática, reconstrução das estruturas truncadas, adaptação das concordâncias e o encadeamento do texto.

Operação 7	Estratégia de substituição visando uma maior formalidade	A sintaxe é modificada para se adequar aos aspectos da modalidade escrita formal, sem alterar o sentido do texto de origem ou introduzir novos sentidos. Ocorre um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.
Operação 8	Estratégia de estruturação argumentativa	O tópico discursivo é reordenado para haver melhor estruturação no aspecto argumentativo.
Operação 9	Estratégia de condensação	Os argumentos e as ideias expressas no texto oral são agrupados, porém, não ocorre a elaboração de um resumo, pois não se faz uma seleção, mas somente uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo.

Fonte: Marcuschi (2010, p. 75)

Na aplicação da unidade didática, especificamente na parte da retextualização, utilizamos somente as ferramentas do primeiro bloco do Quadro 14, composto pelas quatro operações iniciais, as quais são atividades de idealização e de regularização, que se fundamentam em estratégias de eliminação e de inserção. Para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessária a efetivação de todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta. As operações de regularização e idealização abrangem da primeira à quarta operação. Essas operações contêm estratégias mais comuns que revelam aspectos mais evidentes da diferença entre fala e escrita (MARCUSCHI, 2010).

2.4 PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Para atingir os objetivos da pesquisa realizada, no que concerne aos fenômenos de concordância de número não padrão identificados na produção diagnóstica dos alunos, elaboramos uma unidade didática para intervenção pedagógica, em forma de projeto, com o objetivo de auxiliar os alunos a minimizar as dificuldades nesse aspecto, ao mesmo tempo em que trabalham com gêneros do discurso, no sentido de contribuir para seu projeto de dizer. Esse trabalho iniciou-se em 2018, com a produção do texto diagnóstico (geração de dados), quando os alunos estavam do 5º ano do Ensino Fundamental, e finalizou em 2019, com a aplicação da unidade didática nas aulas regulares de Língua Portuguesa, com a mesma turma, no 6º ano.

A implementação da unidade didática ocorreu no período de 5 de agosto a 25 de outubro de 2019, perfazendo um total de 19 horas-aula, e teve o consentimento da direção e equipe pedagógica, dos pais e dos estudantes da turma. Ressaltamos que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unioeste e aprovada sob o parecer nº 3.393.065 e CAAE nº 13857119.0.0000.0107.

Após análise dos textos resultantes da geração de dados e revisão de literatura, foram delineadas atividades com base no gênero relato pessoal oral, direcionadas ao trabalho de reflexão sobre as diferentes formas de falar, nos níveis formal e informal, e de análise linguística, com foco na concordância variável de número. As atividades pensadas e pesquisadas contemplam a unidade didática possibilitam que o aluno compreenda a distinção entre o modo de falar e o modo de escrever, já que os resultados da análise da produção diagnóstica mostraram que essa é a principal inabilidade dos alunos na produção escrita.

Também pensamos em uma unidade didática que, ao final, obtivesse a materialidade de textos, a partir de conteúdos e situações reais, significativos para os alunos, coletados por meio de entrevistas com pessoas escolhidas por eles. Esses textos seriam reunidos para constituir um livro intitulado *Coletânea de relatos de Esperança Nova*.

Cabe esclarecer que, inicialmente, planejamos a unidade didática com base na construção de um almanaque. Porém, por ocasião do Exame de Qualificação, entendemos que tal proposta seria inviável, dada a diversidade de gêneros a trabalhar e o tempo curto para aplicação da unidade didática, de modo que optamos por selecionar apenas um gênero para o trabalho, para que pudesse ser satisfatoriamente explorado.

Para a realização da unidade didática, organizamos atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula por meio de pesquisas individuais e em grupos, com quatro momentos que se complementam, a saber: Parte 1: Apresentação do tema e organização da coletânea; Parte 2: Realização de atividades relativas à estrutura composicional do gênero; Parte 3: Realização de atividades de análise linguística; e Parte 4: Elaboração da coletânea. Cada aula recebeu um título temático, conforme pode ser visto nos Quadros 15 a 18.

Quadro 15 – Organização da unidade didática – Parte 1: Apresentação do tema e planejamento da coletânea

AULAS	FASES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
<p>Aula 1</p> <p>Aula da saudade</p>	Apresentação da proposta de trabalho e introdução do gênero relato pessoal oral.	<p>Sensibilizar a turma para o tema relato pessoal oral;</p> <p>Apresentar a proposta de trabalho com o tema, destacando o objetivo final de montar uma coletânea de relatos.</p>	<p>- Apresentação, pela professora, de uma fotografia (ampliada no <i>datashow</i>) a respeito de um fato marcante de sua família e de um breve relato pessoal oral do ocorrido;</p> <p>- Introdução da proposta de trabalho, a partir do relato pessoal oral em primeira pessoa efetivado pela professora, apresentando o caminho a percorrer (trabalho com o gênero textual em foco, entrevista, produção de texto, atividades e reflexões sobre a língua oral e escrita, elaboração do texto final e lançamento da coletânea).</p>
<p>Aula 2</p> <p>Aula dos combinados</p>	Definição da produção, do produto e do lançamento da coletânea.	Definir como será a composição, circulação, suporte, finalidade e divulgação da coletânea.	<p>- Elaboração, com os alunos, de um mural de fases da proposta de trabalho, que será exposto na sala:</p> <p>a) Definição da organização dos textos (com ou sem ilustrações), sumário, capa, dedicatória e encadernação;</p> <p>b) Decisão do perfil dos interlocutores dos relatos (eles mesmos, outras crianças, pais, idade, sexo, interesses etc.);</p> <p>- Discussão sobre a organização da exposição/apresentações dos trabalhos realizados.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira parte, portanto, foi planejada com o intuito de conquistar a turma para a adesão à proposta: explicar o que é uma coletânea e incentivar os alunos a construir um material que seu destinatário/interlocutor gostasse de ler. Essa primeira aula foi elaborada para introduzir o gênero textual a ser trabalhado com a turma, iniciando-se com um relato pessoal marcante, contado pela professora, razão pela qual foi intitulada “Aula da saudade”. Para reforçar a adesão, planejamos, para o segundo momento, a “Aula dos combinados”, em que foram atribuídas, coletivamente, responsabilidades aos alunos.

Na segunda parte, planejamos as seguintes aulas:

Quadro 16 – Organização da unidade didática – Parte 2: Realização de atividades relativas à estrutura composicional do gênero

AULAS	FASES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Aula 3 Aula viva	Introdução ao trabalho com o gênero relato pessoal oral.	Compreender o conceito e as especificidades do gênero relato pessoal oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um funcionário da escola para fazer um relato pessoal oral; - Levantamento das características do gênero; - Comparação do relato apresentado nessa aula com o relato contado pela professora (personagens, cenário, tempo, conflito, desfecho, etc.), por meio de uma abordagem indutiva.
Aula 4 Ler, que prazer!	Aprofundamento do trabalho com o gênero relato pessoal escrito.	Analisar algumas narrativas escritas para explorar as características do gênero.	- Leitura de alguns relatos pessoais na modalidade escrita para identificação e sistematização, por escrito, das características encontradas.
Aula 5 Ler em voz alta e contar: duas faces da mesma moeda	Distinção entre o texto oral e escrito.	Distinguir as características entre o gênero relato pessoal oral e escrito.	- Comparação entre relato pessoal oral e escrito, a partir das características levantadas e dos exemplos fornecidos, construindo o conceito com a turma.
Aula 6 No túnel do tempo	Instruções para a coleta de dados do relato pessoal oral.	Preparar os alunos para a coleta de dados por meio de entrevista.	- Leitura do roteiro de entrevista e instruções para a coleta dos dados.
Aula 7 Aula das emoções	Proposta de retextualização escrita.	Promover a troca de experiências e propor a retextualização do relato oral na modalidade escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha, por meio de relatos orais dos alunos, das experiências com a entrevista; - Leitura do comando para a produção de texto (retextualização) e orientações aos alunos quanto à proposta de transposição da modalidade oral, na primeira pessoa do discurso, para a modalidade escrita, na terceira pessoa do discurso, dos relatos coletados na entrevista; - Recolha dos textos pela professora, para analisar os aspectos linguísticos/textuais e de adequação ao gênero.

Fonte: Elaboração da autora

Essa parte da unidade didática teve como objetivo trabalhar as principais características dos tipos de relato em foco no projeto e orientar os alunos quanto à transposição dos gêneros – de relato pessoal oral, em primeira pessoa, a relato escrito, em terceira pessoa –, para produzir um relato a partir de dados coletados em entrevista, num processo de retextualização.

Para a terceira parte, referente à realização de atividades de análise linguística, planejamos seis aulas, conforme mostra o Quadro 17.

Quadro 17 – Organização da unidade didática – Parte 3: Realização de atividades de análise linguística

AULAS	FASES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Aula 8 Aula das reflexões: “Variação linguística”	Discussão sobre a variação linguística.	Discutir os conceitos de variação linguística, norma-padrão e preconceito linguístico, para que o aluno perceba a legitimidade das variedades.	- Discussão, com base em recorte de textos, dos tópicos: variação linguística de origem social, língua escrita e língua falada, norma-padrão e preconceito linguístico.
Aula 9 Aula das reflexões: “Norma-padrão”	Discussão sobre a norma-padrão relacionada aos estilos de linguagem e às modalidades e falada e escrita.	Refletir sobre os estilos de linguagem formal e informal e a transcrição da oralidade para escrita.	- Desenvolvimento de atividades em grupos com o intuito de verificar, em imagens retiradas da Internet (faixas, anúncios, placas etc.), os desvios da norma-padrão; - Adequação ao registro escrito dos enunciados, de acordo com o uso da norma-padrão.
Aula 10 Aula das reflexões: “Preconceito linguístico”	Estudo sobre o preconceito linguístico.	Promover reflexões sobre o preconceito linguístico existente na sociedade, a fim de colaborar para sua desconstrução.	Discussão, por meio do gênero textual charge, sobre o preconceito linguístico.

<p>Aula 11</p> <p>Aula das reflexões: “Jogo”</p>	<p>Dinâmica interativa sobre as formas de concordância.</p>	<p>Chamar a atenção, por meio de uma abordagem lúdica, para as formas de concordância em contextos próximos ao uso real da fala.</p>	<p>- Orientação quanto às regras do jogo;</p> <p>- Organização das equipes para o desenvolvimento da dinâmica.</p>
<p>Aula 12</p> <p>Estudo dirigido</p>	<p>Reflexão sobre as regras de concordância de número.</p>	<p>Analisar a função e as flexões de verbos e substantivos como estruturas linguísticas que definem sentidos nos textos, a fim de usá-las adequadamente.</p>	<p>- Análise morfosintática, por meio de atividades envolvendo o emprego adequado das regras de concordância nominal (relações entre os substantivos, seus determinantes e modificadores) e de concordância verbal (relação entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p>
<p>Aula 13</p> <p>Aula dirigida</p>	<p>Revisão dos textos produzidos pelos alunos.</p>	<p>Promover a autoanálise do texto.</p>	<p>- Entrega dos textos aos alunos e orientações para o preenchimento de uma tabela de verificações¹⁵, analisando o próprio texto.</p>

Fonte: Elaboração da autora

Na terceira parte, portanto, o aluno deveria distanciar-se de sua produção textual (relato retextualizado) e concentrar-se no trabalho com a concordância de número, em atividades de análise linguística e de reflexão sobre os conceitos de norma-padrão, variação linguística e preconceito linguístico. Nessa etapa, planejamos trabalhar com recortes de textos, anúncios, propagandas, faixas, todos retirados da Internet – ou seja, constituíam de textos que efetivamente circulam na sociedade –, com o intuito de proporcionar discussão sobre as sentenças inadequadas quanto à norma-padrão. Os textos selecionados e as atividades foram pensadas no sentido de proporcionar momentos de reflexão sobre a legitimidade da variedade popular.

Finalmente, a quarta parte da proposta foi direcionada à elaboração da coletânea e ao seu “lançamento”. Compunha-se de seis aulas, conforme apresenta o Quadro 18, a seguir.

¹⁵ A tabela de verificações compõe a Aula 13 da unidade didática, apresentada na subseção 2.4. Trata-se de um roteiro de autoanálise do texto envolvendo aspectos estruturais, contextuais e morfosintáticos, elaborado pela pesquisadora.

Quadro 18 – Organização da unidade didática – Parte 4: Elaboração da coletânea

AULAS	FASES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
Aulas 14 Aula da reescrita	Reescrita final.	Revisar e reescrever o texto produzido.	- Devolução dos textos aos alunos para que façam as revisões necessárias e reescrevam suas produções, com a ajuda de uma tabela de verificações.
Aulas 15 e 16 Aulas de digitação	Preparação para a divulgação dos textos.	Preparar a coletânea de textos produzidos.	- Digitação dos textos no laboratório de informática, atendendo às indicações/correções da professora; - Ilustração do texto impresso.
Aulas 17 e 18 Aulas finais	Elaboração da dedicatória, capa e índice.	Elaborar coletivamente os elementos composicionais da coletânea.	- Organização da capa e das ilustrações (um desenho grande ou uma série de desenhos pequenos produzidos por todos, como autorretrato ou situações dos relatos etc.); - Elaboração da dedicatória e índice (decisão e produção coletiva).
Aula 19 Aula da realização	Organização e reprodução da coletânea.	Finalizar os detalhes para reprodução e apresentação do material.	- Revisão, com os alunos, para a montagem da coletânea; - Decisão sobre como farão a reprodução e delimitação da quantidade a ser reproduzida; - Encaminhamento para a reprodução.
Reunião de lançamento	Divulgação e apresentação do trabalho.	Divulgar a realização e o resultado dos trabalhos.	- Apresentação da coletânea para a comunidade escolar, de forma similar a um lançamento, em uma reunião de pais.

Fonte: Elaboração da autora

Nesta fase, o aluno retornaria ao texto produzido, verificando as anotações da professora em sua produção para realizar a autocorreção, amparado na tabela de verificações (vide Aula 13 da unidade didática), a digitação e a ilustração de seu texto. Para culminar o projeto, os alunos fariam o “lançamento” da coletânea, em uma reunião de pais, oportunidade que dinamizaria também a oralidade dos alunos (discurso oral monitorado), para apresentar o trabalho final aos pais.

Entendemos que, enquanto os alunos aprimoram seus textos, revisando-os e refletindo criticamente sobre eles, a compreensão da língua acontece naturalmente.

Por esse motivo, a ideia de compor uma coletânea de relatos que tivesse como base a participação dos familiares dos educandos, por meio de histórias reais vivenciadas na própria comunidade, motivou-nos, porque nos permitiu refletir sobre a interferência da oralidade no texto escrito.

Em qualquer projeto didático, o ponto de chegada não é a única e maior preocupação. Os projetos ajudam a dar voz aos discentes por meio da problematização constante e favorecem a união dos propósitos didáticos aos sociais, já que a turma sabe para quem, por que e o que escrever. Além do mais, segundo Mendonça (2005, s/p), “a organização didática em projetos pode facilitar a integração dos eixos de ensino da língua – leitura, produção e análise linguística –, uma vez que enfoca competências e visa a um produto final”.

As atividades do projeto foram organizadas de maneira que o professor percebesse que a teoria traz implicações à prática pedagógica e que nossas escolhas não são “naturais”, mas embasadas nas crenças que construímos ao longo de nossa formação inicial e continuada sobre o objeto de nossa disciplina, neste caso, a língua.

Partindo dos pressupostos de Corrêa (1997) de que a escrita se constitui de forma heterogênea e que os escreventes circulam pelo oral/escrito/falado/letrado elaborando e testando hipóteses, buscamos apresentar um material preparado especificamente com a finalidade de auxiliar na compreensão do que é a palavra e como se dá sua relação com os demais constituintes de um enunciado escrito.

Riolfi *et al.* (2008) afirmam que o trabalho com a escrita produz significações imprevisíveis e que, para escrever, não é suficiente o domínio de recursos linguísticos e nem exposição organizada de ideias, pois

[...] um trabalho com a linguagem traz à tona algo que antes de ser escrito era ignorado. O ato de escrever oculta a luta que o sujeito trava com as palavras e com os sentidos, mas traz à tona algo que lhe é singular e que, por ser resultante de mudanças e deslocamentos sobre e com a linguagem, não ganha existência sem produzir transformações [...] (RIOLFI *et al.*, 2008, p. 122).

Para que houvesse melhor acompanhamento das atividades, planejamos a impressão do material elaborado em forma de uma apostila para cada estudante e elegemos o diário de pesquisa como instrumento de registro do percurso das aulas

de implementação. Na próxima subseção, apresentamos a unidade didática desenvolvida e aplicada aos alunos sujeitos da pesquisa.

2.5 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

O material apresentado a seguir compõe a apostila para o desenvolvimento do projeto *Coletânea de relatos de Esperança Nova*, com a turma de 6º ano do Ensino Fundamental.

Destacamos que o objetivo da unidade didática é um apoio aos estudantes na tentativa de superação das construções inadequadas de concordância de número do ponto de vista da norma-padrão, contemplando, portanto, questões de análise linguística, porém, integradas no trabalho com gêneros discursivos.

Ao propormos a elaboração de uma coletânea com a turma, a intenção era proporcionar uma experiência que pudesse despertar o interesse dos alunos, por meio de textos extraídos de vivências reais da comunidade, oportunizando aos estudantes momentos de reflexão sobre a relação entre as normas linguísticas, bem como sobre a legitimidade de cada uma, mais precisamente a questão da concordância de número, fato marcado na oralidade e nos *corpora* de textos escritos pelos alunos.

A unidade didática procurou atender ao que Mollica (2000) propõe como atividades metodológicas, as quais devem dar conta de todos os fenômenos variáveis (ou aparentemente variáveis) da língua, além da relação entre fala e escrita:

- (1) Ir do discurso para a sentença (ou para o vocábulo, ou para segmentos menores como sílabas e fonemas): essa máxima serve como guia para muitos fenômenos variáveis que são contextualizados por fatores discursivos, como *status* informacional do referente, cadeia tópica, paralelismo formal, figura/fundo, ou até mesmo para a presença de pausa em intervalos sintagmáticos com reflexos na pontuação (cf. Mollica, 1996a; Mollica & Quental, 1984).
- (2) Ir do mais frequente para o menos frequente; em se tratando de trabalho em sala de aula, há que se ter bom senso de se “atacar” problemas priorizando inicialmente os que mais ocorrem; assim, recomenda-se que o trabalho com desvios da variante *standard* de menor incidência deva ser postergado, em geral.
- (3) Ir do mais provável para o menos provável: quase sempre os problemas mais frequentes coincidem com os que, por meio de estudos (cf. Moura, 1995), sabemos sobre os fatores que favorecem

o seu uso pelas descrições variacionistas de que dispomos da fala do português brasileiro atual (MOLLICA, 2000, p. 35).

É no contexto desses princípios que a unidade didática insere-se como intervenção pedagógica, buscando a aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências, da metodologia de trabalho e mediação de produção do gênero textual relato para a criação de uma coletânea para a biblioteca escolar.

O material foi impresso, apostilado e entregue a cada aluno.

UNIDADE DIDÁTICA

Prezado(a) aluno(a)

Eu, Simone Cristina Palota Ribeiro, professora de Língua Portuguesa, produzi esta unidade didática que possibilita a você, aluno da rede de ensino público do Estado do Paraná, aprofundar seus conhecimentos linguísticos e familiarizar-se com as atividades propostas.

Nesse sentido, este material pode auxiliar você, aluno, no que se refere ao entendimento de como os conteúdos são apresentados nas questões aplicadas. A ideia é que você discuta, resolva e reflita sobre a linguagem, para que possa ampliar e aprofundar seus conhecimentos nos assuntos propostos por meio desta unidade didática.

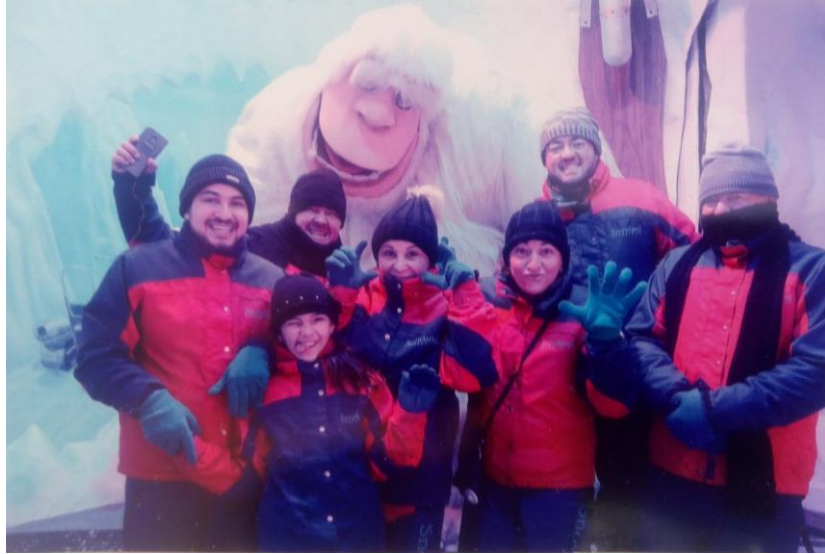


Parte 1: Apresentação do tema e planejamento da coletânea

Aula 1 – AULA DA SAUDADE



OBSERVE A FOTO E OUÇA O RELATO QUE A PROFESSORA VAI CONTAR.



Fonte: Álbum de família – acervo pessoal da autora

Dialogando com o texto:

- 1) Quem relata o texto?
- 2) Qual é o tipo de narrador?
- 3) Qual é o principal fato relatado?
- 4) Quando se passam os fatos relatados?
- 5) O texto é real ou fictício? Explique.
- 6) Temos no texto uma linguagem objetiva ou subjetiva (expressa emoções, sentimentos)? Em que momento isso se comprova?
- 7) Em que tempo estão as formas verbais?
- 8) A autora participa da história como observadora ou como protagonista?
- 9) Vocês gostaram de ouvir o relato? Do que mais gostaram?

Agora, você é convidado a fazer parte de algumas aventuras e participar de um projeto que aprofundará seus conhecimentos linguísticos e, ao final dos trabalhos, fazer parte integrante de uma **Coletânea de Relatos de Esperança Nova**, por meio de dados coletados de familiares ou conhecidos. Esta coletânea será doada para a biblioteca do colégio para que outros alunos possam “saborear” os relatos produzidos por sua turma.

Aula 2 – AULA DOS COMBINADOS



Vamos fazer alguns combinados para decidirmos como será a organização da coletânea.

Leia as questões e dê sua opinião para a turma. Dois alunos serão escolhidos para serem escribas do cartaz que será afixado na sala.

Organização física da coletânea	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os textos serão com ou sem ilustrações? ✓ Como será o sumário? Quem o fará? ✓ Como será a capa? (um desenho ou vários desenhos referentes aos relatos) ✓ E a dedicatória? Quem ficará responsável pela elaboração? ✓ Como será a encadernação? Quantas cópias?
Perfil dos interlocutores dos relatos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quem serão os leitores dos relatos produzidos? (pais, alunos, etc.)
Lançamento da coletânea	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A coletânea será apresentada numa reunião de pais. Como será a apresentação dos relatos? (leitura, slides, gravação de voz, etc.)

Parte 2: Realização de atividades relativas à estrutura composicional do gênero

Aula 3 – AULA VIVA



ESCUTE O RELATO DE NOSSO(A) CONVIDADO(A) SOBRE FATOS VIVIDOS POR ELE(A) NESTA CIDADE.

Agora, vamos comparar as características do gênero e nível de linguagem utilizado pela professora e pelo convidado para narrar os fatos.

- 1) Por que eles escolheram esses fatos para contar?
- 2) Onde podemos ouvir/ler esses tipos de textos?
- 3) Que assuntos podem ser abordados nos relatos?
- 4) Em que tempo foram narrados os fatos? As formas verbais utilizadas pelos autores foram adequadas?
- 5) Os autores participaram dos fatos relatados?

- 6) Nos relatos, que variedade linguística foi empregada?
- 7) Em que cenário os fatos relatados se passam?
- 8) A que tipo de público esses textos se destinam?

Aula 4 – LER, QUE PRAZER!



LEIA ALGUNS RELATOS PESSOAIS.

Texto 1 – VELHO CANIVETE

Já ganhei vários presentes. [...]

Mas acho que, se alguém me forçasse a escolher o melhor presente que já recebi, eu ficaria mesmo com o canivete suíço que meu pai me deu 11 anos atrás. Não é um canivete qualquer: é daqueles gordos, com dezenas de ganchinhos, serrinhas, lâminas. Com caneta, pinça, lupa, tesoura, alicate. Ele ainda veio num estojo de couro, com lápis, pedra de amolar, band-aid, kit de costura, lixa. E um espelhinho acompanhado de um papel com o código morse – sim, para eu me comunicar refletindo a luz do sol em caso de naufrágio, ou terremoto, ou tsunami, sei lá.

O canivete já me salvou de várias [...]. Ele já passou por boas, e isso fica claro quando se mexe nele. As articulações já não são tão suaves, as molas endureceram, muitas peças estão tortas e não encaixam direito. A caneta sumiu, os band-aids suíços acabaram, as agulhas de costura estão com as pontas pretas de tanto serem colocados na chama para esterilizar antes de serem usadas para extrair espinhos. Apesar de ser de aço inox, há marcas de ferrugem por toda parte. Enfim, tudo nele dizia “está na hora de comprar um canivete novo”.

Pois é, hoje em dia existem canivetes espetaculares, até com recursos eletrônicos (lanternas, pen drives e sei lá mais o quê). Aí comecei a lembrar a origem daquelas marquinhas – e cada uma delas me transportou para um lugar diferente. Cada uma era prova de que aquele canivete viveu. De que ele abriu latas, serrou cabos de aço, lixou unhas quebradas, aparou minha barba, arrombou portas, consertou bicicletas, tapou buracos de botas, ajustou óculos. De que ele esteve em todos os cantos do mundo e tomou banho de mar, de óleo de peixe em conserva, de molho de tomate, de vinho vagabundo. E me lembrei de quando ganhei o canivete de presente: eu estava de saída para a minha primeira longa temporada fora de casa – nove meses na estrada de mochila nas costas – e, como meu pai não podia ir comigo, aquele foi o melhor jeito que ele teve de me dizer “quer uma força?”

Fui buscar uma escova de dentes velha e uma lata de querosene e comecei a limpar as entranhas dele. Foram umas duas horas de trabalho, esfregando, desentortando, enxugando. Não dá para dizer que o canivete ficou novo – as marcas continuam lá, e vão continuar sempre. Mas acho que ele está pronto para a próxima.

(Denis Russo Burgierman. Vida Simples, nº 56. Editora Abril.)

Texto 2 – ... DAS SAUDADES QUE NÃO TENHO

Nasci com 57 anos. Meu pai me legou seus 34, vividos com duvidosos amores, desejos escondidos. Minha mãe me destinou seus 23, marcados com traições e perdas. Assim, somados, o que herdei foi a capacidade de associar amor ao sofrimento...

Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d'água, onde minha solidão já pressentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição.

(...) Meu pai não passeou comigo montado em seus ombros, nem minha mãe cantou cantigas de ninar para me trazer o sono. Mesmo nascendo com 57 anos estava aos 60 obrigado ainda a ser criança. E ser menino era honrar pai com seus amores ocultos. Gostar da mãe e seus suspiros de desventuras.

(...) Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar do meu pai, que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário. Comer com a boca fechada, é claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que ele tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças, naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós.

Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: – Você, quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender, para você passar pelo que eu estou passando. – Mãe é uma só. (...)

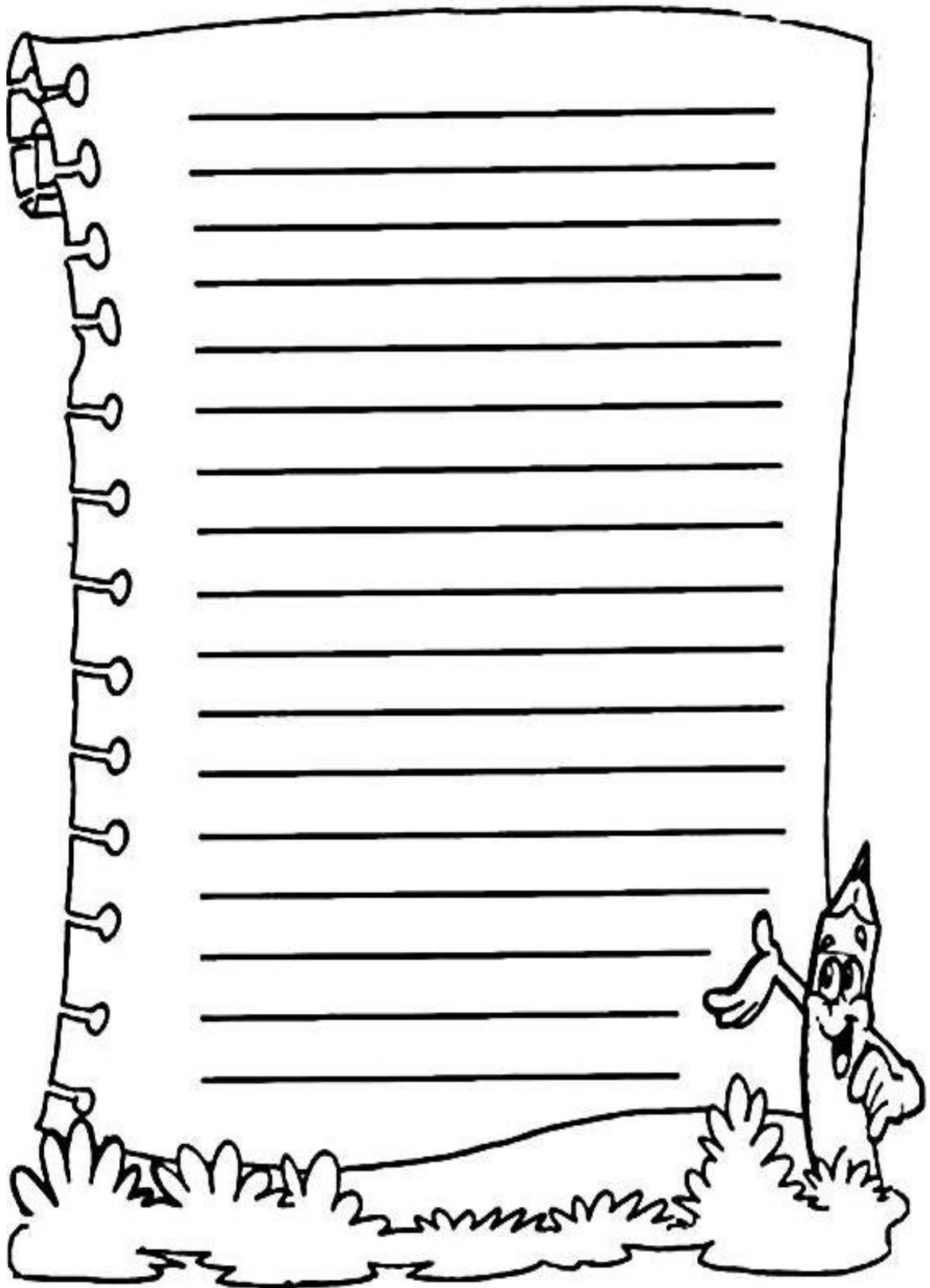
(Bartolomeu Campos Queiroz, em Abramovich, Fanny (org.) – “O mito da infância feliz”. Summus, São Paulo, 1983).

Texto 3 – O PRECONCEITO EXISTE

Em março deste ano eu estava em uma loja procurando um presente para minha mãe, e carregava um caderno que ela havia comprado lá mesmo noutro dia. Aí chegou uma segurança e foi logo me acusando de roubo. Revistou minha bolsa e, como não tinha a nota fiscal comigo, fui levada ao Juizado de Menores. Só quando minha mãe apareceu com o comprovante é que fui liberada. Eu fiquei muito nervosa, nunca tinha sido acusada de roubo, e nem sido xingada por ser negra. Foi a minha mãe quem fez me ver que isso era racismo. Ainda bem que nem todo mundo é assim, racista. Eu tenho orgulho de ser negra, estou feliz com a cor que Deus me deu. Isabela Santos, 14 anos, Salvador. Isabela e sua mãe moveram uma ação contra a empresa por racismo. A juíza Maria Santiago condenou a loja a pagar a Isabela um milhão de reais de indenização por danos morais.

Fonte: <http://relatodadiscriminacao.blogspot.com.br>

Levante hipóteses e monte as características de um relato a partir dos textos orais e escritos analisados até agora.



Aula 5 – LER EM VOZ ALTA E CONTAR: DUAS FACES DA MESMA MOEDA



QUAIS RECURSOS MOBILIZAMOS QUANDO LEMOS E QUANDO FALAMOS?

Esta será uma aula de “escuta atenta”. O texto selecionado para esta atividade é do conhecimento de todos. Isto facilita o desenvolvimento da dinâmica. Dividam a turma em dois grupos, leiam o texto e sigam as instruções abaixo:

A cigarra e a formiga

Num dia de Verão, a Cigarra cantava feliz. Enquanto isso, uma Formiga passou por perto. Vinha cansada, carregando penosamente um grão de milho que arrastava para o formigueiro.

— Por que não ficas aqui conversando um pouco comigo, em vez de te cansar tanto? Perguntou-lhe a Cigarra.

— Preciso arrecadar comida para o Inverno — respondeu-lhe a Formiga. — Aconselho-te a fazer o mesmo.

— Por que devo me preocupar com o Inverno? Comida não nos falta... — respondeu a Cigarra, olhando em redor. A Formiga não respondeu, continuou o seu trabalho e foi embora.

Quando o Inverno chegou, a Cigarra não tinha nada para comer. No entanto, viu que as Formigas tinham muita comida porque a tinham guardado no Verão. Distribuíam-na diariamente entre si e não tinham fome como ela. A Cigarra compreendeu que tinha feito mal...

Moral da história: Não penses só em divertir-te. Estuda, para ter uma vida melhor no futuro.

Fonte: Adaptado de <http://fabulasinfantis.blogs.sapo.pt/>

Grupo 1: Lerá a versão “A cigarra e a formiga”

Grupo 2: Contará, sem ler, a versão “A cigarra e a formiga”

- Cada grupo terá 5 minutos para combinar como será a apresentação e 5 minutos para apresentar.
- No caso da equipe que não vai ler, deve compreender a história, sem decorar. Pode usar palavras do seu próprio vocabulário. O que precisa combinar e ter consciente é que deve ser contada cada cena da narrativa.
- Ao final, em círculo, chamando a atenção para a escuta atenta por todos, reflitam:
 - a) A forma como cada apresentação aconteceu foi igual?
 - b) Que diferenças vocês perceberam?

- c) Qual é ou quais são as diferenças mais salientes da oralidade (fala planejada, mas sem leitura) para a oralização (leitura)?
- d) Podemos escrever tal como falamos?
- e) A leitura foi compreendida?
- f) A contação foi bem estruturada?

A professora fará as anotações da discussão no quadro e, depois, cada grupo organizará um cartaz que será exposto na sala.

RECONTO ORAL (SEM LER)	LEITURA EM VOZ ALTA (LIDA)

Aula 6 – NO TÚNEL DO TEMPO...



ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DE RELATOS COM PESSOAS DE ESPERANÇA NOVA

A ENTREVISTA

Entrevistar uma pessoa é ajudá-la a revelar sua história de vida como narrativa construída a partir de suas memórias, daquilo que viveu e conheceu. Por isso, a entrevista pressupõe a interação entre quem conta, o entrevistado e o entrevistador.

Cabe ao entrevistador auxiliar o entrevistado a organizar as lembranças de sua vida em uma narrativa própria. Nesse caso, a entrevista é uma prática de interação entre dois lados: quem conta e quem pergunta/ouve. Ao contrário de um “interrogatório” ou “questionário”, o que se busca é criar um momento de troca e diálogo entre as duas partes, sendo que o assunto da conversa é a história de vida

de uma delas. Podemos dizer que a entrevista é um produto em coautoria do entrevistado e do entrevistador.

Busca-se transformar a entrevista num momento solene, até mesmo sublime, em que a pessoa possa se religar a sua memória e contar sua história, com ajuda de um entrevistador atento e respeitoso. É como puxar o fio da memória e deixar que a narrativa flua.

O roteiro, porém, é apenas um estímulo. É necessário estar totalmente disponível. Ser curioso, escutar com atenção. As melhores perguntas surgem da própria história que está sendo contada. Se o entrevistado falar sem perguntas, pode seguir sem interrupção, mesmo que pareça que ele esteja saindo fora do tema. Apenas interferimos quando for realmente necessário, seja para retomar o fio da meada, seja para ajudá-lo a seguir.


O corpo, os olhos, os movimentos fazem parte do diálogo e influenciam a construção da narrativa. É necessário estar atento.

ROTEIRO PARA COLETA DA NARRATIVA ORAL (ENTREVISTA)

01	Qual é o seu nome completo?
02	Quantos anos você tem?
03	Há quanto tempo você mora em Esperança Nova?
04	Você se lembra de muitos fatos acontecidos neste lugar?
05	Conte um fato marcante que aconteceu com o senhor/senhora no passado aqui em Esperança Nova, envolvendo outras pessoas neste fato.
06	Como o(a) senhor(a) se sentiu naquele momento?
07	O que aconteceu depois?
08	Você tirou alguma lição/reflexão deste fato?

Fonte: Elaborado pela autora

Aula 7 – AULA DAS EMOÇÕES

	RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA
---	------------------------------

Partilhe a experiência com a entrevista, respondendo às seguintes questões.

- a) Foi fácil encontrar alguém para entrevistar? Quem era a pessoa?
- b) O que aconteceu quando você chegou para a conversa?
- c) Como você conduziu as perguntas e as respostas feitas durante a conversa?
Cite a que mais te emocionou.
- d) Qual a reação do entrevistado quando falou de suas lembranças?
Demonstrou saudade, alegria, tristeza?
- e) Você gostou de saber um pouco como era Esperança Nova no passado?
- f) Como você fez para não esquecer o que o entrevistado disse?

RETEXTUALIZAÇÃO

A produção de um novo texto com base num já existente é um processo de retextualização, que compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente. Por isso, nessa atividade, devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Quando a retextualização requer a passagem do oral para o escrito, envolve estratégias de eliminação (por exemplo, de marcas interacionais, hesitações), inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma coloquial para uma formal), seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação (por exemplo, agrupamento de ideias).

O gênero em pauta – o Relato Pessoal – segundo Costa (2008, p.159), pode ser definido como: “narração (v.) não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita geralmente usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico”.

Agora que você tem os dados da entrevista em mãos, chegou a hora de fazer a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita dos relatos coletados na entrevista.

Comando de produção

Agora é a sua vez!

Escreva a sua versão do relato, conforme os dados coletados de seu(sua) entrevistado(a), em 3ª pessoa. O texto deverá conter a estrutura do gênero Relato . Rememore os fatos e as emoções vivenciadas pelo(a) entrevistado(a) que tornaram a sua experiência inesquecível. Seu texto fará parte do livro “Coletânea de Relatos de Esperança Nova”, que comporá o acervo da nossa biblioteca.

O escritor agora é você!

Construa o texto, que deverá ter o mínimo de 15 linhas e o máximo de 30 linhas, procurando responder às seguintes questões:

- ✓ O que aconteceu?
- ✓ Quando aconteceu?
- ✓ Onde?
- ✓ Com quem?
- ✓ De que forma?
- ✓ Por que a experiência foi tão marcante?

Vale ressaltar que as perguntas não precisam ser respondidas necessariamente na referida ordem. Seja criativo(a)! Conte da forma que considerar mais interessante! Mas, não se esqueça de que o relato tem de ser coerente do princípio ao fim.


Fonte: Elaborado pela autora

Parte 3: Realização de atividades de análise linguística

Agora que você já escreveu seu texto, a professora vai recolhê-lo por uns dias e pontuar onde houver necessidade de reestruturação e/ou adequação.

Seguimos o projeto a partir daqui, com várias atividades que venham contribuir para seu desenvolvimento linguístico, de modo que você possa refletir sobre o funcionamento da língua, melhorar sua produção escrita, ancorando-se em tudo o que vai aprender.

Aula 8 – AULAS DAS REFLEXÕES

	<p>REFLEXÃO SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.</p>
---	---

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

A **variação linguística** é um fenômeno natural que ocorre pela diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe).

Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são intergeracionais (geração mais velha/geração mais nova), a social (relacionada a fatores sociais como etnia, sexo, faixa etária, grau de escolaridade e grupo profissional) e a regional (caracterizada por regiões geográficas diversas). Com isso, temos diferentes formas de pronúncia, vocabulário e estrutura sintática, bem como diferentes estilos, que diz respeito ao grau de formalidade em diferentes situações de comunicação: se está em ambiente familiar ou profissional, se há algum grau de intimidade entre os interlocutores, que tipo de assunto é tratado, entre outros aspectos.

É importante, além dessa percepção, compreender as razões dos diferentes usos, a utilização da linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes como, por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas, etc.

É necessário compreender a noção do valor social que é atribuído a essas variações sem, no entanto, desvalorizar sua realidade ou a de outros.

É importante observar que toda variação linguística é adequada para atender às necessidades comunicativas e cognitivas do falante. Assim, quando julgamos errada determinada variedade, estamos emitindo um juízo de valor sobre seus falantes e, portanto, agindo com **preconceito linguístico**.

Leia o trecho de um texto publicado no livro *Educação em língua materna*:

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?
 Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.
 Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?
 Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.
 Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma. E vamu vê seu financiamento.

(BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.)

Com relação ao contexto discursivo:

- a) Na terceira e última fala da “Gerente”, ocorre uma mudança de nível de linguagem. Por que isso aconteceu?

- b) Essa mudança impediu a compreensão do enunciado por parte do “Cliente”? Por quê?

- c) Devemos sempre utilizar a linguagem formal com quaisquer interlocutores em sinal de respeito? Por quê?

Aula 9 – AULA DAS REFLEXÕES

Atividade em grupos



REFLEXÃO SOBRE NORMA-PADRÃO

É importante destacar que as reflexões apresentadas até agora não são em defesa de não respeitar a norma-padrão. Porém, é necessário que tenhamos consciência de que, em determinadas situações, espera-se que usemos a norma-padrão. Também é importante lembrar que todas as variedades da língua têm uma gramática, isto é, uma organização das palavras. Compare os enunciados a seguir:

“Nós fomos ao parque e vimos as árvores floridas.”

“A gente foi no parque e viu as árvore cheia de flor.”

“Nóis foi no parque e viu as arve cheia de flor.”

Veja que a mensagem é a mesma. Qualquer um consegue entender o que a pessoa falou porque há uma organização das palavras nos enunciados que permite compreender o que se fala. Porém, o primeiro enunciado está de acordo com a norma-padrão, que é necessário usar em certas situações que exigem que cuidemos mais da linguagem. Os outros dois são ditos em outros contextos que não exigem cuidar tanto da forma como falamos.

Agora, imaginemos que uma pessoa diga o seguinte:

“Parque as fomos floridas nós árvores e vimos ao.”

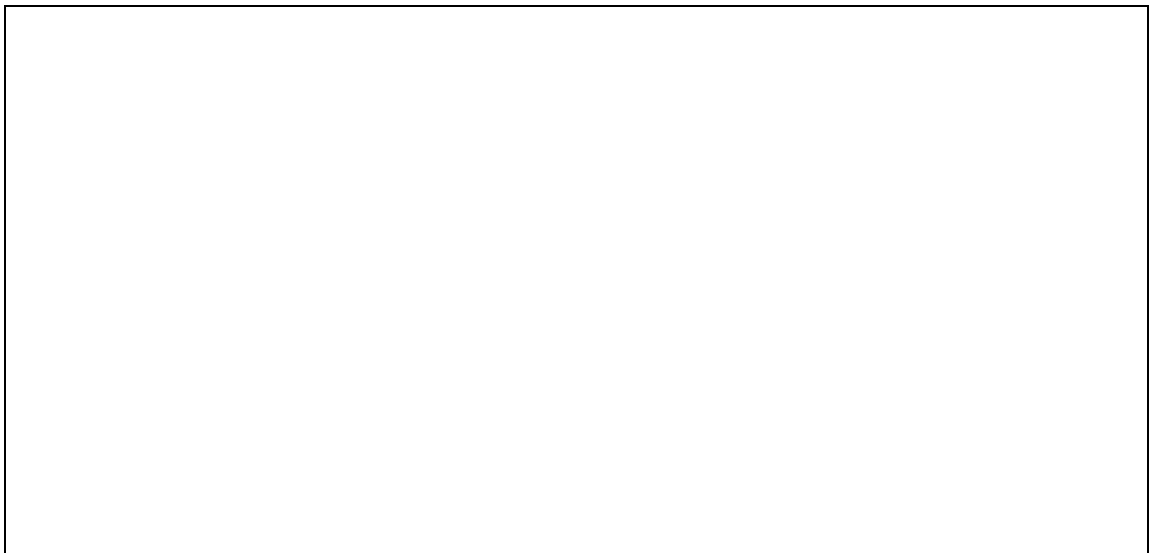
Dá para entender o que ela quis dizer? Veja que a pessoa usou as mesmas palavras do enunciado que segue a norma-padrão, só que numa ordem que não é usada por nenhum falante, por isso não dá para entender. Então, é importante lembrar que a função principal da língua é a comunicação, mas também temos que lembrar que, em determinadas situações, precisamos atentar para a norma-padrão, especialmente na linguagem escrita.

Agora, faremos quatro grupos na sala. A professora vai entregar cinco imagens para cada grupo (cartazes, placas, faixas, anúncios, etc...), todos retirados da internet. Cada grupo deverá separar as imagens que contêm desvios da norma-padrão das que não contêm, ler os enunciados e destacar os desvios.

Reflexão oral

- Onde podemos encontrar estas imagens?
- Você pode imaginar quem as escreveu?
- Quais foram os principais desvios da norma-padrão encontrados?
- Por que você acha que escreveram assim?
- Agora, reescreva os textos lidos, considerando a norma-padrão da língua portuguesa.

REGISTRO ESCRITO



Observe as imagens abaixo para responder as questões por escrito:



Os avisos acima seguem a norma-padrão da língua? Por quê?

Como deveriam estar escritos estes avisos, isto é, em qual norma? Por quê?

Qual fator você acha que contribuiu para que os sujeitos escrevessem inadequadamente esses anúncios?

A situação permite que esses anúncios sejam escritos assim? Por quê?

Vamos fazer um exercício de adaptação à modalidade escrita da língua. Reescrevam os textos lidos, considerando-se a norma-padrão da língua portuguesa.

Quais diferenças existem entre os textos originais e os reescritos por vocês?

Aula 10 – AULA DAS REFLEXÕES



REFLEXÃO SOBRE PRECONCEITO LINGUÍSTICO.

Querido aluno, cada falante possui uma capacidade de fala que, desde cedo, apresenta algumas características estruturais básicas que permitem seu uso para a comunicação, que variam devido a alguns fatores, por exemplo, socioeconômicos e históricos.

É preciso saber que a variação social está ligada a vários fatores sociais. A semelhança na fala acontece de acordo com a comunidade linguística na qual o indivíduo está inserido, ou seja, os falantes adequam a fala de acordo com as finalidades específicas, as heranças socioculturais ou necessidades que possuem. Assim, ela se torna resultante do agrupamento de fatores sociais como, por exemplo, o nível socioeconômico, o grau de escolaridade, a faixa etária, o gênero (homem/mulher), os grupos sociais, profissionais, entre outros.

Existe também o estilo formal – onde utilizamos uma linguagem adequada às necessidades intelectuais. Nesse caso, há a necessidade de reflexões maiores quanto à elaboração da linguagem e do conteúdo, não tão usados no cotidiano. Já o informal é mais distenso, utilizada no cotidiano, mínimo de elaboração e reflexão na construção dos enunciados, uma vez que é o uso menos elaborado da fala. A escolha da utilização de uma linguagem ou outra é adequada ao contexto. Numa conversa informal, usamos uma linguagem mais simples, num evento mais formal, elaboramos melhor nossos enunciados. Por exemplo, um juiz ou professor universitário utilizam a linguagem formal no tribunal ou na universidade, em uma conversa informal com os amigos ou em casa o estilo é informal.

A língua padrão ocupa um lugar de prestígio hoje em dia, não pela sua elaboração ou por seguir uma gramática, mas por questões históricas, sociais e políticas que levaram seus usuários a ocuparem lugares de prestígio social na sociedade. Portanto, esse preconceito não tem razão de persistir. Diante disso, não existe variante mais correta, existe sim a variante adequada a cada contexto.

Concluindo: Se determinada pessoa não utilizar o português padrão, isso nem sempre quer dizer que ela não saiba ou que não tenha conhecimento.

Sobre a imagem, responda aos seguintes questionamentos:



Orlando, Folha de S. Paulo, 26/5/1994.

Fonte: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=717>

No texto, é utilizada uma linguagem mais formal ou menos formal?

Identifique na charge expressões populares que aparecem nos balões, justifique o uso de tais expressões e quais pessoas usualmente as empregariam?

Crie uma fala para a árvore, usando a linguagem informal.

Se trocássemos as falas dos balões por outras, como, "Não há uma folha sequer em seus galhos, árvore!", o efeito humorístico continuaria? Qual a função da linguagem nesse contexto?

* Essa atividade foi extraída da aula **Preconceito linguístico: abismos entre a linguagem culta e coloquial**, da professora Walleska Bernardino Silva – Belo Horizonte/MG. Disponível no **Portal do Professor/MEC**. Acessado em 04/08/2019. Todas as informações contidas nela são de responsabilidade do autor.

Aula 11 – AULA DAS REFLEXÕES



REFLEXÃO LÚDICA: “concorda” ou “não concorda”

Com esta dinâmica, você terá a oportunidade de brincar e, ao mesmo tempo, pensar sobre as formas de concordância verbal e nominal aplicada em enunciados bem próximos ao uso real da fala de seu cotidiano.

De acordo com a Gramática Tradicional, a sintaxe de concordância faz com que determinadas palavras se harmonizem, em suas flexões, com as palavras de que dependem na frase. A concordância verbal ocorre quando o verbo se harmoniza em número e pessoa com o sujeito, como: “O professor explicou a lição. Os professores explicaram as lições”. A concordância nominal ocorre quando há harmonia das palavras com os substantivos aos quais se vinculam, como: “Os dois candidatos apresentaram planos de governo bem distintos.”

Regras do jogo:


- Dividir a turma em duas equipes, em fila;
- Cada aluno recebe um enunciado que será entregue por um ajudante (ficha). Os alunos deverão observar a concordância nominal ou verbal dos enunciados;
- Cada aluno deverá ir para o local que ele julgar correto (dois cartazes fixados na lousa), de acordo com a ficha que tem em mãos;
- A cada aluno que for para o local correto, a equipe marca um ponto;
- Será vencedora a equipe que marcar mais pontos.

MATERIAIS	EQUIPE DE APOIO	PROCEDIMENTOS E OBSERVAÇÕES
2 cartazes de: “concorda” x “não concorda”.	Os ajudantes deverão: - Entregar as fichas para os alunos; - Pregar os cartazes na parede; - Marcar os pontos.	- Depois que se dirigirem aos cartazes, os alunos não poderão mudar de lugar. - Sugestões de frases: 1. As aluna não estudou para a prova. 2. Os estudantes estão atrasados. 3. Papai, vovô e meu primo viajou para Belo Horizonte. 4. As cobras são venenosas. 5. O povo brasileiro são muito alegres. 6. O pessoal da escola veio para a reunião. 7. Os portões estão abertos.

		<p>8. As porta está fechada.</p> <p>9. Estes livro estão desatualizado.</p> <p>10. Maria e Joana não gosta de jiló.</p> <p>11. José, Maria e Lucas saíram juntos.</p> <p>12. O comerciante vendeu vários livro.</p> <p>13. Guilherme fez as tarefas.</p> <p>14. Eles foi viajar ontem.</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora


Aula 12 – ESTUDO DIRIGIDO

	<p>AS VARIÁVEIS VERBAIS: ordem sv / vs, distância nula ou presença de distância entre sujeito e verbo.</p> <p>AS VARIÁVEIS NOMINAIS: saliência fônica, ordem e posição dos elementos no sintagma nominal</p>
---	--


Neste momento, você fará algumas atividades relacionadas à concordância de número entre sujeito e verbo e também à concordância de número em determinantes e substantivos e poderá refletir sobre algumas regras.

❖ Complete com os verbos.


1 – Os meninos o _____ fone.



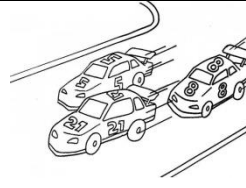
2 – Um lagarto!!! G _____ as senhoras com muito medo.



3 – As crianças, contentes, b _____ com os carrinhos.



4 – Os carros de corridas c_____ muito.



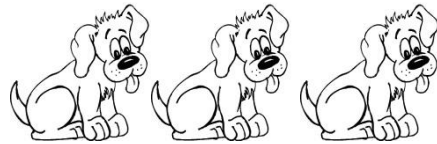
5 – Meu pai e minha mãe d_____cedo.



Fonte: Adaptado de Mollica (2003, p. 87)

❖ Complete com substantivos.

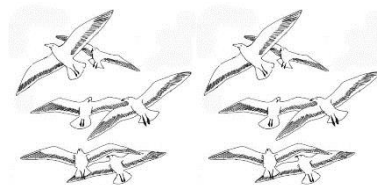
1 - _____podem ser perigosos.



2- Havia naquele jogo três belos_____.



3 – Um bando de _____voam alto.



4 – Os _____comem verduras.

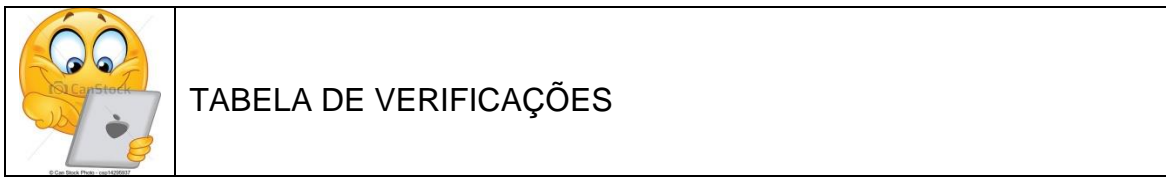


5 - _____brilham no céu.



Fonte: Adaptado de Mollica (2003, p. 69)

Aula 13 – AULA DIRIGIDA



Você receberá de volta o texto que produziu e fará o preenchimento da Tabela de Verificações, analisando o próprio texto, lembrando todas as reflexões que fizemos nas aulas anteriores. Preste bastante atenção nos aspectos morfosintáticos da tabela abaixo, parte que está diretamente relacionada à transposição da oralidade para a escrita, especialmente a questão da concordância de número entre sujeito e verbo e concordância de número em determinantes e substantivos.

Em seguida, junte-se a um colega e troque seu material. Analise o texto e a Tabela de Verificações de seu/sua par para ajudá-lo/a a melhorar sua reescrita.

Tabela de verificações

ASPECTOS ESTRUTURAIS	SIM	NÃO	PRECISO MELHORAR
O texto apresenta uma linguagem adequada ao gênero? O título está apropriado ao enredo da história? Mobiliza o leitor para a leitura?			
Os elementos da narrativa estão presentes (personagem, cenário, tempo, conflito e desfecho)?			
O texto apresenta pontuação, paragrafação, ortografia e acentuação adequadamente?			
O enredo apresenta uma experiência vivida? É subjetivo? Há sequência de acontecimentos marcantes da vida do personagem?			
Há impressões e reflexões sobre o fato principal do relato? Aconteceu em Esperança Nova?			
O relato está em 3ª pessoa (singular ou plural)?			
Foram usadas expressões para indicar o tempo e o lugar?			
O relato apresenta trechos descrevendo a paisagem, as pessoas e os costumes?			
ASPECTOS CONTEXTUAIS	SIM	NÃO	PRECISO MELHORAR
Quem? (personagem)			
O que? (enredo)			
Onde? (espaço)			

Quando? (tempo)			
ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	SIM	NÃO	PRECISO MELHORAR
Há alguma palavra que não esteja escrita corretamente?			
Há palavras repetidas que precisam ser substituídas?			
Há concordância de número entre sujeito e verbo?			
Há concordância de número em determinantes e substantivos?			

Fonte: Elaborado pela autora.

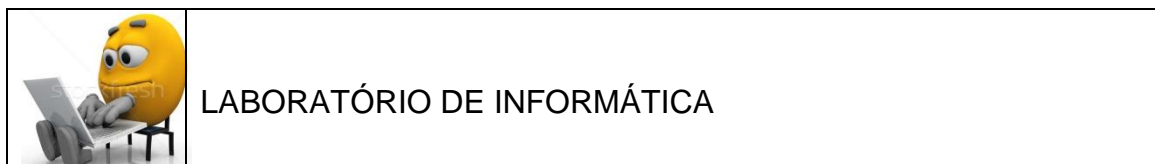
Parte 4: Elaboração da coletânea

Aula 14 – AULA DA REESCRITA



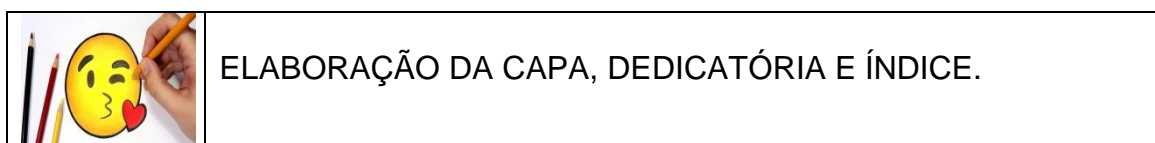
Reescreva seu texto, observando os critérios assinalados por você na Tabela de Verificações.

Aulas 15 e 16 – AULA DE DIGITAÇÃO



- Cada aluno fará a digitação de seu texto no laboratório de informática, atendendo às indicações e correções da professora;
- Depois de impresso, cada aluno fará sua ilustração.


Aulas 17 e 18 – AULAS FINAIS



Chegou a hora da decisão!

- De forma democrática, faremos a escolha da arte da capa (um desenho grande ou uma série de desenhos pequenos produzidos por todos, como autorretrato ou situações dos relatos, etc.);
- Elaboração da dedicatória e índice (decisão e produção coletiva).

Aula 19 – AULA DA REALIZAÇÃO

	MONTAGEM DA COLETÂNEA E APRESENTAÇÃO.
---	---------------------------------------

- Diálogo sobre como farão a reprodução e delimitação da quantidade a ser reproduzida;
- Ensaio para a apresentação da coletânea para a comunidade escolar, de forma similar a um lançamento, em uma reunião de pais.

3 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Nesta parte, apresentamos algumas considerações sobre a implementação da unidade didática, a análise dos dados da produção inicial (diagnóstica) e a comparação com a produção final após a aplicação da unidade didática, buscando exemplificar e analisar as ocorrências de não concordância de número nos textos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

As análises buscaram identificar se os casos de concordância não padrão podem ser compreendidos se observada a relação entre a oralidade e a escrita. Para tanto, analisamos os sintagmas nominais e verbais das produções dos alunos, a fim de compreender quais variáveis favoreciam a concordância desviante da norma-padrão, tanto na produção do texto diagnóstico, no 5º ano do Ensino Fundamental (2018), quanto na produção final (texto proposto como última atividade da apostila), no 6º ano (2019).

Conforme já registrado na seção da Metodologia de Pesquisa, ao fazer o estudo dos textos da produção diagnóstica realizada em 2018, foram identificados alguns problemas de ordem estrutural/composicional do gênero, textual (coerência e coesão) morfossintática, orto-fonológica, etc.; porém, as maiores ocorrências apresentadas foram as relacionadas à concordância de número, que se tornou, dessa forma, objeto de estudo e de intervenção em sala de aula.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E EXEMPLOS DAS ATIVIDADES DA UNIDADE DIDÁTICA

Para dar início a nosso trabalho com a unidade didática elaborada para desenvolver a prática com os alunos do 6º ano, preparamos uma aula inaugural na sala de vídeo, intitulada “Aula da Saudade”. Na tela, colocamos apenas uma foto de família de nosso acervo pessoal e, a partir dela, fizemos um relato pessoal oral relacionado ao contexto da foto, isto é, contamos sobre fatos marcantes vivenciados em uma viagem. Assim que terminamos de relatar os fatos oralmente, abrimos espaço para questionamentos. Houve muitas perguntas sobre o lugar, o clima, a comida, a distância, porque os alunos ficaram curiosos para saber da referida viagem. Ao questionarmos se alguém saberia dizer o gênero textual apresentado, alguns alunos disseram que poderia ser uma memória literária, visto que tínhamos

trabalhado esse gênero anteriormente para participarmos da Olimpíada de Língua Portuguesa. Aproveitamos a oportunidade para explicar sobre esfera literária e não literária, fator principal que distingue um relato pessoal (linguagem não literária) de uma memória literária (entrelaçamento realidade/ficção e o uso da linguagem literária). Fizemos uma série de perguntas (vide Aula 1 da unidade didática) aos alunos para que refletissem sobre a temática e, ao mesmo tempo, fossem se familiarizando com o gênero textual em análise. As explicações foram bem-sucedidas, pois os alunos começaram a entender o gênero textual proposto.

Um dos motivos de levarmos uma foto de família na primeira aula foi provocar a narrativa em primeira pessoa do plural e, durante a produção do texto oral, promover a flexão de verbos e sintagmas nominais conforme a norma-padrão, para que os alunos percebessem a fala monitorada durante a exposição. Dessa forma, poderíamos, posteriormente, refletir sobre a linguagem formal e informal e em quais contextos deve haver monitoramento, para evitarmos estereótipos e preconceitos associados à ausência da marca de concordância de número.

Na segunda aula, explanamos toda a ideia do projeto e os objetivos da unidade didática, que culminaria em uma coletânea de relatos para ser doada para a biblioteca do colégio. A partir daquele momento, fizemos uma tabela de combinados. Para cada etapa/parte da elaboração da coletânea, nomearíamos alguns alunos que ficariam responsáveis por sua execução.

Figura 8 – Tabela de “combinados” feita pelos alunos

Ilustração	Sim
Sumário	Nathiel
Capa (1 Desenho)	Ama Julia Roman, Taísa
Dedicatória	(Julia) Simone
Encadernação	1 Coleção
Interlocutores	Juvenil
lançamento	Ana Julia Lufredo Julia Fernanda
Relatos	Pessoais

Fonte: Tabela produzida pelos alunos do 6º ano durante a segunda aula da unidade didática (2019)

Na aula seguinte, levamos uma convidada para também relatar um fato marcante de sua vida na pequena cidade de Esperança Nova, para termos dois relatos orais e compararmos os diferentes modos de falar: a fala mais monitorada e a menos monitorada. Tratava-se de uma funcionária do colégio, que se apresentou, contou um pouco de sua vida e destacou um fato que lhe foi marcante: gravidez na adolescência.

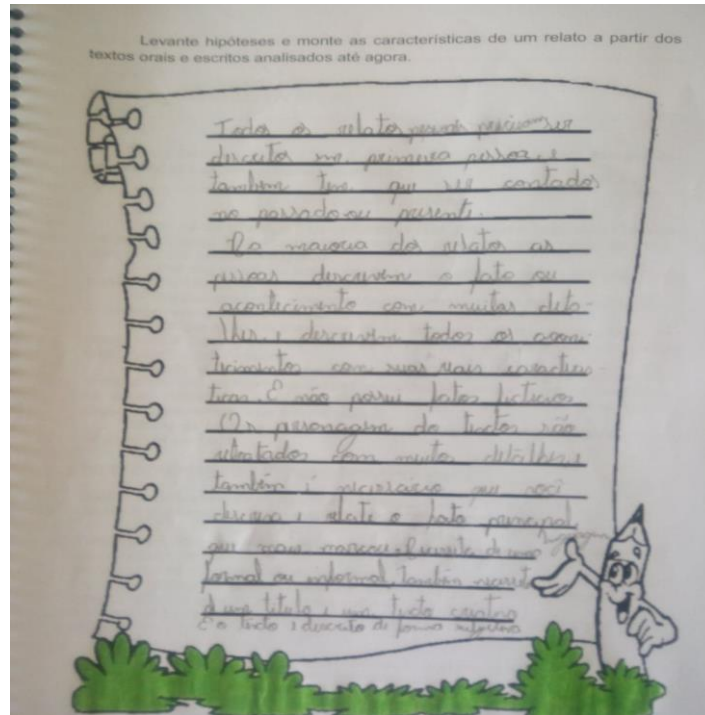
O relato prendeu a atenção de todos os alunos, pois, a todo momento, ela chamava a atenção para os perigos que meninos e meninas correm com a imprudência na fase do namoro. A funcionária era uma pessoa com pouca escolaridade e usava linguagem informal, menos monitorada. Esse momento foi muito rico e oportuno, visto que, nessa turma em que o projeto foi implementado, havia uma aluna com 28 anos de idade, que, depois de muito tempo fora da escola, retornou aos estudos e, coincidentemente, seu filho também estudava nessa classe. A turma toda pediu que essa aluna também contasse relatos de sua vida, porque ela sempre comentava alguns fatos vivenciados, durante as aulas. Aproveitamos a oportunidade e permitimos que a aluna fizesse seu relato; assim, teríamos mais elementos para refletir.

Na sequência, oportunizamos várias reflexões sobre as características dos relatos contados pela professora e pelas convidadas (vide Aula 3 da unidade didática). Durante a reflexão, alguns alunos comentaram que as convidadas não flexionavam os verbos, de modo que notaram os desvios de concordância verbal e nominal, os tempos verbais e a variação linguística. Nesse momento, aproveitamos para tecer algumas considerações sobre a variação linguística, a legitimidade de cada modo de falar e a importância de evitar o preconceito linguístico.

Na aula seguinte, apresentamos três relatos escritos para identificação das características estruturais do gênero e comparação com os relatos orais. Após a leitura dos textos, fizemos remissão a todos os textos apresentados a eles até o momento (três textos orais e três textos escritos) e dissemos que todos eles eram do gênero relato pessoal. A partir daí, eles deveriam comparar as semelhanças entre os textos e pensar nas características estruturais, ou composicionais, desse gênero. Alguns alunos logo perceberam que todos eles são contados/escritos em primeira pessoa, tanto do singular como do plural. Na sequência, orientamos que os alunos fossem pensando e escrevendo (abordagem indutiva), na atividade da apostila (vide

Aula 3), as características composicionais do gênero relato pessoal e, em seguida, compartilhassem as respostas com a turma.

Figura 9 – Características composicionais do gênero relato pessoal apontadas por um aluno



Fonte: Atividade feita por aluno do 6º ano (2019)

Quadro 19 – Transcrição de texto da Figura 9

1	Todos os relatos pessoais precisam ser
2	descritos em primeira pessoa e
3	também tem que ser contados
4	no passado ou presente.
5	Na maioria dos relatos as
6	pessoas descrevem o fato ou
7	acontecimento com muitos deta-
8	lhes e descrevem todos os acon-
9	tecimentos com suas reais caracteris-
10	tics. E não possui fatos fictícios
11	Os personagens do texto são
12	relatados com muitos detalhes e
13	também é necessário que você

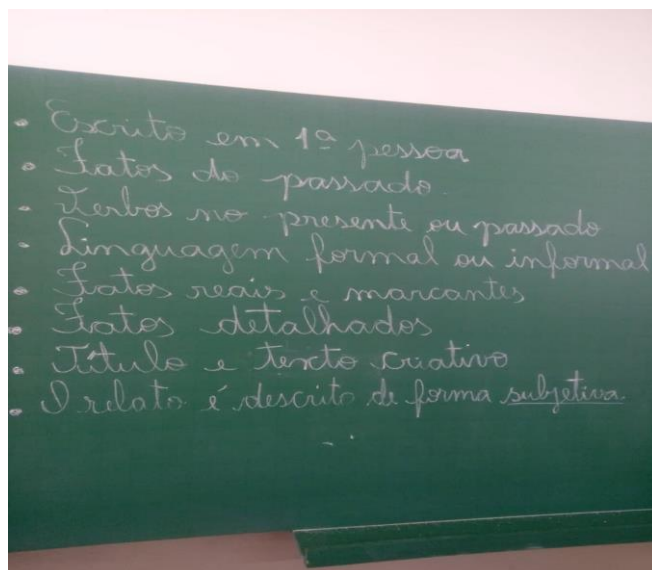
14	descreva e relate o fato principal
15	que mais marcou. Necessita de uma linguagem
16	formal ou informal, também necessita
17	de um título e um texto criativo
18	E o texto é descrito de forma subjetiva

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2019)

Constatamos que esse aluno, logo de início, entendeu em que pessoa do discurso os relatos apresentados foram narrados. Também destacou que a linguagem pode ser formal ou informal. Esses pontos descritos foram certamente lembrados porque, durante as reflexões, foram muito comentados pela turma e reafirmados pela professora.

À medida que discutíamos as características do relato pessoal, anotávamos os aspectos levantados na lousa para que todos pudessem registrar, num campo próprio da apostila, as hipóteses levantadas pela turma. Nesse momento, relembramos também a distinção com o gênero memória literária, pois os gêneros possuem características muito próximas. Percebemos uma grande dificuldade da maioria dos alunos em compreender a diferença entre a esfera literária e a não literária. Notamos que esse assunto exigia maior tempo de discussão, visto que não tinha bem compreendido por alguns alunos.

Figura 10 – Características composicionais do relato pessoal conforme apontadas pelos alunos



Fonte: Fotografia do acervo da autora (2019)

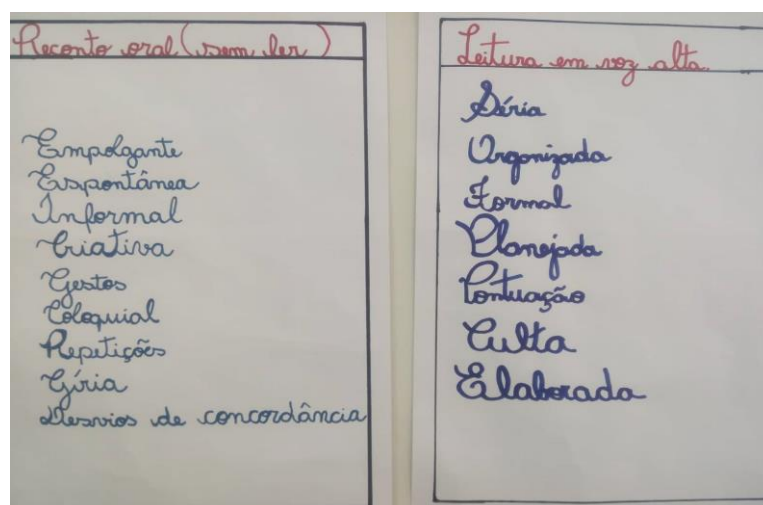
Após finalizarmos as atividades de reflexão quanto ao gênero relato pessoal, iniciamos uma discussão a respeito da oralidade e oralização. Propusemos que a turma se dividisse em dois grupos, que ficariam com funções diferentes: o grupo 1 deveria escolher um representante para fazer a leitura em voz alta do texto “A cigarra e a formiga”, respeitando a pontuação e fazendo entonação de voz apropriada; o grupo 2 deveria escolher um representante para contar, sem ler e sem decorar, a mesma história, podendo usar palavras de seu próprio vocabulário. O fato de a atividade demandar que alguém do grupo 2 conhecesse previamente a história motivou a escolha de uma fábula já trabalhada em sala, em vez de um relato pessoal, gênero com o qual eles ainda estavam se familiarizando.

Durante a contação, o aluno escolhido para fazê-la desviou um pouco da sequência da história, inventou alguns trechos, fez muitos gestos para garantir a compreensão por parte dos ouvintes, mas conseguiu finalizar o enredo com sucesso. Os alunos fizeram escuta atenta. Após as apresentações, foram feitos questionamentos, como: por que no texto escrito não houve gestos, mas apenas entonação de voz? Por que houve muita repetição de palavras no texto oral, e no texto escrito, isso não aconteceu? Qual narrativa foi mais longa: a oral (contada) ou a escrita (lida)? Por quê?

A partir das observações realizadas pelos alunos e da constatação de posturas e estratégias diferentes durante a leitura e a contação, desenvolvemos reflexões de diversas naturezas sobre as diferenças entre a leitura (linguagem elaborada) e a oralidade (língua espontânea).

Durante a aula, fomos sistematizando as discussões no quadro e, em seguida, cada grupo elaborou um cartaz.

Figura 11 – Atividade de reflexão entre o reconto (oralidade) e leitura (oralização)



Fonte: Cartazes elaborados pelos alunos do 6º ano (2019)

Depois de discutirmos bastante sobre o gênero relato pessoal oral e escrito e sobre a distinção entre oralidade e escrita, passamos a orientar os alunos para a entrevista que deveriam fazer com alguém conhecido da comunidade. Apresentamos o roteiro de perguntas (vide Aula 6 da unidade didática), alertando que a entrevista não deveria ser um interrogatório: as perguntas eram apenas estratégias para não deixar o assunto esgotar-se, mas os alunos deveriam dar preferência para ouvir a narrativa dos entrevistados com atenção e fazer anotações para não se esquecerem dos detalhes do relato, tendo em mente que os gestos, o olhar e os movimentos corporais dos entrevistados também dizem algo e enriquecem a produção escrita da narrativa.

Na aula seguinte, a experiência vivida foi compartilhada em sala. A maioria havia levado suas anotações, e uma aluna havia filmado a entrevista, o que deixou os colegas curiosos. Fizemos vários questionamentos sobre o momento da entrevista e cada aluno contou um pouco dos fatos relatados. Algumas histórias eram de familiares, e alguns fatos contados na entrevista constituíram uma surpresa para os alunos, pois não sabiam do ocorrido na família. Duas alunas disseram que suas mães choraram enquanto se lembravam dos fatos narrados, e outro aluno disse que gostou muito da experiência, pois ficou imaginando como era a cidade no passado.

Nessa aula, também orientamos sobre a transposição do texto oral para o texto escrito (retextualização), retomando questões discutidas em aula anterior, relativa à diferença entre oralidade e oralização, visto que, naquele momento, foram discutidas algumas marcas da oralidade, como gírias, vícios de linguagem,

hesitações. Porém, na aula sobre retextualização, reforçamos alguns pontos, tais como estratégias de eliminação, inserção, substituição, seleção, acréscimo, reordenação, reformulação e condensação de palavras e ideias, bem como a transposição de primeira para terceira pessoa do discurso. Marcuschi (2010) ressalta que a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização.

Assim que recebemos os textos, na aula seguinte, constatamos as dificuldades apresentadas, principalmente em relação à repetição do pronome na função de sujeito e às estratégias de inserção e eliminação. Conforme salienta Marcuschi,

É importante considerar que, no caso de uma retextualização, interferimos tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo, sendo que neste segundo conjunto a questão se torna muito mais delicada e complexa (MARCUSCHI, 2010, p. 52).

Segundo esse autor, o processo de retextualização é distinto da transcrição, mas esta última pode compor uma de suas etapas. Essas atividades de retextualização da oralidade para a escrita precisam ser atividades conscientes, que seguem estratégias diferenciadas. Em alguns casos, podem ser introduzidas algumas formas linguísticas, mas, em outros, estas precisam ser eliminadas; algumas devem ser reordenadas, e outras, substituídas, o que Dell'Isola (2007, p. 43) chama de “estratégias de regularização linguística”.

Para que o aluno se distanciasse do texto por uns dias e depois retornasse com mais informações sobre os mecanismos linguísticos e o processo de retextualização, seguimos o projeto com atividade de análise linguística sobre concordância de número. Nessa parte do projeto, apostamos num trabalho que levasse os alunos a pensar nas possibilidades da fala, especificamente, na variação linguística. Além do trabalho oral que realizamos na primeira fase da unidade didática (relato pessoal oral pela professora, com linguagem mais monitorada, e relato pessoal oral pela convidada, com linguagem menos monitorada), apresentamos um trecho de um texto publicado no livro *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*, de Bortoni-Ricardo (2004), em que se aborda uma ruptura no nível da linguagem entre os interlocutores do discurso.

A partir da leitura questionamos: você fala com seu pai e mãe do mesmo jeito que fala com os amigos? Quando vamos apresentar um trabalho, podemos falar de qualquer jeito ou precisamos monitorar a fala? Por quê? Quando vocês fizeram a entrevista, alguém percebeu alguma forma de falar diferente da sua? Por que devemos adequar a forma de falar em diferentes situações de comunicação?

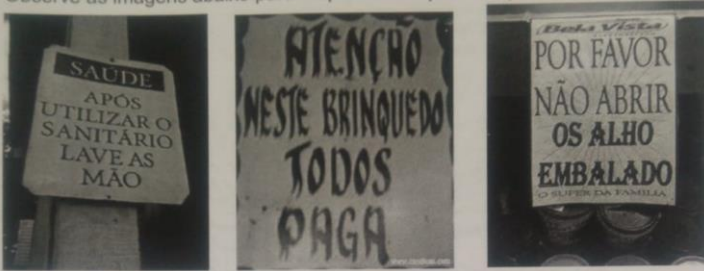
Alguns alunos disseram que nunca haviam pensado nessas questões e que nunca tiveram aula com esse assunto; outros discorreram sobre a importância de aprenderem a “falar bem” para conseguirem bons empregos; outros disseram não conseguir “falar certo”, porque já se acostumaram a falar como a família fala; outros, ainda, acreditavam que a leitura ajudaria a pessoa a “falar corretamente”. Nesse sentido, a aula foi muito produtiva e gerou muitos questionamentos, porém, houve falha de nossa parte no sentido de não aproveitar suficientemente esse momento para desmistificar algumas crenças sobre “falar bem”, “falar certo/corretamente”, no sentido de que a variação linguística jamais pode ser entendida como um “problema”, tendo em vista que, como afirma Bagno (2007), o verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem acabada.

Na sequência da aula, apresentamos três enunciados com o mesmo conteúdo, mas de acordo com diferentes variedades: a) *Nós fomos ao parque e vimos as árvores floridas*; b) *A gente foi no parque e viu as árvore cheia de flor*, e c) *Nóis foi no parque e viu as arve cheia de flor*. Com base nesses enunciados, perguntamos qual dessas formas eles usariam para falar. Três alunos citaram algumas formas de falar diferentes. Por exemplo, uma aluna disse que falaria *Nóis foi no parque e viu umas árvore “mó” bonita*. Nesse momento, a maioria confirmou que também falaria dessa forma. Nessa oportunidade, conversamos sobre a legitimidade das variedades linguística e a importância da norma-padrão em algumas situações comunicativas.

Realizamos uma dinâmica com imagens retiradas da Internet (cartazes, placas, anúncios, faixas etc.): dividimos a sala em quatro grupos, e cada grupo deveria separar os dizeres que apresentavam desvios da norma-padrão daqueles escritos em conformidade com ela. Constatamos que a maioria não percebeu a falta de concordância padrão, o que evidenciou a importância de trabalhar sempre com essas dificuldades apresentadas pelos alunos.

Figura 13 – Atividade de reflexão sobre norma-padrão

Observe as imagens abaixo para responder as questões por escrito:



Os avisos acima seguem a norma padrão da língua? Por quê?
*Não, porque está escrito de uma forma inade-
 quada (isto é, sem concordância)*

Como deveriam estar escritos estes avisos? Por quê?
Deveriam estar escritos na forma padrão, pois são avisos ao público

Qual fator você acha que contribuiu para que os sujeitos escrevessem inadequadamente esses anúncios?
Eles escreveram da forma que falam

A situação permite que esses anúncios sejam escritos assim? Por quê?
Não, porque eles podem perder a credibilidade

Reescreva esses avisos, seguindo a norma padrão.
*1- Após utilizar o sanitário, lave as mãos.
 2- Atenção Neste brinquedo todos pagam.
 3- Por favor não abra os alhos embalados.*

Fonte: Atividade da apostila desenvolvida em aula de Língua Portuguesa, no 6º ano (2019)

Quadro 20 – Transcrição das respostas da atividade da Figura 13

1	Não, porque está escrito de uma forma inade-
2	quada (isto é, sem concordância)
3	Deveriam estar escrito na forma padrão, pois são avisos ao públicos
4	Eles escreveram da forma que falam
5	Não porque eles podem perder a credibilidade
6	1- Após utilizar o sanitário, lave as mãos.
7	2 - Atenção Neste brinquedo todos pagam
8	3 - Por favor não abra os alhos embalados

Fonte: Registro transcrito pela autora

Quando questionamos por que os anúncios/avisos deveriam estar escritos na norma-padrão, a maioria respondeu que seriam anúncios/avisos que estariam expostos ao público, demonstrando a pertinência do uso linguístico de acordo com a situação comunicativa. A partir dessa atividade, explicamos a função social dos textos publicitários.

Avaliamos que a prática da análise linguística, muito mais que apenas fazer observar as regras que se adequavam ou não ao padrão gramatical, visou a inserir os alunos no universo da análise de funcionamento da língua, a partir de situações reais, de maneira a possibilitar a identificação de outros elementos presentes nos cartazes, placas e faixas.

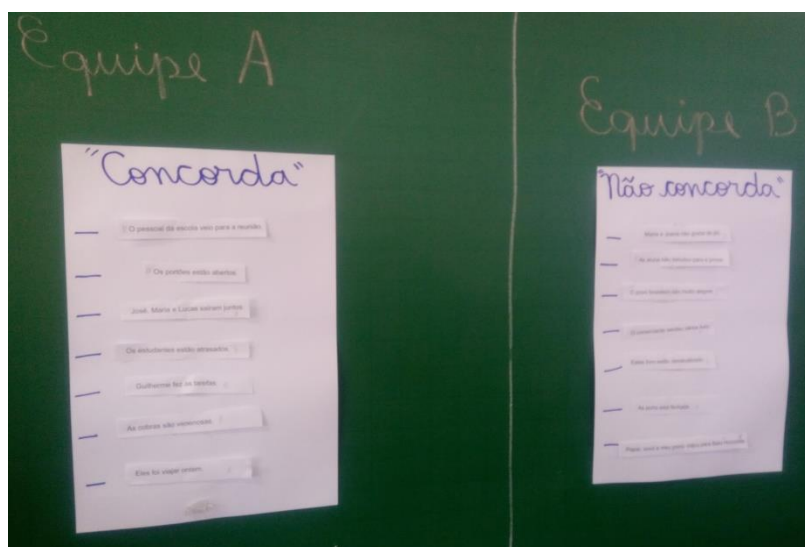
Na aula seguinte, discutimos sobre o preconceito linguístico, na qual apresentamos uma charge (vide Aula 10 da unidade didática). Os alunos tiveram bastante dificuldade para compreender a conotação do texto, visto que precisaria acionar uma série de conhecimentos prévios que já possui em seu próprio repertório cultural. Por isso, conduzimos a aula com muitos questionamentos para que houvesse melhor compreensão e possibilidade de análise da charge, permitindo refletir melhor sobre as questões apresentadas nessa aula. Na charge, havia vários balões escritos em linguagem coloquial e, durante a leitura, as crianças identificaram-se com a forma de comunicação apresentada, mas não conseguiram perceber o efeito humorístico do texto.

Após a discussão da charge, como elemento de ludicidade, trabalhamos um jogo (vide Aula 11 da unidade didática), na tentativa de envolvê-los espontaneamente com enunciados bem próximos ao uso real de fala do cotidiano dos alunos. Todos participaram ativamente da brincadeira, visto que era realizada em equipe e tinha caráter competitivo. Cada aluno que pegasse a ficha deveria ler em voz baixa, rapidamente, e dirigir-se ao cartaz que considerava apropriado a seu enunciado, não podendo mais fazer substituições, caso percebesse discordância da equipe. Com essa dinâmica, observamos a naturalidade com que os alunos leem o plural pouco saliente, sem perceber a falta de concordância entre sujeito e verbo e entre substantivos e seus determinantes, ficando claro como a oralidade influencia a língua escrita ainda nessa fase escolar. Somente alguns alunos perceberam de imediato a não concordância.

Depois que as fichas estavam todas coladas nos cartazes, fizemos a análise oralmente, e alguns alunos foram chamados à lousa para reescrever as frases em

conformidade com a norma-padrão. Conduzimos a atividade de forma a não parecer mera “correção de algo que está errado”, mas ser realizada na perspectiva de pensar como esses enunciados seriam ditos/escritos em situações que exigissem uma fala mais monitorada. Em seguida, todos copiaram as frases em seus cadernos.

Figura 14 – Reflexão linguística lúdica com o jogo “Concorda ou não concorda”



Fonte: Fotografia do acervo da autora (2019)

Quadro 21 – Transcrição da atividade da Figura 14

	Equipe A “Concorda”	Equipe B “Não concorda”
1	Os estudantes estão atrasados.	As aluna não estudou para a prova.
2	As cobras são venenosas.	Papai, vovô e meu primo viajou para Belo Horizonte.
3	O pessoal da escola veio para a reunião.	As porta esta fechada.
4	Os portões estão abertos.	Estes livro estão desatualizado.
5	O comerciante vendeu vários livro.	Maria e Joana não gosta de jiló.

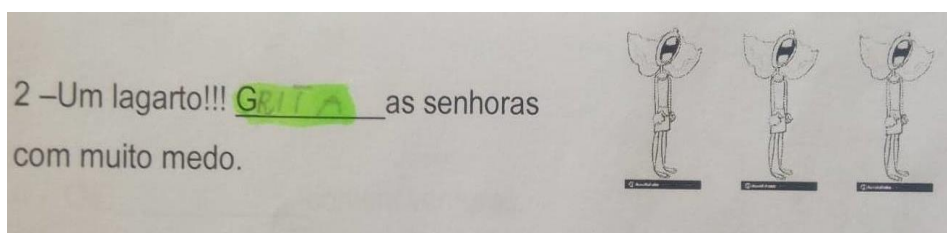
Fonte: Registro transcrito pela autora

Seguimos o projeto com mais algumas atividades, dando atenção aos aspectos relativos à concordância entre o sujeito e o predicado que, de modo geral, envolve estigma social – no caso, o emprego da variante não padrão. As frases que compunham os exercícios deveriam ser preenchidas de acordo com os ícones que

indicavam ações e que identificavam o verbo a ser usado (vide Aula 12 da unidade didática). Antecedendo cada lacuna a ser preenchida, havia a letra inicial do verbo a ser usado a fim de ajudar o aluno na interpretação do ícone.

Durante a aplicação da atividade, identificamos a influência de fatores ligados à posição de elementos na oração, a partir de diversos aspectos. Vimos, por exemplo, que a presença de determinantes na oração e a posição deles em relação aos núcleos do SN foram responsáveis por fenômenos de variação na concordância de número. Percebemos que, nessa atividade, as maiores dificuldades dos alunos em reconhecer a necessidade de fazer a concordância padrão ocorreu quando o sujeito aparecia posposto ao verbo ou distante dele. Assim, entre as cinco sentenças trabalhadas no exercício, houve maior número de não aplicação da regra e concordância padrão em *Um lagarto! Gritam as senhoras com muito medo*, em que ocorreu ausência de marcação do plural no verbo em cinco apostilas (considerando os 18 alunos da turma), como exemplifica a Figura 15, a seguir. Segundo Mollica (2003), os falantes tendem a interpretar na fala o sujeito posposto ao verbo e/ou distante dele como um SN objeto, resultando em menor índice de concordância padrão.

Figura 15 – Atividade de completar lacunas na apostila – concordância verbal



Fonte: Atividade adaptada de Mollica (2003, p. 87) realizada na apostila em aula de Língua Portuguesa (2019)

Quadro 21 – Transcrição de atividade da Figura 15

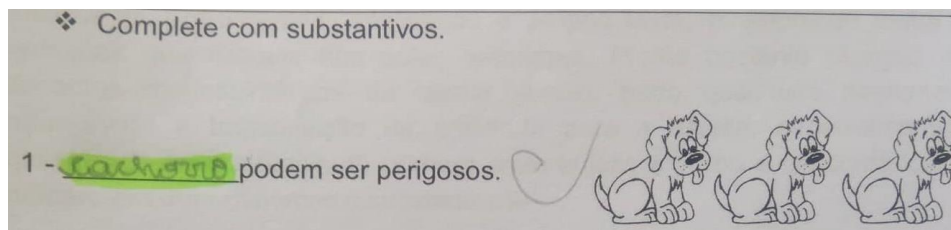
1	2 – Um lagarto!!! <u>Grita</u> as senhoras
2	com muito medo.

Fonte: Registro transcrito pela autora

Na sequência da mesma aula, porém em outra atividade, similar à anterior, mas com foco na concordância nominal, especificamente quanto às variáveis

marcas precedentes, saliência fônica, ordem e posição dos elementos no sintagma nominal.

Figura 16 – Atividade de completar lacunas na apostila – concordância verbal e nominal



Fonte: Atividade adaptada de Mollica (2003, p. 69) realizada na apostila em aula de Língua Portuguesa (2019)

Quadro 23 – Transcrição de atividade da Figura 16

1	1 – <u>cachorro</u> podem ser perigosos.
---	--

Fonte: Registro transcrito pela autora

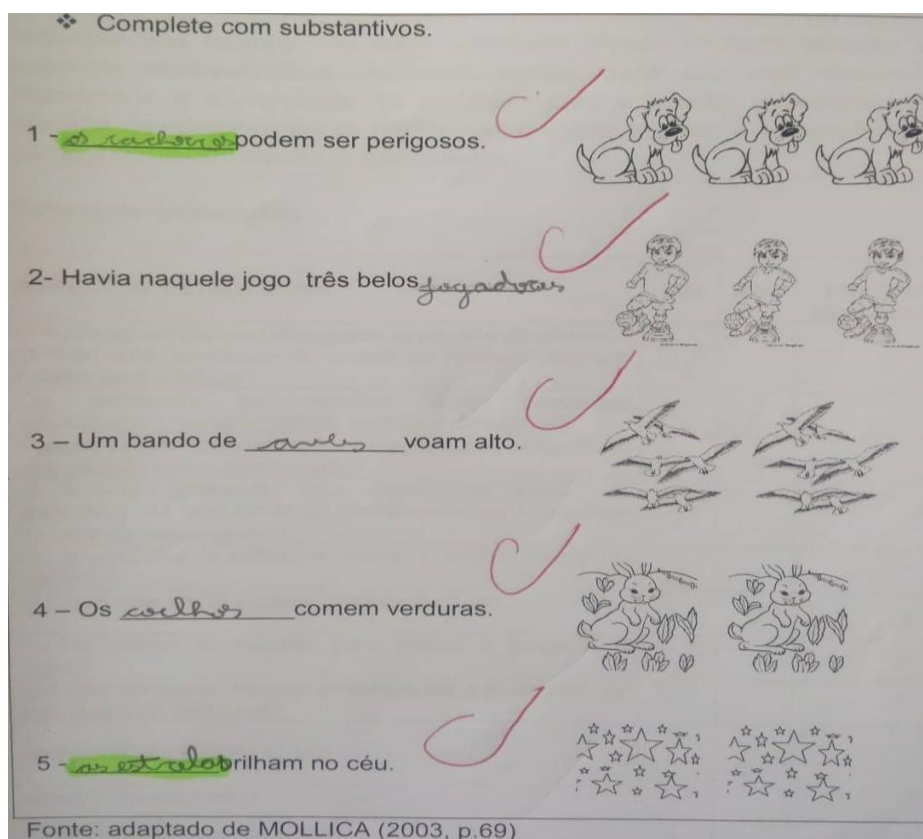
Em sentenças sem marcas precedentes, ou seja, em que o núcleo do SN não vinha antecedido de determinante no plural (no caso, sem determinante algum), houve mais casos de não aplicação da regra de concordância padrão. Isso reforça os achados de sociolinguistas como Scherre (1994), Vieira e Brandão (2014), entre outros, sobre o princípio do paralelismo formal.

Verificamos que, de modo geral, os alunos, diante de uma atividade monitorada, conseguiram identificar a flexão verbal e completaram corretamente as lacunas com o substantivo no plural. Porém, os alunos, mesmo sabendo que deveriam completar as lacunas com uma única palavra, tenderam a inserir um determinante antes dos núcleos *cachorros* e *estrelas*, conforme pode ser visto na Figura 17, mais adiante. Segundo Mollica (2003), explica-se a tendência de colocar um artigo (determinante) porque os aprendizes adquirem, primeiramente, tanto na fala quanto na escrita, sintagmas prototípicos, cuja ordem inclui o determinante como primeiro elemento, o nome em segunda posição e os adjetivos ou similares em terceira posição.

Na sentença amparada pelo precedente artigo plural, todos os alunos completaram as lacunas corretamente, mesmo em caso de saliência fônica mínima, visto que essas atividades foram realizadas em sala de aula e os alunos

comentavam sobre elas ao completarem as lacunas, compartilhando, involuntariamente, suas respostas.

Figura 17 – Atividade de concordância verbal e nominal



Fonte: Atividade adaptada de Mollica (2003, p. 69) realizada na apostila em aula de Língua Portuguesa (2019)

Quadro 24 – Transcrição de atividade da Figura 17

1	1 – <u>os cachorros</u> podem ser perigosos.
2	2 – Havia naquele jogo três belos <u>jogadores</u> .
3	3 – Um bando de <u>aves</u> voam alto.
4	4 – Os <u>coelhos</u> comem verduras.
5	5 – <u>as estrelas</u> brilham no céu.

Fonte: Registro transcrito pela autora

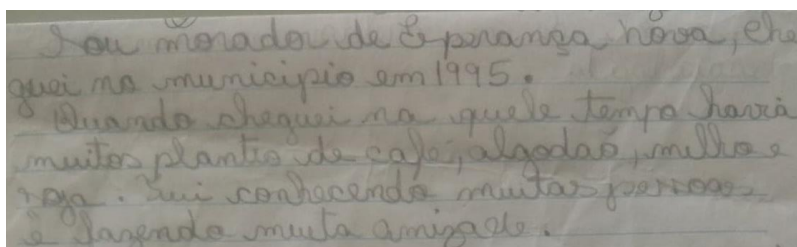
Depois de várias atividades de reflexão sobre a língua, voltamos ao texto produzido pelos alunos e orientamos que fizessem uma autoanálise de seu texto, por meio de uma tabela de verificações (vide Aula 13 da unidade didática). Nesse

momento, retomamos vários assuntos discutidos no decorrer das aulas, para que refletissem melhor sobre os aspectos analisados até o momento.

Ficou evidente que as atividades de retextualização foram pouco exploradas nas aulas do projeto, pelo grau de complexidade que apresentavam. O processo de passagem de uma modalidade a outra pressupõe a compreensão do texto original, pois é uma atividade de interpretação e produção simultaneamente: “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Os trechos das Figuras 18 e 19, a seguir, são do mesmo aluno. A Figura 18 apresenta um fragmento escrito na primeira pessoa do discurso (relato pessoal), a partir da coleta da narrativa oral, isto é, da entrevista realizada no início do projeto, e a Figura 19 mostra um fragmento do relato retextualizado em terceira pessoa do discurso, conforme orientações do comando de produção (vide Aula 7 da unidade didática).

Figura 18 – Trecho de texto produzido a partir da entrevista por aluno do 6º ano (2019)



Fonte: Texto produzido por aluno em aula de Língua Portuguesa (2019)

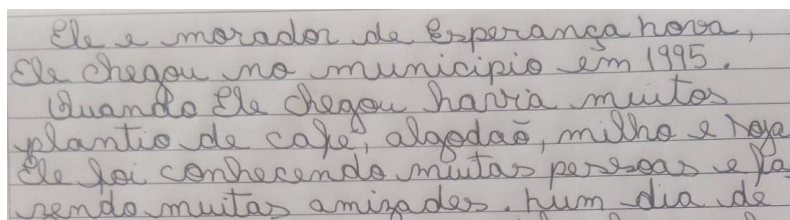
Quadro 25 – Transcrição de texto da Figura 18

1	Sou morador de Esperança Nova, che-
2	guei no município em 1995.
3	Quando cheguei na quele tempo havia
4	muitos plantio de café, algodão, milho e
5	soja. Fui conhecendo muitas pessoas
6	e fazendo muita amizade.

Fonte: Trecho transcrito pela autora

O trecho transcrito, além de não estar em terceira pessoa conforme esperado, mostra que alguns itens da tabela de verificações para reflexão sobre as operações textuais-discursivas deveriam ser considerados por ocasião da retextualização, incluindo a questão da concordância de número.

Figura 193 – Trecho de retextualização por aluno do 6º ano – fragmento 1(2019)



Fonte: Texto retextualizado por aluno em aula de Língua Portuguesa (2019)

Quadro 26 – Transcrição de texto da Figura 19

1	Ele e morador de Esperança Nova,
2	Ele chegou no municipio em 1995.
3	Quando Ele chegou havia muitos
4	plantio de café, algodão, milho e soja.
5	Ele foi conhecendo muitas pessoas e fa-
6	zendo muitas amizades. Num dia de

Fonte: Trecho transcrito pela autora

Nesse recorte, já retextualizado pelo aluno, verificamos que a ocorrência de concordância nominal não padrão foi mantida, mostrando que não houve apropriação suficiente da regra de concordância padrão, conforme trabalhado em aula anterior. Além disso, evidencia-se a repetição do pronome sujeito, em descon sideração à flexão verbal em terceira pessoa, que permite a omissão do sujeito. O trecho também atesta que a habilidade de retextualizar não está plenamente desenvolvida na turma e que não se resolve em apenas algumas aulas, visto tratar-se de um processo.

Todos os alunos apresentaram algum tipo de problema de adequação ao texto escrito, especificamente ao gênero retextualizado, seja por aspectos relativos à composição do gênero, às características contextuais ou às construções morfossintáticas; mesmo assim, avaliamos que as aulas de reflexão sobre variação linguística, norma-padrão e preconceito linguístico foram importantes nesse

processo de retextualizar um gênero oral para um gênero escrito, visto que, em outras aulas, antes da aplicação da unidade didática, vários alunos resistiam em fazer a autocorreção. O fato de saberem, também, que todos iriam reescrever seu texto, digitar para compor uma coletânea, motivou-os a realizarem as correções até a versão final do texto. Porém, detectamos que a tabela de verificações não atendeu totalmente aos objetivos esperados e, portanto, para uma aplicação futura, deve ser reformulado.

Importa mencionarmos que, durante o processo de reescrita, adotamos a atitude de monitorar a atividade e colaborar com as mudanças a serem feitas nos textos. Como surgiram muitas dúvidas por parte dos alunos, essa etapa demorou mais tempo do que o previsto e precisou ser concluída em outra aula.

No laboratório de informática, cada aluno pôde digitar seu texto. Durante essa aula, muitos alunos fizeram mais algumas alterações. Toda vez que a sentença aparecia marcada com grifo verde, eles já sabiam que deveriam ler e descobrir as inadequações. Foi um momento muito rico e produtivo, pois favoreceu, mais uma vez, a análise e reflexão sobre o próprio processo de escrita. Todos os textos foram salvos em *pendrive* para que pudéssemos revisá-los, padronizá-los e imprimi-los.

Após a impressão dos textos, cada aluno fez sua ilustração, como ficou decidido no início dos trabalhos. Cada página foi digitalizada e impressa para a montagem da coletânea. Os alunos escolhidos para fazer a dedicatória, o índice e a capa também fizeram as atividades que lhes foram inicialmente atribuídas. Todos os alunos quiseram uma cópia da coletânea de lembrança, de modo que decidimos fazer uma cópia em impressão colorida para a biblioteca, e as cópias dos alunos, em preto e branco, devido ao custo.

Na sequência, escolhemos alguns alunos para gravar a leitura de seu relato, outros para dramatizar e outros para treinar a leitura e entonação de voz para a apresentação aos pais no lançamento da coletânea. Fizemos um relato escrito dessa experiência e elegemos uma aluna para fazer a leitura aos pais. Montamos vários painéis com fotos das atividades desenvolvidas durante as aulas.

No dia do assim chamado “lançamento”, muitos pais se emocionaram durante a apresentação dos vídeos e as leituras dos relatos. Disseram não imaginar que aquela entrevista culminaria naquele trabalho. Elogiaram os textos, as ilustrações e disseram quão relevantes eram os assuntos abordados neste trabalho. Ressaltamos que a proposta metodológica do projeto foi desenvolvida a partir de práticas que

favorecessem a aproximação com a realidade social dos alunos, por meio do resgate da cultura local e do conhecimento histórico. Ao desenvolvermos o projeto *Coletânea de relatos de Esperança Nova*, esperávamos intensificar o trabalho com a língua padrão, especificamente a concordância de número, por meio de textos coletados da própria comunidade em que os alunos estão inseridos, e promover a reflexão sobre as diversas formas de dizer a mesma coisa (variação linguística) e sobre a influência da oralidade na língua escrita.

O projeto foi planejado para ser executado em 19 horas-aula. Contudo, foi necessário prolongarmos algumas etapas, o que resultou em aulas adicionais para possibilitar uma abordagem satisfatória dos conteúdos e das tarefas, totalizando 24 horas-aula. Ao final da implementação do projeto, além da produção escrita final, que foi utilizada como parâmetro comparativo com a produção inicial, a fim de averiguarmos a efetividade da unidade didática em tentarmos, ao menos, minimizar as ocorrências de concordância de número não padrão, decidimos recolher as apostilas para análise dos desempenhos individuais em cada atividade proposta. Observamos que a maioria dos alunos desenvolveu satisfatoriamente as atividades na apostila, esforço que já era observado durante as aulas. Houve apenas alguns casos de atividades que não foram concluídas devido à falta do aluno naquela aula em que a atividade foi realizada.

O objetivo maior do projeto, além de propiciar a compreensão da variação linguística e da valorização de todas variedades como legítimas, embora diversos contextos comunicativos exijam o uso da norma-padrão, foi possibilitar aos alunos a reflexão sobre o produzido para aprender sobre o desconhecido e aproximar-se do ideal. Entendemos, como Geraldini (1991), que conhecer as diferenças, propor o convívio com a pluralidade, admitir a existência de diferentes saberes e diferentes formas de compreender o mundo etc. parece ser uma tarefa difícil, no entanto, necessária e urgente.

3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PRODUÇÃO FINAL E ALGUMAS COMPARAÇÕES COM OS DADOS DA PRODUÇÃO INICIAL

A produção final foi realizada por 18 alunos de 6º ano, representando um número superior dos estudantes que participaram da produção inicial (diagnóstica),

no 5º ano, em 2018, que era de 16 alunos, pois dois alunos haviam ingressado nessa turma, transferidos de outras escolas.

Na apreciação da produção final (outubro/2019), constatamos desvios de concordância de número em 10 dos 18 textos produzidos, representando 56% dos textos com desvios de concordância de número. Na comparação com os dados da produção inicial, detectamos uma redução de apenas 9%, uma vez que, na produção inicial, os textos com desvios de concordância de número representaram 75%, em 12 textos dos 16 que realizaram as produções. Esses dados estão dispostos na Tabela 1.

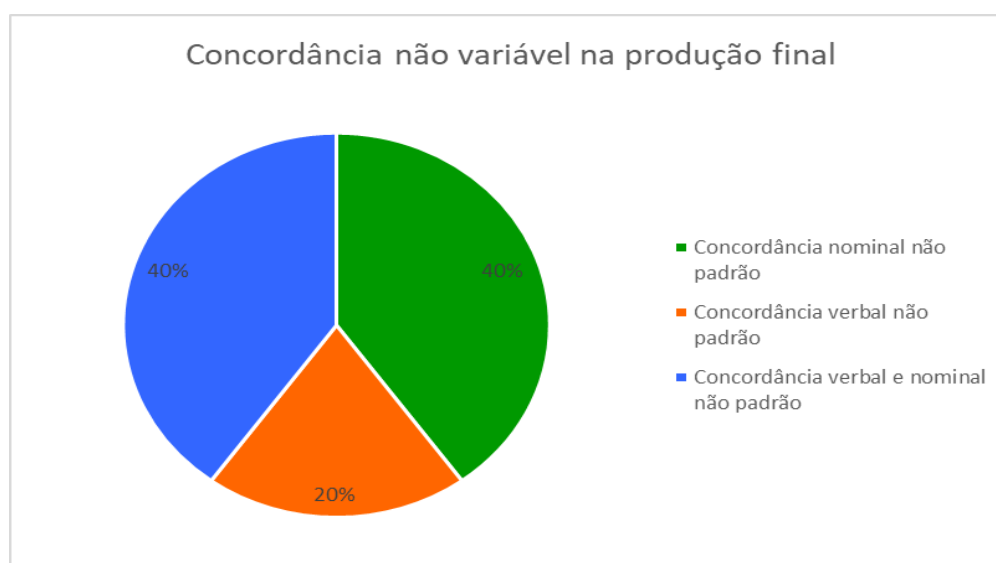
Tabela 1 – Apresentação dos casos de ocorrência de concordância não padrão nas produções inicial e final

Produção	Total de textos produzidos	Total de textos com concordância não padrão	Textos com concordância verbal não padrão	Textos com concordância nominal não padrão	Textos com ambos os casos
Inicial	16	12	02	01	09
Final	18	10	04	02	04

Fonte: Elaborada pela autora

O gráfico da Figura 20, a seguir, mostra os dados quantitativos referentes à produção final.

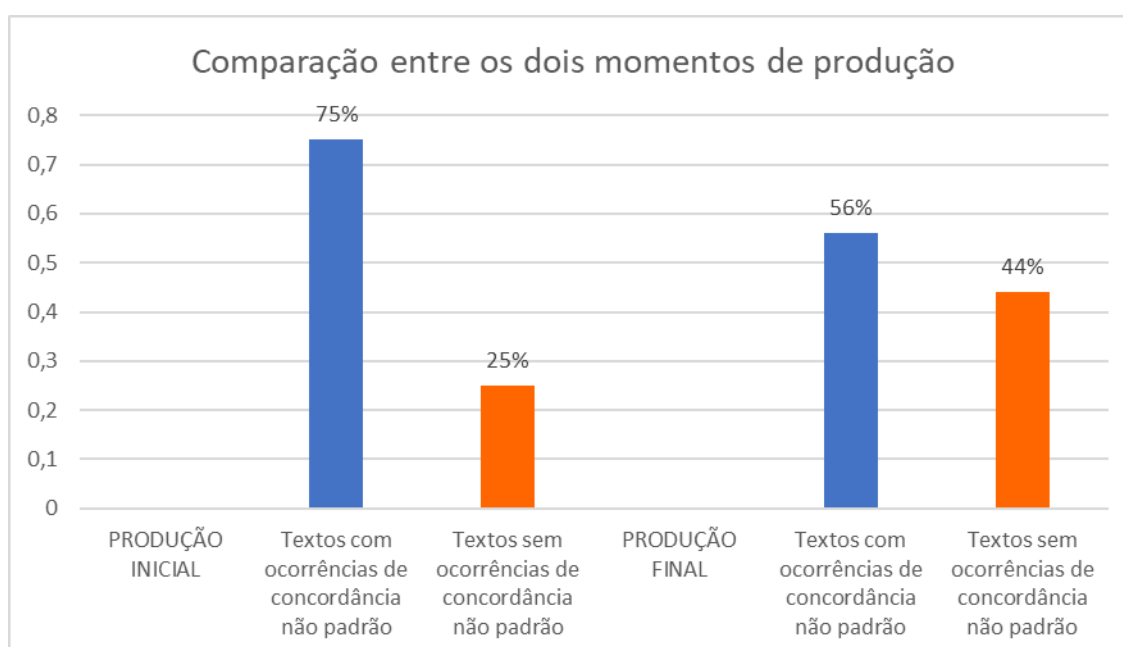
Figura 20 – Gráfico de percentual de concordância não padrão na produção final



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

No entanto, se considerarmos os números absolutos, isto é, o total das produções nas duas etapas, incluindo os textos que não apresentaram concordância não padrão, podemos verificar que a ocorrência dessa variante foi menor após a implementação do projeto: enquanto na produção inicial apenas 25% dos textos não apresentaram a variante não padrão, na produção final, 44% não apresentaram nenhuma transgressão nesse sentido. O gráfico da Figura 21 ilustra essa comparação.

Figura 21 – Gráfico comparativo das produções inicial e final



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Entendemos que o processo de apropriação da norma-padrão é contínuo e perpassa toda a vida escolar do aluno. Os dados comparativos apresentados podem servir de estímulo para novas pesquisas, estudos mais aprofundados, elaboração de material didático que contemple atividades mais eficazes e com maior tempo dedicado ao trabalho com os alunos.

Se forem consideradas as expectativas depositadas nas atividades da unidade didática, os avanços podem ser considerados como insuficientes ou pouco significativos, mas, se considerarmos que, mesmo o resultado sendo aparentemente pouco substancial, a turma em estudo na presente pesquisa demonstrou evolução,

comparando-se a qualidade dos textos e dos dados coletados nas duas etapas, pode-se dizer que a intervenção foi bem-sucedida.

Para tentarmos compreender os resultados, elencamos alguns fatores linguísticos que levam os alunos a persistirem em marcações indevidas após a aplicação do material didático. Os dados estão dispostos nos Quadros 27 (SN) e 29 (SV).

Quadro 27 – Quadro comparativo de casos encontrados na produção inicial (diagnóstica) e na produção final (retextualização) sobre a influência fônica no cancelamento de marcas em plural nominal

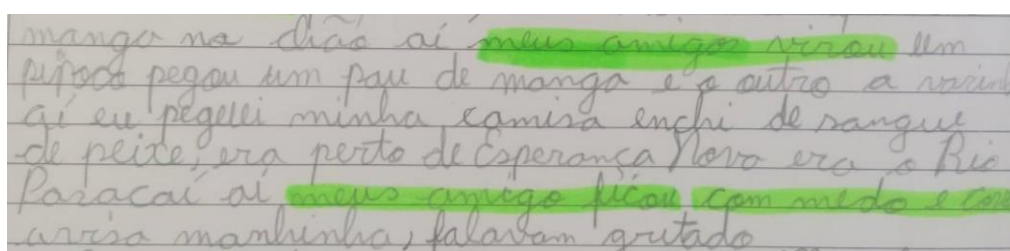
Níveis	Saliência fônica (variáveis estruturais)	Exemplos encontrados na produção inicial (12 textos)	Número de cancelamento de marca de plural	Exemplos encontrados na produção final (10 textos)	Número de cancelamento de marca de plural
1	O plural é apenas o acréscimo do /s/.	amigo/amigos (4x) amiguinho/amiguinhos (3x) gato/gatos chocado/chocados irmão/irmãos (3x) todo/todos filhotinho/filhotinhos filhote/filhotes (4x) nome/nomes (2x) minuto/minutos cachorrinho/cachorrinhos (3x)	21	plantio/plantios caixinha/caixinhas amigo/amigos (2x) baile/bailes vaca/vacas comunitário/comunitários conhecimento/conhecimentos louco/loucos	8
2	O plural é feito com acréscimo de uma sílaba.	valor/valores (adjetivo)	1	Sem ocorrências	-
3	O plural também é feito com o acréscimo de uma sílaba, mas a forma singular confunde-se com a forma de plural porque termina em fonema sibilante.	Sem ocorrências	-	Sem ocorrências	-

4	Estes são os chamados plurais irregulares porque acarretam uma mudança maior na sílaba final.	Sem ocorrências	-	terrível/terríveis	1
5	O plural é marcado pelo /s/ e pela mudança na vogal, que é conhecida como metafoia.	Sem ocorrências	-	Sem ocorrências	-

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bortoni-Ricardo (2004) e com dados da produção final

Em alguns textos, encontramos casos reveladores de oscilação por parte dos escreventes no emprego da concordância nominal em sintagmas idênticos, em que ora marcavam, ora deixavam de marcar as flexões de número. Conforme Morais e Oliveira (2001), é provável que isso também se deva ao fato de o aluno estar aprendendo a utilizar a norma-padrão da língua, mas pode se considerar também o fator desatenção no momento da escrita.

Figura 22 – Trecho de retextualização de aluno do 6º ano – fragmento 2 (2019)



Fonte: Texto produzido por aluno em aula de Língua Portuguesa (2019)

Quadro 28 – Transcrição de texto da Figura 22

1	manga no chão ai meus amigos virou um
2	pipoco pegou um pau de manga e o outro a varinha
3	ai eu peguei minha camisa enchi de sangue
4	de peixe, era perto de Esperança Nova era o Rio
5	Paracai ai meus amigo ficou com medo e correu

6	avisa manhinha, falavam gritado
---	---------------------------------

Fonte: Trecho transcrito pela autora (2019)

Esse fragmento de texto mostra como os escreventes, às vezes, oscilam no emprego de marcas de plural no mesmo texto e até no mesmo período, ora marcando as palavras conforme a norma-padrão, ora cancelando a marca de plural no verbo (comparem-se *meus amigos virou x falavam gritando*) ou no núcleo do SN (comparem-se os SN idênticos *meus amigo x meus amigos*). Isso pode ocorrer devido ao fato de ainda estarem se apropriando de uma norma que é muito mais frequente nas instâncias de uso escrito da língua que na oralidade (MORAIS; OLIVEIRA, 2001). Desse modo, a influência da variedade oral do aluno se faz presente nos textos

Quadro 29 – Quadro comparativo de casos encontrados na produção inicial (diagnóstica) e na produção final (retextualização) sobre a influência fônica no cancelamento de marcas em plural verbal

Níveis	Saliência fônica (variáveis estruturais)	Exemplos encontrados na produção inicial (12 textos)	Número de cancelamento de marca de plural	Exemplos encontrados na produção final (10 textos)	Número de cancelamento de marca de plural
1	A marca de plural é apenas a nasalização com a conseqüente ditongação.	falavão/falavam deixava/deixavam brincava/brincavam	3	havia/haviam (2x) tinha/tinham	3
2	A marca de plural é a ditongação nasal.	estava/estavam (4x) era/eram (2x) virão/viram fica/ficam (2x)	9	sabia/sabiam estava/estavam (2x)	3
3	A marca de plural é uma sílaba extra.	Sem ocorrências	-	Sem ocorrências	-
4	São formas monossilábicas marcadas no plural pelo ditongo nasal.	iram/irão	1	Sem ocorrências	-
5	No plural há o acréscimo do morfema <i>-ram</i> ao radical do verbo.	nasceu/nasceram (2x) viu/viram	3	Sem ocorrências	-

6	No plural, a vogal do tema verbal se altera de /o/ para /a/ e há o acréscimo do morfema <i>-ram</i> .	perguntou/perguntaram (4x) chocou/chocaram falou/falaram (3x)	8	esperou/esperaram resolveu/resolveram chamou/chamaram (2x) foi/foram levou/levaram virou/viraram	7
---	---	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bortoni-Ricardo (2004), com dados da produção final

O Quadro 29 mostra algumas evidências contraditórias a respeito dos estudos sociolinguísticos citados por Bortoni-Ricardo (2004), quando a autora expõe que, nas três primeiras classes de verbos, há menos probabilidade de ocorrer a flexão que nas três últimas, cuja forma plural é fonologicamente mais saliente. Os dados apresentados no nível 6 do Quadro 29 revelam uma quantidade considerável de ocorrências indevidas tanto nos textos iniciais quanto nos textos finais para esse nível.

Todos esses casos evidenciam uma transcrição da forma como as crianças usam, na oralidade, flexões de terceira pessoa do plural, sobretudo no passado. É claro que outros problemas de marcação da concordância, como na omissão de plural em SN como em *meus amigo*, também poderiam corresponder a uma transcrição das formas de falar dos sujeitos. A variação da concordância de número é um fenômeno complexo.

Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2014),

A melhor forma de entender a variação da concordância de número no PB é o cruzamento dos fatores que a influenciam. Não é apenas um ou outro dos aspectos aqui apresentados que favorecem ou desfavorecem a concordância, mas uma confluência desses aspectos e a inter-relação deles com aspectos sociais como a escolaridade (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2014, p. 91)

Não podemos deixar de considerar os aspectos contextuais, quando trabalhamos com a concordância de número em sala de aula. Precisamos reconhecer a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas e nossa realidade sociolinguística, com todas as possibilidades de variação, pois, assim, teremos melhores condições de selecionar gêneros textuais a serem trabalhados – tanto os falados quanto os escritos.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Nesta seção, retomamos brevemente o percurso de pesquisa sobre a concordância de número em textos de alunos do Ensino Fundamental II e refletimos sobre a aplicação de uma proposta de abordagem desse fenômeno variável inserida no objetivo mais amplo de buscar melhorar a competência linguística do aluno na produção escrita, isto é, aliada ao trabalho com o gênero relato pessoal oral (em primeira pessoa) e sua transposição para o gênero relato escrito (em terceira pessoa). Trata-se de trabalho realizado no interior do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), que requer não apenas o aprofundamento teórico no objeto de pesquisa selecionado, mas também a elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção no Ensino Fundamental.

Tal experiência foi motivada pela observação empírica e pelo conhecimento teórico e prático da realidade escolar como docente, que nos possibilitou estabelecer algumas perguntas para estudo: Como se caracterizam, nos textos dos alunos, as transgressões de concordância de número (verbal e nominal) em relação à norma-padrão? Quais estratégias podem ser usadas para favorecer maior contato com as regras de concordância de número conforme a norma-padrão?

Partimos do pressuposto de que, no processo inicial de escolarização, os alunos ainda transpõem para a escrita as marcas de oralidade, as quais refletem não só as características próprias dessa modalidade, mas também as variantes linguísticas usadas pela comunidade de fala a que os alunos pertencem.

Como a concordância de número não padrão é frequente nos textos dos alunos, por ser um fenômeno também frequente na oralidade, justificamos a importância de pesquisar esse tema e buscamos oferecer contribuições para minimizar essas ocorrências nos textos escritos pelos alunos.

É nesse sentido que desenvolvemos a investigação e a intervenção pedagógica, elegendo como sujeitos de pesquisa estudantes de uma turma do Ensino Fundamental II de um colégio da rede estadual de ensino de Esperança Nova (PR), instituição que atende a alunos das áreas urbana e rural do município e, portanto, caracterizada pela heterogeneidade linguística desses sujeitos. Após estudos sobre o fenômeno da concordância de número, cotejando a norma-padrão e a realização no português brasileiro (PB), desenvolvemos e aplicamos uma unidade

didática para trabalhar como questões relacionadas à transposição da linguagem oral para a escrita, entre as quais as transgressões da norma-padrão quanto à concordância de número. A intervenção resultou na *Coletânea de relatos de Esperança Nova*, em que os alunos retextualizaram relatos pessoais orais sobre acontecimentos ocorridos na localidade para relatos escritos em terceira pessoa – portanto, com as devidas adequações para a linguagem escrita. A coletânea, além de apresentada à comunidade escolar, foi doada à biblioteca escolar.

Nas subseções que seguem, retomamos brevemente a fundamentação teórica e a metodologia de pesquisa, apresentamos um breve relato da intervenção e tecemos algumas reflexões oriundas de todo o processo.

4.1 CONCORDÂNCIA NÃO PADRÃO: INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

Os alunos, ao se inserirem no sistema escolar, já detêm relativa competência comunicativa em sua língua materna. No processo de dominar a linguagem escrita, vão se valer de seus conhecimentos da oralidade para construir suas produções escritas. A ocorrência de não adequação à norma-padrão é, muitas vezes, decorrente da influência da oralidade, em virtude da variedade linguística de que o aluno é usuário (MOLLICA, 2000, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004, 2006; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; CAGLIARI, 2009; MARCUSCHI, 2010, entre outros).

A escola, ainda bastante centrada no ensino da gramática normativa, silencia, quando não rechaça, a variedade usada pelo aluno e não considera essa variedade legítima. A função da escola é garantir o gradativo domínio da norma culta, mas sem recair no preconceito linguístico. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), é produtivo que a escola leve o aluno a se apoderar das regras linguísticas que gozam de prestígio e ampliar seu repertório linguístico, para adquirir competência comunicativa mais ampla e diversificada, de modo a possibilitar-lhe usos mais adequados a cada contexto, sem que isso implique a desvalorização da variedade linguística já utilizada nas relações sociais do aluno em sua comunidade de fala.

No que se refere à concordância verbal e nominal, há muitos estudos sobre como esse fenômeno se realiza no PB (CHAVES, 2014; BRANDÃO, 2013; MENDES; OUSHIRO, 2015; SCHERRE, 1978, 1988, 1994, 2005; SCHERRE; NARO, 1997, 2006, MOLLICA, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004, entre outros). Esse tema se reveste de grande importância, haja vista o preconceito linguístico que

incide sobre os falantes que não realizam a concordância conforme a norma-padrão. Como afirma Lucchesi (2008, p. 33), “do ponto de vista linguístico, a diferença mais notável entre a norma culta e a norma popular é a frequência no emprego das regras de concordância nominal e verbal, que é um verdadeiro divisor de águas na realidade linguística do Brasil.”

A língua portuguesa, em sua variedade padrão, apresenta construções gramaticais de flexão de gênero, de número e de pessoa. De acordo com a gramática tradicional, a sintaxe de concordância permite que determinadas palavras se harmonizem, em suas flexões, com as palavras de que dependem na frase. Gramáticas tradicionais, como as de Cunha e Cintra (1985), Bechara (2005) e Luft (2009), entre outras, descrevem, em termos gerais, a concordância verbal e a nominal desta maneira: a concordância verbal ocorre quando o verbo se harmoniza em número e pessoa com o sujeito, e a nominal, quando há harmonia das palavras com os substantivos aos quais se vinculam.

Na contramão do que apresentam essas gramáticas, observam-se, no PB, regras variáveis de concordância de número, tanto no interior do sintagma nominal (SN) quanto no que diz respeito à relação entre sujeito e predicativo e, ainda, entre sujeito e verbo, conforme atestam Scherre (2005), Scherre e Naro (2006), Mendes e Oushiro (2015), entre outros. Scherre (1988) aponta que o fenômeno da concordância é abordado pela tradição gramatical brasileira como sendo de natureza obrigatória, e o caso da aplicação da regra de marcação de plural por parte do falante ainda é um dos maiores alvos de críticas e correções, pois, se um falante não faz todas as concordâncias, diz-se que ele “fala errado”, “não sabe português”.

O PB apresenta duas regras gerais de concordância de número: a comumente denominada concordância padrão, com marcação morfológica de plural redundante em todos os itens do sintagma, reiterada ainda na desinência verbal e no predicativo; e a regra não padrão, de marcação não redundante, em que a marca explícita de plural é expressa obrigatoriamente no determinante pronome e/ou sujeito, podendo ser omitida nos demais itens do sintagma, no verbo e no predicativo (CHAVES, 2014; BORTONI-RICARDO, 2004; BRANDÃO, 2013; MENDES; OUSHIRO, 2015; SCHERRE, 1978, 1988, 1994, 2005; SCHERRE; NARO, 1997, 2006). Esses pesquisadores da Sociolinguística Variacionista, entre outros, têm estudado a realização da concordância de número e apontado que a regra de concordância redundante, segundo previsto nas gramáticas normativas,

aplica-se a estilos muito monitorados e na língua escrita, muito formal. Em estilos não monitorados, há a propensão a usar uma regra de concordância não redundante.

As pesquisas desenvolvidas na Sociolinguística Variacionista, como a dos autores anteriormente mencionados, têm constatado que a alternância entre as regras de marcação morfológica redundante e não redundante no PB não é aleatória, mas condicionada pela atuação de fatores linguísticos e extralinguísticos. Entre os diversos fatores linguísticos considerados relevantes na realização da concordância variável, destacam-se o princípio do paralelismo formal e o princípio da saliência fônica.

Segundo Vieira e Brandão (2014), o princípio do paralelismo formal, ou marcas precedentes, indica que, se o morfema de plural -s está presente em uma palavra do SN, ele poderia condicionar a presença dessa marca nos demais elementos do sintagma; porém, a ausência da marca num elemento do SN acarretaria a ausência da marca nos demais elementos. Enquanto o primeiro exemplo retrata o padrão de flexão adotado pelos falantes das variedades de prestígio da língua, o segundo constitui o padrão seguido por falantes que não sentem a necessidade de operar com o princípio de redundância e, por isso, apenas sinalizam que o SN está no plural marcando com -s o primeiro elemento do sintagma.

Quanto à variável saliência fônica, diversos pesquisadores, entre os quais Scherre (1978, 1988), Scherre e Naro (1997) e Chaves (2014), constataram o princípio da saliência fônica: quando a forma de terceira pessoa do plural for muito diferente da forma de terceira pessoa do singular, há mais probabilidade de os falantes empregarem a concordância padrão.

Nos sintagmas verbais (SV), a posição do sujeito em relação ao verbo também é um fator relevante para a realização da concordância. Há maior probabilidade em marcar a flexão na forma verbal quando o sujeito da oração é anteposto ao verbo, e menor quando o sujeito é posposto ao verbo (MONGUILHOTT; COELHO, 2011). Em casos de sujeito oculto (ou implícito), a tendência é flexionar o verbo, pois a flexão é o único elemento capaz de transmitir a informação quanto à pessoa do discurso (BORTONI-RICARDO, 2004).

No contexto educacional, Bortoni-Ricardo (2004) defende que o professor não perca de vista dois casos relevantes, ligados à característica do PB. No primeiro

caso, a tendência de marcar somente o primeiro elemento do SN plural e não marcar os demais, e que se reflete na produção escrita dos alunos, pode ser explicada pelo fato de geralmente dispensarmos elementos redundantes na comunicação. No segundo caso, quando está em jogo o princípio da saliência fônica, tendemos a não empregar as marcas de plural na língua falada, o que pode aparecer de forma abundante nos textos escritos dos alunos. Em consonância com o que defende Bortoni-Ricardo, Mollica (2000) sublinha que os SN e SV cujo plural é regular e menos saliente foneticamente constituem o subgrupo mais problemático para o falante e, portanto, devem receber maior atenção no trabalho pedagógico.

4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O trabalho desenvolvido insere-se na abordagem qualitativa, que, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Por isso, encontra no método etnográfico um conjunto de procedimentos que busca desvelar realidades implícitas, muitas vezes imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações. Como a pesquisa priorizou o estudo no ambiente escolar, lembramos, com Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), que a menção a pesquisas etnográficas em sala de aula sempre diz respeito a “[...] pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados”.

Quantos aos procedimentos, usamos, primeiramente, pesquisa bibliográfica para compreender o objeto de estudo e foco da intervenção pedagógica, com base especialmente na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2009). Assim, a revisão de literatura forneceu elementos para refletir sobre o fenômeno da variação linguística, cujas implicações manifestam-se na transposição da oralidade para a escrita, como é o caso do objeto do estudo realizado. Contudo, o procedimento que mais se destacou foi a pesquisa-ação, em que os sujeitos são autores da pesquisa, pois “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2007, p. 14). Conforme Thiollent (2005, p. 24), a pesquisa-ação “[...] não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”.

Especificamente, o percurso metodológico ocorreu da seguinte forma: 1) geração de dados, momento em que identificamos, nos textos dos alunos, entre as diversas marcas de oralidade, o uso de concordância de número não padrão; b) revisão da literatura, para compreensão do fenômeno identificado; c) elaboração de uma unidade didática para intervenção na turma-alvo; d) reflexões sobre os resultados da intervenção.

No que concerne à unidade didática, optamos por trabalhar a concordância de número inserida em um trabalho com a produção escrita, com base na retextualização do gênero textual relato pessoal oral, contado em primeira pessoa, recolhido em entrevistas a pessoas da comunidade, para o relato escrito em terceira pessoa, que culminou na elaboração da *Coletânea de relatos de Esperança Nova*. Na elaboração das atividades, ancoramos nossas proposições nos aportes teórico-práticos de Mollica (2000), Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010).

Quanto ao planejamento das atividades interventivas, dividimos o projeto em quatro partes, com 19 aulas temáticas ao todo, conforme disposto a seguir:

a) A Parte 1, denominada “Apresentação do tema e planejamento da coletânea”, consistiu em duas aulas: Aula 1 – Aula da saudade; Aula 2 – Aula dos combinados.

b) A Parte 2, denominada “Realização de atividades relativas à estrutura composicional do gênero” envolveu cinco aulas: Aula 3 – Aula viva; Aula 4 – Ler, que prazer!; Aula 5 – Ler em voz alta e contar: duas faces da mesma moeda; Aula 6 – No túnel do tempo; Aula 7 – Aula das emoções.

c) A Parte 3, denominada “Realização de atividades de análise linguística”, contemplou seis aulas: Aula 8 – Aula das reflexões: variação linguística; Aula 9 – Aula das reflexões: norma-padrão; Aula 10 – Aula das reflexões: preconceito linguístico; Aula 11 – Aula das reflexões: jogo; Aula 12 – Estudo dirigido; Aula 13 – Aula dirigida.

d) A Parte 4, denominada “Elaboração da coletânea”, consistiu em seis aulas: Aula 14 – Reescrita final; Aulas 15 e 16 – Aulas de digitação; Aulas 17 e 18 – Aulas finais; Aula 19 – Aula da realização.

Ao final, idealizamos uma reunião de lançamento para apresentação da coletânea à comunidade escolar.

4.3 INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

As práticas propostas foram gestadas para que resultassem em uma experiência que revigorasse o ensino da gramática na escola, por meio de reflexões sobre o fenômeno da variação linguística, cujas implicações manifestam-se na transposição da oralidade para a escrita e atingem, por exemplo, o fenômeno da concordância de número.

Essa proposta pautou-se em uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004) aos saberes dos alunos e, portanto, foi desenvolvida a partir de práticas que favorecessem a aproximação com a realidade social dos alunos, por meio do resgate da cultura local e do conhecimento histórico. Ao trabalhar a proposta com os alunos, esperávamos intensificar o trabalho com a norma-padrão, especificamente a concordância de número, por meio de textos coletados da própria comunidade em que os alunos estão inseridos, e refletir sobre as diversas formas de dizer a mesma coisa (variação linguística) e sobre a importância do domínio da linguagem escrita, que se diferencia da linguagem oral.

A finalidade maior dessa proposta, além de favorecer a compreensão do funcionamento das variantes selecionadas, foi mover os alunos à valorização de todas as variantes vindas dos relatos coletados da comunidade esperançanovense, proporcionar o entendimento da legitimidade da variedade linguística da qual ele é usuário e valorizar a dinamicidade da língua, buscando colaborar para a desconstrução do preconceito linguístico. Para Geraldi (1991), conhecer as diferenças, propor o convívio com a pluralidade, admitir a existência de diferentes saberes e diferentes formas de compreender o mundo etc. parece ser uma tarefa difícil, mas necessária e urgente.

A aula inaugural, intitulada “Aula da saudade”, começou com a apresentação, no projetor, de uma foto retratando um momento marcante de viagem em família (da pesquisadora), como uma estratégia para motivar um relato pessoal oral. O propósito era, além de oferecer um primeiro modelo do gênero, usá-lo posteriormente para comparar com outro relato pessoal oral: enquanto o relato da primeira aula foi produzido com uma linguagem mais monitorada, o segundo relato apresentaria uma linguagem menos monitorada.

Constatamos que os alunos tiveram dificuldade para identificar que se tratava de um gênero textual: pensaram que estávamos somente contando uma viagem a

um lugar interessante, e não reconheceram esse relato como um gênero. Somente a partir de nossos questionamentos os alunos conscientizaram-se de que toda produção verbal (oral ou escrita), todo ato comunicativo, manifesta-se em um gênero do discurso ou em um gênero textual, e, assim, identificaram a narração feita a partir da foto no *Datashow* como pertencente a um gênero – no caso, o relato pessoal oral, realizado em primeira pessoa. Os alunos demonstraram ter apreciado esse momento, especialmente por terem saído do ambiente de sala de aula e participado de uma aula somente na modalidade oral (isto é, não precisaram escrever). As explicações foram bem-sucedidas, na medida em que observamos que os alunos começaram a entender o gênero textual proposto. Usando essa introdução como elemento motivador, nessa mesma aula, explanamos a ideia geral do projeto a ser desenvolvido com a turma, que culminaria na elaboração da coletânea.

Na aula seguinte (2ª aula), retomamos o assunto sobre a realização do projeto, discutindo todas as fases até a realização do lançamento, com a finalidade de motivar o engajamento de todos. Assim, desenvolvemos a “Aula dos combinados”, registrando em um cartaz a divisão dos trabalhos a serem realizados e a designação de alunos responsáveis por determinadas tarefas. Todos participaram ativamente, e algumas ideias foram acrescentadas pelos próprios alunos, como gravar os relatos produzidos e preparar dramatizações a serem apresentadas aos pais. Essas duas aulas foram essenciais para que todos compreendessem como se realizariam as etapas da proposta.

Na Aula 3, recebemos uma convidada, motivo pelo qual denominamos esse encontro como “Aula viva”. Tratava-se de uma funcionária do colégio, com a qual já havíamos conversado anteriormente sobre o motivo da aula. A convidada contou, em linguagem informal, usando uma variedade linguística de pessoa pouco escolarizada, alguns fatos do passado de sua vida que aconteceram em Esperança Nova. Os alunos demonstraram grande satisfação em ouvi-la, fizeram muitas perguntas, e a conversa desenrolou-se de forma descontraída, como havíamos planejado. Houve outros relatos, partindo do interesse dos próprios alunos. Iniciar as aulas partindo do oral em uso foi uma de nossas propostas baseada nos pressupostos da Sociolinguística Educacional, na perspectiva de um trabalho sobre fenômenos gramaticais que envolvem a linguagem em uso, com suas variações, na modalidade oral e escrita, fenômenos materializados em gêneros discursivos

diversos, com a abordagem dos conhecimentos da gramática normativa e conhecimentos da sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2006, 2008).

Como pesquisadores, fundamo-nos em princípios funcionais dos usos reais da língua e propusemos um trabalho pautado nos fenômenos morfossintáticos que ocorrem tanto na variedade de prestígio quanto nas variedades estigmatizadas.

Após o relato da convidada, tecemos várias reflexões sobre a linguagem mais monitorada e menos monitorada, comparando os dois relatos: o apresentado por nós na primeira aula e o da convidada. Nosso objetivo era levar o aluno a compreender o que Cagliari (2009) e Marcuschi (2007, 2010), entre diversos outros autores, dizem sobre a fala ter aspectos contextuais e pragmáticos, e a escrita ter aspectos que a linguagem oral não usa. Discutimos também sobre algumas características do gênero utilizado pelas contadoras, tais como assunto do texto, tempo narrado, cenário, pessoa do discurso, formas nominais e verbais adequadas, público-alvo e variedade linguística utilizada. Aproveitamos para tecer algumas considerações sobre a legitimidade de cada modo de falar e sobre o preconceito linguístico.

Na Aula 4, intitulada “Ler, que prazer!”, apresentamos três relatos pessoais escritos: “O velho canivete”, de Denis Russo Burgierman; “Das saudades que não tenho”, de Bartolomeu Campos Queiroz; e “O preconceito existe”, retirado do *blog* <http://relatodadiscriminação.blogspot.com.br>. O intuito, com a abordagem desses textos, foi analisar as semelhanças e diferenças entre o relato oral e o relato escrito e identificar, por meio de uma abordagem indutiva, as características estruturais (composicionais) do relato pessoal. Cada aluno escreveu suas hipóteses, num campo próprio da apostila, a partir daquilo que observaram nos relatos anteriores. Deixamos que trocassem ideias uns com os outros até que concluíssem essa atividade. Em seguida, pedimos que falassem algumas características do relato pessoal e as anotamos na lousa.

A Aula 5 foi elaborada com o intuito de refletir sobre oralidade e oralização. Dividimos a turma em dois grupos com tarefas diferentes: enquanto o primeiro grupo elegeu um representante que fez a leitura do texto “A cigarra e a formiga”, respeitando pontuação e fazendo entonação de voz, o segundo grupo escolheu um representante que recontou, com suas próprias palavras, o mesmo texto; esse aluno utilizou marcas interacionais, hesitações (*ah...*, *eh...*, *e...*, *o...*), marcadores conversacionais (*ai...*, *né...*, *entendeu...*). Esse momento foi oportuno para

discutirmos as características da fala em cotejo com as da escrita, mas tendo sempre em vista o princípio de que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Os alunos perceberam que o texto lido é mais curto e organizado, e o texto oral, mais longo e utiliza recursos expressivos. A aula foi adequada também para que refletíssemos sobre o sistema sonoro da língua, tendo consciência de alguns fonemas como unidades menores e pudéssemos destacar o grau de saliência fônica de maior ou menor intensidade, entre a leitura (linguagem elaborada) e a oralidade (linguagem espontânea), principalmente a flexão de número dos verbos e substantivos. Era prevista apenas uma aula para esse conteúdo, mas o assunto se ampliou e trabalhamos duas aulas a mais que o planejado, porque levamos o quadro comparativo entre fala e escrita de Fávero, Andrade e Aquino (2003), abordamos questões relativas à pontuação e revisão de texto, discutimos que o tempo para ler/escrever e o tempo para falar/contar são diferentes, entre outros aspectos, com o objetivo de orientar para o momento da retextualização. Durante as aulas, fomos anotando as discussões no quadro, e, em seguida, cada grupo elaborou um cartaz, sistematizando as características das duas modalidades.

A Aula 6 foi decisiva para que nossa coletânea se materializasse, pois, a partir dessa aula, os alunos deveriam pôr em prática parte do que aprenderam. Explicamos que deveriam escolher uma pessoa que morasse em Esperança Nova e contasse um fato acontecido naquele lugar. Para isso, levariam um roteiro da entrevista para realizarem a coleta da narrativa oral. Explicamos aos alunos que seria um momento de “bate papo” com os entrevistados, e que os entrevistadores deveriam deixar seu interlocutor contar os fatos sem interrupção. O roteiro da entrevista seria somente um estímulo para não deixar o assunto acabar.

Na Aula 7, a maioria dos alunos trouxe as anotações; porém, alguns alunos esqueceram ou não realizaram a entrevista. Quando uma aluna disse que havia filmado a entrevista, todos ficaram curiosos para assistir à gravação. Preparamos um *notebook* rapidamente para que todos pudessem ver. Todos aplaudiram, pois foi uma experiência de muito aprendizado para todos. De nossa parte, sentimo-nos gratificadas por essa aluna ter levado a sério a tarefa e feito a entrevista com primor. Após essa apresentação, proporcionamos um momento de partilha das entrevistas, e cada aluno contou um pouco dos fatos relatados. Um aluno, inclusive, disse que a

mãe chorou ao lembrar os fatos. Os assuntos foram diversos: sobre o antigo circo do Peteleco, a tourada no “redondo” que hoje é a praça, o fogaréu que queimou o Bar Central, a velha carrocinha que a mãe brincava, a caçada na mata fechada, a fuga da irmã, a vida na roça, o banho no rio Jequitibá, a emancipação política do município, o roubo, entre muitos outros temas que apareceram nas entrevistas. Todos os fatos aconteceram em Esperança Nova; algumas histórias eram de familiares, e alguns fatos foram surpresa para os alunos, pois não sabiam do ocorrido na família. Os alunos disseram gostar da experiência, pois ficaram imaginando como era aquela cidade no passado.

Como essa aula não foi suficiente para explorarmos o conteúdo planejado, demos continuidade ao assunto em mais duas aulas, para orientar os alunos sobre a transposição do texto oral (texto base) para o texto escrito (texto alvo). Muitos alunos lembraram das aulas anteriores, aquelas em que trabalhamos a oralidade (fala) e a oralização (leitura), visto que, naquele momento, foram discutidas algumas marcas mais salientes da oralidade. Trabalhamos os aspectos da retextualização; porém, reforçamos apenas alguns pontos das operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010). Segundo o autor, o modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito serve de um “aferidor da maturidade linguística do retextualizador quanto à consciência das diferenças da relação fala-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 76). O próprio autor lembra que nem sempre é necessário passar por todas as operações sugeridas. É possível que um indivíduo conclua sua atividade em qualquer ponto do processo. Optamos por trabalhar somente as três primeiras operações textuais-discursivas. Enquanto explicávamos sobre a retextualização, já orientávamos sobre o comando de produção textual.

Aparentemente, achamos que todos haviam compreendido bem o processo de retextualização. Contudo, constatamos que os textos apresentaram várias dificuldades, principalmente em relação à repetição do pronome (*ele/ela*) na função de sujeito e às estratégias de inserção e eliminação. Nesse sentido, é importante que o professor entenda que o domínio da linguagem escrita é um processo de longo prazo, e ações/intervenções pontuais não são capazes de resolver definitivamente qualquer transgressão, seja da norma-padrão, seja de estilo e adequação ao gênero, seja de qualquer natureza.

Como havíamos planejado, recolhemos os textos retextualizados e começamos as atividades da Parte 3 da proposta, destinada à realização de

atividades de análise linguística. Para que o aluno se distanciasse do texto por alguns dias, depois retornasse e realizasse a autocorreção por meio de uma tabela de verificações, com mais informações sobre o funcionamento da língua e o processo de reescrita, seguimos as aulas com atividades sobre variação linguística, norma-padrão e preconceito linguístico, procurando desenvolver uma pedagogia que fosse culturalmente sensível aos saberes dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, na Aula 8, falamos sobre vários tipos de variação, entre as quais a variação intergeracional (geração mais velha/geração mais nova). Questionamos se já ouviram de pessoas mais velhas algumas palavras que não conheciam. Uma aluna disse que sua avó fala *campear* em vez de *procurar*. Houve uma troca de experiências durante essa discussão, e fizemos a leitura de um texto com algumas questões reflexivas. Nosso objetivo, com essa aula, foi de fazê-los compreender as razões dos diferentes modos de falar, permitindo desenvolver uma postura de respeito em relação à variação linguística. Vários alunos disseram ser importante aprender a falar de acordo com a norma-padrão para conseguir bons empregos. Outros disseram não conseguir falar “certo” porque já se acostumaram a falar como a família fala. Esse momento seria oportuno para nós explicarmos o que se encontra nos pressupostos teóricos de Bortoni-Ricardo (2004), de que essas diferenças no modo de falar não constituem “erros” porque, na família, predomina a cultura da oralidade, permeada pelo afeto da informalidade, e a cultura de letramento é cultivada na escola. Porém, como havia outra atividade nessa mesma aula, encerramos as discussões sem maior aprofundamento, para dar sequência à atividade seguinte. Nesse sentido, fazemos autocrítica de que nós, professores, muitas vezes preocupados com a sequência do conteúdo programático, deixamos escapar momentos importantes como esse para discussão de questões que se colocam na sala de aula.

Na continuação do projeto, chegamos à Aula 9, cuja proposta era refletir sobre a norma-padrão. O tema proporcionou a reflexão da função principal da língua, a comunicação, principalmente na linguagem escrita. Os alunos participaram satisfatoriamente das discussões, inclusive citando algumas formas como utilizam a linguagem. Uma aluna disse ter vergonha de “mudar a forma de falar”, visto que as pessoas não iriam gostar dela. Dissemos que ela não precisaria mudar seu jeito de falar com as pessoas amigas, em situações informais, mas que era preciso utilizar

uma linguagem mais monitorada em situações que exigissem mais formalidade, razão pela qual passaríamos a refletir sobre o uso da norma-padrão, especialmente na linguagem escrita, na sequência das atividades do projeto.

A atividade seguinte dessa aula consistia em analisar enunciados retirados da Internet, em que havia casos de concordância não padrão. Observamos que muitos alunos não perceberem as transgressões da norma-padrão quanto à concordância de número. Ficou evidente a relevância de trabalhar continuamente com essas questões apresentadas pelos alunos. Organizamos, a seguir, uma dinâmica em grupo para analisar 20 enunciados. Dividimos a lousa em quatro partes, e cada grupo deveria discutir e escrever os enunciados respeitando a norma-padrão, no sentido de adequar a linguagem para a modalidade escrita, mais formal.

Essa dinâmica demorou maior tempo que o previsto, de forma que, para reforçarmos esse trabalho, estendemos a aula além do planejado (mais uma hora-aula), na qual apresentamos outra atividade contendo mais três imagens com registro de concordância não padrão. Essa atividade foi realizada individualmente, na apostila, para verificarmos se os alunos perceberiam com mais rapidez as possíveis transgressões da norma-padrão. É importante ressaltar que, nesse tipo de atividade, é preciso evitar a perspectiva de “corrigir” algo que está “errado”, isto é, deve-se fazer os alunos entenderem que existe uma linguagem apropriada a cada situação, e que a maioria dos gêneros escritos requerem o uso da norma-padrão, de forma que a perspectiva é, antes, a de “adequar” a linguagem para determinada situação comunicativa.

Na Aula 10, discutimos sobre o preconceito linguístico, por meio de uma charge relacionada ao meio ambiente. Como os alunos, inicialmente, tiveram bastante dificuldade para compreender a conotação do texto, vimos que havia necessidade de mediação. Após explicarmos o sentido do texto, os alunos conseguiram responder às questões propostas.

A Aula 11 foi planejada para que a temática em estudo fugisse do ensino tradicional: tentamos promover um momento dinâmico e reflexivo, a partir de enunciados em que havia concordância de número padrão e não padrão, bem próximas do uso real da fala do cotidiano dos alunos. Nessa atividade, todos participaram ativamente da brincadeira, por ser de caráter competitivo e ser realizada em equipe. Consistia em pegar rapidamente uma frase escrita em um pedaço de papel, ler a frase e colá-lo num cartaz dividido em duas colunas, com as

opções “concorda” (para acomodar as sentenças que os alunos considerassem corretas) e “não concorda” (para as sentenças consideradas incorretas do ponto de vista da norma-padrão). Foram formuladas, para essa atividade, 14 sentenças, das quais metade obedeciam à norma-padrão e a outra metade apresentava transgressões da norma-padrão. As duas equipes foram organizadas pelos alunos, que demonstravam muito entusiasmo, pois cada qual queria ajudar sua equipe, principalmente quando um jogador não percebia o “erro”. Ao final, apenas uma sentença foi colocada na coluna indevida, indicando que os alunos, de modo geral, souberam identificar as sentenças que estavam escritas em desacordo com a norma-padrão. Na sequência, alguns alunos foram convidados a reescreverem essas sentenças no quadro, adequando-as à norma-padrão, e os demais alunos copiaram as sentenças reescritas em seus cadernos.

A Aula 12 da apostila consistiu em duas atividades diferentes. Fizemos uma adaptação de Mollica (2003) porque vimos que são atividades que contemplam o que, de fato, procuramos desenvolver em nossa base teórica. Esse formato de atividade – completar lacunas em sentenças com base em um desenho que propiciasse o uso do plural – proporcionou identificar os aspectos da saliência mínima, da posição do sujeito na oração e das marcas precedentes. Durante a realização da atividade, percorríamos a sala e percebemos que alguns alunos escreviam a resposta, mas a apagavam ao observarem os desenhos ao lado da sentença, readequando a resposta.

No estudo dirigido da Aula 13, apresentamos uma tabela de verificações. Essa tabela foi pensada no sentido de envolver todas as fases do projeto, começando pelos aspectos estruturais, ou composicionais, do texto (relato oral e escrito), seguindo pelos aspectos contextuais (personagem, enredo, espaço e tempo), visto que o gênero trabalhado na unidade didática enquadra-se na tipologia das narrativas, e finalizando com os aspectos morfossintáticos, para que o aluno pudesse relembrar as aulas em que foram analisadas sentenças de placas (retiradas da Internet), retomar as atividades dirigidas (completar com verbos e substantivos) e refletir sobre sua própria linguagem durante a reescrita.

Depois de muitas atividades relacionadas aos gêneros relato pessoal oral, em primeira pessoa, e relato escrito em terceira pessoa (retextualização), à percepção da heterogeneidade da língua e ao uso da concordância padrão, constatamos que os alunos identificaram com mais facilidade as inadequações com relação à norma-

padrão e perguntavam a todo instante se estava correta a forma como haviam colocado as sentenças no texto. Ficou evidente que o conhecimento sobre o assunto em pauta não estava consolidado ainda; porém, os questionamentos dos alunos, enquanto preenchiam a tabela de verificações, levaram-nos a acreditar que aquelas dúvidas e preocupações seriam resultado de todas as discussões empreendidas em sala e estavam favorecendo uma reflexão crítica sobre a própria linguagem. Ficou evidente que as atividades de retextualização foram insuficientes, em virtude do grau de complexidade das questões envolvidas, o que é compreensível, pois, como já dissemos, o processo de domínio da linguagem escrita e, conseqüentemente, da norma-padrão, é contínuo e de forma alguma pode ser resolvido em um projeto de intervenção pontual.

A Aula 14 ficou destinada à reescrita do texto a partir das anotações da tabela. Durante essa etapa, ficamos monitorando o processo de escrita e colaborando com as mudanças a serem feitas. Surgiram muitas dúvidas por parte dos alunos, de modo que essa fase demorou mais do que o previsto. Nem todos conseguiram terminar a reescrita naquela aula, ficando a conclusão como tarefa de casa, visto que não poderíamos avançar com esse trabalho em sala, pois já havíamos agendado o laboratório de informática para a aula seguinte.

As Aulas 15 e 16 foram muito produtivas, pois cada aluno pôde digitar seu texto e, durante esse tempo, ficamos mediando o processo, especialmente na questão do domínio da ferramenta *Word*, que era familiar para alguns, mas desconhecida por outros. Depois de todos começarem a digitação de seus textos, fomos colaborando com mais algumas alterações nos textos. Avaliamos que foi um momento de muito aprendizado para nossos alunos. Salvamos todos os textos em um *pendrive* para que pudéssemos revê-los, padronizá-los e imprimi-los, procedimento que demorou alguns dias, de forma que os alunos ficaram ansiosos para verem os textos de sua autoria prontos. Nesse ponto do projeto, portanto, fizemos uma pausa até conseguirmos finalizar os textos e deixá-los prontos para a impressão.

As aulas 17 e 18 foram bem descontraídas: levamos os textos impressos e motivamos os alunos à releitura do texto para pensar na ilustração que deveriam fazer para seu próprio relato. Os alunos designados para a elaboração da dedicatória, do índice e da capa encontraram-se no contraturno para fazerem suas tarefas.

Na Aula 19, e em alguns momentos adicionais, trabalhamos toda a organização das apresentações para o lançamento da coletânea. Filmamos alguns alunos lendo seus textos; outros quiseram dramatizar seus relatos e outros ainda treinaram a leitura e entonação de voz para a apresentação aos pais. Procuramos envolver todos os alunos nessa etapa, para que os pais viessem na reunião de lançamento. Fizemos um relato escrito dessa experiência e elegemos uma aluna para fazer a leitura. Montamos vários painéis com fotos das atividades desenvolvidas durante as aulas.

Na reunião de lançamento, agradecemos a colaboração de todos que contribuíram com os relatos, fizemos uma explanação do projeto e, na sequência, uma aluna leu o roteiro de experiência desse projeto. Vários pais disseram não imaginar que aquela entrevista culminaria no trabalho que estava sendo apresentado. Elogiaram os trabalhos e disseram que seus filhos sempre chegavam em casa contando o que haviam feito na aula de português.

Nosso trabalho com o desenvolvimento da intervenção didático-pedagógica utilizou 24 horas-aula. Em nossa proposta, previmos que 19 horas-aula seriam o suficiente para realização das etapas, porém ultrapassamos essa quantidade, visto que só sabemos exatamente o tempo quando aplicamos o trabalho juntamente com os alunos. O número de aulas para cada etapa é fator determinado pelo educador, que, conforme a atividade, verifica a necessidade dos alunos em relação ao conteúdo. A ampliação de aulas para as etapas propiciou uma melhor aplicação das atividades, com abordagens de conteúdos sobre concordância de número, retextualização, compreensão e características dos gêneros trabalhados.

4.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos o trabalho desenvolvido uma experiência bem-sucedida, apesar de algumas falhas de nossa parte, mas sobre as quais pudemos refletir posteriormente, e apesar de os resultados manifestados na retextualização apresentarem avanços aquém do esperado, tendo em vista uma expectativa inicial mais otimista de nossa parte.

Contudo, sabemos que o domínio da norma-padrão, bem como de outros aspectos essenciais da linguagem escrita (morfossintaxe, adequação vocabular, coerência, coesão, adequação ao gênero etc.), é um processo gradativo. Em

educação, não existem milagres ou fórmulas mágicas, mas um permanente processo de ação e reflexão, um processo contínuo de intervenção até que algumas questões sejam de fato assimiladas pelos educandos. A formação do leitor e do escritor nunca está completa: não há um ponto definitivo a que se chega, mas um constante amadurecimento no sentido de dominar os recursos que a língua oferece para o projeto de dizer.

No caso da concordância de número não padrão, que faz parte da variedade que o aluno e os demais membros da comunidade utilizam, é compreensível que ele ainda a reproduza nos textos escritos, pois o domínio de outra variedade linguística não ocorre de um momento para outro: é necessário um contínuo trabalho de análise e reflexão linguística.

A nós, professores, cabe o esforço de superar as metodologias tradicionais, focadas no ensino e no exercício mecânico das regras, muitas vezes isoladas de contexto, em busca de atividades significativas, que realmente coloquem o aluno em um exercício de reflexão sobre a língua e de prática de produção oral e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade das escolas públicas caracteriza-se por muitas dificuldades, seja de ordem estrutural (estrutura deficiente das escolas, políticas públicas inadequadas ou insuficientes, falta de investimento na carreira do professor, condições precárias de trabalho etc.), seja no nível de formação (deficiências nos cursos de formação, pouco incentivo à formação continuada, falta de tempo destinado ao estudo e à preparação de aulas etc.). São diversos os fatores que proporcionam resultados aquém dos esperados. Um exemplo são as crianças que se encontram no 6º ano do Ensino Fundamental e não dominam a habilidade de ler e escrever, conforme esperado para essa etapa. É nesse sentido que ações como as promovidas pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) tornam-se importantes, já que constitui um espaço de reflexão sobre questões relevantes a respeito dos diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Trata-se de uma ação importante para contribuir no sentido de preparar o professor para responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem.

Com o desenvolvimento da pesquisa aqui reportada, pretendemos, por meio das práticas apresentadas, auxiliar o professor de Língua Portuguesa com atividades de análise linguística e de produção escrita em sua realidade escolar. O trabalho com a produção de textos é um dos problemas que causam preocupação, haja vista a recorrência de dificuldades observadas nos textos dos alunos, entre as quais está a inabilidade do aluno de usar a norma-padrão e de atender às características de determinado gênero discursivo.

A escola pública é um ambiente complexo e heterogêneo, pois acolhe alunos das mais diferentes realidades sociais, que usam variedades linguísticas também diversas. O processo de democratização do ensino, principalmente a partir dos anos 1930, implicou uma mudança no ensino-aprendizagem da língua, pois a escola deixou de se voltar exclusivamente à elite da sociedade e passou a acolher também a classe popular (SOARES, 2016). Esta, nas palavras de Silva e Carvalho (2013, p. 87), “[...] desprovida de situações linguísticas próprias da escolarização e/ou do mundo letrado, mescla os traços linguísticos próprios de sua realidade, de sua cultura aos traços linguísticos daqueles da elite”. No entanto, a escola, embora tenha

ampliado o acesso das classes populares ao saber escolar, continuou a prestigiar a língua da classe dominante.

Tradicionalmente, a escola se pautou pela crença do monolinguismo e procurou impor a norma-padrão, estabelecendo noções de “certo” e “errado” (SOARES, 1989; 2000; BAGNO, 2004a; CALLOU, 2009), por meio do ensino exclusivo da gramática normativa, que pressupõe uma língua homogênea. Essa eleição colabora para a difusão do preconceito linguístico, uma vez que a norma-padrão é comumente considerada a única variedade correta (variedade de prestígio), de modo que as demais variedades são sujeitas ao rechaço social. No entanto, o português brasileiro, como qualquer outra língua, possui variedades regionais, sociais e estilísticas, e, portanto, tais elementos devem ser considerados no ensino da língua materna.

Além disso, considerando que a variedade falada pelo aluno tem reflexos na escrita, é preciso levar em conta essa realidade linguística no trabalho com a produção escrita. Como vimos com Bortoni-Ricardo (2004), é papel da escola facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos ao ensinar a variedade culta da língua, partindo dos conhecimentos que o aluno já tem ao longo de toda sua formação escolar. Contudo, a abordagem deve ser feita respeitando-se a variedade da qual o aluno é usuário, e ainda tentando desmistificar crenças que geram preconceito linguístico. É nessa perspectiva que se insere nosso trabalho, relatado nesta dissertação.

Em termos metodológicos, utilizamos uma abordagem qualitativa-interpretativista, sob o viés da pesquisa-ação. Para o diagnóstico dos casos, adotamos como suporte teórico a Sociolinguística Variacionista e, especialmente, a Sociolinguística Educacional, que fornece elementos para refletir sobre o fenômeno da variação linguística, cujas implicações manifestam-se na transposição da oralidade para a escrita, e por se tratar de um trabalho voltado para a tentativa de oferecer uma alternativa a problemas relacionados à linguagem no contexto escolar – neste caso, o emprego da concordância de número nos textos escritos, em conformidade com a norma-padrão.

Entre os fatores de natureza linguística que frequentemente se mostram relevantes para a variação na concordância de número, destacamos a saliência fônica e as marcas precedentes, variáveis que têm se mostrado bastante produtivas para a observação do fenômeno em tela. Em linhas gerais, o princípio de saliência

fônica compreende os graus de diferenciação entre as formas nominais e verbais no singular e plural. Nesse caso, os estudiosos geralmente assumem que as formas mais salientes e, por isto, mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas do que as menos salientes, razão pela qual o trabalho com a concordância de número deveria focar nas formas menos salientes (SCHERRE, 1989; MOLLICA, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004). Em nossa intervenção, essa variável se mostrou significativa, principalmente na produção diagnóstica.

A posição do sujeito em relação ao verbo ou substantivo também se mostra um fator relevante no condicionamento da aplicação da regra de concordância de número conforme a norma-padrão. A ocorrência do sujeito imediatamente antes do verbo ou substantivo favorece a aplicação da regra; porém, quanto mais à direita estiver o sujeito, menos propensão há para aplicação da regra. No trabalho com a unidade didática, essa variável mostrou-se representativa, aparecendo principalmente na atividade de preencher lacunas, baseada em Mollica (2003).

Outra variável que atua na aplicação da regra, e que se manifestou no trabalho com a unidade didática – igualmente, com mais ênfase na atividade adaptada de Mollica (2003) –, é o princípio do paralelismo formal: quando o elemento nuclear não possui marcas precedentes, a tendência é não aplicá-las também no núcleo do SN. Nas atividades realizadas na apostila, em que os alunos estavam cientes de que precisavam usar a concordância padrão – portanto, com grau de monitoramento maior do que quando produziram os textos –, verificou-se a tendência de inserir um determinante no plural diante do núcleo do SN pluralizado, ou um sujeito onde este estava oculto. Portanto, é importante também explorar esse fator em sala de aula.

Na perspectiva que adotamos, o fenômeno de variação linguística não é fruto de descaso ou deficiência dos falantes ao usarem sua língua materna, mas resulta da influência de fatores linguísticos e sociais. Acreditamos que o conhecimento desses fatores pode contribuir positivamente para o rompimento de falsas ideias acerca dos fenômenos de variação linguística, como, por exemplo, o equivocado discurso da deficiência e inferioridade linguística que tanto alimenta o fenômeno do preconceito linguístico. Esse fenômeno, por sua vez, serve apenas para a inferiorização e exclusão social por meio de diferenças linguísticas.

Desse modo, o objetivo principal da pesquisa realizada, relatada nesta dissertação, foi aplicar uma proposta de intervenção didático-pedagógica com

formato de projeto, partindo do gênero textual relato pessoal oral, em primeira pessoa, e chegando ao relato escrito em terceira pessoa, como produto de retextualização do primeiro, com foco na análise dos sintagmas verbais e nominais, especificamente a concordância de número. Para que isso se efetivasse, buscamos, na teoria, compreender melhor sobre os processos da retextualização e utilizá-los como ferramenta para trabalhar a transposição da linguagem oral para a linguagem escrita.

Além disso, buscamos sempre ter em mente que, conforme Dell'Isola (2007), entre diversos outros autores, os gêneros textuais não devem ser considerados como formas fixas e imutáveis: é preciso levar em conta seus propósitos comunicativos, sua relativa estabilidade, o domínio discursivo onde aparece e o contexto sócio-histórico de produção e circulação. Nessa perspectiva de gêneros, a retextualização envolve operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente, razão pela qual devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos (DELL'ISOLA, 2007).

Entendemos que o desenvolvimento da competência escrita é um processo; logo, demanda trabalho contínuo. Ao planejarmos a unidade didática, elaboramos, para o momento da reescrita do texto, uma tabela de verificações para que o aluno analisasse seu próprio texto. Porém, constatamos que muitos alunos não foram bem-sucedidos ao avaliarem seus textos, de modo que a tabela precisa ser usada continuamente, em toda atividade de reescrita, para que o aluno se habitue à prática de autoavaliação. Não se resolvem as deficiências e a inabilidade na escrita em momentos pontuais, esporádicos das aulas.

Destacamos a importância de uma prática de reflexão sobre a língua. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as atividades de natureza reflexiva, de análise linguística, são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. No entanto, o ensino de Língua Portuguesa, por vezes, tende a considerar que falar da e sobre a linguagem significa abordar um conteúdo em si, não um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. Segundo esse documento, esse é o caso da gramática, que habitualmente é ensinada de forma descontextualizada, de forma que se tornou emblemática de um conteúdo estritamente escolar, uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura (BRASIL, 1997).

Para superar esse ensino tradicional, ou para retomar a prática de refletir sobre a língua – já que, por algum tempo, a gramática foi rechaçada nas escolas por muitos professores –, o objetivo principal do trabalho de análise linguística deve ser imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, promover a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, com base em textos reais (BRASIL, 1997). É nesse sentido que buscamos contribuir ao oferecermos uma possibilidade de abordar a concordância de número em textos escritos, mas sem desmerecer a variedade linguística utilizada pelo aluno.

Na prática escolar, partir da variedade que o aluno traz de seu ambiente familiar e realizar com ele atividades de modo a ressaltar a fala, a escrita e, ao mesmo tempo, levá-lo a refletir sobre o funcionamento da língua sob os diferentes níveis da linguagem é função primeira, nossa, como professores. Se valorizarmos menos tão somente as regras prescritivas e nos oportunizarmos criar mais atividades reflexivas com nossos alunos, certamente os conduziremos ao entendimento da língua e seu uso de forma mais satisfatória e qualitativa.

Não podemos deixar de considerar os aspectos contextuais, quando trabalhamos com a concordância verbal e nominal em sala de aula. Precisamos reconhecer a heterogeneidade constitutiva das línguas humanas e nossa realidade sociolinguística, com todas as possibilidades de variação, pois, assim, teremos melhores condições de selecionar gêneros textuais a serem trabalhados, tanto os orais quanto os escritos.

Ao final da implementação da unidade didática, além da produção textual final, que foi utilizada como parâmetro comparativo com a produção inicial, para avaliarmos a efetividade da unidade didática para a minimização das ocorrências de concordância não padrão, também decidimos recolher as apostilas para analisar mais detidamente o desempenho individual dos alunos em cada atividade proposta. A análise das apostilas recolhidas permitiu concluir que os estudantes, em sua maioria, desenvolveram com afinco o que foi proposto, o que já era observado durante as aulas, tanto nas tarefas individuais como nas grupais.

Lembramos também que as reflexões aqui postas não se esgotam; ainda existe muito a ser feito em sala de aula e a ser discutido teoricamente. Entendemos que o professor precisa ser um professor-pesquisador, o que envolve leitura contínua, autoavaliação, formação continuada e troca de experiências. Na condição de pesquisador, o professor deve priorizar a produção de conhecimento a partir da

realidade do aluno, mas sem renunciar ao campo teórico e científico. A pesquisa torna-se uma possibilidade de render resultados mais positivos que uma abordagem tradicional, com o aluno em situação passiva, considerado mero receptor de conhecimentos repassados pelo professor – conhecimentos que podem estar muito distanciados de seu dia a dia. É essa a contribuição que pretendemos com nosso trabalho aqui apresentado.

Desejamos que o presente texto seja mais um deflagrador de ponderações que suscitem discussões acerca da temática exposta, pois são os atos reflexivos, cremos, que podem conduzir a ações inovadoras.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. S. [1921-23]. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971.
- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BAGNO, M. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 179-199.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. Por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 29. ed. São Paulo: Loyola, 2004a.
- BAGNO, M. Por uma sociolinguística militante. BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004b. p. 7-10.
- BAGNO, M. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola, 2006.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.
- BAXTER, A. A concordância de número. *In*: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: Edufba, 2009. p. 269-293.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, M. E.; COELHO, I. L. (Org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 267-276.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A. L. Sociolinguística Educacional. *In*: HORA, D. et al. (Org.). **Abralin – 40 anos em cena**. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 217-240.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, R. M.; FREITAS, V. A. L.; MACHADO, V. R. (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014.

BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da Língua Portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BRANDÃO, S. Patterns of agreement within the Noun Phrase. **Journal of Portuguese Linguistics**, Lisboa, v. 12, p. 51-100, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa:** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 novembro de 2018.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação em Sala de Aula).

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 13-30.

CHAVES, R. G. Princípio de saliência fônica: isso não soa bem. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 522-550, 2014.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, M. A. F. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. **Revista Delta**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502001000100001&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 31 out. 2019.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

FARIA, N. V. M. **A concordância verbal no português de Belo Horizonte**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M. L. C. V.; AQUINO, Z. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARCIA, D. J. **A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João, 2015.

GOMES, A. M. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUY, G. A questão da crioulização no português do Brasil. *In*: ZILLES, A. M. S. (Org.). **Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 15-38.

KLEIMAN, A. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

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

LINS, A. B. Três hipóteses e alguns caminhos para melhor compreender o processo constitutivo do português brasileiro. *In*: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H. F.; SOLEDADE, J. (Org.). **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 271-296.

LUCCHESI, D. A questão da formação do português popular do Brasil: notícias de um estudo de caso. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, n. 3, p. 73-100, 1999.

LUCCHESI, D. Norma lingüística e realidade social. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 63-92.

LUCCHESI, D. O conceito de 'transmissão lingüística irregular' e o processo de formação do português do Brasil. *In*: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Org.).

Português brasileiro: contacto lingüístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 272-284.

LUCCHESI, D. A diversidade e a desigualdade linguística no Brasil. *In:* SALTO PARA O FUTURO. **Português:** um nome, muitas línguas. Boletim 8. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2008. p. 29-37.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira.** Rio de Janeiro: Globo, 2009.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Estratégias de leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. *In:* BORTONI-RICARDO, S. M.; CAROLINE RODRIGUES, C.; SILVA, C. H. S.; LOPES, I. A.; COBUCCI, P.; MACHADO, V. R. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-29.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATENCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. s/p.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. Variable number agreement in Brazilian Portuguese: an overview. **Language and Linguistics Compass**, v. 9, n. 9, p. 358-368, 2015.

MOLLICA, M. C. **A influência da fala na alfabetização.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão.** 2. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2003.

MONGUILHOTT, I. O. S.; COELHO, I. L. Sujeito: entre ordem e concordância. **Diadorim:** Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Rio de Janeiro, v. 8, p. 307-328, 2011.

MORAIS, A. G.; OLIVEIRA, R. E. Conhecimentos infantis sobre a concordância verbo-nominal: análise de produções escritas. *In:* CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 13., 2001, Campinas. **Anais [...].** Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais13/arquivos/seminarios/morais_artur2.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

NARO, A.; SCHERRE, M. M. **Origens do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2007.

NEVES, M. H. M. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. *In: URBANO, H. et al. (Org.). **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino.* São Paulo: Cortez, 2001. p. 321-332.

OLIVEIRA, T. **As modalidades oral e escrita da língua portuguesa**: um tratamento sociolinguístico na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA NETO, P. F.; SAMPAIO, M. L. P.; BESSA, J. C. R. (Org.). **Ensino, pesquisa e formação de professores de Língua Portuguesa e de Literatura.** Mossoró: UERN, 2011.

PAIVA M. C.; SCHERRE M. M. P. Retrospectiva sociolinguística: contribuições da PEUL. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 201-232, 1999.

POSSENTI, S. Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola. *In: ARANHA, S. D. G.; PEREIRA, T. A. M.; ALMEIDA, M. L. L. (Org.). **Gêneros e linguagens**: diálogos abertos.* João Pessoa: UFPB, 2009. p. 9-20.

RIOLFI, C. R.; ROCHA, A.; CANADAS, M. A.; BARBOSA, M.; MAGALHÃES, M.; RAMOS, R. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidade de leitura para a cidadania. *In: FREITAS, M. T.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita na formação de professores.*** Juiz de Fora, MG: UFJF, 2002. p. 1-8.

SCHERRE, M. M. P. **A regra de concordância de número no sintagma nominal em português.** 1978. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em português.** 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

SCHERRE, M. M. P. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, Lisboa, n. 12, p. 37-49, 1994.

SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.

SCHERRE, M. M.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. *In: HORA, D. (Org.). **Diversidade lingüística no Brasil.*** João Pessoa: Idéia, 1997. p. 93-114.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Passado e presente na concordância de número em português: evidências do português europeu moderno. *In: MASSINI-CAGLIARI, G.; MURAKAWA, C. A. A.; BERLINCK, R. A.; GUEDES, M. (Org.). **Estudos de linguística histórica do português.*** Araraquara: Laboratório Editorial da FCL/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2005. p. 31-71.

SCHERRE, M. M.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 2006.

SILVA, F. M.; CARVALHO, M. A. A. A variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 3, n. 9, p. 86-106, m a r. 2013.

SILVA, M. L. **Oralidade e escrita**: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, M. A **diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

STUBBS, M. A língua na educação. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (Org.). **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. p. 85-162.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: ensino plural. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática**: descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.