



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

ADRIANA TEIXEIRA DO CARMO

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA
dificuldades de uso da norma culta na fala e na escrita**

Belém

2022

ADRIANA TEIXEIRA DO CARMO

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA
dificuldades de uso da norma culta na fala e na escrita

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima

Belém
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará, Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C287v Carmo, Adriana Teixeira do.
Variação Linguística e Ensino de Língua: dificuldades de uso da norma culta na fala e na escrita / Adriana Teixeira do Carmo. — 2022.
ix, 157 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Belém, 2022.

1. Variação e ensino. 2. Norma culta. 3. Oralidade e escrita. I. Título.

CDD 400

ADRIANA TEIXEIRA DO CARMO

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA
dificuldades de uso da norma culta na fala e na escrita

A presente Dissertação, orientada pelo Professor Doutor Alcides Fernandes de Lima, foi submetida à Banca Examinadora, designada pelo colegiado do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS-UFPA), em ___/___/___.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o trabalho:

_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima – Presidente (UFPA)

Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim – Membro externo (UFBA/UFRPE)

Profa. Dra. Marilucia Barros de Oliveira – Membro interno (UFPA)

Prof. Dr. Marcos André Dantas da Cunha – Suplente (UFPA)

AGRADECIMENTOS

Às mulheres de minha família, minha rede de apoio e amor: Maria, minha mãe; Elinete, minha sogra; Isabel, Luana, Adriane, Priscila, minhas irmãs.

Ao meu irmão Fábio e ao meu pai Laércio.

Ao meu companheiro de vida, Helemuty, por me incentivar a refazer meus caminhos de estudo, quando pensei que não fosse mais conseguir terminá-los.

Ao amor de minha vida, minha filha Helen Cristina, que torceu muito para que eu chegasse a esse momento e que nunca tinha visto ninguém chorar só por não conseguir estudar.

À Francinete Alho, segunda mãe de minha filha, quando não posso estar perto. Muito obrigada por sua ajuda e pela torcida.

Aos colegas da turma Profletras 2018 pela força e amizade nessa trajetória, especialmente, à Natália Cardoso, à Aline Janey pela parceria nas atividades acadêmicas, e à Ana Cristina pelo incentivo e à Márcia Cavalcante pela preocupação com meu estado de saúde.

Aos professores da turma por terem nos dado tanto suporte na construção de nossos conhecimentos nesse período: Iaci Abdon, Isabel Rodrigues, Marli Furtado, Thomas Fairchild, Márcia Ohuschi, Sílvio Holanda (*In memorian*), Marcos Dantas, Fernando Maués...

À Cláudia Mancebo pelo carinho e pela atenção com que trata a todos: professores, alunos, bibliotecários... Você é um oásis no meio de nossos desertos acadêmicos.

Com o maior carinho, agradeço ao meu orientador Alcides Fernandes de Lima pela humanidade com que me tratou em um momento tão delicado de minha vida... Não tenho palavras pra expressar o quanto lhe sou grata.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Letras Rede Nacional por oportunizar aos professores e às professoras do Ensino Básico deste país a continuidade de estudos, um verdadeiro sonho para muitas de nós.

À prefeitura de Ananindeua pela concessão de bolsa aprimoramento em 2019 e pela garantia de licença parcial para que eu pudesse seguir estudos de mestrado.

À Flávia Vieira, minha psicóloga, e à Luciane Sena, minha psiquiatra, pelo suporte profissional e pelo carinho com que têm me tratado nessa jornada em função do restabelecimento de minha saúde mental. Gratidão eterna também.

Aos gestores Márcio Santos e Carla Moraes por colaborarem com meu trabalho de pesquisa me autorizando a realizá-la na escola. Gratidão pela amizade e pela solidariedade.

Às colegas e amigas de trabalho Andreza do Rosário e Patrícia Perdigão por serem referências de força e persistência.

Aos companheiros do MRS e às companheiras do coletivo Ação Feminista Benedita Farias, pelo apoio e por entenderem essa longa ausência.

A mim por ter encontrado motivos para não desistir apesar de.

“Errando, errando se faz uma profissão.”
(Ditado espanhol).

RESUMO

Este trabalho investigou as dificuldades de uso da norma culta, na fala e na escrita, por alunos de 8º e 9º anos oriundos de uma escola municipal da cidade de Ananindeua-PA, tendo como principal objeto de análise além, das questões gramaticais (concordância, estruturação sintática, prosódia) e gráficas (ortografia, pontuação, estruturação gráfica do texto no papel), questões pragmático-discursivas que dizem respeito propriamente ao uso efetivo da norma culta (tais como adequação vocabular, registro, contexto, polidez, adequação ao gênero textual e ao tipo textual) de modo a contribuir com o aprimoramento da competência linguística e comunicativa dos estudantes do Ensino Fundamental. A escolha dessa temática se deveu ao fato de o problema de domínio da norma culta acarretar sérias dificuldades de aprendizagem para os alunos, haja vista que a falta de habilidade na produção oral e escrita nessa norma cria uma espécie de interdição discursiva, que provoca insegurança nas interações, dificulta a aprendizagem e compromete o desenvolvimento da autonomia intelectual desses alunos. Para a efetivação deste trabalho foram monitorados estudantes dos últimos anos do ensino fundamental II de uma escola municipal situada na área urbana de Ananindeua-PA, entre 2018 e 2019, período no qual foram coletados textos escritos (dos gêneros conto, comentário e relato pessoal) e orais (nos gêneros relato pessoal e debate). À luz da metodologia da sociolinguística educacional (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008, 2021; BAGNO 2003, 2010, 2012, 2017, 2019), foram analisadas as variáveis sociais (i) ano escolar, (ii) sexo e (iii) grau de escolaridade dos pais, e as variáveis linguísticas (i) gênero textual (ii) modalidade (oral e escrita) e (iii) o contexto. Os dados indicam que os alunos dos referidos anos apresentaram dificuldades no uso da concordância em texto de maior monitoração estilística na modalidade escrita (comentário); quanto à oralidade, os estudantes demonstraram fazer uso da variedade de concordância marcada por traços graduais; os alunos apresentam dificuldades na segmentação de parágrafos e organização de períodos; foi observado que os conectores/sequenciadores empregados pelos alunos ajudaram na constituição dos gêneros o que indica que os estudantes têm uma memória relacionada às práticas sociais de linguagem, mas que há necessidade de trabalho mais insistente com relação à escrita; a insegurança linguística levou os estudantes a incorrerem na inadequação vocabular na escrita e na inadequação ao contexto e ao interlocutor nas manifestações orais. Ao final da pesquisa, de posse dos diagnósticos obtidos e aproveitando as experiências de outros trabalhos, como os de Lima e Nascimento (2017 e 2018) e Bortoni-Ricardo (2004), elaboramos um caderno de atividades, destinado aos alunos do fundamental, como uma proposta para o enfrentamento das dificuldades de domínio da norma culta (na fala e na escrita).

Palavras-chaves: Variação e ensino. Norma culta. Oralidade e escrita.

RESUMÉ

Ce travail a examiné les difficultés d'utilisation de la *norma culta* (ensemble des règles et normes linguistiques soutenues de la langue portugaise) à l'orale et à l'écrit, par des élèves de 8e et 9e série (du Brésil) provenant d'une école municipale de la ville d'Ananindeua-PA, ayant comme principal objet d'analyse, en plus des questions grammaticales (accords de genre et noms, régence verbale, structuration syntaxique, prosodie) et graphiques (orthographe, ponctuation, structuration graphique du texte sur papier), des questions pragmatiques-discursives qui concernent précisément à l'usage effectif de la *norma culta* (comme adéquation lexicale, registre, contexte, politesse, adaptation au genre textuel et au type textuel) afin de contribuer à l'amélioration de la compétence linguistique et communicative des étudiants de l'enseignement fondamental. Le choix de cette thématique est dû au fait que le problème de maîtrise de la *norma culta* entraîne de sérieuses difficultés d'apprentissage pour les élèves, car le manque de compétence dans la production orale et écrite dans cette norme crée une sorte d'interdiction discursive, qui est source d'insécurité dans les interactions, entrave l'apprentissage et compromet le développement de l'autonomie intellectuelle de ces élèves. Pour la réalisation de ce travail on a surveillé les étudiants des dernières années de l'enseignement fondamental II d'une école municipale située dans la zone urbaine d'Ananindeua-PA, entre 2018 et 2019, période où les textes écrits dans les genres textuels (conte, commentaire et témoignage), ont été rassemblés, ainsi que dans les genres oraux (témoignage et débat). À la lumière de la méthodologie de la sociolinguistique éducative (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008, 2021; BAGNO 2003, 2010, 2012, 2017, 2019), on a analysé: les variables sociales (i) l'année scolaire, (ii) le sexe et (iii) le degré de scolarité des parents, et les variables linguistiques (i) le genre textuel et (ii) la modalité (orale et écrite) et (iii) le contexte. Les données indiquent que les étudiants de ces années ont présenté des difficultés à utiliser la concordance dans le texte de la plus grande surveillance stylistique dans le mode écrit (commentaire); quant à l'oralité, les étudiants ont démontré faire usage de la variété de concordance marquée par des traits progressifs. Les élèves éprouvent des difficultés à segmenter les paragraphes et à organiser les périodes; On a observé que les connecteurs/séquenceurs employés par les élèves ont contribué à la constitution des genres, ce qui indique que les étudiants ont une mémoire liée aux pratiques sociales de la langue, mais qu'il faut un travail plus insistant par rapport à l'écriture; L'insécurité linguistique a conduit les étudiants à encourir l'inadéquation du vocabulaire dans l'écriture et l'inadéquation au contexte et à l'interlocuteur dans les manifestations orales. À la fin de la recherche, en possession des diagnostics obtenus et en profitant des expériences d'autres travaux, tels que ceux de Lima et Nascimento (2017 et 2018) et Bortoni-Ricardo (2004), nous avons élaboré un cahier d'activités destiné aux élèves de base, comme une proposition pour faire face à la difficulté de la maîtrise de la *norma culta* (à l'orale et à l'écrit).

Mots-clés: Variation linguistique et enseignement. Norma culta. Oralité et écriture.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Coleção Singular & Plural.....	65
Figura 2 - Atividade gramatical – Concordância.....	101

QUADROS

Quadro 1 - Norma padrão e normas sociais.....	24
Quadro 2 - Variação linguística por níveis.....	29
Quadro 3 - Polarização linguística no Brasil.....	33
Quadro 4 - Oralidade e escrita na visão de vários estudiosos.....	38
Quadro 5 - Dicotomias estritas.....	39
Quadro 6 - Recursos de textualização da escrita e da fala.....	41
Quadro 7 - Distinções entre fala, escrita, oralidade e letramento.....	43
Quadro 8 - As falhas do sistema de turnos.....	50
Quadro 9 - Concordância verbal em português e outros idiomas.....	52
Quadro 10 - Concordância nominal em português, japonês e inglês.....	53
Quadro 11 - Estratificação por atividade coletada.....	66
Quadro 12 - Trecho do debate “Celular em sala de aula: problema ou solução?”	70
Quadro 13 - Variáveis dependentes e variantes.....	71
Quadro 14 - Codificação dos Dados.....	73
Quadro 15 - Falhas por interferência da fala na escrita.....	78
Quadro 16 - Falhas ortográficas devido à arbitrariedade do sistema de convenção ortográfico.....	79
Quadro 17 - Conectores/sequenciadores – quantidade geral por gênero de texto. ...	83
Quadro 18 - Identificação dos conectores/sequenciadores por gênero textual.	83
Quadro 19 - Conectores/sequenciadores característicos dos textos em análise.....	86
Quadro 20 - Inadequação vocabular, conforme gêneros textuais.....	87
Quadro 21 - Contexto de registro do relato pessoal e do debate.....	92
Quadro 22 - Inadequação de registro ao contexto e descortesia – Debate.....	95
Quadro 23 - Inadequação de registro – Relato.....	99

TABELAS

Tabela 1 - Conectores empregados no gênero debate.	93
Tabela 2 - Conectores mais empregados tanto por meninas quanto por meninos no debate.....	94
Tabela 3 - Peso relativo da aplicação da concordância em função da variável sexo	104
Tabela 4 - A concordância em função da variável <i>ano escolar</i>	105
Tabela 5 - Concordância em função da variável <i>escolaridade dos pais</i>	105
Tabela 6 - Concordância em função da variável gênero <i>textual escrito</i>	107
Tabela 7 - Concordância segundo traços linguísticos.	109

GRÁFICOS

Gráfico 1- Levantamento das dificuldades de escrita.....	77
Gráfico 2 - Presença de parágrafo nos textos, segundo o gênero.....	79
Gráfico 3 - Percentuais de concordância verbal e nominal em textos orais.	100
Gráfico 4 - Concordância segundo traços linguísticos	111

ESQUEMAS

Esquema 1 - Norma comum e de uso controlado	25
Esquema 2 - Padronizações do escrito e normas de fala no PB	34
Esquema 3 - Funcionamento da concordância nominal.....	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.2 JUSTIFICATIVA.....	19
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO	21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1 NORMAS E ENSINO	22
2.1.1 Norma e Padrões Sociodialetais.....	22
2.1.2 Normas Linguísticas e Língua.....	22
2.1.3 Norma e Padronização.....	26
2.1.4 Normas e Juízo de Valor: uma questão dos comportamentos e das atitudes linguísticas	27
2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	28
2.3 PORTUGUÊS BRASILEIRO: O PADRÃO E O CULTO.....	31
2.4 O PADRÃO E O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA	35
2.5 ORALIDADE E ESCRITA	37
2.5.1 Modalidades nos Estudos da Linguagem	37
2.5.2 Os Contínuos entre Oralidade e Escrita	40
2.6 LETRAMENTO	43
2.6.1 Letramentos.....	45
2.6.2 Letramentos Digitais.....	45
2.7 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS	46
2.7.1 Os Gêneros Textuais.....	46
2.8 ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.....	48
2.8.1 O Contexto.....	49
2.8.2 Os Turnos de Fala.....	49
2.8.3 Regulação da Alternância	50
2.9 A CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL.....	52

2.9.1 A sintaxe e a concordância	54
2.9.2 Concordância Verbal Segundo Gramáticos e Linguistas	54
2.9.3 Concordância Nominal	56
2.9.4 A Concordância Verbal e Nominal nos Documentos Oficiais	57
2.9.5 A Base Nacional Comum Curricular: Normas e ensino de LP.....	59
3 METODOLOGIA.....	62
3.1 A COMUNIDADE INVESTIGADA.....	62
3.1.1 Seleção da escola	62
3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa	63
3.1.3 Exame da coleção didática usada pelos estudantes	64
3.2 COLETA DE DADOS E COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
3.2.1 Aplicação das Atividades de Escrita	67
3.2.2. Registro de Relato Pessoal em Áudio.....	68
3.2.3 Gravação de Debate em Vídeo.....	69
3.2.4 Variáveis em Estudo.....	71
3.3 TRATAMENTO DOS DADOS	72
4 ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 PRIMEIRA PARTE: ASPECTOS GERAIS DOS TEXTOS DOS ALUNOS.....	76
4.1.1 A questão ortográfica	77
4.1.2 A questão da coesão e coerência: sequenciadores/conectores e gênero textual	82
4.1.3. Conectores/sequenciadores e gênero textual.....	84
4.1.4 A questão da adequação vocabular no gênero textual escrito e falado	86
4.1.5 A questão do contexto e da variação de registro nas produções orais	91
4.1.6 A questão da sintaxe de concordância	100
4.2 SEGUNDA PARTE: ANÁLISE QUANTITATIVA DA CONCORDÂNCIA	103
4.2.1 A variável sexo	104

4.2.2 A variável ano escolar	105
4.2.3 A variável escolaridade dos pais	105
4.2.4 Variáveis linguísticas: <i>gênero textual e modalidade</i>	107
4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS DAS ANÁLISES.....	109
5 PROPOSTA DIDÁTICA: Práticas de oralidade em sala de aula.....	112
5.1 Gêneros Textuais Orais e Escritos da Ordem do Argumentar.....	113
5.2 Gêneros Orais e Escritos da Ordem do Narrar	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	130
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	131
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR.....	136
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA O TÉCNICO (PEDAGOGO)	139
APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO.....	141
APÊNDICE E - DEBATE: PREPARAÇÃO	144
APÊNDICE F – TEXTOS DE ALUNOS.....	146
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO ORAL RELATO.....	147
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO ORAL DEBATE	153
APÊNDICE I – OFICINA DE LINGUAGEM	160
ANEXOS.....	171
ANEXO A – TEXTOS EMPREGADOS EM SALA DE AULA	172

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades dos estudantes com a escrita e com as manifestações orais em norma culta na escola básica são constantemente um desafio que muitas gerações de professores vêm enfrentando. Antes desta pesquisa, desconheciam-se as ferramentas para mensurar onde residiam as dificuldades dos estudantes; se eram pontuais ou mais complexas. Com o ingresso no Profletras, a oportunidade de conseguir recursos para identificar as dificuldades da clientela atendida se fez possível. Contudo, foi difícil escolher o que pesquisar uma vez que as dificuldades são inúmeras.

No entanto, os textos dos alunos foram o norte e assim, conseguiu-se minimamente dizer que a clientela pesquisada carece ainda de muito suporte para ganhar segurança e desenvoltura em suas práticas sociais de linguagem. Na verdade, é necessária muita prática social de uso efetivo da língua na esfera pública dentro da escola, pois o que os textos mostraram é que há falhas por parte da escola no propósito de melhorar a instrução e a educação dos jovens não no que tange à aprendizagem da língua materna, mas à “democratização do acesso à expressão culta e ao seu domínio”(cf.FARACO,2015,p.19) que tem início no mergulho na cultura letrada e nas variedades linguísticas nas quais essa cultura letrada se manifesta (FARACO,2015). Em outras palavras, ainda é necessário trabalho para levar o estudante à reflexão sobre a língua, sobre os efeitos de sentido que podem ser alcançados com de acordo com escolhas vocabulares, sintáticas, discursivas. Nas palavras de Faraco

Uma das práticas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, afim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas. (FARACO, 2015, p. 27)

Nesse sentido, esta pesquisa analisou questões do domínio do culto nos aspectos gramaticais, gráficos e pragmático - discursivo; dessa forma, recorreu-se aos pressupostos teóricos e metodológicos da variação sociolinguística, dando relevo ao fenômeno de concordância verbal e nominal bastante estudado no Brasil

(SCHERRE e NARO, 1993 e 1998; NARO e SCHERRE, 2007; VIEIRA e BRANDÃO, 2007; BRANDÃO e VIEIRA, 2012; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005, 2008 e 2021; CARDOSO e COBUCCI, 2014)

Na verdade, trata-se de uma pesquisa-ação sobre a concordância verbal e nominal a partir de textos escritos e textos orais produzidos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, de uma escola urbana do município de Ananindeua-PA. Todavia, o objetivo deste trabalho, mais do que a descrição da concordância verbal e nominal nos textos dos alunos, é avaliar a relevância desses aspectos gramaticais no domínio da norma culta.

Há estudos que demonstram que a escola brasileira tem atuado positivamente com relação ao ensino da concordância (RAMOS e DUARTE, 2003). Mas, como cada escola está inserida em realidades sociais e linguísticas específicas, cada uma tem, em grau maior ou menor, suas próprias demandas no que diz respeito à aquisição da escrita e especialmente da norma culta da língua (tanto na modalidade escrita quanto oral). No presente estudo, portanto, faz-se um levantamento das principais demandas e dificuldades dos alunos de duas turmas do Ensino Fundamental II (uma do 8º e outra do 9º ano), para mediante o diagnóstico e descrição dos problemas proporem-se estratégias de ensino para enfrentá-los.

O estudo também procura refletir sobre a importância, às vezes exagerada, atribuída, pelas gramáticas tradicionais e manuais de ensino (como os livros-texto do Ensino Fundamental), à concordância verbal e nominal. Alguns sociolinguistas, como Marcos Bagno e Dante Lucchesi, observam que a concordância verbal e nominal é o principal critério usado pelos “fiscais da norma” para caracterizar os textos falados ou escritos como de acordo com a norma culta ou não. Nesse sentido, documentos oficiais que tratam do Ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo a análise do conteúdo “Concordância verbal e nominal”, como componente curricular, presente nos livros didáticos dos alunos das turmas pesquisadas serão objeto de análise nesta pesquisa.

Como asserções iniciais, destacam-se:

1. Os alunos do 8º e 9º anos não dominam nem a variedade culta nem a norma padrão, com relação ao uso marcado da concordância verbal e nominal em textos orais e escritos.
2. Problemas de adequação da concordância na escrita ocorrem mais nas produções de alunos com pais que têm baixa escolaridade.
3. Alunos com mais facilidade de acesso a livros apresentam melhor desenvoltura tanto na expressão escrita quanto na expressão oral, no que diz respeito à adequação da concordância verbal e nominal.
4. Há mais adequação no uso da concordância em tipo textual de base argumentativa do que de base narrativa, haja vista que quase sempre é esse o tipo textual com o qual os alunos lidam nas “Redações escolares”.
5. As demandas dos textos escritos serão maiores do que dos textos orais.
6. As maiores dificuldades de domínio da norma culta não se encontram no uso da concordância verbal e nominal, mas, antes, em aspectos que dizem respeito a práticas languageiras, tais como: a adequação pragmática do uso da norma culta, a adequação vocabular, a polidez, a formalidade, a adequação dos discursos aos gêneros e tipos textos, enfim.

Os passos iniciais da investigação foram dados a partir da coleta de atividades de escrita e de oralidade nas turmas. Durante a coleta de dados, foram feitas leituras de textos de gêneros variados, três produções de textos de gêneros diferentes, e foram planejados dois eventos contendo atividades de oralidade, nos quais foram registrados em áudio um relato e um debate em vídeo com a finalidade de investigar que tipo de conhecimento linguístico os alunos possuíam, segundo as variantes e as variáveis definidas neste estudo.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Este trabalho possui uma dimensão didático-pedagógica e segue a metodologia da sociolinguística educacional, tendo como objetivo geral descrever e analisar problemas relacionados ao domínio da norma culta a partir de textos orais e escritos de alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, oriundos de uma escola

municipal da cidade de Ananindeua-PA, tendo como principal objeto de análise além das questões gramaticais (concordância, estruturação sintática, prosódia) e gráficas (ortografia, pontuação, estruturação gráfica do texto no papel), questões pragmático-discursivas que dizem respeito propriamente ao uso efetivo da norma culta (tais como adequação vocabular, registro, contexto, polidez, adequação ao gênero textual e ao tipo textual) de modo a contribuir com o aprimoramento da competência linguística e comunicativa dos estudantes do Ensino Fundamental.

São objetivos específicos do presente trabalho:

- a) Identificar, em textos de tipos e gêneros previamente determinados, as dificuldades de escrita que sejam oriundas das variedades linguísticas dos alunos no âmbito da interferência da fala na escrita, coesão e coerência, paragrafação, adequação vocabular, adequação ao contexto comunicativo e as dificuldades sintáticas relacionadas à concordância verbal e nominal que possam ser índices de estigmatização sociodialetais;
- b) Identificar, via áudio e vídeo, a concordância verbal e nominal realizada pelos alunos em gêneros orais de menor e de maior tensão comunicativa, a fim de observar a correção no uso da norma culta em função do grau de monitoramento.
- c) Correlacionar fatores sociais (sexo, formação escolar dos pais, ano de escolarização) e dificuldades no uso da norma culta, tanto na produção escrita quanto na produção oral;
- d) Investigar via questionário, as crenças e atitudes que alunos, professores e corpo técnico apresentam sobre o que é saber português e o que é ser falante da norma culta;
- e) Identificar, a partir da análise de dados, quais tipos e que gêneros textuais merecem mais atenção nas aulas de língua portuguesa, por ter em vista os alunos apresentarem mais dificuldade de domínio;
- f) Mediante resultado da diagnose, construir produto educacional que possa colaborar para o desenvolvimento da competência linguística e da

competência comunicativa dos estudantes do Ensino Fundamental, sobretudo no que diz respeito ao domínio da norma culta.

1.2 JUSTIFICATIVA

Durante anos de vida profissional, houve a impressão de que a concordância verbal e nominal era bastante abordada pelas escolas e pelos preparatórios vestibulares por, aparentemente, ser um conteúdo que precisava ser dominado para garantir uma espécie de sucesso acadêmico e social aos estudantes. Assim, fazia-se um esforço para ensinar principalmente as regras mais complicadas nesse quesito conforme as gramáticas pedagógicas. No entanto, notava-se que o domínio desse aspecto da sintaxe não melhorava a construção escrita dos estudantes em relação à produção de sentidos na escrita e nem promovia a segurança do aluno com relação à expressão oral. Ou seja, aparentemente saber empregar as regras de concordância não seria o índice que melhor avaliaria a competência linguística de um estudante em final de etapas de ensino.

Por outro lado, muitas pesquisas na área da linguística apresentam a concordância verbal e nominal como o termômetro para averiguação do domínio da norma culta por parte de seus falantes. Mas dominar esse aspecto da sintaxe seria um real indicador de uso apropriado da língua por parte dos estudantes no que tange à aprendizagem da norma culta estudada nas escolas do ensino básico? De acordo com leituras feitas, para usar a norma culta, é preciso fornecer ao estudante do ensino básico o contexto adequado para que o aluno exercite o emprego da linguagem tratada; em outras palavras, seria ideal conscientizar o alunado de que ele mesmo pode operar criticamente sobre sua produção falada e escrita desde que seja orientado para tal, visto que a compreensão de que empregar registro, fazer uso da polidez, saber falar e escrever de modo a produzir os efeitos de sentido desejados dentro de dados gêneros textuais e de seus contextos significa trabalhar a linguagem e a comunicação que se estabelece nas interações verbais faladas e escritas. E tudo isso é muito complexo e exige que a escola transforme seus estudantes em leitores antes de qualquer outra ação.

Nesse sentido, a fim de identificar o que se faz necessário ensinar em prol de uma melhor desenvoltura dos usos linguísticos, discursivos, pragmáticos, ou seja,

em prol da criação de contextos que movam o aluno em direção da construção acadêmica de seu repertório em todos os níveis de modo a fazer desse indivíduo alguém que reflita sobre suas elaborações textuais, buscou-se identificar o que havia nos textos orais e escritos dos estudantes em termos de norma culta, considerando a concordância verbal e nominal, como ponto de observação. Essa ação foi o mote para ajudar a enxergar a importância ou destaque que esse fenômeno merece em sala de aula.

Por exemplo, foi constatado que os textos pesquisados apresentam problemas relacionados aos usos cultos; contudo as dificuldades relacionadas à concordância não são preponderantes. No entanto, a falta de uma abordagem reflexiva sobre os aspectos discursivos e pragmáticos do fenômeno sintático em questão pode diminuir as possibilidades de o estudante entender a concordância como recurso estilístico pertinente para as “práticas sociais, interativas e cognitivas” (MARCUSCHI, 2007. p.70).

Por outro lado, a apresentação da concordância em livro didático demonstra estar mais atrelada a uma tradição de abordar o tema do que a uma relevância discursiva e gramatical, pois é pouco explorada no LD Singular & Plural, como atesta-se nas análises desta pesquisa. Nesse aspecto, constata-se que a gramática normativa é a referência de trabalho das autoras do LD em questão; e embora estas falem sobre variação linguística não mencionam a norma culta como variedade linguística que alcança tanto a oralidade quanto a escrita.

Sendo assim, a pesquisa ansiou por descrever em que aspectos residem as dificuldades relacionadas à concordância nos anos finais do fundamental 2 no que concerne à textualidade, ao contexto, ao registro à modalidade eleita nas interações comunicativas, mas principalmente refletir sobre o que é relevante no domínio de uma norma como a norma culta no ensino de língua materna. No que tange os materiais de apoio, como o próprio LD, nota-se que ainda são insuficientes para auxiliar os professores e as professoras no trabalho com o referido conteúdo. Desse modo, almeja-se que esta pesquisa possa ampliar o conhecimento empírico sobre o que torna os estudantes praticantes de uma norma linguística no espaço escolar bem como o de descobrir que atividades languageiras podem favorecer o desempenho dos alunos no processo de aprendizagem dos usos cultos na língua brasileira, especificamente a empregada na região metropolitana de Belém.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em seis seções: Introdução, Pressupostos teóricos, Metodologia, Análise dos resultados, Proposta Didática e Considerações finais.

Na primeira seção, é feita a introdução do objeto da pesquisa, apresentando sua delimitação e abrangência, definindo os objetivos e mostrando as justificativas para sua realização, tendo em vista as contribuições para o ensino da língua portuguesa.

Na segunda seção, expõem-se as bases teóricas do trabalho, que estão relacionadas à discussão sociolinguística sobre normas (variedade culta, norma culta, norma padrão, língua padrão etc.), letramento, gêneros textuais, concordância verbal e concordância nominal, análise conversacional.

Na terceira seção, apresenta-se a metodologia adotada, descrevendo-se a contextualização e os procedimentos para a estratificação e a coleta de dados da pesquisa, bem como para a análise e apresentação dos resultados.

Na quarta seção, apresenta-se a análise dos resultados obtidos nas atividades de diagnose; nesta seção, é feita a apreciação das atividades aplicadas aos alunos (atividades orais e escritas), avaliando-se o cotejamento e relevância estatística dos fatores sociolinguísticos no condicionamento do uso da concordância verbal e nominal nos textos, orais e escritos, dos alunos.

Na quinta seção, é apresentado um caderno de atividades que contemplam o trabalho com a linguagem oral e escrita de modo a atender o desenvolvimento das habilidades dos estudantes do ensino básico, de modo a refletir melhor sobre os usos cultos da língua que não passam apenas por saber empregar a concordância adequada seja na fala ou na escrita, mas passa por questões de ordem sociolinguística que possam diminuir o preconceito que se estabelece também na língua e que ainda precisa ser combatido. Esse caderno tem um caráter didático, pois consiste em um conjunto de atividades de práticas languageiras, que possibilitam aos alunos desenvolverem suas competências de oralidade e escrita.

Na sexta seção, por fim, são feitas as considerações finais da pesquisa, retomando os objetivos propostos, as asserções iniciais e os resultados obtidos com nossos estudos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a discussão a respeito de normas linguísticas, língua padrão e língua culta no Brasil. Iniciamos com 2.1 Normas e ensino, 2.1.2 Norma, normas linguísticas e língua; 2.2 A escrita: início sem fim, 2.3 Oralidade; 2.4 Gênero textual; 2.5 Concordância verbal e Nominal; 2.6 Sociolinguística e educação.

2.1 NORMAS E ENSINO

2.1.1 Norma e Padrões Sociodialetais

Zygmund Bauman (2009), sociólogo e filósofo polonês, postula que a cultura prevê relações sociais desiguais e assimétricas em todos os níveis: individual ou grupal. Isso significa que, mesmo sendo as manifestações de cultura marcadas pela diversidade, em nossa sociedade de consumo, há uma busca por uma homogeneização por meio de normas e padrões externos a essa diversidade. Assim, as relações de poder vão se dando de modo paradoxal em movimentos de progresso e dominação (SANTOS, 2006).

A língua como expressão de culturas e das relações de poder também indicará o embate entre homogeneização e heterogeneização cultural. Por exemplo, Bagno (2003) explica que as línguas mudam a partir de duas forças: 1- a força centrífuga, movimento que faz com que os elementos linguísticos se afastem de suas formas e funções e passem a adotar novas formas e funções; 2- a força centrípeta, que tenta produzir o movimento de controle sobre as mudanças. Mudanças estas produzidas pelos falantes conscientes ou não desse fato.

2.1.2 Normas Linguísticas e Língua.

Há uma confusão histórica entre o normal e o normativo nos estudos de línguas. Na compreensão de Bagno (2003), Faraco e Zilles (2017), o sentido duplo

do termo *norma* inicia no século III a.C, período helenístico, quando a Gramática é definida por Dionísio Trácio como área de estudo, tendo como papel descrever o que era comum nas obras poéticas e prosaicas.

A partir dessa época, produção literária antiga tanto de poetas quanto de prosadores torna-se sinônimo de boa escrita, e de boa qualidade, servindo como referência para o ensino das línguas a partir da formação dos estados nacionais já no período Moderno.

A respeito desse momento, Faraco e Zilles (2017) comentam o seguinte:

Como o modelo inicial de referência na cultura helenística eram os escritores antigos (clássicos da cultura grega, como o poeta Homero), agregou-se a esse primeiro critério o princípio de que a norma-padrão deveria privilegiar as estruturas antigas sobre os usos contemporâneos, como se tivesse havido uma idade de ouro da língua que deveria ser preservada e imitada. (FARACO; ZILLES,2017,p.94)

Neves (2004) pondera que as gramáticas ocidentais nascidas a partir da *Téchne Gramatiké*, de Dionísio, não podem ser acusadas de serem explicitamente prescritivas, uma vez que as gramáticas não apresentavam marcas diretivas sobre o que usar ou não usar, e que a taxionomia das lições se desenvolveu dentro de uma lógica dos termos examinados. Entretanto, a própria taxionomia se transforma em paradigma, visto que, no fundo, diz o que é e o que não é a língua, e o que se diz e o que não se deve dizer. Nas palavras de Neves (2004), os paradigmas

Podem ser interpretados em dois níveis: num nível imediato, superficial, eles são organizações descritivas – e, portanto, neutras – que simplesmente constroem um sistema de entidades, isto é, retratam o que a língua é; num nível velado, profundo, eles são organizações modelares – e, portanto, diretivas – que, ao abranger formas em um sistema, excluem outras formas e, por aí, mesmo que não se empregue nenhum discurso injuntivo, dizem o que a língua deve ser. (NEVES,2004,p.31-32)

Dessa feita, as normas nos estudos linguísticos já produziram e ainda produzem muita discussão no âmbito teórico além de criar obscuridade de ideias, visto que o que é parte da língua acaba por entrar no campo dos padrões sociais. Sendo assim, as normas do cotidiano, entendidas no sentido daquilo que ocorre habitualmente na interação face a face, e as normas que servem à avaliação social se tornam inseparáveis, mencionado mais acima. Ou seja, o normal e o normativo (BAGNO, 2003; NEVES, 2004; FARACO, 2008; FARACO e ZILLES,2017) as regras de conduta social terminam moldando a língua e suas variedades.

Nesse aspecto, Mattos e Silva (2018) distingue norma empregando os seguintes qualificadores: I - norma normativo-prescritiva, norma prescritiva ou norma padrão; II – normas normais ou sociais. (MATTOS E SILVA, 2018, p.14). O item I enquadra a ideia de tradição, controle da representação escrita da língua e chama de erro o que não segue esse parâmetro, está distante dos usos; enquanto no item II estão enquadrados os usos das variedades faladas em distintos grupos sociais, estes falares, por sua vez, são considerados pelo prestígio que possuem ou pela estigmatização que sofrem.

Quadro 1 - Norma padrão e normas sociais

I Norma normativa, prescritiva ou padrão	Tradição, controle da representação escrita; distante dos usos; o que está fora de seus parâmetros é erro.
II Normas normais ou sociais	Variedades faladas em grupos sociais distintos; falares compreendidos como estigmatizados ou prestigiados.

Fonte: Mattos e Silva, 2018, p.

Pode-se notar pelo uso do singular no item I que o padrão é apenas um; enquanto que no item II, o plural das palavras sinaliza a existência da diversidade de normas. O que se deduz é que, na compreensão da autora, a escrita seria o espaço da unicidade de forma.

Marcos Bagno (2003, 2012, 2019) buscou uma terminologia que não confundisse norma nem com a ideia do que é habitual nem com a ideia de lei ou de juízo de valor. Dessa maneira, considerando a teoria dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), apresenta as terminologias: norma padrão, variedades urbanas de prestígio (VUP) e variedades rurbanas estigmatizadas ¹(VRE).

É bastante conhecida a representação que Bagno faz a respeito da ideia de língua padrão, que ficaria como nuvem apenas no plano abstrato, enquanto as

¹ O termo rurbarno designa as características de comunidades que mesmo vivendo em contexto urbano conservam traços culturais e linguísticos próprios da vida rural e é prevalente nas periferias e favelas das cidades do país (BAGNO, 2019).

variedades linguísticas realmente empregadas pelos falantes estariam divididas em termos de formas mais prestigiadas e menos prestigiadas socialmente.

Maria Helena de Moura Neves (2004) também explana sobre o poder de aglutinação e de exclusão social que o termo norma pode apresentar. Vejamos o esquema.

Esquema 1 - Norma comum e de uso controlado



Fonte: Neves, 2004, p.43

Na acepção de número 1, norma terá a força de aglutinar a sociedade, pois o que importa é o uso das formas linguísticas. Já, na acepção 2, a força discriminatória faz com que haja o entendimento de que entre todas as variedades existe uma ou algumas melhores que outras. Ou seja, os parâmetros sociais poderão agregar ou desagregar a sociedade, caso se tenha uma visão estática e homogênea de norma.

Dentro das relações sociais humanas, a língua será o guarda-chuva que abrigará as normas linguísticas que regem nossas relações e interações como prática social, como dizem Marcuschi e Dionísio (2007)

(...) mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.14)

Em outras palavras, normas são construções conjuntas que serão seguidas enquanto forem pertinentes em nossa vida e poderão mudar segundo nossas necessidades.

Veremos na próxima subseção, a ideologia do padrão que cria na mentalidade dos indivíduos a sensação de que suas línguas sempre foram de uma única maneira.

2.1.3 Norma e Padronização

O sociolinguista James Milroy (2011) atesta que há um processo de padronização das línguas, mas que não é algo universal, visto que existe um universo linguístico não padronizado também. Por sua vez, Camacho (2010) diz que essa necessidade de padronização é mais comum no Ocidente.

Entretanto, o padronizar cria a ideologia do padrão. Segundo esta, falantes de línguas consideradas importantes e possuidores de escrita passam a acreditar e a viver em uma cultura padronizada. Dentro desse pensamento, os falantes acreditam que a língua do modo como está apresentada em gramáticas prescritivas, dicionários sempre foi do jeito que é.

Nesse sentido, a diversidade é vista como um problema a ser sanado, visto que a padronização não aceita variação e, sim, uniformidade. Milroy (2011) postula o seguinte sobre um efeito da padronização

Um efeito extremamente importante da padronização tem sido o desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua “correta” ou canônica (...) praticamente todo mundo adere à ideologia da língua padrão e um aspecto dela é a firme crença na correção (MILROY, 2011, p.61).

Esse processo, na história dos falantes, em algum momento, promove a variedade linguística de maior prestígio sócio-político à posição de língua padrão. Isto se dá principalmente com a língua escrita e esta passa a ser ensinada nos estabelecimentos escolares e a ser usada como código na literatura, por essa razão são criados dicionários, gramáticas, ortografia oficial (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005a, 2021b).

Na Europa a padronização tem início na Idade Média de modo que em muitos países há correlação entre a norma padrão e a variedade culta, por essa razão os falantes têm familiaridade com aquela e a usam quando necessitam. Em outros

lugares, pode ocorrer de a norma padrão ser empregada apenas pelo grupo de maior poder econômico e prestígio social.

2.1.4 Normas e Juízo de Valor: uma questão dos comportamentos e das atitudes linguísticas

Até este momento, observou-se que a relação língua e sociedade está de tal forma imbrincada que proposições que conceituam a língua meramente como instrumento de comunicação são controversas, posto que a relação do falante com a língua não é a de quem emprega um instrumento e o abandona após o uso (CALVET, 2002), posto que língua atravessa a existência dos indivíduos.

Desse modo, a relação do falante com a língua descreve o comportamento e as atitudes diante do que se fala e para quem se fala; como o indivíduo enxerga ao falar a língua ou como enxerga quem fala dada língua dentro das variedades faladas em uma comunidade linguística. Isso significa que os falantes estabelecem graus de importância sobre o que dizem ou ouvem dizer, e esse fato está ligado mais à importância social de quem fala. Sendo assim, juízos de valor sobre a língua acabam sendo juízos sobre o próprio falante. Essa realidade não é linguística.

Com relação a esses graus de importância sobre o que se diz ou como se avalia o dizer do outro, Calvet (2002) pontua que preconceitos e estereótipos envolvem diferenças entre países, ou dentro de uma mesma nação, diferenças de âmbito geográfico. Por essa razão, um país ou região podem ser taxados de instruídos, educados ou bárbaros, primitivos. A esses estereótipos Calvet ainda acrescenta o mito da existência de um “Eldorado linguístico”, que seria um lugar onde somente lá se falasse o melhor português, francês, inglês e assim por diante. Isto é, todo falante tem uma ideia do que seja bem falar e faz separação do que deve ou não ser dito em seu idioma. Essas atitudes linguísticas também sofrem mudança de uma classe social para outra. Será visto mais à frente que essas atitudes estão dentro do que Milroy (2011) denomina de ideologia do padrão.

Essa relação entre o que se fala e sua repercussão social fazem com que a sociolinguística (área considerada neste trabalho) se lance na análise do comportamento social diante da norma, porque julga-se e se é julgado por sua fala e isso pode levar o falante ao campo da segurança ou da insegurança linguística, visto que este pode se sentir bem com relação ao que diz, considerando sua fala

valorosa. Assim, o indivíduo procura “a norma dentro da norma” (CALVET, 2002, p. 72); mas também, pode considerar sua fala feia, desvalorizada. Nesse caso, o falante pode se lançar em busca do que em sua mente, é a forma “correta” de falar e que poderá situá-lo em posto mais elevado no pódio social.

O que fica claro é que as pessoas tendem a fazer avaliações positivas ou negativas sobre as variações linguísticas, o que as leva a rejeitar ou a aceitar o discurso do outro. Como exemplo disso, pode-se citar uma observação que feita em turma do 8º ano, na qual foi presenciado um aluno, oriundo do estado do Maranhão, sofrendo bullying devido ao seu sotaque.

Percebeu-se que os alunos que oprimiam o adolescente associavam seu sotaque a uma incapacidade de falar “direito”. Eles não falaram explicitamente que o menino não falava bem, mas tinham uma postura negativa diante do modo de falar do colega, independentemente do conteúdo empregado. Ou seja, o grupo supervalorizou a própria fala para ficar em posição de superioridade diante do aluno, visto como diferente. Esse exemplo corrobora uma conclusão de Calvet (2002) que diz que o comportamento dos falantes envolve tanto o que é linguístico quanto social.

Acreditar que existe um modo influente de falar faz com que os falantes queiram adotá-lo mais por prestígio social do que por peso linguístico. Essa busca pode fazer o falante chegar à hipercorreção, exagerando na forma considerada prestigiada, produzindo confusões no uso das palavras tais como: “Põe o prato na **pilha**” ou “Eu pus a **pia** no controle.” (BORTONE & ALVES, 2014)

Para Louis-Jean Calvet (2002), as atitudes linguísticas dizem muito sobre a evolução das línguas, e a sociolinguística pode ajudar a entendê-la. Citando Labov, Calvet apresenta simplificadamente o processo evolutivo de formas linguísticas e de pronúncias no interior dos grupos sociais: 1) Surgimento de uma variante entre outras. Esta é adotada por mais pessoas; 2) Abandono da variante anterior; 3) Estabilização da forma, eliminação das estruturas rivais

2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Neves (2004) e Faraco (2008) explicam que a norma, na verdade, são várias normas que se abrem como um leque e que atuam de acordo com determinada época (variação diacrônica), conforme os grupos sociais que a empregam (variação

diatrática) e de acordo com a região na qual figura (variação diatópica). Desse modo, a disfuncionalidade atribuída a dadas variedades tem mais haver com o desnível das relações socioeconômicas estabelecida entre os falantes nas interações comunicativas (CAMACHO, 2010), visto que a heterogeneidade é o que caracteriza todas as línguas naturais.

Nesse sentido, Tarallo (2007) e Paim (2019) conceituam a variação linguística como fenômeno intrínseco a todas as línguas e corresponde às diferentes formas de se dizer o mesmo com o mesmo valor de verdade em um dado contexto.

De acordo com esse entendimento, a variação linguística pode ocorrer em todos os níveis da língua. Para ilustrar essa afirmação, apresenta-se o quadro 2, baseado em Paim (2019).

Quadro 2 - Variação linguística por níveis

Fonético-fonológico	Mas [mays] [mas] [maʃ]
Morfossintática	Tu já sabe da novidade? Você já sabe da novidade?
Semântico-lexical	Aconteceu uma briga violenta na rua. Aconteceu uma briga feia na rua.
Social ou diatrática	Ana é a menos chata da sala. Ana é a menas chata da sala
Estilístico-pragmático	Por favor, entregue esta carta a ele. Entrega essa carta pra ele, tá?
Diatópico ou geográfico	Facão/terçado Camisola/chambre Carapanã/mosquito
Diacrônica ou histórica	Calça boca-sino era uma febre nos anos de 1970. Tenho uma máquina de escrever guardada em casa

Fonte: PAIM, 2019.

Seguindo a ordem em que aparecem os níveis de variação, percebe-se que em nível fonético-fonológico a pronúncia das palavras não é única. Pode-se ter a pronúncia da palavra MAS com a presença de um ditongo [aɪ] como em [maɪs], com o som da consoante S de modo africado alveolar desvozeado como em **sala** [sala], **laço** [laso], ou de modo fricativo alveolopalatal desvozeado como em **paz** [paʃ] (SILVA, 2017, p.37-40).

Na variação morfossintática, os pronomes **tu** e **você**, destacados no quadro acima, são formas diferentes de nos referirmos ao nosso interlocutor e o seus usos poderão estar vinculados ao grau de intimidade entre interlocutores (PAIM, 2019a, p. 65-66).

A variação semântico-lexical insere as palavras em um contexto sociocultural, identificando não somente o lugar do qual determinado falante se origina, mas também sua idade, profissão, escolaridade (PAIM, 2019b).

A variação diastrática consistiria em marcas de identificação socioeconômica do falante. Nesse sentido, o exemplo do quadro traz duas formas de uso do advérbio MENOS. De acordo com a classificação da norma-padrão, essa palavra é invariável não podendo sofrer flexão de gênero. Quando isso ocorre, o falante pode ser avaliado negativamente, visto que **menas** “não é aceita pelos falantes urbanos mais letrados(...)” (BAGNO, 2012, p.1005)

Por sua vez, a variação linguístico-pragmática poderá levar os enunciados a se adequarem ao contexto e ao interlocutor, por isso poderão ser mais ou menos formais. Está relacionada com os usos. Travaglia (2001) nomeia essa variação como variações de registro que se dividem em graus de: formalismo, modo e sintonia, podendo haver entre eles sobreposições e comparações.

Já a variação diatópica caracteriza os regionalismos em que palavras variam, segundo as diferentes localidades do país. No exemplo do quadro, tem-se as palavras “camisola” e “chambre” itens lexicais diferentes para denominar a mesma peça de dormir do vestuário feminino.

Por último, a variação diacrônica mostra como as palavras vão se modificando com o passar do tempo, podendo haver a criação de palavras, abandono do uso de outras ou modificação dos sentidos delas. No quadro, tem-se

como exemplo a palavra “boca-sino”, que era um modelo de calça com o final das pernas bem largas. Esse modelo de calça voltou à moda nos últimos anos, mas com o nome de “flare”.

Em resumo, a variação linguística acontece em todos os níveis da língua. Sendo assim, uma postura rígida em relação à dinâmica da língua, que é parte da dinâmica da sociedade, poderá causar conflitos e discriminações que causam danos, principalmente, àqueles que estão em uma posição desfavorável nas relações de poder, e esta questão não pode ser ignorada ao falarmos de educação linguística de crianças e jovens em nosso país.

Neste trabalho, interessa compreender o que particulariza o português falado no Brasil e sua relação com norma e padrão, pois esses elementos estarão norteando o ensino de LP em nossas escolas nem sempre de modo coerente.

2.3 PORTUGUÊS BRASILEIRO: O PADRÃO E O CULTO

Para entender a formação do português brasileiro é preciso cruzar muitos fatores, tais como: a dualidade linguística opondo modalidade urbana vs modalidade rural, migrações no séc. XIX, estágios diferentes de desenvolvimento regional e a emancipação da literatura brasileira na modernidade (BORTONI-RICARDO,2005a).

Sobre o primeiro fator – modalidade urbana vs rural- no período de colonização, Bortoni-Ricardo diz que (2021b), a difusão de um código padrão acontece na fundação das primeiras cidades no litoral do Brasil. Essas cidades recebiam portugueses oriundos de muitas partes de Portugal. Esses portugueses depois de chegarem aqui, tendiam à homogeneização linguística de suas variedades.

Junto com a colonização das terras, ocorreu escravização de indígenas e de africanos. Estes poderiam ser deslocados para o interior do país ou poderiam ficar nos centros urbanos. Isso se relacionava ao fato de saberem ou não língua portuguesa. Do contato entre indígenas, africanos, mestiços e portugueses, no continente, haverá a formação dos vernáculos rurais. Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), o contexto favorecia a criação de um pidgin que deve ter sido temporário. Mas que pode ter contribuído para a formação das variedades linguísticas das populações interioranas.

Em segundo lugar, os fenômenos de migração da população interiorana para os grandes centros urbanos e a difusão dos meios de comunicação, já no século XX, fizeram surgir uma diglossia na qual se punha de um lado, segundo Bortoni-Ricardo (2005).

O padrão tradicional de redução flexional da própria língua exacerbado pela situação de contato entre dialetos diferentes; por outro, a pressão do prestígio da norma culta, imposta pela ação da escola, dos meios de comunicação e do status das classes mais favorecidas.(Bortoni-Ricardo,2005,p.33)

Antes dessa migração, os vernáculos ficavam restritos às zonas rurais e isoladas. O egresso dessas áreas, ao entrar em contato com falantes urbanos, vai sofrer estigmatização devido ao uso de itens lexicais e de expressões mais visíveis.

Dante Lucchesi (2010) postulará a existência de uma polarização da realidade sociolinguística, no Brasil, estruturada nesse processo sócio-histórico. Segundo o autor,

desde o início da colonização até a Proclamação da República, enquanto uma reduzida elite concentrada nos incipientes centros urbanos guardava profunda fidelidade aos modelos de uso da língua provenientes de Portugal, nas imensidões do interior do Brasil grandes contingentes de índios aculturados e negros africanos adquiriam a língua portuguesa em condições as mais precárias; e essa língua segunda defectiva se ia convertendo em modelo para a nativização do português entre os descendente mestiços e endógamos desses segmentos, desencadeando profundas alterações na gramática da língua portuguesa assim adquirida, socializada e nativizada. Constitui-se, assim, o processo histórico de formação das duas grandes normas do português brasileiro: a norma culta, derivada do uso linguístico de uma elite escolarizada, e a norma popular, que emerge do uso da grande maioria da população do país, desprovida de educação formal e dos demais direitos da cidadania... (LUCCHESI, 2006, p.87-88).

Destaca que Lucchesi fala de uso linguístico da norma culta e da norma popular. Sendo assim, está falando de variedades da língua, de usos reais de seus falantes. Estes falantes, por sua vez, farão uso de um sistema comum de avaliação do comportamento linguístico, o qual será seguido por todos os falantes de uma dada comunidade de fala.

No caso de nosso país, a polarização sociolinguística da qual fala Lucchesi, desenharia o seguinte quadro.

Quadro 3 - Polarização linguística no Brasil

Português Brasileiro Urbano	Influenciado por padrões linguísticos da elite colonial e do Império; Concentrado no litoral do país.
Português Brasileiro Rural	Variedades surgidas do processo de Transmissão Linguística Irregular (TLI); Concentrado no continente.

Fonte: Lucchesi (2006, p. 92).

A Transmissão Linguística Irregular é caracterizada pela forma precária de falantes de diversas línguas precisarem aprender uma segunda língua. Como é algo emergencial, ocorrem reduções drásticas de mecanismos gramaticais da língua alvo. Isso ocorreu, por exemplo, com a concordância verbal e nominal do português aprendido por indígenas e africanos escravizados que serviu de base para aquisição da língua materna de seus descendentes (LUCCHESI, 2006).

Entretanto, o Brasil passará uma boa parte do século XX sustentando a ideologia de unidade linguística entre Brasil e Portugal como uma realidade indiscutível. Porém, a partir da década de 1970, ver-se-á mais intensamente pesquisadores brasileiros refletindo sobre língua padrão, norma padrão ideal e real, norma prescritiva, norma escrita e ensino de língua padrão, entre outras tantas nomenclaturas que, segundo Britto (2017), compõem o quadro de confusão conceitual sobre o tema norma especificamente em nosso país. Voltar-se-á a esse ponto em outro momento.

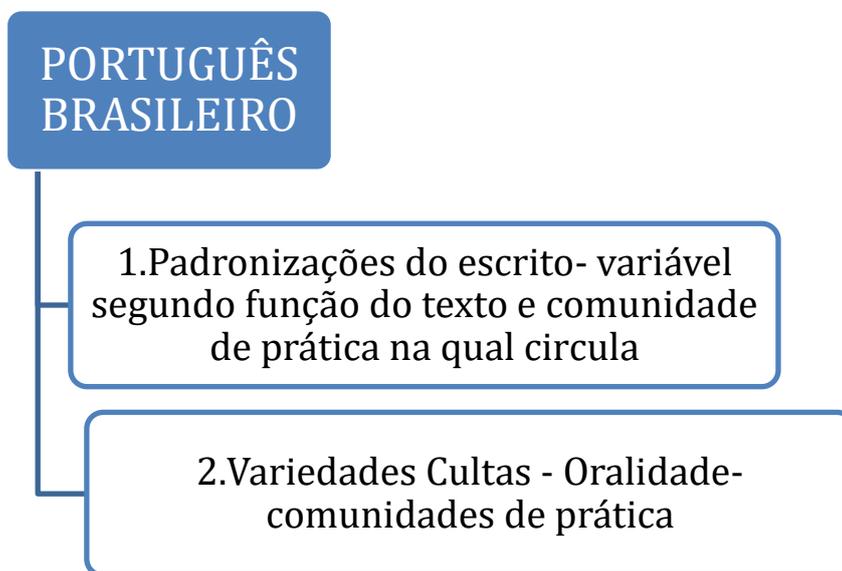
Viu-se mais acima que o movimento de padronização das línguas no período medieval referente às línguas europeias liga norma padrão e norma culta, de modo que os falantes dessas línguas não veem dificuldades com relação à aprendizagem de uma e de outra, posto que elas praticamente são correspondentes devido à democratização e expansão do ensino, incluindo a diluição do elitismo. Esses fatores promoveram o acesso à escrita e à cultura escrita em países europeus (cf. FARACO; ZILLES, 2017).

No entanto, esse fato não se deu dessa forma no Brasil de modo que norma padrão será interpretada como um conjunto de regras prescrito na tradição gramatical, enquanto a norma culta será compreendida como um feixe de

variedades linguísticas empregadas por falantes urbanos escolarizados (BAGNO, 2003, 2007, 2011, 2017). Sendo assim, a norma padrão é um ideal de língua que não encontra correspondência na realidade linguística de nenhum falante (PRETTI, 1999; BAGNO, 2007).

Pelo que se pôde intuir, o padrão, que serve aos atos administrativos e ao ensino também, é uma variedade se forem consideradas suas realizações escritas de acordo com suas funções, mesmo que exista uma ideologia do padrão como já visto; já as variedades cultas faladas pelos cidadãos com alto grau de escolarização, seriam bem mais diversificadas visto que o número de normas se relacionam ao número de comunidades de fala, que podem ser muitas (FARACO e ZILLES, 2017). Mas muitas pesquisas caracterizam o falante culto como indivíduos nascidos e criados nos centros urbanos. Desse modo, compreende-se que existem padronizações do escrito e normas de fala do PB. O esquema 2 tenta sintetizar a compreensão dada.

Esquema 2 - Padronizações do escrito e normas de fala no PB



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O esquema acima é uma tentativa de delimitar o que o português brasileiro engloba. Dessa maneira, as padronizações do escrito seriam os diversos gêneros textuais que nascem das necessidades de comunicação escrita dentro de uma comunidade de prática, enquanto as variedades cultas estariam relacionadas à comunicação realizada por meio da oralidade dentro dessa comunidade de prática.

Na realidade o esquema não foge muito de outros entendimentos de padronização e norma já postulados. Mas seria uma tentativa de esclarecer que não cabe no ensino de língua a exclusão nem de suas variedades nem dos padrões de escrita elaborados segundo as demandas sociais.

Por outro lado, percebe-se que o conceito de padrão, o qual guarda o sentido de uniformidade, não teria como estar atrelado ao sentido de língua que é a soma de suas variedades. Isso seria uma contradição, mas as contradições fazem parte da nossa própria vida social. Sendo assim, entendendo que há uma hibridização entre normas que rasuram até mesmo as próprias fronteiras entre escrita e oralidade (BAGNO, 2012; FARACO, 2011), frisa-se a importância de estimular uma aprendizagem curiosa e sem preconceitos dos fenômenos linguísticos do nosso português.

2.4 O PADRÃO E O ENSINO DE LÍNGUA NA ESCOLA

Com relação ao português do Brasil, duas teorias são importantes para a formação de professores de língua materna: a primeira é a teoria dos contínuos linguísticos de Bortoni-Ricardo (2004) e a segunda, a teoria da polarização linguística de Dante Lucchesi (2006; 2010). Aquela abriu caminho para sociolinguística na educação básica ao considerar que as terminologias convencionalmente empregadas para tratar da variação no português brasileiro carregavam preconceitos e causavam a impressão de que havia limites bem demarcados entre o que se costumava denominar como língua padrão, dialetos, variedades não padrão, quando, na realidade, haveria um continuum.² Já Lucchesi apresenta dados que apontam que todo o processo sócio-histórico de construção do português do Brasil estaria erigindo uma separação entre variedades faladas no país. De acordo com o autor, “enquanto a norma urbana culta se estaria afastando dos padrões normativos de matiz europeu, a norma popular estaria mudando em direção aos padrões urbanos cultos (ou semicultos)” (LUCCHESI, 2006. p.94). Isso significaria que o ensino de LP na escola precisaria ser mais inclusivo com relação à ideia de padrão, pois existem fatores que demonstram que a realidade linguística do Brasil não cabe em cânones erigidos ainda no século XIX.

² Bortoni-Ricardo em obra de 2004 postula a existência de três contínuos no português brasileiro: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. Em obra de 2021 a pesquisadora acrescenta o contínuo que se refere ao grau de acesso do falante à internet.

Nesse sentido, crê-se que não há razão para eleger uma norma a ser ensinada. Como professores e pesquisadores da área, é fundamental descrever e ensinar o máximo da diversidade da língua, considerando, sim, fatores como o prestígio social de certas formas linguísticas faladas e escritas, mas não promovendo hierarquizações, pois como ressalta Marcuschi (2007) é equivocado identificar língua padrão com língua escrita, pois a escrita que antes era vista como não-padrão é cada vez mais frequente e difundida, o que segundo o autor, caracterizaria uma mudança de padrão.

Desse modo, não é plausível confundir padrão “com corretude, beleza e gramaticalidade” (MARCUSCHI, 2007. p. 65). Ainda segundo o autor, o padrão seria mais um dialeto social relacionado ao uso com funções especiais mais ligadas à escrita, apresentando propriedades lexicais e sintáticas com menor variação do que na fala, mas ainda assim, existe variação como ilustrado no esquema 2.

Para Neves (2004), o reconhecimento de que há dificuldades para entender o que é norma e relativizar essa compreensão no ensino de língua portuguesa é importante, porque não há nenhuma autoridade que possa determinar uma norma como legítima, visto que ela nasce do uso. Sendo assim, a perspectiva de norma aqui adotada é a que considera a existência de normas diversas segundo a necessidade de interação, gênero textual, situação comunicativa (BAGNO, 2012) e que, em termos de ensino, é de suma importância que o professor e a professora estejam atualizados quanto às pesquisas na área da linguagem, atentos às mudanças de ordem cultural, política, tecnológica, socioeconômicas que possam provocar mudanças na educação linguística.

Portanto, vendo a escola como uma comunidade de prática acadêmica na qual o ler e o escrever são essenciais, é necessário focalizar os textos orais e escritos que sustentam essas práticas de linguagem a partir de normas de referência do português brasileiro escrito formal (FARACO, 2022)

Na sessão seguinte, aborda-se a oralidade e a escrita e o vínculo que há entre tudo o que já foi abordado até este momento.

2.5 ORALIDADE E ESCRITA

2.5.1 Modalidades nos Estudos da Linguagem

A oralidade e a escrita foram vistas como modalidades em competição por muito tempo; situação essa que punha a escrita em patamar de superioridade em relação à fala; e ainda há muitos que acreditam nessa rivalidade.

Veja-se o que alguns autores já postularam sobre as duas modalidades e como esses estudos chegam ao ensino de língua portuguesa em nosso país.

Mary Kato (1993), em seus estudos, estabeleceu diferenças entre fala e escrita relacionadas à natureza do estímulo, às diferenças formais e às diferenças sociais. No tocante ao estímulo, as modalidades refletiriam a necessidade vital de o homem se expressar (aspecto individual) e de se comunicar (aspecto social).

Nesse sentido, para a autora a fala representaria ideias, enquanto a escrita, representaria a fala. A diferença entre elas estaria no fato de a fala ser mutável e a escrita permanente. No aspecto formal, as diferenças se estabeleceriam nas condições de produção e no uso da linguagem. Estando ambas em um mesmo patamar de importância na vida das pessoas.

No aspecto funcional, as condições de uso norteariam a fala e a escrita. Por essa razão, a escrita seria menos dependente do contexto, seria mais planejada e sujeita às convenções prescritivas.

Kato apresenta as concepções de vários autores a respeito da relação fala e escrita, como a teoria do código restrito e do código elaborado de Bernstein, segundo a qual indivíduos de classe média empregariam um código elaborado, e os de classe baixa empregariam um código restrito.

Esse pensamento foi muito criticado por ser preconceituoso, uma vez que a classe social não determina o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, e sim o grau de letramento das comunidades. A autora destaca que há grande variação interna tanto na linguagem oral quanto na escrita e isso se deve aos seguintes fatores: variáveis sociais e psicológicas, grau de letramento, estágio de desenvolvimento linguístico, gênero, registro e modalidade (KATO, 1993. p. 20).

Outras formulações sobre a escrita e a oralidade são resenhadas por Mary Kato, e dão um panorama desses estudos naquele momento como mostrado no quadro 4.

Quadro 4 - Oralidade e escrita na visão de vários estudiosos

Brown	Ochs	Tannen	Watson
- A fala teria dois momentos: um antes do letramento, outro após essa experiência.	- A forma linguística na fala é resultado de planejamento verbal e apresenta graus.	- Linguagem oral depende do contexto e dos recursos paralinguísticos e suprasegmentais para construir coesão.	- O gênero textual determina o grau de complexidade de um texto e não a idade dos indivíduos.
- Escrita não é transcrição da fala ideal ou culta.	- O que se aprende na infância manifesta-se na fase adulta de forma planejada.	-Linguagem escrita é descontextualizada . Coesão resulta do léxico, conectivos e de estruturas sintáticas complexas.	

Fonte: Kato (1993. p. 21-33)

Todas essas teorias vão produzir mudanças na maneira de tratar a escrita e, principalmente, a oralidade, muitas vezes esquecida no ensino de línguas para destacar a escrita.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), até 1960 não havia consenso quanto às características das duas modalidades. Por isso elas eram distinguidas de modo opositivo: a escrita era vista como formal, abstrata, complexa, sinônimo de organização; e a escrita vista como simples, desorganizada, informal, concreta independentemente do contexto, sinônimo de caos. Ou seja, a visão das modalidades era estanque sem possibilidade de mudanças.

Essa visão é denominada de dicotomias estritas e “deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*” (MARCUSCHI, 2010).

O quadro número 5 nos dá uma visão das oposições construídas e que ainda vigoram em muitos livros didáticos no ensino básico e no ensino superior.

Quadro 5 - Dicotomias estritas

Fala	<i>versus</i>	Escrita
Contextualizada		descontextualizada
Dependente		autônoma
Implícita		explícita
Redundante		condensada
Não-planejada		planejada
Imprecisa		precisa
Não-normativa		normatizada
Fragmentária		completa

Fonte: Marchuschi (2006, p. 27).

Segundo Marcuschi (2007) conceber a fala e a escrita sobre essas dicotomias pode ser perigoso, visto que “é impossível detectar certos fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala” (MARCUSCHI, 2007. p.18). O mais aconselhável seria tomar a fala e a escrita como objetos de análise a partir de uma visão mais ampla de suas relações, que vão além dos aspectos linguísticos.

Sendo assim, na compreensão de Marcuschi e Dionísio (2007), as questões relacionadas à oralidade ajudariam a entender a própria atividade escrita. Outro destaque destes autores é o entendimento de que a língua, da qual escrita e oralidade fazem parte, é uma prática social, que constrói a vida em sociedade bem como as identidades.

[...] Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. [...] Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p.14)

Desse modo, como oralidade e escrita estão nas práticas sociais, apresentam um conjunto de regras subjacentes que precisam ser obedecidas. Sendo assim, existem regras tanto para a fala quanto para a escrita. Observa-se que essas regras são flexíveis, não impedindo nem a criatividade nem a liberdade de ação linguística dos indivíduos (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007).

2.5.2 Os Contínuos entre Oralidade e Escrita

Ao que se refere ao ensino das modalidades na escola de ensino básico, é importante saber que elas também fazem parte de um contínuo. Sendo assim, não se pode fazer a abordagem da oralidade e da escrita promovendo a exclusão de uma delas ou isolando-as no trabalho com práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, não há supremacia de uma modalidade sobre a outra. Esse pensamento, como já falado, ocorre em visões dicotômicas nas quais a oralidade acaba sendo inferiorizada em relação à escrita. Porém tanto textos orais quanto escritos são planejados e comportam suas implicitudes. Estas só são determinadas pela interpretação de quem lê ou de quem ouve os textos. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007)

É interessante a observação feita por Bagno (2012) sobre o fato de neste século XXI as fronteiras entre fala e escrita estarem se diluindo. Segundo o autor citado, as mudanças aceleradas nos modos e nas condições de produção da fala e da escrita com o avanço dos meios de comunicação e das tecnologias, promoveu uma hibridização entre modalidades, mobilizando a multisssemiose. Nesse sentido, com todos os recursos de multimídia, escrever é quase o mesmo que falar (BAGNO, 2012. p. 344-348). Fato este que ficou mais evidente depois da Pandemia de 2019, período em que fomos obrigados a nos distanciar fisicamente, mas também a nos aproximar virtualmente.

Sendo assim, as diferenças que se observam entre oralidade e escrita estão mais na ordem da formulação textual. Por exemplo, Dionísio e Hoffnagel (2007) apontam que, nas estratégias de textualização na fala e na escrita, o recurso

empregado em uma modalidade não é pertinente para outra. Veja-se o quadro 6 adaptado de Dionísio e Hoffnagel (2007)

Quadro 6 - Recursos de textualização da escrita e da fala

Recurso	Fala	Escrita
Correção	Pode acontecer no momento em que equívocos são notados: era uma vez <i>um cachorro...</i> quer dizer... <i>um lobo</i> (item lexical), <i>Era</i> dois meninos/ <i>eram</i> dois meninos (reformulação sintática) <i>Prostado/prostrado</i> (pronúncia)	Podem ser feitos posteriormente.
Repetição	É recurso persuasivo favorecedor da progressão do texto, nem sempre cabendo o emprego de sinônimos.	Aconselha-se o emprego dos sinônimos.
Modalização	Indicador de nossas opiniões, crenças, posições. Os modalizadores alterados no momento da fala podem reforçar o que desejávamos amenizar.	Podemos também alterar os modalizadores posteriormente.

Fonte: Dionísio e Hoffnagel (2007, p.113-117).

Pode-se dizer que a “edição” do texto falado acontece no mesmo momento de sua produção. Nesse caso, uma palavra mal pronunciada pode ser retificada para não causar dúvidas na interpretação do é dito, enquanto na escrita, pode-se riscar e alterar o texto em u outro momento, caso seja necessário.

A repetição é um recurso muito comum na fala, mas na escrita, até certo tempo atrás, era bastante rechaçada e vista como um problema na elaboração do texto. Fruto desse entendimento são as quase proibições de não se repetir palavras na elaboração textual. No entanto, hoje sabe-se que esse recurso pode servir aos propósitos de quem escreve de modo que certos sinônimos podem não ser os melhores aliados das ideias nem na fala nem na escrita. Para ilustrar esse fato, tem-se exemplo de uso proposital da repetição apresentado em Millôr Fernandes (1994, *apud* ANTUNES, 2005. p. 77).

agora que sentei na minha cadeira de **madeira**, junto à minha mesa de **madeira**, colocada em cima deste assoalho de **madeira**, olho minhas estantes de **madeira**, e procuro um livro feito de polpa de **madeira** para escrever um artigo contra o desmatamento florestal. (ANTUNES, 2005, p.77)

Note-se que a repetição da palavra “madeira” dá o tom irônico da crítica, ou seja, dá uma direção argumentativa, no intuito de censurar aqueles que não juntam ações coerentes ao que dizem com relação à proteção das florestas.

A respeito da modalização Dionísio e Hoffnagel tecem o seguinte comentário

[...] o significado do que dizemos está nas palavras e também nas instruções explícitas ou implícitas, que damos através da modalização sobre como queremos que sejam entendidos os significados de nossas palavras. (DIONÍSIO e HOFFNAGEL, 2007, p. 122).

Em meio a tudo que foi pontuado até agora, pode-se perceber que a vida em sociedade gira cada vez mais em torno da leitura e da escrita; e que isso pode se dar até de modo opressivo em muitos momentos, embora ainda sejamos mais falantes que escreventes (MARCUSCHI, 2007). A essa vida dentro da leitura, oralidade e escrita muitos autores chamam de letramento. É o que veremos a seguir.

2.6 LETRAMENTO

Mary Kato foi a primeira pesquisadora a empregar o termo *letramento* no Brasil em seu livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* em 1986 (SILVA e ARAÚJO, 2012). No entanto Magda Soares é a pesquisadora mais conhecida quando se fala em letramento.

De acordo com Soares (2006) letramento é uma condição que faz com que uma pessoa ou uma sociedade deixe de saber apenas ler e escrever (ser alfabetizado, dominar uma tecnologia) para ser aquele que se envolve em práticas de leitura e de escrita. Dessa maneira, como diz Soares, o convívio com a escrita não só produziria mudanças nos usos da língua oral, na estrutura da língua e na aquisição de vocabulário, mas também nos aspectos culturais, sociais, cognitivos (SOARES, 2006. p. 37), de modo que todos os que são tocados pelas práticas de leitura e escrita têm suas vidas modificadas de alguma maneira.

Soares (2006) frisa ainda que alfabetizar e letrar são ações diferentes, mas não inseparáveis. Por essa razão, pode-se encontrar pessoas analfabetas, mas letradas e pessoas não letradas, mas alfabetizadas. Tudo dependerá das condições dadas aos indivíduos para que alcancem o letramento por meio da escolarização e pela disponibilização de materiais de leitura.

Baseado em Soares, Marcuschi (2007) também estabelece distinções não só entre letramento e alfabetização, mas também entre fala e escrita.

Quadro 7 - Distinções entre fala, escrita, oralidade e letramento

Fala e escrita	<p>Organizações linguísticas + realização textual discursiva. A fala emprega apenas o aparelho fonador, enquanto a escrita é uma tecnologia e modo de produção textual-discursiva com especificadores.</p> <p>Aos usos da escrita correspondem à leitura e a produção escrita; e aos usos da fala, a audição e produção de textos orais.</p> <p>Apresentam níveis diferentes de planejamento, mas são planejadas.</p> <p>Apresentam um contínuo de variações;</p> <p>Fala é sintaxe em construção; escrita é sintaxe</p>
----------------	--

		cristalizada; A fala apresenta menos equívocos gramaticais do que a escrita
Oralidade e letramento		Práticas sociais ou discursivas nas duas modalidades. Dá-se por meio de gêneros textuais
Alfabetização		Processo de letramento em contextos formais de escolarização em instituições públicas ou privadas; Pode se dar à margem da escola e pode ser uma habilidade restrita à atividade escrita. Não é sinônimo de desenvolvimento, progresso. Há sociedades indígenas bem desenvolvidas em termos de conhecimentos medicinais, agrários. A história da alfabetização não é linear e pode ser útil ou preocupante aos governos.

Fonte: Marcuschi (2007. p. 31-44.)

Fala e escrita são formas de organização da linguagem. Aquela é natural do ser humano, enquanto a segunda é uma tecnologia criada para resolução de problemas decorrentes do grau de complexidade de algumas sociedades e estão relacionadas à preservação e transmissão de conhecimentos. (VIEIRA & FARACO, 2019).

De acordo com o quadro 7, a oralidade e o letramento se constituem como práticas sociais que se realizam tanto na fala quanto na escrita por meio dos diferentes gêneros textuais que circulam na comunidade.

Já a alfabetização é o processo de aquisição formal do código escrito que por sua vez podem levar a outros letramentos. É importante que não se confunda alfabetização com progresso, pois não há relação direta entre ser alfabetizado e ser próspero.

Pelo fato de recobrir diversas áreas de conhecimentos, na contemporaneidade o termo letramento é usado no plural, **letramentos**. Isso significa que sua complexidade e multifaces relacionadas aos aspectos individuais

ou coletivos do termo precisam enxergar sua dimensão de tecnologia, técnica comunicativa e o fato de ser um fenômeno social (SOARES, 2006)

Por exemplo, Silva e Araújo (2012) apontam um aumento de abordagens do letramento em razão de sua já mencionada complexidade. As duas abordagens mais recorrentes são: a) a abordagem autônoma, pautada na compreensão de que a escrita, juntamente com a articulação de seus elementos internos são o foco do letramento, visto como atividade única, repetitiva; e b) a abordagem ideológica que concebe o letramento como vinculado à ideologia e ao contexto socio-histórico no qual ocorre.

Com mais atualidade, Silva e Araújo (2012) apresentam três linhas de abordagem do letramento que mostram que esse processo é para a vida toda e que evolui com as mudanças sociais e tecnológicas.

2.6.1 Letramentos

Tem sido frequente o termo letramento ser utilizado em referência a muitas formas de conhecimento que vão se somando às experiências de vida nos centros urbanos e que chegam por meio das práticas de leitura e escrita diversas. Desse modo, fazendo uma busca rápida na internet encontra-se letramento literário, linguístico, científico, histórico, matemático, racial entre outros.

Como já mencionado, o letramento apresenta uma complexidade que o faz ser visto justamente como atividade social plural. Desse modo, há pelo menos três teorias – Sociopragmática, Sociorretórica e Teoria crítica – que buscam entender e explicar o que são os letramentos na contemporaneidade. Essas três abordagens se complementam, mostrando que o letramento é uma rede que cruza diferentes experiências, vivências, leituras, lugares e reflexões que podem favorecer o crescimento humano, caso se tenha acesso à cultura letrada expandida também com os letramentos digitais.

2.6.2 Letramentos Digitais

Em 2020 o mundo foi atropelado pela necessidade de adaptação à comunicação digital que já vinha promovendo muitas mudanças na interação entre as pessoas e em seus modos de aprender. Mas parece que nada foi tão brusco quanto o letramento da letra ao letramento digital. Antes de 2020, ainda se questionava a real utilidade de celulares em sala de aula e até leis foram criadas

para coibir o que parecia ser apenas ato de rebeldia dos mais jovens, como a lei no 7.269, de maio de 2009 sancionada pelo governo do estado do Pará. Hoje o que era considerado extraescolar precisa ser escolar, visto que os letramentos conhecidos podem não garantir as demandas do futuro. Sobre isso Thadei (2020) diz:

Os textos oriundos das práticas letradas em contexto digital valem-se da diversidade de linguagens ampliada pela tecnologia. Além da linguagem verbal, eles são constituídos por sons, imagens estáticas e em movimento, ícones etc. São textos multimodais ou multissemióticos, para os quais a leitura do componente verbal, apenas, não é mais suficiente.

Os avanços tecnológicos favorecem novos textos, gêneros, combinações de linguagens e formas de interagir, de se relacionar, de exercer a cidadania, de aprender etc., que colocam em jogo multi e novos letramentos. Assim, os letramentos de hoje, embora muito relevantes, podem não ser suficientes para um futuro próximo. Não se trata, porém, de abandonar os letramentos da letra e do impresso. Mas de associá-los a outros do contexto digital, a fim de explorá-los de modo eficiente, aproveitando o potencial que nos apresentam (THADEI, 2020, p.24).

Como se pode atestar pela própria realidade, os letramentos digitais estão, em algum momento, pondo-se à frente do letramento da letra e do impresso. A própria Base Nacional Comum Curricular dá orientações no sentido de a cultura digital e os textos surgidos nela serem trabalhados com bastante ênfase. Nesse sentido, é importante se adequar aos novos tempos, mas de forma crítica visto que em muitas regiões do Brasil os estudantes e suas famílias não têm acesso a direitos básicos como se alimentar, ter moradia digna e, isso inclui, acesso ao digital. Sendo assim, considera-se que o acesso ao letramento da letra e do impresso, antes de mais nada, seja uma realidade exitosa para os estudantes a fim de que possam fazer uso da cultura digital com autonomia. Nesse caso, considera-se que o letramento da letra precede o letramento digital.

2.7 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS

2.7.1 Os Gêneros Textuais

O trabalho com os gêneros textuais no espaço escolar ganhou força com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 1990. Nesse documento, o estudo do texto se dá por meio da compreensão de que os textos servem às necessidades sociais e, por essa razão, terão formas e funções diferentes. Desse modo, a chamada “redação escolar” passa a não ser viável justamente porque acabava por não refletir a realidade social na qual a circulação de gêneros é diversificada e a trelada a uma função nas interações humanas.

Dessa forma, não há como materializar a linguagem verbal que não seja na forma de um gênero textual, mesmo que não se saiba nominá-lo. Nesta pesquisa, evidenciou-se que as materializações linguísticas moldam as formas de texto segundo suas intenções comunicativas. Por exemplo, os comentários produzidos pelos estudantes desta pesquisa apresentaram seleção lexical (conectores/sequenciadores) conforme a direção do que se pretendeu dizer, e essa seleção terminou por caracterizar o gênero do texto.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) postulam que os gêneros textuais por serem uma produção histórica nascida das práticas sociais precisam ser considerados para a orientação das produções escritas e orais. Segundo os autores

A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são “dados de antemão”. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010,p.40)

Ainda, segundo os referidos autores, o fato de haver uma representação do gênero constrói um horizonte de expectativa para quem produz o texto e permite a interiorização de critérios para ter sucesso na comunicação (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010)

Em outras palavras, a comunicação oral ou escrita precisa ser ensinada de modo sistemático. Com relação ao ensino do oral, dentro da compreensão da diversidade, o oral também se apresenta no plural os “orais” e estes entram em relação com os textos escritos, também no plural.

Mas como foco de ensino, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) consideram que os gêneros de comunicação pública formal devam ser o conteúdo do trabalho com a oralidade na escola. Os autores destacam que é bom se falar em “características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público” (DOLZ,SCHNEUWLY, HALLER,2004,p.140),pois o modo como eles se realizam em termos de grau de formalidade está fortemente relacionado às exigências institucionais, ou seja, é dependente do local social no qual a comunicação acontece. Por outro lado, é bom que se ressalte que os gêneros orais realizados em público, ao serem empregados como objeto de ensino no espaço escolar, precisam ser transpostos didaticamente para alcançar a compreensão do

aluno na condição de objeto de aprendizagem (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER,2004).

Outra questão que se coloca em termos didático é que não é recomendado dar uma conceituação geral sobre o oral e depois trabalhar aspectos que estão na superfície da fala “sem antes conhecer diversas práticas orais de linguagem e suas relações bem variáveis com a escrita” (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER,2004, p.140). Sendo assim, pode-se perceber que o trabalho com os gêneros orais e escritos precisam caminhar juntos no espaço escolar sem esquecer de suas peculiaridades de elaboração em contexto formal público que é o interesse desta pesquisa.

2.8 ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

A conversação é uma troca oral realizada face a face em um exercício de interação no qual os interlocutores se influenciam mutuamente, ou seja, “falar é trocar, e mudar na troca” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006. p.8).

No processamento da conversação não é suficiente que os falantes alternem falas, é preciso que eles se falem de modo a estarem engajados na troca. Esta troca precisa ser validada por diversos mecanismos tais como cumprimentos, meneios de cabeça. Desse modo, conversar está além das emissões vocais. Nesse sentido, o emissor precisa indicar que está falando com alguém com a orientação de seu corpo, com seu olhar, com expressões fáticas, intensidade vocal. Esses recursos asseguram a escuta do receptor. Por sua vez, o receptor também indicará que está de fato na conversa ao empregar sinais de escuta (reguladores) que também se darão por meio de gestos, olhares, vocalizações (sim, certo, entendi, hum-hum) com significados diversos. De acordo com Kerbrat Orecchioni (2006), esses sinais de escuta são muito importantes, pois norteiam o comportamento dos falantes, sendo a ausência deles perturbadora para os envolvidos na interlocução. Sobre essa questão a autora assim se expressa

[...] na interação face a face, o discurso é inteiramente “co-produzido”, é o produto de um “trabalho colaborativo” incessante- esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006. p. 11).

Nesse sentido, as interações podem ser verbais, não verbais e mistas, e levam em conta o lugar, número de participantes, papéis dos participantes na conversa, objetivo da interação e grau de formalidade (estilo). Como a construção da

conversa não fixa papéis dos falantes, poderemos presenciar a caminhada da atividade conversacional de textos em registros menos formais para os mais profissionais.

Uma boa parte das regras da conversação é assimilada de modo inconsciente e progressiva desde a infância, mas não são foco de ensino sistemático. Sendo assim, só se percebe a existência das regras quando ocorrem falhas em nossa interação comunicativa.

2.8.1 O Contexto

O contexto conversacional está relacionado à produção e à interpretação da conversa. A primeira determina as escolhas discursivas como tema, formas de tratamento, registro, atos de fala; a segunda identifica os significados implícitos no discurso. Nesse aspecto, o contexto é indispensável para que se possa descrever o que se passa de fato na conversação. É preciso o máximo de informações, embora a reconstituição de um contexto ideal dificilmente seja totalmente atingida. Mas alguns índices precisam compor o contexto tais como idade dos participantes, sexo, prosódia, gesto, estilo. Dessa maneira, a relação entre contexto e texto conversacional vai se dando de maneira dialética, incessantemente redefinida. Ou seja, o discurso termina por ser condicionado pelo contexto e por ser transformador de si mesmo.

Como as conversações são construções coletivas naturais, as falhas farão parte de sua constituição. Na verdade, as falhas são parte da gramática conversacional que se dá na urgência e no improviso. Em outras palavras, os falantes não conseguem controlar bem e o tempo todo, as ações cognitivas necessárias à elaboração de um discurso coerente. Nesse aspecto, pode-se dizer que a orquestração de uma conversa é muito complexa. Sendo assim, que falhas fazem parte da conversação? Tem-se os gaguejos, balbucios, lapsos, frases inacabadas, construções incoerentes, repetições, reformulações, correções.

2.8.2 Os Turnos de Fala

Para dialogar é preciso que haja pelo menos dois interlocutores um diante do outro, falando alternadamente. Essa sucessão de falas é denominada de turnos de fala, que indicam direitos e deveres de quem está com a palavra. Sendo assim, uma

pessoa fala por vez, deve haver um equilíbrio na duração dos turnos. Desse modo, tanto aquele que monopoliza a palavra quanto aquele que só fala de si mesmo sofrem estigmatização. Nesse sentido, as negociações serão importantes para que não haja sobreposições de fala. No entanto Kerbrat-Orecchioni diz que isso pode se dar agressivamente (negociação explícita) ou cortesmente (negociação implícita).

2.8.3 Regulação da Alternância

A alternância de turnos pode ser intermediada por uma pessoa designada para a função (professor, presidente de sessão, mediador de debate), mas não havendo essa necessidade, os falantes regulam a alternância que pode ser indicada pelos silêncios prolongados entre as falas ou por sinalizações verbais (Bom, é isso; hein?), entonação, velocidade, redução de velocidade, queda articulatória, tensão muscular, relaxamento.

De acordo com KERBRAT-ORECCHIONI, a sucessão entre falantes pode ser realizada a partir de alguns procedimentos tais como nomeação explícita, orientação do corpo, direcionamento do olhar, auto-seleção, múltipla candidatura.

Nesta pesquisa, como já mencionado, foi observado o andamento de um debate entre alunos no qual se pôde presenciar a instauração da mudança de turno, que de acordo com estudiosos da análise do discurso, deve ser breve entre uma tomada e outra, mas pode não se dar dessa forma, caso a conversa se dê entre grupos conversacionais com mais de dois indivíduos. No caso dos grupos pesquisados, foram percebidas falhas no sistema de turnos denominadas de fracasso involuntário e violação deliberada. Essas falhas podem ser consequências dos fatores que estão no quadro 8.

Quadro 8 - As falhas do sistema de turnos

<p>Silêncio prolongado entre turnos</p>	<p>Sinais de final de turno não percebidos por causa de regras frouxas de alternância ou porque os potenciais sucessores não têm interesse de tomar o turno.</p>
<p>Interrupção</p>	<p>Turno tomado por um interlocutor sem que a</p>

	outra parte tenha finalizado o que dizia. Cortar a palavra de outrem é lesar um território.
Superposição da fala	Acontece quando dois interlocutores se põem a falar ao mesmo tempo.
Intrusão	É delito conversacional cometido por um falante que toma a palavra sem estar previsto no circuito comunicativo.

Fonte: Kerbrat-Orecchioni (2006, p.49-50).

No debate mediado em sala de aula ocorreram os silêncios prolongados, inferidos não como falta de interesse, mas como demonstração de timidez. É o que se pôde deduzir nesse trecho de conversação dos membros de uma das equipes debatedoras.

- (6) **André:** é tu...vaca (exclamação)... antes ele sabia... [refere-se ao aluno lan].. vai, lan... vai lan::: (exclamação)
 [Romano fica impaciente com André e reclama deste insistir para lan falar]
 (7) **lan:** pra mim é só...
 (8) **André:** pra mim também...
 (9) **Romano:** Sim:: mano...fala (exclamação)...eras....tu é doído é?

Como a fala é produção textual interativa por excelência e exige a cooperação e o envolvimento direto em um determinado tempo e espaço (MARCUSCHI, 2007), ficar em silêncio, quando é preciso falar, pode ser bastante negativo para a conversação.

Outras estratégias da produção textual oral (e que aparecem na produção escrita) são: marcadores conversacionais (viu?né? entendeu?), repetição, correção, hesitação, paráfrase, elipse, anacoluto, interjeição, parentização, digressão e metaformulação). Pelo menos 20% da fala é repetição empregada como ênfase.

Segundo Marcuschi (2007) para analisar a fala numa conversação também se faz necessária a identificação das frases da fala chamadas de Unidade Comunicativa (UC) ou de Unidade Discursiva (UD).

2.9 A CONCORDÂNCIA VERBAL E NOMINAL

O fenômeno gramatical da concordância verbal e nominal se manifesta nas duas principais classes gramaticais de nossa língua: o nome e o verbo, de modo que há entre eles uma coesão e uma solidariedade semântica (BAGNO, 2012).

Nesse aspecto, Cardoso e Cobucci (2014) caracterizam a concordância como um fenômeno gramatical em que a forma de uma palavra, em uma sentença é definida, pela forma de outra palavra por meio de ligação gramatical. Pontuam que a concordância é um dos fenômenos mais comuns entre as línguas, mas não têm a mesma extensão. Desse modo pode haver línguas com bastante concordância e línguas com concordância escassa (BAGNO, 2012).

Para que se possa entender como os fenômenos se dão no português do Brasil, é necessário ter uma noção de como esses processos morfossintáticos acontecem em outras línguas. Observe.

Quadro 9 - Concordância verbal em português e outros idiomas

Português	Italiano	Inglês	Japonês
Eu como	Io mangio	I eat	Watashiga taberu
Tu comes	Tu mangi	You eat	Anataga taberu
Ele come	Lui mangia	He eats	Karega taberu
Nós comemos	Noi mangiamo	We eat	Watashitachig a taberu
Vós comeis	Voi mangiate	You eat	Anatatachiga taberu

Eles comem	Loro mangiano	They eat	Karetashiga taberu
----------------------	-------------------------	-----------------	------------------------------

Fonte: Cardoso e Cobucci (2014, p.78).

No quadro acima Cardoso e Cobucci explicam que a identificação de número e pessoa não é afetada caso se retirem os pronomes pessoais da frente dos verbos em português e italiano, visto que suas desinências revelam essas informações; Já em inglês e japonês isso não seria possível. Essa exemplificação tange à concordância verbal.

Por seu turno, a concordância nominal se caracteriza por uma amarração reiterada entre substantivos, artigos, demonstrativos que acontece de modos diferentes a depender do idioma e poderá apresentar mais ou menos marcações também. Essa afirmação pode ser observada em outro quadro de Cardoso e Cobucci (2014) no qual se comparam as marcas morfológicas de gênero do português do Brasil com o inglês e o japonês.

Quadro 10 - Concordância nominal em português, japonês e inglês

Português	Inglês	Japonês
A menina bonita	The beautiful girl (a bonita menina)	Kireinaonnanoko (bonita menina)
O menino bonito	The beautiful boy (o bonito menino)	Kireinaotokonoko (bonito menino)

Fonte: Cardoso e Cobucci (2014, p.81).

Segundo as autoras, a marcação de gênero em inglês dá-se em um elemento (substantivo), em japonês não há marcações, enquanto no português há marcações no substantivo, no artigo e no adjetivo.

2.9.1 A sintaxe e a concordância

Em estudos sobre a concordância é importante entender o que é sintagma, visto que este norteia as relações entre as palavras sintaticamente; por essa razão, veremos rapidamente essa conceituação antes de seguirmos.

De acordo com Azeredo (2018, p.157), o sintagma é um conjunto de elementos linguísticos hierarquizados que compõem as partes de uma sentença. Dessa maneira, dentro do sintagma pode haver uma ou mais palavras e semelhantemente às classes gramaticais, recebem as seguintes nomenclaturas: sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV), sintagma adjetival (SAdj.), sintagma adverbial (SAdv.) e sintagma preposicional (SPrep.). Toda essa nomenclatura

é uma classificação ao mesmo tempo mórfica, baseada na classe de palavra que tipicamente preenche o sintagma ocupando seu núcleo, e funcional, por dizer respeito à posição na estrutura da oração. (AZEREDO, 2018. p.157)

Os sintagmas nominais e verbais são os que são base do sujeito e do predicado, como tradicionalmente conhecemos, mas não são posições selecionadas apenas pela sintaxe, mas também pela semântica. Em outras palavras, por meio da seleção dos nomes, poderemos, por exemplo, ampliar ou restringir nossas referências - o carro, meu carro, aquele carro; a depender do verbo escolhido, podemos, assim, ter “moldes estruturais para as orações que integram” (AZEREDO, 2018. p.159).

Agora veremos alguns estudos realizados sobre concordância verbal e nominal no português falado no Brasil.

2.9.2 Concordância Verbal Segundo Gramáticos e Linguistas

A concordância verbal é um assunto muito valorizado nas aulas de LP com destaque nas avaliações de produções textuais devido a sua relação com a caracterização sociolinguística. Esse fato faz com que a não realização da regra de concordância verbal no Brasil seja traço de diferenciação social estigmatizante, sendo mais evidente no espaço escolar, visto que o trabalho didático-pedagógico com a concordância tem como pressuposto norma única. (p.85). Porém está cada vez mais difícil abordar esse fenômeno na escola desconsiderando a realidade

linguística de nosso país. Desse modo, tem sido recorrente o alerta de pesquisadores com relação ao fato de que é preciso conhecer as diferentes regras de uso das diversas comunidades de falantes (VIEIRA, 2007. p.58).

Sobre a questão referida, Scherre e Naro (1998), pesquisadores de referência nos estudos de concordância verbal no português falado no Brasil, no âmbito da sociolinguística, afirmam que esse fenômeno é sistematicamente variável, sendo as variáveis linguísticas de diversas naturezas também. No entanto, as variáveis mais pesquisadas na concordância verbal brasileira são: a saliência fônica do verbo na oposição singular/plural; o paralelismo no plano discursivo; o paralelismo oracional; a posição e distância do sujeito em relação ao verbo; presença/ausência do QUE relativo; e presença/ausência de pausa entre sujeito e verbo.

Ou seja, para que se possa criar uma metodologia de ensino da concordância verbal é preciso, primeiramente, conhecer os fatores que levam o falante a cancelar ou não dada regra, posto que o cancelamento da marca de número no sintagma verbal não é categórico.

Sobre esse fato Castilho e Elias (2012) citam diferenças entre o português brasileiro padrão (cânone da escrita) e o português brasileiro culto (variedade falada) quanto à concordância verbal. Vejamos os exemplos:

- a) O aumento desses problemas políticos está causando sérios problemas econômicos.
- b) O aumento desses problemas políticos estão causando sérios problemas econômicos.

No item letra “a”, a concordância verbal ocorre segundo a regra canônica da norma padrão que preceitua que o sujeito deverá concordar em número e pessoa com o verbo. Por outro lado, no item “b”, o que acontece é de o verbo escolher com qual termo concordará. No caso, concordou com “problemas políticos”. Essa segunda forma de concordância verbal acontece na variedade culta (oralidade), mas não é aceita no português padrão (escrita). No entanto configuram regras variáveis que dependerão dos fatores: saliência morfológica e posição do verbo em relação ao sujeito. Vejamos.

I – Saliência morfológica: a forma singular e plural do verbo são muito diferentes. Isso promove a ativação da concordância com o sujeito de modo mais frequente.

Ex.: Esses senhores **são** muito grosseiros. (É/São)

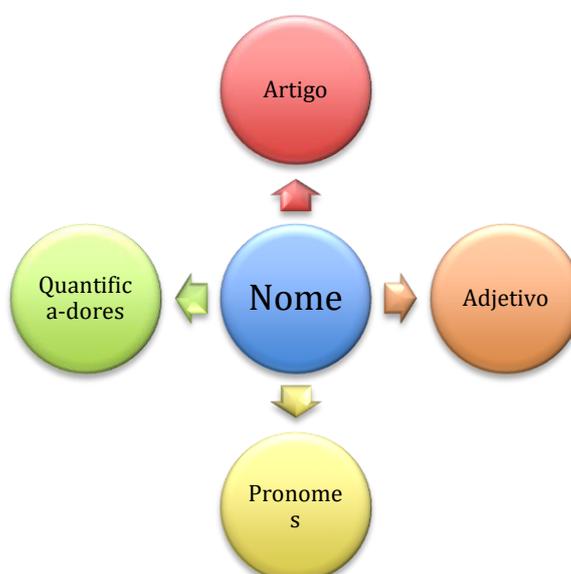
II – Posição do verbo em relação ao sujeito: a forma singular e a forma plural do verbo se parecem. A tendência, então, é a não ocorrência da concordância.

Ex.: Eles **fala** que eles **faz** o que eles **quer**. (fala/falam; faz/fazem; quer/querem)

2.9.3 Concordância Nominal

A concordância nominal é caracterizada pela reiteração de mesmo conteúdo morfológico nas categorias de gênero e número de um nome. Tradicionalmente, esse fenômeno é apresentado na perspectiva de que os nomes direcionariam o movimento dos determinantes (artigos, adjetivos, numerais para um determinado gênero e número.

Esquema 3 - Funcionamento da concordância nominal.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, a concordância nominal funcionaria como um sistema solar cujo centro mobilizador das mudanças é o nome; desse modo, há uma redundância explícita da

inter-relação sintática e semântica entre os termos (BRANDÃO, 2007) como acontece nos exemplos seguintes.

Esta casa grande é aconchegante.

Estas casas grandes são aconchegantes.

De acordo com os enunciados, a flexão do núcleo do sintagma nominal para o plural ou singular levaria pronome (Esta) para o feminino plural (estas) e os adjetivos para o plural (grande/grandes-aconchegante-aconchegantes). No entanto, pesquisas demonstram que a concordância nominal é variável também estando atrelada à diversos fatores de caráter linguístico e extralinguístico. Sendo assim, os exemplos acima seriam apenas uma das formas da concordância nominal se realizar no PB. Nesse sentido,

A ausência de marca de número em alguns desses vocábulos não deve ser encarada como algo excepcional ou errôneo, não só pelo fato de um sistema linguístico implicar diferentes normas de uso, mas também porque, na gramática de diversas outras línguas são canônicas construções [...] em que só no nome se concentra a indicação de número singular/plural (BRANDÃO, 2007, p.59).

Deste modo, fazem parte da concordância nominal do PB construções como as seguintes:

(17) “aprender a resolver os seus problema” (2M8BaE)

(22) “Meu primo e eu somos parecido com a geração passada.” (2M8Sne)

(29) “Os colega iar pensar...” (2M8Sne)

Os exemplos acima foram retirados do corpus desta pesquisa. Neles percebe-se que os estudantes empregam sintagmas nominais que seguem regras variáveis dependentes de fatores linguísticos e extralinguísticos (BRANDÃO, 2007, p. 59).

2.9.4 A Concordância Verbal e Nominal nos Documentos Oficiais

A língua portuguesa torna-se oficial no final do século XVIII, mas só consegue impulso para sua difusão no século XIX, quando a família real vem para o Brasil e inicia o processo de urbanização do país com a criação de escolas de primeiras letras. Desse modo, no ano de 1871, o cargo de professor de português é criado e a

prova no idioma é exigida para o ingresso nas faculdades do Império. No entanto, os estudos se pautavam no latim e no grego. Nesse período, pode-se dizer que a apenas as elites econômicas e culturais têm acesso ao ensino. Isso significa que a escola era pública, mas o público vinha das camadas privilegiadas.

A partir de 1960 inicia-se, de fato, a expansão do acesso à educação no Brasil. Dessa forma, a escola pública deixa de receber apenas alunos falantes das variedades cultas e passa a receber também alunos falantes das variedades populares (BORTONI- RICARDO, 2004); filhos de pais analfabetos em sua maioria.

Com intuito de sistematizar o ensino no país, nasce a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961, lei 4.024/61. Nessa primeira década, há a passagem do ensino de português pela assimilação de conteúdos sem respaldo na realidade (1960); posteriormente, há passagem pela década da repetição de modelos e do avanço do livro didático (1970).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge em 1971, Lei número 5692/71; passamos pela década do discurso (1980), período em que se destacam os estudos discursivos, gramaticais, literários, análise de redações, alternativas pedagógicas e estudos de variação linguística.

Já na década de 1990, a interação comunicativa, a junção da teoria à da prática dão a tônica; Nessa década, novas discussões sobre a educação no Brasil fazem surgir a terceira Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, Lei 9.034/96 (1996) , lei que alicerçou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vigoraram como uma referência muito importante para promoção de mudanças na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, por trazerem aos professores e à sociedade brasileira estudos formadores de uma rede de conhecimentos sobre a relação entre língua e sociedade, como os estudos das variedades linguísticas, gêneros textuais e discursivos mencionados mais acima. Segundo alguns estudiosos, essas mudanças no ensino de LP teriam no máximo 30 anos. Sendo estas, em certa medida, ainda uma novidade. Possivelmente isso possa explicar o porquê de não ter havido uma

alteração significativa no tratamento da língua portuguesa como objeto de ensino nas escolas brasileiras.

Com relação às normas linguísticas, os estudos de William Labov sobre a relação língua e sociedade iniciados em 1960, da qual nasce a sociolinguística, aponta as variedades linguísticas como parte das línguas e não como corrupções dos idiomas. A partir dessa ideia, os fenômenos da língua portuguesa, como o da concordância verbal e nominal realizados de formas diferentes segundo sexo, idade e classe, passam a ser vistos como possibilidades de formas, usos e sentidos motivados socialmente e estruturalmente.

Dessa forma, a compreensão de que é necessário primeiramente conhecer sociolinguisticamente o alunado para, assim, ajudá-lo na aprendizagem e na ampliação de seus conhecimentos da língua por meio das práticas sociais de leitura, escrita e reflexão sobre a LP se tornam primordiais para orientar o trabalho pedagógico dos professores, mesmo que os conhecimentos linguísticos pareçam chegar como ecos no chão da escola.

2.9.5 A Base Nacional Comum Curricular: Normas e ensino de LP

Enquanto os PCN eram diretrizes sem força de lei, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma normativa homologada em 2017 que estabelece as aprendizagens previstas para a Educação Básica. Nesse sentido, a implementação vem se dando em etapas. A primeira etapa se deu em 2019 com mudanças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e a segunda etapa iniciou em 2022 com mudanças na organização do Ensino Médio, iniciando pelo 1º ano dessa etapa.

Frisa-se que muitas críticas foram feitas à BNCC, principalmente pelo fato de ela ser vista como um documento homogeneizador em um contexto político e social em que a sociedade civil reivindicou respeito à diversidade, às peculiaridades regionais e aos direitos humanos, o que inclui a equidade no acesso à educação.

Nesse aspecto, a própria reivindicação de que a elaboração do documento era democrática em razão de os governos terem realizado consultas públicas foi questionada pelo fato de ter havido pouco tempo para análise do documento e, por isso mesmo, pouca discussão no seio da sociedade para pensar mudanças

consistentes e efetivas na educação brasileira. Entretanto, uma base curricular nacional já era prevista desde a promulgação da Constituição Federal (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (1996)

No que se refere ao ensino de língua materna, a BNCC diz estar apoiada nas práticas sociais de linguagem e estabelece habilidades que deverão ser desenvolvidas no ensino fundamental, anos finais, em que é levado em consideração o momento de ampliação dos grupos sociais nos quais o adolescente e o jovem passam a estar. Como atesta o seguinte trecho da lei

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BNCC,2017, p.136)

Vê-se que o processo de amadurecimento intelectual e socioemocional do educando é considerado no documento, o que para a escola significa um ganho desde que os trabalhadores da educação passem por formações que promovam o êxito das ações previstas na BNCC.

Observa-se também que, para o ensino de língua portuguesa, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem se mantém tal qual apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de forma que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2017,p.67)

Dessa forma, o texto é o definidor dos conteúdos e das habilidades a serem trabalhadas, de modo que os gêneros textuais que circulam em diferentes esferas discursivas findem por reger os conhecimentos sobre a língua, sobre norma-padrão, sobre as diferentes semioses. Esses conhecimentos precisam estar a serviço da

“ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BNCC,2017, p.63) no que tange ao desenvolvimento da leitura, escrita e tratamento das linguagens e da ampliação dos letramentos.

Sobre a ampliação da participação em práticas de linguagem, Szundy (2019) alerta que a BNCC, mesmo que fale em senso crítico e práticas sociais, silencia a respeito dos conflitos sociais oriundos das relações de poder em prol da formação de força de trabalho resignada, ou seja, que reflete sobre a realidade, mas que se conforma a ela em vez de agir sobre ela para assim mudá-la. Por exemplo, a BNCC destaca bastante a necessidade de se respeitar à diversidade linguística, mas assinala a norma-padrão como foco. Esse posicionamento distancia o ensino da língua das práticas sociais de linguagem que geram normas diversas à medida que os letramentos também se renovam.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se o passo a passo da pesquisa, que está ancorada principalmente na Sociolinguística Educacional (cf. BORTONI-RICARDO, 2004) e na pesquisa-ação (cf. THOLLENT, 2009). A seção foi organizada em cinco tópicos: a comunidade investigada, a pesquisa de campo, a coleta dos dados, as variáveis dependentes, as variáveis independentes, e o tratamento dos dados.

3.1 A COMUNIDADE INVESTIGADA

3.1.1 Seleção da escola

O local da presente pesquisa é uma escola pública do município de Ananindeua-PA, situada na Rodovia Mário Covas, no Conjunto Abelardo Conduru. A escola tem mais de 30 anos de existência e quando começou ofertava apenas o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), mas atualmente atende também o Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapas). É uma unidade de ensino de pequeno porte, comportando oito salas de aulas, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala “multifuncional”, uma cozinha, um pátio, um arquivo, uma secretaria, dois banheiros e uma sala de gestão escolar. Não há quadra de esportes, biblioteca nem laboratório, e a maioria das atividades e eventos realizados na unidade ocorrem no pátio da escola.

Por estar bem localizada, dentro de um conjunto de classe média, a instituição é bastante requisitada, sendo vista por muitos pais como uma escola privilegiada, em razão de haver reuniões pedagógicas regulares, simulados duas vezes ao ano e ter suas salas de aulas climatizadas. Os discentes se deslocam de vários bairros, como Icuí, Paar, Jaderlândia, Águas Brancas, Curuçambá, para estar na escola. Contudo, há de se ressaltar que poucos alunos residentes no próprio Conjunto estudam na escola, o que se deve, obviamente, ao fato de a maioria dos pais de classe média preferir pôr seus filhos em escolas particulares.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola dispõe de um diretor e uma vice-diretora, e quatro coordenadores que se revezam para atender aos três turnos (manhã, tarde e noite). Quanto ao quadro docente, somos aproximadamente 30 professores efetivos que atendem cerca de 500 alunos.

A escola foi escolhida para esta pesquisa em vista de ser nosso local de trabalho e por termos uma boa relação profissional e de companheirismo tanto com os colegas professores quanto com os gestores e técnicos da escola, o que nos deixou mais confortáveis para execução das etapas de nossa pesquisa.

3.1.2 Os Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de ensino fundamental maior, 8º e 9º anos, sob nossa regência nas disciplinas de *Língua Portuguesa e Redação* no turno da tarde. Empiricamente, as turmas atendidas nesse turno apresentam mais dificuldades em relação à leitura e à produção escrita, e também em relação ao emprego da oralidade em exposição pública.

As duas turmas eram compostas por 24 alunos cada, em um total de 48 alunos, havendo duas alunas com deficiência (PCD). As idades variam entre 14 e 16 anos.

Inicialmente as duas turmas responderam ao questionário socioeconômico, dos quais pôde-se extrair que 47 dos 48 alunos participaram desse primeiro momento: 25 meninas, correspondendo a 53% dos participantes e 22 meninos, correspondendo a 46%. Não houve em nenhuma das atividades programadas 100% de participação, por isso foram considerados, nas amostras, apenas os estudantes mais assíduos às aulas.

Desse primeiro momento, aferiu-se a escolaridade dos responsáveis. Assim, de acordo com os questionários, 6% dos responsáveis possuem o nível fundamental I, 13% fundamental II, 44% nível médio e 11 % nível superior. No entanto 27% disseram desconhecer a escolaridade dos responsáveis. Esse dado foi considerado positivamente surpreendente posto que se tinha ideia de que havia mais pais com o fundamental II completo do que o ensino médio. Essa ideia baseava-se na realidade de outras escolas nas quais a pesquisadora atuava e no que professores relatavam sobre o público que atendiam em outras instituições. Esta foi a primeira vez que se pôde conhecer os alunos com dados concretos levantados por nós.

Os quarenta e sete alunos disseram ser incentivados a estudar, ou seja, 100%. Quando perguntados a respeito do incentivo à leitura, 91% disseram receber esse incentivo em casa. Segundo os questionários, o quantitativo de livros nas residências dos alunos que participaram desta pesquisa se distribui da seguinte

maneira: 57% dos alunos disseram possuir entre 1 e 20 livros em casa, enquanto 29% disseram possuir entre 21 a 100 livros, 10% disseram possuir mais de 100 livros; um aluno respondeu não ter nenhum livro em casa. Apesar de não ser o ambiente leitor que desejamos para os nossos jovens, isto é, um ambiente com muito mais livros, consideramos muito positivo que esses jovens e suas famílias tenham interesse pelo objeto livro, o que indica haver uma semente de leitura que poderá germinar e florescer com práticas de promoção da leitura fora das escolas, mas principalmente dentro delas.

No turno da tarde há muitos alunos em distorção idade/série, o que pode significar abandono da escola ou repetência em algum momento da vida escolar. No entanto, 47% dos alunos disseram nunca ter repetido de série, enquanto 23% disseram ter repetido ao menos uma vez. Desse percentual, a maioria é menino. Apenas um aluno respondeu ter repetido ano mais de uma vez.

Quanto à presença dos responsáveis às reuniões pedagógicas, 57% responderam que SEMPRE os responsáveis vão às reuniões; 36% responderam DE VEZ EM QUANDO; e 3 alunos responderam NUNCA. Por nossa experiência, consideramos que alguns alunos podem não ter dado uma resposta honesta visto que nas reuniões há baixa presença dos responsáveis principalmente dos 8º e 9º anos.

3.1.3 Exame da coleção didática usada pelos estudantes

3.1.3.1 A escolha da coleção

O livro didático, em que pese muitas inovações advindas com a internet e as redes sociais, no âmbito educacional, continua sendo a tecnologia que mais colabora com o trabalho de professores e professoras nas salas de aula. Nesse sentido, o fato de ter havido uma melhora na qualidade e produção desse material nos anos 80 e 90 do século XX, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), transformou essa tecnologia em material de formação de muitos professores, visto que muitas vezes, é por meio do livro didático que se entra em contato com as discussões travadas nos centros universitários e que se descobre o que há de novidade na área da linguagem em termos de pesquisa.

No entanto, ainda faz parte da cultura dos professores a seleção de textos e de atividades de coleções diferentes para atender as necessidades apresentadas

pelos estudantes em determinados anos letivos. Desse modo, encontrar uma coleção que possa ser utilizada sem a necessidade de recorrer a outras fontes, economizaria energia para quem ensina e facilitaria a vida de quem aprende. Nesse sentido, pensando em facilitar a vida escolar dos alunos, foi animadora a chegada da coleção Singular & Plural, produzida por Marisa Balthasar e Shirley Goulart, no período de escolha do livro didático em 2016.

Figura 1 - Coleção Singular & Plural.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O que nos interessou em primeiro lugar foi o fato de a coleção apresentar textos mais ajustados ao momento da vida dos adolescentes no fundamental II, havendo uma progressão em termos de amadurecimento emocional e cognitivo por ano de ensino. Por exemplo, o livro do 6º ano aborda a transição do fundamental I para o II; aborda a questão da diversidade cultural e da vida na era da internet e de tantas tecnologias. Desse modo, ficamos satisfeitas de ter uma obra aparentemente com menos volume de conteúdo gramatical tradicional e com mais textos de gêneros diversificados (gráficos, tabelas, vulgarização científica, infográficos, tirinhas, entrevistas, esquetes, reportagens entre outros) visando a leitura, interpretação e produção textual, ou seja, seria um bom material para os alunos.

Por outro lado, uma preocupação para nós foi o prazo para a realização da escolha do LD : dois dias. Dessa forma, não pudemos nos reunir com nossos pares no intuito de fazermos uma escolha mais tranquila e minuciosa. Sendo assim, os

critérios foram mais práticos do que técnicos. Em outras palavras, termina-se por conhecer os LDs no decorrer dos anos de uso do material.

3.1.3.2 A organização da obra

Os volumes estavam organizados em cadernos: I-caderno de leitura e produção, II- caderno de práticas de literatura e III- caderno de estudos de língua e linguagem. Como mencionado mais acima, a coleção parecia ser menos “pesada” em termos de conteúdo gramatical. E é, mas o caderno de estudos de língua e linguagem do livro do 7º ano apresenta informação gramatical que deveria ser diluída nos volumes do 8º e do 9º ano em função da própria condição de entendimento dos estudantes. Por exemplo, o estudo da predicação verbal não é positivo no 7º ano, mas no 8º ano já flui com menos dificuldades.

3. 2 COLETA DE DADOS E COMPOSIÇÃO DO CORPUS

Dividimos nosso tempo entre o trabalho burocrático ligado ao andamento dos anos letivos e a pesquisa das turmas para nossos estudos. Dessa forma, para que houvesse participação de todos os alunos, precisamos empregar a estratégia de aplicação de atividades de coleta dos *corpora* como atividades avaliativas. Então efetivamos a coleta em cinco momentos espaçados entre 2018 e 2019. Assim, foram realizadas coletas de textos, áudio e vídeo, totalizando 15 horas-aula de 45 minutos cada. Foram arrematados 138 textos, mas apenas 30 fazem parte da amostra escrita final; 10 gravações em áudio e 10 gravações em vídeo.

A diversidade de fontes de dados reunidas visou à constituição de *corpus* suficiente para compor um quadro mais completo a respeito da linguagem empregada pelos alunos nas produções dos gêneros orais e escritos e identificar as variantes de concordância verbal e nominal nessas modalidades.

Quadro 11 - Estratificação por atividade coletada

ATIVIDADES APLICADAS	QUANTIDADES COLETADAS	QUANTIDADES POR SEXO/GÊNERO
Total de Textos	30	M: 15
		F: 15
Textos do gênero conto	10	M: 5
		F: 5

Textos no gênero relato	10	M: 5
		F: 5
Textos no gênero opinião	10	M: 5
		F: 5
Gravações em áudio	10	M: 5
		F: 5
Gravação em vídeo	10	M: 5
		F: 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebe-se que a quantidade de material coletado não é muito volumoso, mas foram bem importantes para entender o perfil dos estudantes que estavam encerrando a etapa Fundamental II. Nesse sentido, foram coletados 30 textos escritos, divididos em três gêneros textuais, previamente determinados: um conto, um relato e um comentário. Os gêneros orais foram um debate registrado em vídeo e um comentário registrado em áudio.

3.2.1 Aplicação das Atividades de Escrita

Foram três as coletas de produção escrita. A primeira coleta foi realizada após atividades de leitura dos gêneros textuais: **infográfico** sobre artistas brasileiros de épocas diferentes, tais como Chiquinha Gonzaga, Eduardo Neves, Gilberto Gil e Caetano Veloso; **crônicas** “A volta do filho pródigo, de Moacyr Scliar, “A máquina”, de Lúcia Carvalho; **tira**, de Rubens Bueno, e **reportagem** “Semelhança pouca é bobagem!”, de Clariana Zanutto”.

Esses gêneros textuais versavam sobre o assunto *diversidade cultural*, enfocando as diferenças entre jovens de diferentes gerações e eram fonte geradora para o ensino da argumentação e de seus tipos a serem abordados posteriormente. Todos os gêneros lidos constam da unidade 2 do livro didático *Singular & Plural*, páginas 36 a 48. Os gêneros foram escolhidos por servirem ao aprofundamento da capacidade de argumentação dos adolescentes, por acionarem as experiências pessoais e a capacidade de expressão dos alunos.

Após leitura, interpretação e discussão dos textos, solicitamos duas produções escritas: uma narrativa (**conto**) na qual o personagem fosse um adolescente que desejava fazer uma tatuagem; e dois textos opinativos

(**comentários**) avaliados como texto único³, pois eram desdobramentos do mesmo tema. Não houve estudo específico da estrutura dos gêneros antes dessas produções para que pudéssemos observar o que eles sabiam da elaboração do tipo narrativo e do argumentativo, incluindo o registro de linguagem usado em cada prática de texto e as variantes de concordância em estudo.

A segunda coleta já ocorreu após estudos sobre argumentação e seus diferentes tipos previstos para a disciplina no ano de 2018.

Para atingir a finalidade da aula e da coleta de dados, fez-se uma síntese do conteúdo na lousa e o livro didático foi usado somente para realização das atividades das páginas 23 e 24. Nessas atividades, os alunos tiveram de relacionar alternativas aos tipos de argumento. Após essa etapa, propôs-se a produção de um comentário a partir da seguinte pergunta: “É importante escrever?”. Essa pergunta também foi anotada na lousa.

A terceira coleta ocorreu no ano letivo de 2019. Houve recuperação de informações sobre argumentação e seus tipos para estudar o gênero *artigo de opinião* previsto para ensino de redação no 9º ano. Resgatamos também informações sobre o gênero *conto*, abordado pelo professor de redação em 2018. Nessa aula, fizemos a leitura e a interpretação da história *Apanhei assim mesmo*, de Ruth Rocha. Após esse momento, os alunos produziram **relatos de infância**.

3.2.2. Registro de Relato Pessoal em Áudio

Em áudio, foram registrados os relatos pessoais sobre a infância de 10 alunos: 5 meninas e 5 meninos. Os áudios totalizam 10 minutos e 66 segundos.

A gravação aconteceu no dia 23 de março de 2019, na sala multifuncional da escola, a pedido dos alunos, uma vez que eles não se sentiram à vontade para contar suas histórias diante de todos os colegas de sala. O pedido foi acatado para que não se perdesse a oportunidade de observar a fala mais espontânea dos alunos e para não os constranger. Todo o registro foi feito por meio do gravador do nosso aparelho celular.

³ Para a elaboração do comentário, os alunos responderam aos itens “a- O que você pensa que é ser jovem hoje?” e “b- As gerações passadas são parecidas ou diferentes da sua?”, da página 48 do LD. Esta consta nos anexos desta dissertação.

3.2.3 Gravação de Debate em Vídeo

Para a 5ª coleta de dados, propusemos à turma um debate sobre o uso do celular em sala de aula. Sugerimos a divisão da turma em três grupos de trabalho, com os seguintes papéis: defesa, acusação e plenário. Dessa maneira, um grupo foi composto por cinco (5) meninos; outro grupo foi formado por cinco (meninas) e um terceiro formado por um grupo misto de 12 alunos.

Nossos objetivos, quanto ao debate, foram: a) observar a concordância realizada pelos alunos nesse gênero da oralidade; b) verificar o nível de registro empregado no contexto de interação comunicativa.

Anotamos na lousa a pergunta motivadora da atividade: “Uso do celular em sala de aula – problema ou solução?”. Depois a sala foi organizada de modo que os grupos debatedores ficassem um de frente para o outro; e o plenário ao fundo da sala. Fizemos a tirada de par ou ímpar entre meninos e meninas para saber que posição argumentativa cada grupo seguiria. Os meninos ganharam e escolheram fazer argumentação em prol do uso do celular em sala de aula. Às meninas, portanto, caberia fazer a argumentação oposta.

Em seguida, as equipes debatedoras foram orientadas a conversarem por dez minutos no intuito de pensarem nos argumentos que pudessem ser utilizados durante a discussão. Sendo assim, os grupos saíram de sala e escolheram mesas no pátio da escola para conversarem. Enquanto isso, a professora pesquisadora organizou a classe dispondo cinco carteiras à esquerda da sala, e outras cinco, à direita. As demais carteiras ficaram ao fundo.

Ao final do tempo estipulado, os alunos foram chamados de volta à sala de aula. Os alunos tomaram assento e fizemos novo jogo de par ou ímpar para saber qual equipe iniciaria o debate. Coube aos meninos começar.

Consideramos o tempo entre 5 e 7 minutos para a manifestação de cada equipe. Ao final da discussão, solicitamos ao plenário que fizesse uma avaliação do que tinham ouvido e indicasse qual das equipes havia apresentado melhores argumentos.

Esse registro foi captado também por nosso aparelho celular e teve duração de 11 minutos e 2 segundos. O quadro 12 apresenta um trecho ilustrativo da transcrição do debate.

Quadro 12 - Trecho do debate “Celular em sala de aula: problema ou solução?”

Meninos	Meninas
<p>Romano: Eu acho que o celular é muito útil na sala de aula...pois, <u>tipo</u>, vamo supô que a gente quisé fazê um trabalho de inglês, certo? A gente só ia pesquisar aqui a tradução [apontando para o celular] e já faz...eu acho muito útil assim.</p>	<p>Tamara⁴: Primeiro eu queria contradizê tudo que <u>eles falaro...</u>porque a parti do momento que a gente tem esse uso do celular... a gente começa a se torna mais dependente do celular e não começa a aprendê o que o professô fala...<u>talvez ele fala alguma</u> coisa importante e a gente tá mexendo no celular sem necessidade nenhuma...</p>
<p>Gael: Também quando o professô...o fessô fô passá alguma atividade... ai... ai... agente já podia...já podia escrevê... já podia pesquisá...e entendê... <u>tipo</u>... é::o assunto da matéria...a gente podia pesquisá lá...a agente ia entendê...ia sê muito útil pra área da educação (isso aí)...</p>	<p>Amanda: Eu sou contra o celular PORQUE:: [bate na mesa e ri] porque ...quando a gente tira foto do quadro... né... quando a gente chega em casa...tipo a gente não faz...vai fazê outra coisa... instagram... facebook... whatsapp... [a aluna enumera os itens nos dedos]... é isso...</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O interessante da transcrição do quadro 12 é que as palavras do diálogo precisam da força do gesto para a complementação do que se argumenta. Ou seja, para analisarmos adequadamente o que se diz é necessário estarmos atentos à linguagem corporal e também à entonação dada às palavras.

⁴ A transcrição do debate não entrou na quantificação dos dados e os nomes dos alunos foram mudados para preservar suas identidades.

3.2.4 Variáveis em Estudo

Apresentamos a seguir as variáveis consideradas em nossa pesquisa, ou seja, os fenômenos investigados.

3.2.4.1 Variáveis Dependentes

De acordo com Mollica (2007), a variação linguística depreende formas alternativas chamadas de variantes, caracterizadoras de um fenômeno variável. As variáveis dependentes são os próprios fenômenos linguísticos que se realizam por meio de variantes, que são sociolinguisticamente condicionadas, ou seja, condicionadas por fatores sociais e/ou estruturais (da própria língua).

No presente trabalho, as variáveis dependentes são a *concordância verbal*, a *concordância nominal*, cujas variantes, respectivamente, são *concordância* e *não concordância* como mostra o quadro número 13.

Quadro 13 - Variáveis dependentes e variantes.

VARIÁVEIS DEPENDENTES	VARIANTES
Concordância Verbal	Concordância
	Não concordância
Concordância Nominal	Concordância
	Não concordância

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.2.4.2 Variáveis Independentes: os grupos de fatores controlados

As variáveis independentes são grupos de fatores sociais e linguísticos que podem condicionar a variação do fenômeno variável investigado. Neste trabalho, foram considerados os seguintes grupos de fatores:

a) Sociais:

- Ano escolar: oitavo ano e nono ano.

Em nossas conjecturas, o ano escolar poderia revelar uma consolidação mais abundante da concordância verbal e da concordância nominal na escrita dos alunos.

- Sexo: feminino (F) e masculino (M).

Esta pesquisa considerou 10 alunos de 8º e 9º ano; sendo 5 meninos e 5 meninas.

Paiva (2007) destaca que a análise do aspecto social da variação e da mudança linguística não pode deixar de considerar que maiores ou menores ocorrências que envolvem forma padrão/forma não padrão estão ligadas ao sexo do falante e à construção dos papéis de homens e mulheres na sociedade. Desse modo, há muitos estudos que apontam as mulheres como indivíduos mais conscientes do *status* social das formas linguísticas, liderando processos de mudança para formas prestigiadas socialmente, mas podem adotar postura conservadora, caso a forma linguística seja desprestigiada. Levando em conta estas afirmações, consideramos importante controlar a variável sexo por supomos que esta poderia influenciar tanto a realização da concordância padrão quanto à seleção de determinados vocabulários nas produções escritas e orais.

- Escolaridade dos pais: Ensino Fundamental e Ensino Médio-Universitário.

Consideramos a variável escolaridade dos pais como elemento que pode explicar melhores desempenhos por parte dos alunos no que tange o domínio do padrão culto na fala e na escrita.

b) Linguísticos:

Como grupos de fatores linguísticos foram controlados dois: gênero textual e natureza da linguagem.

- Gênero Textual: conto, comentário e relato pessoal.

O controle da concordância verbal e nominal por meio dos gêneros elencados acima se justifica por considerarmos que a concordância, como já observada em outros estudos (MENDES,2015; BENJAMIM,2015; MORAES,2018), pode ocorrer com maior ou menor frequência de adequação em função dos gêneros textuais.

- Natureza da Linguagem: oral e escrita.

O controle dos fatores *linguagem oral* e *linguagem escrita* tem como objetivo avaliar a ocorrência da concordância adequada (ou não) em função da natureza da linguagem, tendo em vista que os níveis de monitoramento nessas duas modalidades de uso tendem a ser diferentes.

3.3 TRATAMENTO DOS DADOS

Após a aplicação das atividades escritas e orais passou-se à triagem dos materiais e recolhidas dos dados, a partir das seguintes etapas: (i) transcrição dos

textos; (ii) análise dos textos (orais e escritos); (iii) recolha e codificação dos dados; (iv) rodada dos dados no programa estatístico VARBRUL; (v) elaboração de tabelas e gráficos; e (vi) análise dos resultados.

Na triagem e codificação dos dados, cada aluno informante recebeu uma codificação indicativa das variáveis socioeconômicas (sexo, ano escolar e escolaridade dos pais), variáveis linguísticas (concordância, adequação vocabular, gênero textual), variáveis Diamodais (oralidade e escrita). Sendo assim, para cada fator de cada variável foi atribuído um único código, ficando todos os fatores codificados agrupados em células. Na figura 14 segue um exemplo de uma das codificações:

Quadro 14 - Codificação dos Dados

Fenômeno	Ocorrência	Célula
Concordância	“para nós <i>nos conectar</i> ”	2M8BaE
	“por que está sendo <i>vendido essa casa</i> ”	2M8ESL
	“as <i>provas jegaria</i> em breve”	2M8EBL
	“a <i>mãe ficar</i> muito felizer”	2M8eSL
	“tem muitas gente que não sabe escrever o nome”	2F8Bae
	“pois muita das <i>pessoas não consegue</i> emprego”	2F8Bae
	“ a maioria dos <i>empregos são necessário</i> alfetização”	1F8Bae

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Seguindo-se a ordem da codificação, tem-se para os fenômenos em estudo, o número 2 indicando a variante da variável dependente, o (M) indicando o sexo do informante, seguido do ano escolar (8), nível de instrução dos pais (E), gênero textual comentário (B), ou conto (S) e modalidade escrita (L) ou oral (O).

A medição dos fatores, linguísticos, sociais e diamodais, conta com o estabelecimento de um índice quantitativo que analise estatisticamente os dados obtidos na pesquisa. Sendo assim, foi utilizado o programa Computacional VARBRUL, que executa cálculos estatísticos. A seguir, fala-se um pouco sobre esse programa.

O VARBRUL foi criado em 1971 e desenvolvido por Sankoff & Rousseau (Cedergren & Sankoff 1974, Rousseau & Sankoff 1978) com o intuito de realizar estatisticamente dados lingüísticos variáveis. O VARBRUL é composto por um pacote de dez programas: CHECKTOK, READTOK, MAKECELL, IVARB, TVARB, MVARB, CROSSTAB, TSORT, TEXTSORT e COUNTUP. Mas para fazermos uma análise de regra variável, são necessários apenas o CHECKTOK, o READTOK, o MAKECELL e o IVARB para fenômenos binários. Para fenômenos ternários, é necessário o TVARB, e para fenômenos envolvendo quatro ou cinco variantes, empregamos o MVARB.

Para a utilização desse programa é necessária criação de três arquivos: 1- um de dados contendo os dados codificados de acordo com os símbolos selecionados para a variável dependente e as variáveis independentes, 2- Depois, cria-se um arquivo de especificações contendo os símbolos empregados na codificação dos dados, 3- um arquivo contendo o número de fatores ou grupos para a criação de células.

O segundo passo é dar início à execução do primeiro programa: o CHECKTOK, o qual exige como introdução um arquivo de dados e um arquivo de especificações. Sua função é comparar os símbolos desses dois arquivos com o objetivo de detectar erros de digitação ou de classificação no arquivo de dados. Não havendo nenhum erro, o CHECKTOK cria um novo arquivo de dados, que servirá como input para o programa seguinte, ou seja, o READTOK. A função deste outro programa é ler as ocorrências de um ou mais arquivos de dados e escrevê-las em um artigo de ocorrências, o qual servirá como input para o MAKECELL.

O MAKECELL cria o arquivo de células necessário para o IVARB, fornecendo o número de ocorrências do fenômeno e em seguida calcula o percentual de aplicação para cada fator. É muito importante que se tenha o arquivo de condições, uma vez que as recodificações que vierem a ser feitas, aparecerão nele. Se o percentual de um determinado fator for 0 ou 100, será necessário eliminá-lo e executar novamente o MAKECELL para depois então dar prosseguimento à rodada dos programas.

Após o MAKECEL, damos início ao IVARB, o qual apresenta em seus resultados as percentagens e os pesos relativos encontrados para cada fator presente na análise em forma binária. O programa selecionará as variáveis, numa

escala de importância estatística na aplicação da regra, por meio de um valor denominado nível de significância. Com referência à interpretação dos pesos relativos que variam num intervalo entre 0 e 1, os valores que forem maiores que 0,50 são mais favorecedores à ocorrência da síncope.

O IVARB executa diversos níveis de análise. Primeiramente, ele realiza um processo conhecido com step up, o qual vai do nível zero ao nível n, em que n corresponde ao número de variáveis. No nível inicial, ou seja, no nível zero, esse programa calcula o input da regra, isto é, a média global de aplicação da regra.

No nível 1 o programa calcula os pesos relativos dos fatores de cada variável isoladamente, apenas comparando com o input, e depois ele atribui a cada um desses pesos um log likelihood (o qual mede o grau de adequação do modelo aos dados) e um nível de significância, que na verdade é uma margem de erro. Em seguida, é feita a escolha de uma das variáveis, em primeiro lugar, com base nos parâmetros estatísticos, e depois, com base no número de fatores da variável.

Num segundo nível, o programa compara a variável selecionada com as outras variáveis, e seleciona a segunda variável mais importante do ponto de vista estatístico. Feito isso, ou seja, selecionadas as variáveis, o IVARB as compara com as demais para selecionar a terceira, e assim sucessivamente até que todas as variáveis relevantes estejam estatisticamente selecionadas.

Após a conclusão do step up, o programa executa o step down, que é um processo inverso que vai do nível n ao nível 1, eliminando as variáveis que não são relevantes estatisticamente. As variáveis selecionadas no step up devem ser as mesmas que as eliminadas no step down, caso contrário, é necessário que seja feita uma análise linguística mais detalhada.

Ressalta-se que o número de rodadas do VARBRUL vai depender da estatística alcançada. Se os resultados forem alcançados na primeira rodada são significativos, para-se por aí; do contrário, é preciso fazer novas rodadas.

4 ANÁLISE DOS DADOS

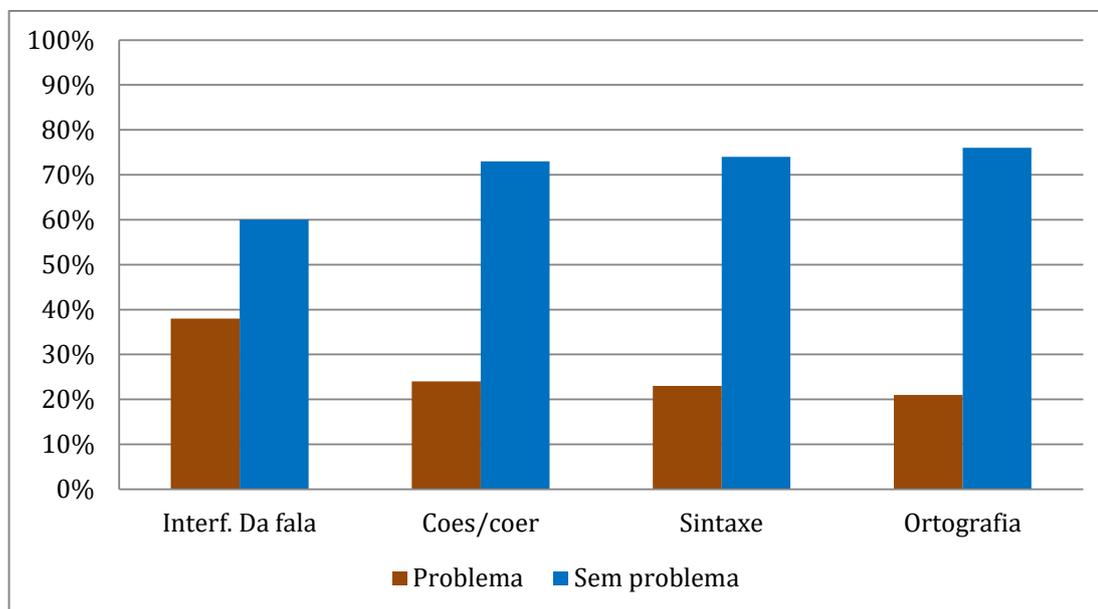
Neste capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa sobre as dificuldades de uso da norma culta por alunos do fundamental maior (8º e 9º anos). As análises foram feitas a partir dos dados coletados de 30 textos escritos e 10 relatos orais e um debate registrado em vídeo e transcrito para este trabalho. Esta apresentação dos resultados foi organizada em duas etapas. Na primeira, abordamos todos os aspectos gerais da pesquisa, descrevendo o que foi encontrado em termos de dificuldades nas produções escritas e orais dos alunos, relacionadas a interferência da fala na escrita, dificuldades inerentes à ortografia, problemas gramaticais (notadamente os relacionados ao uso de elementos coesivos), e questões de polidez e adequação vocabular. Na segunda parte, apresentamos, de forma mais detalhada, uma análise estatística (com peso relativo) da concordância verbal e nominal nos textos dos alunos. A escolha desse fenômeno para uma análise mais detalhada se deveu ao fato de que é a *concordância* um dos principais critérios (senão, o critério) normalmente usados para a definição do que seja o “bom uso, ou não” da norma culta.

4.1 PRIMEIRA PARTE: ASPECTOS GERAIS DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Nesta pesquisa, foram usados 30 textos de três gêneros: comentário, conto e relato, sendo 10 de cada gênero. Os fenômenos observados foram reunidos em: (i) interferência da fala na escrita, (ii) ortografia, (iii) sintaxe e (iv) coesão e coerência.

O Gráfico 1 a seguir mostra os percentuais de problemas e não problemas para cada um desses quatro fatores (observe-se que o histograma em azul claro indica que para cada fator o percentual de correção/adequação é superior ao de incorreção/inadequação nos textos dos alunos).

Gráfico 1- Levantamento das dificuldades de escrita.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os percentuais indicam a interferência da fala na escrita como o problema mais recorrente nos textos dos alunos (38%), seguido pelos problemas de coesão e coerência (24%), de sintaxe (23%) e de ortografia (21%). Como pode-se observar, as dificuldades de escrita estão relativamente equilibradas, com apenas *Interferência da fala* (com 38%) destoando dos demais fatores. Por outro lado, agrupando a *Interferência da fala* com *problemas de ortografia* – os dois únicos fenômenos que se pode agrupar nesse gráfico – há um percentual de 59% dos problemas relacionados à grafia. A seguir discute-se cada um desses fatores.

4.1.1 A questão ortográfica

Segundo Lemle (2009), as dificuldades ortográficas não devem ser o foco do trabalho do professor, pois elas irão se dissipando à medida que o aluno vai se aprofundando no exercício da leitura e da escrita. No entanto considerando que os alunos pesquisados são de séries finais do fundamental II, acredita-se que uma porcentagem alta de problemas dessa ordem pode ser um indicativo de que as habilidades de leitura e de escrita podem não estar sendo trabalhadas de modo apropriado para irem de fato se dissipando essas dificuldades como postula a pesquisadora citada. Veja o que se revelou nos textos no quadro seguinte.

Quadro 15 - Falhas por interferência da fala na escrita

1. Apagamentos	“tava” (estava), “sai” (sair), “demora” (demorar), “te” (ter), “fala” (falar), “manda” (mandar), “conversa” (conversar), “arranja” (arranjar), “aprende” (aprender), “converso” (conversou), “falo” (falou), “pinta” (pintar), “pra” (para), “volto” (voltou)
2. Hipossegmentação	“lai mana” (E aí, mana), “agente” (a gente), “medeu” (medeu), “amochilha” (a mochila),
3. Hipersegmentação	“A ter” (até), “i ra” (irá),
4. Desnasalização	“apreeciva” (apreensiva), pensado (pensando), na (não), e (em), namorado (namorando)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro 15, percebe-se que os apagamentos são as principais falhas produzidas pela interferência da fala na escrita. Outros trabalhos no âmbito do Profletras confirmam a prevalência dessas falhas na escrita. Por exemplo, Benjamim (2015) aponta 60% dessas falhas entre os problemas identificados nos textos de alunos também do fundamental II no município de Belém; enquanto Mendes (2015) descreve 62% desses casos em sua dissertação.

Por outro lado, Lemle (2009) denomina de falhas de terceira ordem às trocas entre letras concorrentes devido à arbitrariedade do sistema de convenção ortográfica em relação aos sons da fala que são variantes segundo os dialetos. Essa etapa dura toda vida, enquanto tivermos dúvidas sobre a grafia de determinadas palavras (cf. LEMLE, 2009, p. 21).

No quadro 16, foram transcritos alguns exemplos das falhas de terceira ordem encontradas nos textos dos alunos.

Quadro 16 - Falhas ortográficas devido à arbitrariedade do sistema de convenção ortográfico

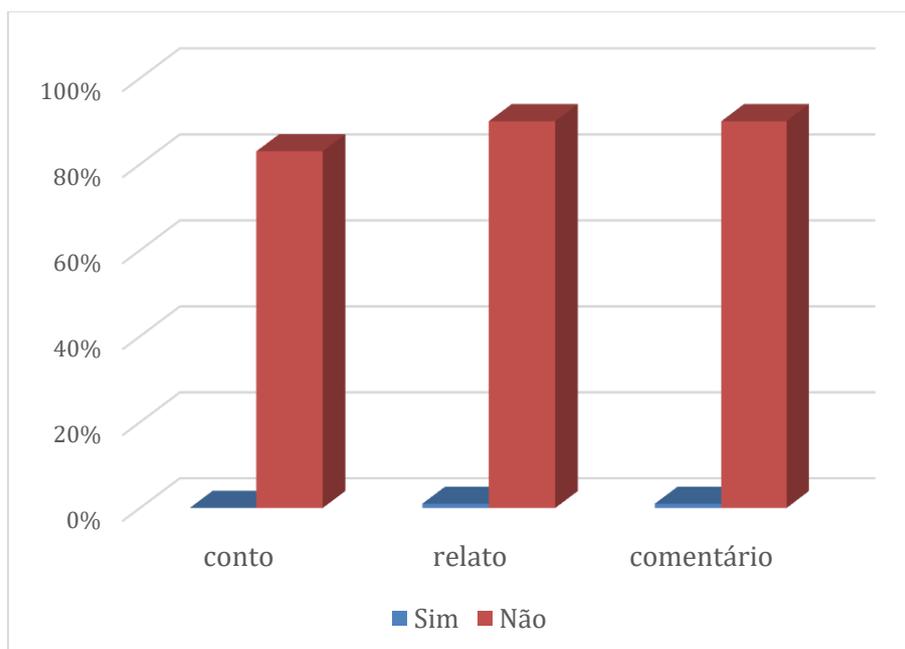
“pasiencia” (paciência), “comesou” (começou), “parase” (parasse), “adolescente” (adolescente), “inportante” (importante), “regeitados” (rejeitados), “rebeude” (rebelde), “incistiu” (insistiu), “comverso” (conversou), “ arumol” (arrumou), “apreeciva” (apreensiva), “vosse” (você).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pode-se notar, de acordo com o quadro 16, que as dificuldades com relação à grafia das palavras residem nessa concorrência entre duas ou mais letras que podem representar o mesmo som na mesma posição. Com relação a esse fato, muitos estudiosos reforçam que esse tipo de dificuldade ortográfica só se resolve com leitura, escrita e consulta ao dicionário. Ou seja, para que essas dificuldades sejam sanadas ou amenizadas, é preciso trabalho intenso com a leitura e a escrita desde o fundamental menor.

Outro problema envolvendo a ortografia é o da paragrafação e periodização. Nos textos analisados, verificou-se que a maioria não apresentava nem segmentação em parágrafos nem periodização independentemente do gênero produzido. Vejamos o gráfico 2.

Gráfico 2 - Presença de parágrafo nos textos, segundo o gênero.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pode-se constatar que a paragrafação é um problema para os alunos no que tange à organização textual, o que resvala no emprego da pontuação que exige o conhecimento solidificado de organização sintática. Assim, nos textos analisados predominam os monoblocos com pequenas diferenças entre textos com ausência ou presença de parágrafos. Por exemplo, na amostragem, os relatos e os comentários apresentam o mesmo percentual de ausência de paragrafação (90%). Por outro lado, o conto apresentou um percentual um pouco menor (83%), o que pode sugerir que alguns alunos tenham uma habilidade um pouco maior na elaboração de gêneros ficcionais nos quais a segmentação do parágrafo pode se confundir com o enredo da narrativa, o que facilitaria a organização de gêneros de base narrativa. Mas ainda assim, é alto o percentual de ausência de parágrafos nesse gênero também.

Azevedo (2018) empreendeu pesquisa em turma de 7^o ano no intuito de identificar problemas relacionados ao emprego do ponto e da vírgula na escrita e a entonação de frases no intuito de entender de que modo essa relação poderia dificultar a elaboração de períodos e parágrafos. Em suas análises, Azevedo percebeu que o uso inadequado do ponto estava muito vinculado ao sexo dos alunos, sendo mais fácil encontrar as inadequações nos textos dos meninos do que nos textos das meninas. Já as meninas apresentaram mais desvios parciais; ou seja, ligados à falta de recuo no início de parágrafo, à falta de inicial maiúscula após ponto simples. Para a autora esse fato indica a existência de diferenças

condicionadas pela cultura. Ainda em relação ao uso do ponto simples e da paragrafação, a autora observou que a regra de uso do ponto parágrafo foi favorecida, enquanto o uso do ponto simples foi desfavorecido. De acordo com Azevedo, o que poderia ter contribuído para esse resultado seria o fato de o parágrafo significar mudança de conteúdo, enquanto que a organização do período significaria conhecimento de estrutura sintática o que, de acordo com a autora, é mais difícil para o aluno entender.

Mesmo que não se tenha aprofundado nesse tema, podem-se atestar semelhanças entre os estudos empreendidos por Azevedo em relação a esta pesquisa. Por exemplo, o ponto parágrafo pareceu ser, também, nas amostras, mais fácil de empregar em razão de significar o encerramento total do texto. Enquanto a vírgula e o ponto simples aparentemente foram empregados indiscriminadamente como se exercessem a mesma função no texto o que demonstra falta de conhecimento sintático por parte do aluno.

Para ilustrar essa afirmação, transcreve-se o seguinte relato:

“Num certo dia eu sai de casa pra ir a escola, só que eu não fui para escola eu fui pra uma quadra muito conhecia dos meus amigos, nesse dia agente eu e outros amigos fomos compra-r bebidas e cigarros, agente comprou intelizaga ai agente bebeu muito todo mundo ficou porre e tamanha 8 horas da noite, eu cheguei em casa muito louca e fui pro meu quarto e me tranquei a minha mãe bateu na porta e mandou eu abrir eu abri e ela começou a brigar comigo e a me bater por causa que a roupa que eu tava de branca tava preta e por causa que eu tava com cheiro de cigarro de bebida alcóolica e no outro dia eu tava roxa...” (Aluna 8/9 ano).

No trecho grifado, a estudante não fez uso de nenhum ponto simples, mas poderia tê-lo empregado já que as orações antecedentes apresentam conteúdo completo. Além disso, os pontos simples ajudariam na organização das ideias, enquanto a vírgula colaboraria na clareza e na coesão das sequências explicativas. Atentou-se também para o fato desta aluna ter encerrado o texto com reticências, o que parece indicar que a jovem sabe do valor semântico dessa pontuação na construção dos sentidos do texto, mas não sabe como segmentá-lo em parágrafos. Nesse sentido, entende-se que a não segmentação dos parágrafos e a não compreensão do por que organizar os períodos do texto podem acarretar problemas de compreensão textual, posto que acaba-se por fazer esforço para atribuir sentidos ao que se lê.

Observe-se o próximo comentário.

Sim. Porque nós temos que aprender todas as palavras do mundo do Brasil, e também nós sabemos que a gente aprender a ler e escrever pode melhorar o para o nosso futuro, também podemos manda mensagem para pessoas para nós nos conectar para conversa ou escrever o seu nome, quando a gente escrevo a gente aprende a fala, exemplo um objeto desconhecido a gente escreve o objeto e aprendemos o nome de qualquer objeto, por isso e muito importante a escrever. (Comentário de aluno do 8º Ano)

A ausência de pontuação adequada torna difícil a tarefa de entender o comentário. Nas passagens grifadas, nota-se o uso de ponto simples quando deveria ter sido utilizada a vírgula, enquanto o ponto simples seria a melhor opção para justapor orações coordenadas. Aqui o ponto final aparece justamente para encerrar o texto.

Sendo assim, cogita-se que os estudantes possam ter finalizado o fundamental II ainda sem saber organizar adequadamente seus textos independentemente do gênero trabalhado. Isso significa fracasso para a escola posto que esse conhecimento e essa habilidade de escrita deveriam ter sido promovidos pelas instituições educacionais. Considerando-se ainda os dois anos durante os quais os estudantes ficaram sem estudar ou tiveram aulas remotas em razão da Pandemia de Covid-19, pode ser que essa dificuldade de escrita tenha se aprofundado e pode ser que esse fato custe muito em termos de oportunidades de trabalho e de desenvolvimento pessoal para nossa juventude.

4.1.2 A questão da coesão e coerência: sequenciadores/conectores e gênero textual

Antunes (2005) postula que a relação entre coesão e coerência é muito estreita e interdependente. Em suas palavras, “A coesão é uma decorrência da própria continuidade exigida pelo texto, a qual, por sua vez é exigência da unidade que dá coerência ao texto (ANTUNES, 2005, p.177). Sendo assim, os sequenciadores/conectores de texto apresentam essa função de ser o elo da amarração de um texto, mas também de cumprirem o papel de favorecer a interpretação do que escrevemos dando sentidos aos textos. Ressalvamos que nem sempre onde há coesão, há coerência e vice-versa, mas na maioria das vezes, elas se cruzam.

Nos textos analisados nesta dissertação, verificou-se a coesão e a coerência a partir dos conectores e sequenciadores empregados pelos alunos na construção

dos gêneros produzidos em sala de aula. Desse modo, de acordo com os gêneros de texto, elaborou-se o seguinte quadro com a quantidade total de sequenciadores por gênero.

Quadro 17 - Conectores/sequenciadores – quantidade geral por gênero de texto.

Relato	Conto	Comentário	Total
101	130	100	331

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro 17, tem-se o total de conectores observados nas produções textuais nas quais foram contabilizados 331 dados. Estes se apresentaram em forma de expressão ou de única palavra. Tem-se, desse modo, o conto com a maior quantidade de conectores/sequenciadores identificados. Em seguida vem o relato com 101 e por último, o comentário.

No quadro18, tem-se a relação dos conectores/sequenciadores em ordem de frequência por gênero.

Quadro 18 - Identificação dos conectores/sequenciadores por gênero textual.

Sequenciadores/conectores	Relatos		Conto		Comentário	
E	49	48%	56	43%	21	21%
Aí	11	10%	6	0,04%	0	0%
Então	6	5%	14	10%	0	0%
Que	4	3%	2	0,0%	16	16%
Para (finalidade)	0	0%	1	0%	16	16%
Se	0	0%	0	0%	7	7%
Quando	2	2%	4	0,3%	7	7%
Nesse dia	3	2%	0	0%	0	0%
Mas	3	2%	15	11%	0	0%

Porque	2	2%	1	0,0%	12	12%
Outros	24	23%	37	28%	37	37%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De modo geral, os alunos empregaram os conectores/sequenciadores de maneira a favorecer tanto a coesão quanto à coerência textual. Mas aconteceram demonstrações do uso inadequado desses sequenciadores, o que prejudicou tanto a coesão quanto à coerência do escrito, como foi possível constatar no texto de uma das alunas do 8º ano.

Bom, escrever porém é muito importantes, pois muitas das pessoas não consegue emprego por causa disso porque a maioria dos empregos são necessário a alfabetização para se conseguir.(...) (Trecho de comentário de aluna do 8º Ano)

O sequenciador PORÉM foi mal empregado pela estudante produzindo dois problemas de estruturação do texto aos quais fez-se referência mais acima.

Observa-se que, em “OUTROS”, os conectores/sequenciadores aparecem com percentuais altos, mas em termos de ocorrências, dependendo do gênero, há conectores/sequenciadores que aparecem uma única vez nos textos tais como “tipo”, “até”, “por causa de”, “era uma vez”, “horas depois”, “enquanto isso”. No entanto, essas poucas aparições terminam por caracterizar os textos. Veja-se a relação desses conectores com os gêneros textuais elaborados pelos estudantes na próxima seção.

4.1.3. Conectores/sequenciadores e gênero textual

Na subseção anterior, foi apresentado um quadro com os sequenciadores/conectores de acordo com o gênero textual. Aqui serão feitos comentários a respeito do que se notou da relação entre os sequenciadores e os gêneros de texto.

Verificou-se que o conector “E” é frequente nos três gêneros representando 38% dos dados. Já o sequenciador “Alí” está presente tanto no conto quanto no relato; mas comparando os gêneros citados, este sequenciador apareceu mais no relato (11%) do que no conto (0,04%). Essa comparação leva à crença de que o estigma que o sequenciador sofre na fala (TAVARES, 2014), também pode se

repetir na escrita. Em outras palavras, os estudantes parecem entender que o sequenciador não é aceitável em texto com feição literária, como é o caso do conto. Por outro lado, o “ENTÃO” já ocorre nesse gênero (10%) e aparece um pouco menos no relato (6%). Depreende-se, então, que nos dados, esse sequenciador é compreendido pelos alunos como marca estilística de texto ficcional escrito. Por outro lado, a presença de ambos os sequenciadores é zero (0%) no gênero comentário.

Quanto ao sequenciador “MAS”, esperava-se encontrá-lo no gênero comentário em razão de ser conjunção muito empregada em textos de base argumentativa pelos alunos do ensino básico. No entanto, não houve ocorrência do vocábulo nesse gênero (0%), mas ocorreu nos contos (11%). O que se intui é que os alunos deduzam que o “mas” seja uma marca estilística do conto sinalizando mudança no enredo e nas ações dos personagens.

O conector “QUE” foi mais frequente no comentário (16%), menos presente no relato (4%) e quase nulo no gênero conto (0,01%). Sendo assim, cogita-se que a conjunção integrante serviu aos estudantes como elemento importante para construção de argumentos. Desse modo, pode-se dizer que as orações subordinadas foram frequentes nesse gênero escrito. Além dessa conjunção, a conjunção final “PARA”, a conjunção causal “PORQUE” são marcas dos comentários analisados.

Observa-se que em “OUTROS” os conectores/sequenciadores aparecem com percentuais altos, mas em termos de ocorrências, dependendo do gênero, há conectores/sequenciadores que aparecem uma única vez nos textos tais como “tipo”, “até”, “por causa de”, “era uma vez”, “horas depois”, “enquanto isso”. No entanto, essas poucas aparições terminam por caracterizar os textos. Veja-se a relação desses conectores com os gêneros textuais elaborados pelos estudantes.

Sendo assim, infere-se que os conectores têm relação direta com o gênero textual no qual figuram e que os estudantes conhecem e sabem empregar esses recursos coesivos para argumentar e explicar um posicionamento. Em outras palavras, os alunos aprenderam os planos textuais importantes para a construção dos sentidos dos textos e que são complexos em termos de memória e de organização (MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2007). Mas é necessário que os alunos ampliem esses usos e os empreguem de forma consciente. Numa relação direta

entre conector/sequenciador e gênero textual, segundo os dados, estruturou-se o quadro a seguir.

Quadro 19 - Conectores/sequenciadores característicos dos textos em análise

Gênero	Sequenciador/conector
Conto	E, ENTÃO, MAS
Relato	E, AÍ
Comentário	E, QUE, PARA, PORQUE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro 19, vê-se que, excluindo o conector E, que figura nos três gêneros, o conto tem como sequenciadores/conectores básicos o ENTÃO e o MAS; enquanto o sequenciador AÍ é marca dos relatos; já no comentário figuram os conectores QUE, PARA, PORQUE indicando uma orientação argumentativa (MARQUESI; ELIAS; CABRAL,2017).

Unindo esse dado ao que Antunes (2012) aponta sobre a questão do léxico de uma língua, notou-se que os estudantes construíram uma memória relacionada ao léxico que os ajuda a movimentar a escrita dos gêneros, mesmo que não seja de forma plenamente consciente. Ou seja, os estudantes inferem que determinadas palavras figuram em determinados gêneros de texto.

4.1.4 A questão da adequação vocabular no gênero textual escrito e falado

Dominar a expressão culta escrita e falada significa articular o linguístico e o extralinguístico das práticas sociais públicas, oficiais. Isso inclui a adequação vocabular e a adequação ao contexto. Esse cuidado chega até nós só por meio das nossas interações orais e escritas. No entanto, muitos estudantes do ensino básico não são conscientes de que para falar/escrever há necessidade de se refletir sobre escolhas lexicais para atingir uma finalidade comunicativa. Nesse aspecto, percebe-se que muitos alunos resistem ao fato de que existem palavras que podem melhorar ou piorar o que se fala ou se escreve, ou que exista a necessidade de se adaptar a certos ambientes sociais.

Na produção escrita, Oliveira (2006) aponta a impropriedade vocabular como a falha que mais se destaca entre as falhas gramaticais que não são ligadas à gramática *stricto sensu*, mas que não é atacada de forma sistemática pelo professor de modo a dar atenção específica aos sentidos que as palavras e expressões podem dar aos textos. Com base nesse autor, apresentam-se as impropriedades vocabulares encontradas nos textos analisados nesta pesquisa.

Nesse sentido, averiguou-se que o *comentário escrito* foi o gênero de texto no qual a inadequação mais apareceu. Cogita-se que essa dificuldade estaria relacionada à falta de repertório, o que obviamente pode ser decorrente da carência da prática de leitura, da prática de escrita e de interações orais públicas em que se exigem certo grau de formalidade da expressão.

Considerando-se os três gêneros escritos à luz do que Oliveira (2006) e Travaglia (2001) apontam sobre a questão da inadequação vocabular, elaborou-se o quadro abaixo com a identificação das falhas cometidas em relação ao emprego de vocábulos e de expressões.

Quadro 20 - Inadequação vocabular, conforme gêneros textuais.

Gênero Textual	Natureza da inadequação	Quantidade	Exemplo
Comentário	Inadequação de registro.	7	<p>“<i>puxando carroça</i>”</p> <p>“<i>quebrado pedra</i>”</p> <p>“<i>se dar mal</i>”</p> <p>“a pessoa tem quer saber <i>botar vírgula</i>”</p> <p>“porque não <i>dar para</i> <i>fazer uma anotação</i>”</p> <p>“em qualquer momento</p>

			da vida, <i>tipo</i> , se a pessoa for fazer uma entrevista de emprego” “ <i>Tem</i> muita gente que não sabe escrever o nome”
	Inexatidão com redundância.	1	“agente usa a escrita para escrever”
	Incompatibilidade entre a palavra e o tema ou o gênero do texto.	1	“se você não sabe escrever não tem muita <i>capacidade</i> ”
	Vaguidade/uso de palavras com baixa densidade semântica.	1	“escrever é uma <i>coisa</i> importante”
	Neologismo inadequado/hipercorreção.	3	“é muito importante a escrever” “porque não <i>dar</i> para fazer uma anotação” “a pessoa tem quer saber <i>botar</i> vírgula”
Conto	Inadequação de registro.	10	“o amigo dele levou <i>ele</i> ” “foi na casa de um amigo”

			<p>“chamou ele e converso”</p> <p>“Ouve um dia que nos brigamos”</p> <p>“á bom passou alguns dias...”</p> <p>“não deixou ela fazer a tatuagem...”</p> <p>“Numa cidade tinha um menino chamado Jack...”</p> <p>“A família vivero felice para sempre”</p> <p>“Eu amava ele..”</p> <p>“obrigaram ao Thiago para ele estudar...”</p>
Relato pessoal	Inadequação de registro	2	<p>“ela subiu pro outro andar”</p> <p>“Por causa que”</p>
	Neologismo inadequado	1	<p>“agente comprou <i>intelizaga</i>”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro 20, ocorrem 26 falhas identificadas somando os três gêneros de texto. Quanto à natureza da falha, o gênero comentário apresenta 5 tipos diferentes: inadequação de registro, inexatidão com redundância, incompatibilidade entre a

palavra e o tema ou o gênero do texto, vaguidade/uso de palavras com baixa densidade semântica e neologismo inadequado/hipercorreção; essas falhas totalizaram 50% do total de falhas encontradas.

No conto ocorreram somente as falhas de inadequação de registro (38%), enquanto no relato aparecem dois tipos de falhas: a inadequação de registro (0,07%) e o neologismo inadequado (0,03%), percentuais bem pequenos. Desse modo, entende-se que os estudantes apresentam mais impropriedade vocabular na construção do gênero comentário, considerando o número de falhas e a natureza delas. Por outro lado, as falhas do conto concentraram-se na escolha do registro; já no relato não há percentuais significativos com relação às falhas.

A seguir foi transcrito um dos comentários que mais chamou atenção nessa pesquisa devido a algumas palavras e expressões empregadas.

A pergunta geradora do texto foi a seguinte: *É importante aprender a escrever hoje?*

Transcrição de texto produzido por aluno do 8º/9º ano:

*“Sim é claro. Porque tanto no nosso dia a dia como no trabalho como na escola agente usa a escrita para escrever.
Se uma Pessoa não saber ler e nem escrever ficar dificio dela conseguir arranja um trabalho, o unico trabalho que ela Pode conseguir e puxando carroça e quebrado pedra.
Eu acho que e só isso que ela conseguir se ela não aprende a ler e escrever hoje em dia. Por isso e inportante pessoa aprender a escrever.”
(Grifo da pesquisadora).*

Considerando que o *comentário* é um gênero no qual se expõe uma reflexão, o que exige um caráter mais argumentativo, espera-se, portanto, uso de vocabulário mais preciso e adequado ao nível do texto. Todavia, como se pôde notar, o estudante cometeu falhas que deixaram o texto superficial, pouco consistente e até mesmo um pouco “rude” também, violando a necessária polidez que um texto formal exige como se pode observar nas expressões “*puxando carroça*” e “*quebrado pedra*”.

A superficialidade e a inconsistência da argumentação podem ser notadas nas expressões redundantes (“*agente usa a escrita para escrever*”) e de senso comum (“o único trabalho que ela pode conseguir e puxando carroça”; “*Eu acho que e só isso..*”). Ressalte-se que os argumentos de senso comum são elementos a serem evitados num texto, porque quase sempre eles reforçam preconceitos sociais.

No caso aqui, o preconceito está na ideia de que se uma pessoa não sabe ler e escrever, ela também não saberá fazer nada além de “puxar uma carroça” (como um animal não humano!), o que é absolutamente falso, pois há grandes empreendedores que não sabem ler nem escrever (ou sabem apenas rudimentarmente) e, no entanto, são grandes empresários. Outra ideia de senso comum, igualmente ruim, é a de que saber ler e escrever tem a finalidade única de garantir um emprego às pessoas, e obviamente não é só isso.

Oliveira (2006) destaca que o registro inadequado pode ocorrer quando se rebaixa ou se eleva o registro de modo inadequado. No caso do texto acima, é perceptível que o aluno emprega o vocabulário que conhece, caracterizando a produção como um texto com “excesso de oralidade na escrita” (cf. OLIVEIRA, 2006. p. 64-65).

4.1.5 A questão do contexto e da variação de registro nas produções orais

Os dados contextuais são extremamente importantes para que possamos realizar uma descrição e análise adequadas do que se passa durante o evento de interação; significando que a interpretação do evento será determinada por elementos como lugar, objetivo, número de participantes e papéis destes dentro da interlocução, como também idade, sexo, profissão, posição social e tipo de relação estabelecida entre os interlocutores. Outro detalhe é que o contexto se constrói dialeticamente; ou seja, pode-se iniciar o texto conversacional de uma determinada forma, mas não significa que este se desenrolará ou finalizará do modo que desejamos, em razão do discurso ser uma dinâmica de transformação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006. p. 33-35). Na tabela seguinte, temos o contexto no qual aconteceu a produção do relato e do debate.

Quadro 21 - Contexto de registro do relato pessoal e do debate

Gênero Oral	Local	Objetivo	Número de participantes	Tipo de relação
Relato	Sala multifuncional	Contar uma peripécia de infância	11 pessoas (5 meninos e 5 meninas + professora) Idade: estudantes-14 a 16 anos Professora: 43 anos	Professora-alunos
Debate	Sala de aula	Debater opinião de fundo controverso	23 pessoas (22 alunos + professora) Idade: estudantes-14 a 16 anos Professora: 43 anos	Professora-alunos Alunos-alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro 21, tem-se a imagem do contexto de registro do relato e da realização do debate.

Foram empregados nomes fictícios na identificação dos alunos para preservá-los baseado nas regras de transcrição estabelecidas em Pretti (1999, p.18-19) e nos exemplos de transcrição dados por Bortoni-Ricardo (2008, p.79-98) para a transcrição do vídeo.

Para efeito de análise, considerou-se o número de frases identificadas durante a transcrição. Foram contabilizadas 255 frases em todo o debate no qual se percebe a adequação dos conectores ao gênero textual praticado em sala de aula. Desse arranjo, nasceu tabela 1 que é apresentada a seguir.

Tabela 1 - Conectores empregados no gênero debate.

Conectores	Meninos		Meninas		Total
Tipo	7/28	25%	13/94	13%	122
E	7/28	25%	12/94	12%	122
Aí	4/28	14%	7/94	0,07%	122
Nem	4/28	14%	1/94	0,01%	122
Tipo assim	0/28	0%	3/94	0,03%	122
Então	0/28	0%	2/94	0,02%	122
Pois	1/28	0,03%	3/94	0,03%	122
Porque	1/28	0,03%	9/94	0,09%	122
Se	1/28	0,03%	5/94	0,09%	122
Mas também	1/28	0,03%	0/94	0%	122
Por exemplo	1/28	0,03%	0/94	0%	122
Mas	0/28	0%	9/94	0,09%	122
Porque	1/28	0,03%	9/94	0,09%	122
Só que	0/28	0%	1/94	0,01%	122
Ou	0/28	0%	2/94	0,02%	122
Pois é	0/28	0%	3/94	0,03%	122
Apesar de	0/28	0%	1/94	0,01%	122
Como	0/28	0%	6/94	0,06%	122
Em relação à	0/28	0%	1/94	0,01%	122

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os conectores da tabela 1 foram elencados pela frequência com que apareceram nas falas de meninos e de meninas. Do total de 122 conectores identificados, 28 foram utilizados pelos meninos (22%), enquanto 94 foram empregados na fala das meninas (77%). Nota-se que alguns conectores aparecem mais na fala das meninas como é o caso dos conectores: *tipo*, *e*, *mas*, *porque*,

como, ou; enquanto outros não aparecem nenhuma vez na fala dos meninos; por exemplo, os conectores *tipo assim, como, apesar de, ou, mas, só que, em relação a*. Por outro lado, apenas dois sequenciadores não ocorrem nenhuma vez na fala das meninas. É o caso das conjunções “*mas também*” e “*por exemplo*”.

Os dados, mesmo poucos, sugerem que as meninas apresentam um repertório mais variado de conectores empregados para dar suporte à argumentação, sendo também mais empregados em textos e contextos mais formais. Veja-se a tabela 2.

Tabela 2 - Conectores mais empregados tanto por meninas quanto por meninos no debate.

Conectores	Meninas	Meninos	Total	Dados	Porcentagem
Tipo	7	13	20	122	16%
E	7	12	19	122	15%
Aí	4	7	11	122	0,09%

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Dos conectores observados na tabela 2, os mais empregados pelos discentes, de modo geral, são: tipo, e, aí. O primeiro conector é bastante empregado pelos mais jovens em situações informais; o segundo é bem mais frequente independentemente do contexto, do gênero textual; já o conector “aí” é mais frequente em gêneros de texto narrativos e informais; ou seja, os alunos promoveram o debate, aparentemente, de acordo com os recursos linguísticos que conheciam, mas que não são os mais adequados para situações de maior monitoramento na construção de um debate, que é um gênero da esfera pública formal.

Para Travaglia (2001), a dificuldade dos alunos não é desconhecer a norma culta ou padrão, mas de saber como se apresentam as características da escrita em oposição à fala, uma vez que é possível fazer ajustes em textos escritos até dias após sua produção, enquanto na fala é mais difícil realizar uma retificação sem causar algum problema de compreensão em quem ouve, pois tem-se apenas o tempo da interação.

Essa diferença entre fala e escrita, Travaglia (2001) engloba nas variações de registro que podem ocorrer no nível do grau de formalidade, de modo e de

sintonia. O primeiro está relacionado ao cuidado estético, normativo e com os usos dos recursos da língua, sejam fonológicos, sintáticos, lexicais e estilísticos em relação ao que se fala ou sobre o que se escreve; o segundo assenta-se na oposição língua falada e língua escrita como já explicado, e o último refere-se ao grau de importância dado ao interlocutor. Considerando esses elementos, verificou-se que os alunos apresentaram dificuldade para promover a variação de registro segundo o contexto pela não observância do grau de formalidade e de cortesia entre interlocutores no gênero debate e pela inadequação de registro no relato.

Quadro 22 - Inadequação de registro ao contexto e descortesia – Debate

Debate	Descortesia
	é tu... <u>vaca</u> (exclamação)... antes ele sabia... [refere-se ao aluno lan]... vai, lan... vai lan:::: (exclamação)
	não sabe nem fala (exclamação)
	é mais melhó...né? é mais melhó eles (exclamação)
	pois é ... não tô falando contigo (exclamação)
	Hipercorreção
	... aí <u>poderia a haver ...</u> os deficiente...até os deficiente aprendê
	Prosódia
se o governo liberasse o celulá pra estuda...eles <u>poderio broqueá os aplicativo de mensage...as rede sociais</u> e só focá naquilo que o governo <u>memo</u> qué que a pessoas aprendem...	
Vocabulário inadequado ao contexto	
talvez não possa sê agora que a gente vai tê o celulá liberado ...mas também...no futuro que...talvez se <u>o cara</u> /se o Brasil não tivé tanta corrupção...tanta <u>roubalheira</u> ...a gente terá isso...terá verba pra trazê o celulá pra escola...	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Detectou-se na construção do quadro 22 que os estudantes não estão habituados a manter a compostura em práticas sociais de linguagem que exigem

autocontrole, escuta, respeito ao turno de fala do outro. Pelo visto, esse tipo de atividade parece não ser muito comum para eles como deveria.

Com relação a oralidade na educação básica, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) esclarecem que ouvir e falar são competências que se aprendem ao mesmo tempo. Se somos bons ouvintes, então somos bons para falar também. Isso porque existem princípios éticos importantes para desenvolver a oralidade com ganho real para todos os que estão em uma interação comunicativa. No entanto o que aconteceu durante o debate jogou luz sobre o que não está sendo feito na escola.

Durante o debate, ocorreram comportamentos e atitudes demonstrativos de que os alunos precisam de orientação e de mais atividades nas quais a oralidade em meio público aconteçam, posto que evidenciou-se que os estudantes enxergam a sala de aula como uma extensão da casa, da vizinhança, de modo que a adequação das falas ao contexto e aos interlocutores ficou prejudicada, visto que alguns alunos acabaram por ferir regras da conversação, tais como a cooperação no diálogo, que não ocorreu entre os meninos em seu turno de fala devido à timidez, o que irritou a muitos.

A seguir apresentam-se as anotações feitas ao se transcrever o debate.

Dois deles praticamente não se manifestaram, enquanto outros três componentes criticavam a falta de colaboração daqueles colegas. Pelo observado possivelmente o grupo havia estabelecido uma sequência de apresentação, pois ficaram se entreolhando com insistência, cutucando-se discretamente e até mesmo pressionando um ao outro para que se manifestassem. Ou seja, um combinado do grupo foi quebrado devido à timidez dos dois alunos no momento de falar em público, mesmo que o público fosse constituído por seus colegas de classe. Segue o registro do que disseram:

6. André: é tu...vaca (exclamação)... antes ele sabia... [refere-se ao aluno lan]... vai, lan... vai lan:::: (exclamação)

Frisa-se que o aluno usa um termo pejorativo para se referir ao colega, sendo grosseiro ao interpelá-lo. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Jr (2018), esse tipo de conduta adotada pelos estudantes fere o princípio do respeito e da civilidade. Segundo os autores, dentro desse princípio, não se deve empregar tons irônicos e desprezo pela fala alheia ou pelo conteúdo que ela expressa (cf. CARVALHO e FERRAREZI Jr., 2015, p.47). A esse entendimento, Trask (2004) chama de polidez que é a capacidade que temos de garantir que a escolha daquilo que se diz ou que não se diz ofenda ou constranja alguém. Sendo assim, o que segue ilustra a

necessidade de orientar os alunos para o respeito aos direitos humanos nos quais estão inclusos o combate ao preconceito linguístico e a necessidade de exercitar a polidez em prol da segurança e do bem-estar de todos.

O trecho 39 é do momento em que se concedeu a fala aos alunos do 9º ano que estavam na condição de audiência.

39. Professora: *Agora eu gostaria que dois ou três alunos pudessem dá um parecer sobre o debate.... na opinião de vocês qual a melhó argumentação?*

40. Frida: *a argumentação das meninas foi mais melhó que o deles... [Imediatamente Romano e André cortaram a fala da colega de maneira irônica e debochada]*

41. Romano: *ÉEE... mais melhó (exclamação)*

42. André: *não sabe nem falá (exclamação)*

A estudante ficou bastante constrangida, ou seja, teve sua face atacada deliberadamente. Não foi feita intervenção imediata, pois ficamos também sem palavras com aquela interferência e porque tivemos receio de atrapalhar a gravação do vídeo. Mas consideramos uma falha muito grande de nossa parte não termos tomado uma atitude contra a fala e o comportamento preconceituoso e humilhante dos colegas contra a jovem. Na sequência, a aluna foi encorajada por suas colegas a continuar se expressando:

43. Alunas: *fala ...Frida...áí (exclamação)*

Romano diz sarcasticamente

44. Romano: *fala sério dessa vez... não fala errado (exclamação)*

45. Frida: *eu achei muito melhor a acusação ...porque eles pegaro o que o professor Kevin falô ontem...*

A estudante retifica sua fala, mas continua sendo desrespeitada:

46. Frida: *... e não tinha nada a ver com isso... a explicação delas foro muito melhor do que a deles ...*

Romano interfere novamente provocativamente.

47. Romano: *é mais melhó...né? é mais melhó eles (exclamação)*

Frida respondeu irritada, batendo na mesa de sua carteira.

48. Frida: *pois é ... não tô falando contigo (exclamação)*

A situação foi avaliada como muito delicada. No entanto, ao assistirmos ao vídeo posteriormente, foi percebido que o episódio serviu como advertência sobre como esse tipo de questão pode atingir a autoestima e a confiança do indivíduo em suas interações sociais. Os professores têm de estar prontos para intervir de maneira adequada e contundente em situações relacionadas a qualquer tipo de preconceito em sala de aula e fora dela também.

Esse incidente faz parte das dificuldades metodológicas vivenciada na coleta dos dados da oralidade. Outra falha aconteceu na tentativa de se coletar os relatos orais, momento em que os alunos apresentaram resistência para contar suas aventuras de infância diante dos colegas. Para conseguir esse intento, foi necessário negociar uma forma de eles permitirem a gravação do áudio; nesse caso, garantir que a gravação fosse realizada na sala multifuncional que seria mais reservada. Mas durante a gravação observou-se que alguns meninos não estavam à vontade, como imaginado.

Desse modo, a inadequação de registro se caracterizou pelo emprego de expressões e construções mais frequentes em textos estéticos narrativos do universo ficcional. Em outras palavras, na situação em que se esperava informalidade ocorreu o oposto. Veja-se a transcrição de um dos relatos.

houve um dia.../ que eu estava a fim de saí com meus amigos.../ aí minha mãe e meu pai não deixô.../ aí todo mundo ia saí.../ e eu tinha pedido pra eles.../ eles falavo... que não deixavo/ aí eu fui.../ e fugi de casa.../ fui pra festa com eles.../ só que nesse dia... o meu irmão saiu também.../ aí tá.../a gente voltô pra casa.../ e era umas três horas da manhã.../ aí meu irmão chegô primeiro que eu.../ só que quando eu cheguei lá.../meu pai falô que tinha sumido dinheiro da carteira dele.../ aí ele pensô que fosse eu.../ porque eu fugi.../ meu irmão já é de maió já... podia saí.../só que aí eu apanhei.../já ia apanhá.../ porque eu tinha fugido.../aí eu apanhei pelos cem reais que meu irmão pegou.../ enquanto eu fugi.../aí no outro dia... o meu irmão falô que foi ele que pegô.../aí não batero nele.../ porque ele era bem maió...

O emprego de termos tais como “certo dia”, “um certo dia”, “muito tempo...” indicaria uma falta de naturalidade na elaboração da contação da história. Ou seja, a inadequação vocabular estaria relacionada, possivelmente, há uma insegurança dos alunos a respeito da possibilidade de estar ou não mais à vontade para relatar. Por exemplo, um aluno estava tão ansioso e desconfortável que a sua performance foi afetada pela tensão no momento de fazer seu relato.

muito tempo ... éh:: ... eu tava dormindo na minha cama do meu irmão.../ eu tava morrendo de sono... /a minha irmã me acordô para eu tomá banho.../ eu tava com uma preGUIça de tomá banho.../ até que/eu tava com muito sono.../e eu dormi na privada.../ aí minha irmã foi me acordá.../mas eu não tava percebendo de uma coisa.../ ela pegô a câmara do celulé dela.../ tirô uma foto/ e postô assim no facebook.../ aí quando eu era pequeno.../ ah...tudo bem.../ era só uma foto(exclamação).../ aí quando eu cresci.../ passei tanta vergonha/ que eu queria esquecer isso na minha vida (exclamação)... /tem uma segunda história também que/ foi meu pió machucado.../ eu tava numa vila... /eu acho que/ eu morava numa casa.../ tá.../ corta aí... (Aluno 9º ano)

Atente-se, agora, ao quadro 23.

Quadro 23 - Inadequação de registro – Relato

Relato	<p>Inadequação de registro</p> <p>aí eu peguei..tá...<u>intelizaga</u></p> <p>a gente pegou/ e comprô umas bebida... cigarro, <u>intelizaga</u></p> <p>...</p> <p><u>houve um dia.../ que eu estava</u> a fim de saí com meus amigos</p> <p><u>um certo dia eu tava...</u> /tava lá em casa com meu irmão</p> <p><u>muito tempo</u> ... éh::: ... eu tava dormindo na minha cama do meu irmão.../</p>
--------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Comparando os dois gêneros orais, debate e relato, nota-se que a inadequação de registro predomina no relato no sentido de haver emprego de expressões temporais que ocorrem na escrita de gêneros narrativos ficcionais formais tais como “certo dia”, “um certo dia”, “muito tempo...”o que indicaria uma falta de naturalidade, para o relato da história como já mencionado. Ou seja, a inadequação vocabular estaria relacionada, possivelmente, a uma insegurança dos alunos a respeito da possibilidade de estar ou não mais à vontade para relatar. Desse modo, entende-se que, de nossa parte, faltou dar a saber ao estudante que um relato pode ser informal e que, nessa situação comunicativa o mais importante seria a liberdade para falar de si. Em outras palavras, tentamos criar um ambiente de privacidade para que as narrativas fluíssem. Mas não atingimos esse objetivo. Ou seja, os estudantes não se sentiram seguros para se expressar.

Por outro lado, a inadequação vocabular aconteceu também no debate, principalmente, devido à falta de cortesia entre os interlocutores. Essa descortesia se revelou no momento em que um aluno se intrometeu na fala de uma de suas colegas, gerando um momento constrangedor.

4.1.6 A questão da sintaxe de concordância

Como o fenômeno da concordância é visto como o principal critério para caracterizar o bom uso ou não da norma culta, decidimos fazer uma análise mais detalhada desse fenômeno.

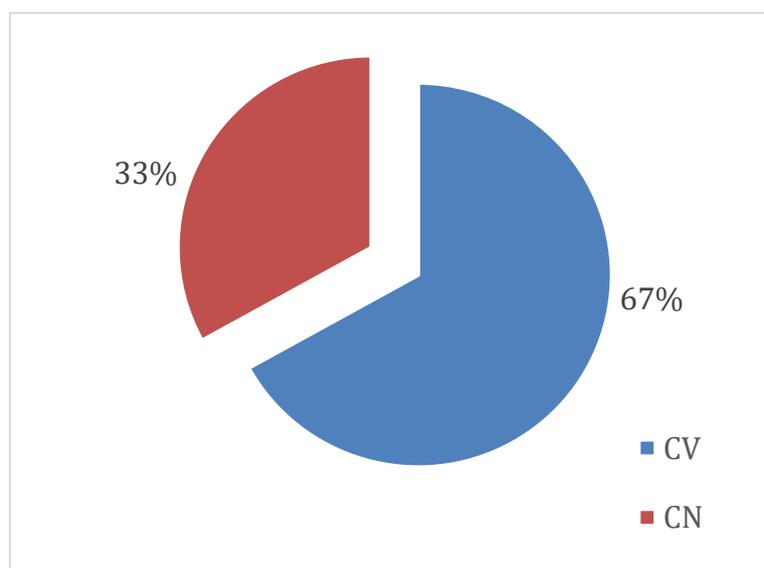
4.1.6.1 Concordância nominal nas amostras

No Português do Brasil é mais frequente a marca de plural nos determinantes (artigos, possessivos, demonstrativos, indefinidos e numerais) antepostos ao substantivo principalmente na 1ª posição (CARDOSO & COBUCCI,2014). Em nossas amostras essa afirmação se confirma, pois 52% das marcas de plural ocorrem nos determinantes tanto na fala *quanto* na escrita dos estudantes. Vejamos alguns exemplos retirados dos corpora. Indicamos uma numeração acompanhada das letras E (escrita) e F (fala)

- (1E) “ não sabem escrever os próprio nome” (8º Ano)
 (4E) “ tem muitas gente que não sabe escrever o nome...” (8º Ano)
 (8E) “ As pessoa tem quer saber...” (8º Ano)
 (6F) ““aquelas cobrinha de brinquedo (9º ano)
 (9F) “ eles poderio broquea os aplicativo de mensage...” (9º Ano)
 (26F) ” aí eles tavo me dando uns negócio aqui nas perna (9º Ano)

No que tange aos textos escritos a tonicidade dos núcleos dos sintagmas nominais é constituída por palavras paroxítonas, dissilábicas, estando este núcleo posicionado mais à direita do sintagma.

Gráfico 3 - Percentuais de concordância verbal e nominal em textos orais.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A concordância nominal representa 33% dos dados, enquanto a concordância verbal representa 67%. Nogueira (2018) dedicou sua dissertação ao tratamento da concordância verbal nos anos finais do fundamental II com a finalidade de identificar padrões de CV em produções escritas. Uma das conclusões do trabalho foi a de que os estudantes não têm percepção do que seja uma concordância padrão ou não padrão segundo regras escolares e que somente “após um período de escolarização e de contato com a variedade culta da língua, o aluno chegará a um nível satisfatório de percepção da CV não padrão” (MORAES, 2018, p.111).

4.1.6.2 Como a concordância verbal e nominal aparece na coleção Singular & Plural

O estudo da concordância na coleção aparece seguindo um percurso já convencional do assunto nos LD de acordo com o ano de ensino. Nesse sentido, a concordância nominal está no livro do 6º ano, mas aparece diluída nas unidades. Assim, após explicações curtas são dados exercícios que trabalham a reflexão do aluno a respeito das relações sintáticas dos termos nas sentenças. Vejamos a Figura 2.

Figura 2 - Atividade gramatical – Concordância.

Explique.

2. Leia, a seguir, o que a gramática normativa impõe como regra de concordância entre as palavras.

Os artigos e adjetivos devem concordar com os substantivos que acompanham. Por exemplo: **As** meninas são **bonitas**.

O artigo **as** está no feminino e no plural para concordar com o substantivo **meninas**. O adjetivo **bonitas** está no feminino e no plural para concordar com o substantivo **meninas**.

O verbo deve concordar com o sujeito, isto é, aquele que pratica a ação. Por exemplo: **Eu** quero. **Eles** querem.

O verbo está na 1ª pessoa do singular (**quero**) para concordar com o sujeito (**eu**). O verbo está na 3ª pessoa do plural (**querem**) para concordar com o sujeito (**eles**).

3. Leia, agora, esta tira de Urbanóide e responda às questões.

URBANÓIDE

Diogo Salles

a) Por que a garota chamou Urbanóide de “metido”?

b) Releia a primeira fala de Urbanóide.

- Ele está falando de uma “mina” (menina) só ou de várias? Como você sabe?
- Se Urbanóide quisesse seguir as regras de concordância da gramática normativa, que apresentamos antes, como ficaria sua fala?
- De acordo com o que estudamos neste capítulo, podemos dizer que a fala de Urbanóide, do jeito que está na tira, é incorreta gramaticalmente? Por quê?

Na atividade de número 2, as autoras afirmam que as regras de concordância nominal e verbal são uma imposição da gramática normativa. Em seguida mostram como essas regras funcionam apontando para a existência de redundância. No entanto não há explanação com relação ao fato de essa redundância ser mais exigida na escrita a fim de esclarecer ao aluno que existem diferenças entre a produção escrita falada e a produção escrita em contextos nos quais há usos de registros diferentes e que há uma passagem de um contínuo linguístico a outro (BORTONI-RICARDO, 2004).

Na atividade de número 3, temos uma tirinha que é uma representação da fala coloquial. A partir dela, as autoras levam o aluno a refletir sobre regras de concordância nominal recorrentes em dadas variedades sociais, como se vê no item I. Já no item II, elas sugerem que seguir as regras da GT ou da fala real seriam opções do falante consciente. Mas no item III, geram uma dificuldade de compreensão posto que relacionam regras sintáticas de normas diferentes em modalidades diferentes. No entanto, se o professor tiver uma formação sólida a respeito de variação linguística, oralidade e escrita poderá ajudar o aluno a não entrar em um pensamento dicotômico de fala como erro e escrita como lugar do acerto, evitando-se, assim, estereótipos e preconceitos linguísticos.

Ainda com relação à concordância nominal, as autoras vão tratando das regras apoiadas nas diferenças entre palavras variáveis e invariáveis (p.241-242) até chegarem às classes de palavras que gravitam em torno do substantivo e que podem ser flexionadas segundo as regras da escrita. Nesse ano de ensino é praxe também a abordagem da variação linguística, mas pela primeira vez vimos em um LD o emprego do termo “norma canônica”. Consideramos um termo técnico demais para ser empregado em um livro didático do 6º ano. A esse respeito, Lima (2016) pontua que o excesso de nomenclaturas e definições, excessos de metalinguagem ferem a orientação de o livro ter linguagem acessível ainda mais em uma turma de transição de etapas de ensino como é o caso do 6º.

Já no livro do 7º ano há destaque para a concordância verbal, sendo esta abordada juntamente com o estudo de sujeito, seus tipos e sua relação com o verbo. Desse modo, antes de entrarem na classificação tradicional do sujeito e de falarem dos tipos de predicado, as autoras desenvolvem a ideia de que há um nexos entre as palavras que produzirão sentidos quando combinadas e selecionadas pelas

necessidades de interação. A partir da página 260 até a 270, são vistas as principais regras de CV que são consideradas dificuldades da norma-padrão tais como concordância com sujeito composto, concordância e ordem do sujeito, concordância com expressões partitivas. Embora o assunto se estenda por 10 páginas, mas as autoras buscaram dar leveza às atividades ou orientações diretas sobre alguns usos. Como a orientação sobre a concordância com sujeito posposto ao verbo em situações formais. Por exemplo, as autoras citam alguns casos que causam dúvidas, mas são muito diretas. Abaixo segue a transcrição das orientações à página 269.

Evite: falta três dias para meu aniversário.
 Prefira: Faltam três dias para meu aniversário.
 Evite: Quanto é essa blusa? É trinta reais.
 Prefira: Quanto é essa blusa? São trintas reais.
 Evite: Acontece muitos assaltos nessa rua.
 Prefira: Acontecem muitos assaltos nessa rua.
 Evite: Ainda resta muitas dúvidas.
 Prefira: Ainda restam muitas dúvidas.

(FIGUEIREDO, BALTHASAR, GOULART, 2015, p. 269)

Nos volumes destinados ao 8º e 9º anos o foco são as orações coordenadas e subordinadas com todas as classificações tradicionalmente abordadas. Além desses conteúdos, são abordadas as figuras de linguagem, ortografia, pontuação e formação de palavras.

4.2 SEGUNDA PARTE: ANÁLISE QUANTITATIVA DA CONCORDÂNCIA

Conforme mencionado anteriormente, nesta parte apresentamos os resultados das análises estatísticas, realizadas a partir do programa estatístico *GoldVarb*, do fenômeno de concordância verbal e nominal. Esta análise foi feita, como descrito na metodologia, a partir de uma amostra de 30 textos escritos e 10 textos de relatos orais, transcritos a partir de áudio gravado com os alunos, e um debate em vídeo de alunos de 8º e 9º ano do ensino fundamental II. Foram controlados para a análise, as variáveis sociais sexo Feminino (F) e Masculino (M), *Escolaridade dos Pais* (Fundamental (e), Médio/Superior (E) e *ano escolar* (8º e 9º); e as variáveis linguísticas *gênero textual* (conto, relato e comentário) e *modalidade* (oral e escrita). A seguir apresentamos os resultados para cada uma dessas variáveis.

4.2.1 A variável sexo

Foram controlados dez alunos: um grupo de cinco meninos e um grupo de cinco meninas. Considerando o fenômeno de concordância como parâmetro para estabelecer usos cultos, temos a seguinte tabela.

Tabela 3 - Peso relativo da aplicação da concordância em função da variável sexo

Sexo	Concordância	Porcentagem	Peso Relativo
Masculino	209/231	90%	.48
Feminino	237/262	90%	.51
Total	446	90%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observa-se, na tabela 3 que, em termos de porcentagem, não há diferenças entre os sexos com relação a aplicação e não aplicação da concordância. Em outras palavras, o percentual de aplicação da concordância entre meninos e meninas é de 90% na escrita, enquanto a não aplicação da concordância é 10% para os dois sexos. Em termos de peso relativo, a concordância seria desfavorecida entre os meninos em (.48), e seria favorecida entre as meninas em (.51). Mesmo que esse dado sugira que os meninos realizam menos a concordância na escrita em relação às meninas, não é suficiente para confirmar se os usos *prestigiosos* da escrita estariam vinculados ao sexo dos estudantes como muitos estudos sociolinguísticos vêm demonstrando. Por exemplo, Mollica (2007) diz que homens e mulheres têm comportamentos diferentes em relação às marcas formais e que, nesse sentido, as mulheres são mais conservadoras quanto ao status social das formas linguísticas em relação aos homens. No âmbito do Profletras, essa tendência também foi constatada nos trabalhos de Mendes (2015), Benjamim (2015), Moraes (2018) e Azevedo (2019) ao correlacionarem outros fatores linguísticos com fatores sociais. Cre-se que o equilíbrio dos percentuais nos dados pode ser uma demonstração de

que o ensino e a aprendizagem da concordância alcançaram positivamente a maioria dos alunos dos anos pesquisados, sendo os dados, nesse sentido, irrelevantes, além de parecerem estranhos por indicar igualdade entre os percentuais, o que ainda não tínhamos visto em outros trabalhos que estudam a concordância.

4.2.2 A variável ano escolar

Tabela 4 - A concordância em função da variável *ano escolar*.

Ano escolar	Concordância	Porcentagem	Peso Relativo
8º Ano	204/224	91%	.26
9º Ano	242/269	90%	.70
Total	446	90%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na tabela, peso relativo indica que a concordância é bastante desfavorecida no 8º ano (.26), mas bastante favorecida no 9º ano (.70). Esse dado demonstra que um ano escolar tem grande importância para o aprendizado de novas formas escritas no repertório do aluno. Esse dado nos leva a inferir que dois anos de distanciamento tanto da escola quanto das práticas de estudo, podem ter prejudicado enormemente crianças e adolescentes em dois anos críticos de pandemia de Covid-19.

4.2.3 A variável escolaridade dos pais

A variável escolaridade dos pais confirmou a hipótese de que a concordância padrão é favorecida na produção de textos de alunos com pais mais escolarizados. Observe-se a tabela 5.

Tabela 5 - Concordância em função da variável *escolaridade dos pais*.

Escolaridade dos pais	Concordância	Porcentagem	Peso Relativo
-----------------------	--------------	-------------	---------------

Médio/Superior	278/297	94%	.57
Fundamental	168/196	86%	.40
Total	446	90%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os resultados da tabela 5 demonstram que a variável escolarização dos pais favorece o uso culto. Como se pode perceber na tabela, o percentual de marcas de concordância gira em torno de 94% entre alunos com pais que possuem nível médio e universitário, enquanto o dos que possuem apenas ensino fundamental fica com um percentual em torno de 86%, o que demonstra que a escolarização dos pais é importante na consolidação da escrita padrão. Porém, curiosamente, esses dados também não são um divisor para explicar o alto índice de realização da concordância, pois o peso relativo apresenta diferenças muito pequenas: favorecimento do emprego da forma padrão em (.57) e o seu desfavorecimento em (.40).

O que ficou demonstrado é que a variável ano escolar é o dado social que justifica o alto uso das marcas de concordância na escrita dos alunos. Reforçando o papel importante da escola e do ensino formal para a melhora da escrita dos jovens. Por outro lado, apenas a análise desse fenômeno não serve como termômetro para a aferição dos usos cultos, posto que os textos dos estudantes apresentam problemas diversos em relação à escrita culta.

Se o emprego da concordância verbal e nominal fosse servir de termômetro para aferir se os alunos fariam uso das formas da norma culta, poder-se-ia afirmar que os estudantes seriam falantes e usuários dessa norma, pois os percentuais de concordância padrão, para escrita, estão próximos de 100%. No entanto, apenas esse fenômeno não teria a força necessária para traçar o perfil linguístico dos alunos em questão, posto que outras dificuldades escritas não vinculadas ao uso da concordância tornam o trabalho com a produção de textos muito árdua, como é o caso do ensino da pontuação. Por essa razão, é importante que se faça uma diagnose das turmas para que se identifiquem as principais dificuldades dos alunos

relacionadas com a escrita mais trabalhada e com a fala mais monitorada para que o ensino seja produtivo e a aprendizagem aconteça.

4.2.4 Variáveis linguísticas: *gênero textual e modalidade*

As variáveis linguísticas controladas foram o *gênero textual* (conto, relato e comentário) e a *modalidade* (escrita e oralidade). Com relação especificamente à *modalidade*, reconhece-se não se ter conseguido os mesmos gêneros da escrita e na oralidade, para efetuar uma comparação mais segura entre a fala e a escrita, todavia foram aproveitados os resultados obtidos, no que foi possível, a partir dos textos escritos e estes foram comparados aos obtidos a partir dos textos orais. Segue a descrição de cada um desses resultados.

4.2.4.1 Os Gêneros Textuais

Como já mencionado, foram empregados três gêneros textuais: o comentário, o relato escrito e o conto. Deduziu-se que gênero de base argumentativa apresentaria mais marcas de concordância em razão de ser um gênero ao qual o aluno ficaria mais atento à escrita (NOGUEIRA, 2018). Por outro lado, gêneros de base narrativa tenderiam a apresentar menos marcas de concordância padrão pelo caráter mais espontâneo.

Tabela 6 - Concordância em função da variável gênero *textual escrito*.

Gênero	Concordância	Porcentagem	Peso Relativo
Conto	155	96%	.63
Relato	231	90%	.49
	60	82%	.26
Comentário			
Total	446	90%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelos dados da tabela 6, observa-se que o emprego da concordância padrão será bastante desfavorecido no gênero comentário considerando seu peso relativo (.26), mesmo que o percentual seja alto, 82%. Antes dessa verificação, havia a impressão de que os alunos conseguiam monitorar mais a concordância nos comentários pelo fato de os jovens teoricamente estarem mais expostos à situação de expressão de opinião tanto na escrita quanto na fala durante as aulas de outras disciplinas como História, Geografia, Artes, Estudos Amazônicos, Ciências da Religião as quais também exigem mais cuidado com a organização da escrita e observação da fala. Pelo contrário, o gênero com maior peso relativo em relação à concordância padrão escrita é o conto, favorecido em (.63%). O gênero relato tem peso relativo neutro (.49); sendo assim, esse resultado vai de encontro a outros estudos que demonstram haver uma tendência de gêneros de texto narrativos seguirem a regra da não concordância, isto é, quanto mais narrativo for o gênero menos concordância haveria se comparados aos gêneros de natureza argumentativa. Assim, “o gênero discursivo teria influência direta no uso da concordância padrão” (MORAES, 2018, p. 82). Acredita-se que os alunos pesquisados tenham uma experiência maior de leitura e de produção de gêneros narrativos, mas não só isso. Eles parecem relacionar gênero narrativo ficcional com natureza [+ formal]. Sendo assim, os gêneros argumentativos demonstram ser, para este grupo de alunos, mais difíceis de elaborar por exigência de maior reflexão, por uma seleção vocabular mais precisa pelo emprego de conectores e sequenciadores mais específicos. Parte-se desse entendimento, pois ao responderem a pergunta: “Que tipo de texto você gosta de escrever?” do questionário sobre *a importância do padrão culto na escrita e na fala*, a maioria respondeu que gosta de escrever *histórias*. Já com relação aos gêneros para leitura, a preferência varia, mas predominam gêneros de base narrativa como os HQs, mangás, histórias (contos). Esses gêneros podem ser encontrados e lidos em outros ambientes, mas os de base argumentativa o aluno lê e produz no espaço escolar.

Como mencionado anteriormente, não se conseguiu controlar a correlação entre modalidades e a questão da concordância. Mesmo assim, são apresentadas algumas observações.

4.2.4.2 A modalidade: escrita e oralidade

Os resultados globais da concordância (verbal e nominal), considerando os fatores *escrita* e *oralidade*, são descritos na Tabela 7, abaixo.

Tabela 7 - Concordância segundo traços linguísticos.

Modalidade	Concordância	Porcentagem	Peso Relativo
Escrita	331/332	94%	.70
Oralidade	135/161	84%	.15
Total	446	90%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os resultados mostram claramente um forte favorecimento da concordância pelos textos escritos, com o peso relativo de .70, e um desfavorecimento pelos textos da oralidade (.15). Como era de se esperar, a modalidade (escrita e oralidade) exerce efeito de condicionamento na variação da concordância, com a pressão maior sendo exercida sobre os textos escritos, que normalmente são submetidos a maior grau de monitoramento por aqueles que os escrevem.

4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS DAS ANÁLISES

Na abertura desta sessão, notou-se que, as dificuldades na ortografia provocadas pela interferência da fala na escrita são as mais recorrentes neste trabalho e em outros trabalhos citados que trataram da mesma questão. Desse modo, é de fácil compreensão que os alunos tendam a escrever de acordo com a variedade aprendida em casa, que é a forma natural de falar a língua. A respeito da produção falada, foi detectada a concordância verbal e nominal marcada por traços graduais. Ou seja, variedade presente na expressão da maioria dos falantes do português brasileiro e que, por isso mesmo, não sofre estigmatização (BAGNO, 2007). Observe-se o trecho a seguir:

2. **Romano**⁵: *eu acho que o celulé é muito útil na sala de aula...pois, tipo, vamo supô que a gente quisé fazê um trabalho de inglês, certo? a gente só*

⁵ No entanto, é muito importante não confundir a inadequação do padrão culto com uma suposta “ausência” de concordância, porque a concordância sempre há. A questão está na identificação das dificuldades que os estudantes apresentaram com o uso da norma culta. Ou seja, o importante é entender que quem diz “(nós)vamos” ou “(nós) vai”, em vez de “(nós) vamos”, tem dificuldades com essa norma e não com a norma da qual faz uso cotidianamente.

ia pesquisar aqui a tradução [apontando para o celular] e já faz...eu acho muito útil assim. (Debate; aluno 9º ano).

Uma marca do traço gradual em PB é o apagamento da marca de plural dos verbos na primeira pessoa do plural como pode-se observar na passagem grifada em 2. Outro ponto é perífrase “quisé fazê”. Na escrita para ajustar tempo e modo verbal, o aluno terá que ser ensinado a empregar as estruturas “Vamos supor que a gente queira fazer/ Vamos supor que nós queiramos fazer” muitas vezes; visto que na escrita não são empregados os mesmos tempos e modo na modalidade falada. No entanto, esse trabalho precisa ser sistemático e consciente porque essas formas podem não fazer parte das práticas sociais de linguagem do estudante.

10. Gael: também seria muito bom pros deficiente porque a tecnologia já avançada num futuro...futuro não muito distante... aí poderia a haver ... os deficiente...até os deficiente aprendê... aprendê a fala... não (exclamação)... tipo o deficiente visual... aí ele fala e já escreve lá...[Refere-se ao celular)...aí seria mais fácil pra área da educação do que escrevê... (Debate, aluno 9º ano)

No trecho 10, nota-se que a não concordância nominal faz parte da fala do jovem. Na verdade, faz parte da fala de todo brasileiro. O que não parece fazer parte do repertório do estudante é a hipercorreção “poderia a haver” por analogia com “sair a falar, começou a reclamar”. Em outras palavras, os usos cultos da fala e da escrita precisam ser trabalhados com mais atenção pelos professores. Caso contrário, a escola perde o papel de espaço de promoção da cidadania e do conhecimento. É preciso que o estudante saiba na escola o que são traços graduais para entender a razão de sempre escrever “Os deficiente”, para assim ir variando o que escreve e diz de acordo com a necessidade contextual, com o evento social.

Por outro lado, os traços considerados descontínuos, isto é, que seriam empregados por pessoas de origem rural ou rurbana e que sofrem estigmatização ocorrem em número bem diminuto. Além disso, conforme Scherre (2005) não é todo “erro” que chama a atenção. Por exemplo

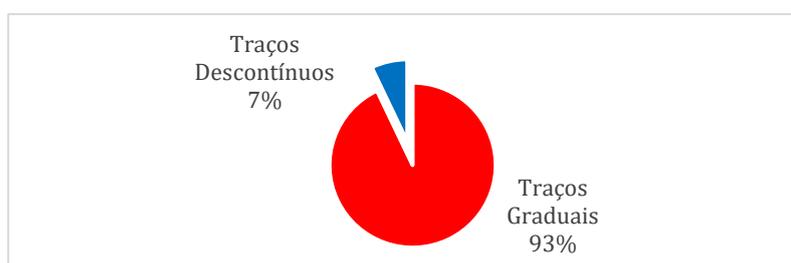
26. Gael: se o governo liberasse o celulé pra estuda...eles poderio broqueá os aplicativo de mensage...as rede sociais e só focá naquilo que o governo memo qué que a pessoas aprendem...

O aluno faz uso de variedade que socialmente é desprestigiada, principalmente em ambientes acadêmicos, públicos. Mas ele não sofreu nenhuma crítica por parte dos colegas como aconteceu com aluna que falou:

40. Frida: a argumentação das meninas foi mais melhó que o deles...

Quando variedades estigmatizadas são identificadas sofrem rapidamente rejeição por parte dos falantes, conforme o exemplo 40. Sendo assim, do montante de 255 frases, ocorreram 18 frases que poderiam ser avaliadas negativamente com relação à concordância. Esses números foram representados no gráfico 4.

Gráfico 4 - Concordância segundo traços linguísticos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na seção 5 a seguir, apresenta-se uma proposta didática para o enfrentamento dessas dificuldades de uso da norma culta no ensino fundamental considerando gêneros e modalidades textuais em que foram detectados problemas que necessitam ser realmente atacados.

5 PROPOSTA DIDÁTICA: Práticas de oralidade em sala de aula⁶

De acordo com nossa pesquisa, os gêneros textuais que precisam ser melhores trabalhados em sala de aula são os gêneros do argumentar, visto que nessas tipologias residem dificuldades que perpassam a dificuldade de construção de um repertório linguístico, um exercício de reflexão sobre temas polêmicos ou que suscitem discussão e exposição de ideias; além disso, é preciso exercício de ordenação do texto como parte também desse exercício de reflexão no processo de elaboração textual do escrito.

Por outro lado, a prática de fala em espaço público exige um cuidado por parte dos professores de Língua Portuguesa, pois é durante nossas aulas que os alunos vão tomar consciência de que há necessidade de um cuidado maior com o que se fala, quando se fala e para quem se fala em eventos nos quais a exposição se dá em espaço público de maior formalidade. É preciso ser polido, ser colaborativo, é preciso saber primeiramente ouvir para depois falar, é preciso aguardar a vez para se manifestar, é preciso não interromper o outro. Enfim, é preciso que ensinemos ao aluno que a linguagem varia e se transforma de acordo com a comunidade de prática na qual se interage e, isso inclui, o respeito a pessoa humana. Nesse sentido, é muito importante ensinar ao aluno que os usos cultos da língua são um conjunto de conhecimentos linguísticos e de comportamentos sem os quais as interações sociais podem ficar fragilizadas ou impedidas de acontecer se não houver dinâmica de respeito por si e pelo outro.

Dessa forma, esta proposta foi elaborada no intuito de auxiliar o aluno na aprendizagem dos gêneros textuais acima referidos atentando para o fato de que as atividades orais serão sempre atravessadas pelo exercício da escrita de modo a levá-los a entender que as práticas de linguagem no espaço da escola envolvem as duas modalidades oral e escrita praticamente o tempo inteiro.

De outro modo, é importante que o trabalho com a oralidade seja feito por meio dos textos narrativos ficcionais, também, em razão de ser uma porta para a

⁶ Para adequar-se aos estudos e análises empreendidos nesta dissertação, após defesa do trabalho, esta proposta foi refeita atentando-se aos gêneros textuais orais e escritos do universo argumentativo. Mas a primeira proposta com base no gênero poema pode ser encontrada para apreciação nos apêndices da pesquisa.

conscientização sobre o poder das palavras e do encantamento que elas podem promover quando bem selecionadas e arranjadas.

As atividades estão voltadas aos anos finais do fundamental II, mas podem ser adaptadas segundo as necessidades dos alunos e à idade da clientela. Destacamos, ainda, que estas propostas estão alinhadas à BNCC.

5.1 Gêneros Textuais Oraís e Escritos da Ordem do Argumentar

- **Reflexões sobre juventude no Brasil**

Você já deve ter observado nas redes sociais e em seu entorno que muitos problemas que atingem o adulto refletem na juventude ou nascem nessa fase de nossas vidas. Na maioria das vezes só conseguimos pensar sobre eles quando estamos em meio à dificuldade. Nesse sentido, os textos seguintes têm o papel de estimular uma reflexão inicial a respeito da juventude e de sua função na constituição de nosso país.

Texto 1

Quem são os jovens?

“A juventude se caracteriza por ser uma etapa da vida que se inicia com o final da infância e vai até o início da vida adulta. É entendida, portanto, como um período de amadurecimento biológico e social dos indivíduos. Entretanto, embora os jovens não sejam homens e mulheres completamente maduros, também não são mais crianças e, por isso, carregam responsabilidades e possuem capacidade de ação e de pensamento autônomos. Não existe faixa etária definida que estabeleça com que idade começa e termina esse processo. Entretanto, há convenções internacionais e nacionais para que se possam estabelecer políticas próprias para esse grupo social.” (Direitos Humanos da Juventude, 2015,p.13)

Texto 2

Juventude brasileira

“Os cidadãos de 15 a 29 anos correspondem a 51,3 milhões de pessoas. Portanto, 26,1% da população é constituída por jovens, de acordo com o último Censo realizado pelo IBGE (2010). As políticas públicas para a juventude no Brasil

consideram uma subdivisão importante nessa extensa faixa etária considerada jovem: há os adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos), os jovens-jovens (entre 18 e 24 anos) e os jovens-adultos (entre 25 e 29 anos)” (Id.p.15)

Texto 3 – Áudio visual

Agora ou em outro momento mais pertinente, assista a entrevista da Secretária Nacional da Juventude, Emilly Coelho, realizada pelo programa Brasil em Pauta, da TVBrasil, veiculada em 08/08/2021. O tema da entrevista é a juventude e os desafios para o futuro.

Link: [https://tvbrasil.ebc.com.br/brasil-em-pauta/2021/08/jovens-entre-15-e-29-anos-correspondem-23-da-populacao-brasileira#:~:text=No%20AR%20em%2008%2F08,de%2047%20milh%C3%B5es%20de%](https://tvbrasil.ebc.com.br/brasil-em-pauta/2021/08/jovens-entre-15-e-29-anos-correspondem-23-da-populacao-brasileira#:~:text=No%20AR%20em%2008%2F08,de%2047%20milh%C3%B5es%20de%20)

Para desenvolver a oralidade em gêneros argumentativos, é preciso primeiramente conhecer o assunto, no caso, a juventude brasileira. Sendo assim, sugerimos os seguintes temas para pesquisa e expansão do conhecimento da turma.

Propostas: I- Preconceito racial contra jovens no Brasil

II - Violência contra meninas e mulheres no Brasil

III – Problemas sociais decorrentes do uso de álcool

IV – Jovens e mercado de trabalho

Observação: A turma pode sugerir outros temas, caso os sugeridos não sejam pertinentes no momento.

O resultado da pesquisa deverá ser apresentado em grupos, e em um dos seguintes gêneros orais:

- Seminário
- Debate (em vídeo)
- Entrevista (em vídeo)
- Discurso oral

Sua equipe deverá estar atenta ao processo de construção dos textos orais, por isso, se atentem para as seguintes orientações de acordo com o GÊNERO ORAL que poderá ser sorteado ou poderá ser escolhido pelos grupos, se não houver conflitos de interesses.

GÊNERO 1 – SEMINÁRIO	
ETAPA 1	PESQUISA DO TEMA EM TRÊS FONTES DE INFORMAÇÃO SEGURAS;
	PESQUISA SOBRE O QUE É UM SEMINÁRIO
	ESTUDO E COMPARTILHAMENTO DAS INFORMAÇÕES NO GRUPO;
	COORDENAÇÃO DO QUE CADA COMPONENTE VAI EXPOR;
	PRODUÇÃO DE MATERIAL DE APOIO (SLIDE OU OUTRO RECURSO)
ETAPA 2	ENSAIO DO SEMINÁRIO;
	PRÉ-APRESENTAÇÃO PARA O PROFESSOR; ORIENTADOR E PARA A TURMA A FIM DE FAZER AJUSTES PARA UMA MELHOR PERFORMANCE DA EQUIPE (15 A 20 MINUTOS)
ETAPA 3	APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO PARA OUTRO PÚBLICO.
ETAPA 4	AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO (PROCESSO E RESULTADO) PELA EQUIPE

GÊNERO 2- DEBATE EM VÍDEO	
ETAPA 1	PESQUISA DO TEMA EM TRÊS FONTES DE INFORMAÇÃO SEGURAS;

	PESQUISA SOBRE A FUNÇÃO DO MEDIADOR E DEBATEDORES NO EVENTO A SER DESENVOLVIDO PELA EQUIPE;
	LEITURA E COMPARTILHAMENTO DAS INFORMAÇÕES NO GRUPO
	OBSERVAÇÃO DO QUE HÁ DE POSITIVO E NEGATIVO SOBRE O TEMA (EX.: A INGESTÃO DE ÁLCOOL PODE PRODUZIR VIOLÊNCIA; MAS TAMBÉM PODE PROMOVER ALEGRIA ENTRE AS PESSOAS)
ETAPA 2	DISTRIBUIÇÃO DE FUNÇÕES NO DEBATE: MEDIADOR (2 MINUTOS), DEBATEDORES 1, 2 E 3 (2 A 3 MINUTOS DE INTERVENÇÃO, CINEGRAFISTA.
	ENSAIO PARA A GRAVAÇÃO DO DEBATE.
	GRAVAÇÃO DO DEBATE
	EDIÇÃO
ETAPA 3	APRESENTAÇÃO DO VÍDEO A PÚBLICO EM AUDITÓRIO DA ESCOLA.
ETAPA 4	AVALIAÇÃO DO DEBATE (PROCESSO E RESULTADO) PELA EQUIPE

GÊNERO 3 – ENTREVISTA EM VÍDEO

ETAPA 1	PESQUISA DO TEMA EM TRÊS FONTES DE INFORMAÇÃO SEGURAS;
---------	--

	PESQUISA SOBRE O GÊNERO ENTREVISTA
ETAPA 2	SELEÇÃO DE POSSÍVEIS ENTREVISTADOS TENTATIVA DE CONTATO COM OS POSSÍVEIS ENTREVISTADOS FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS APRESENTAÇÃO DAS PERGUNTAS AO ENTREVISTADO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA VEICULAÇÃO DE IMAGEM AGENDAMENTO DE DATA E LOCAL PARA REGISTRO DA ENTREVISTA
ETAPA 3	GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA EDIÇÃO APRESENTAÇÃO/ VEICULAÇÃO DA ENTREVISTA EM LOCAL A SER DETERMINADO PELOS ORGANIZADORES DO TRABALHO.
ETAPA 4	AVALIAÇÃO DA ENTREVISTA (PROCESSO E RESULTADO) PELA EQUIPE.

GÊNERO 4 - DISCURSO ORAL	
ETAPA 1	PESQUISA DO GÊNERO ORAL PESQUISA DO TEMA DO DISCURSO
ETAPA 2	ELABORAÇÃO COLABORATIVA DOS TEXTOS EM SALA DE AULA LEITURA DOS TEXTOS PARA A TURMA SELEÇÃO DE 2 TEXTOS PELOS ALUNOS
ETAPA 3	CADA PARTICIPANTE DEVERÁ ENSAIAR A APRESENTAÇÃO DE UM DOS TEXTOS SELECIONADO

	EM DIA COMBINADO, OS ORADORES FARÃO UMA PRÉ-APRESENTAÇÃO AOS COLEGAS E À PROFESSORA COM VISTAS A MELHORA DA PERFORMANCE (ENTONAÇÃO, RITMO, GESTOS) APRESENTAÇÃO DO DISCURSO ORAL A PÚBLICO A SER DEFINIDO.
ETAPA 4	AVALIAÇÃO DO TRABALHO (PROCESSO E RESULTADO) PELA EQUIPE.

5.2 Gêneros Orais e Escritos da Ordem do Narrar

Contar ou escrever uma narrativa podem ser atividades mais fáceis de executar para muita gente, visto que ouvimos, e seguimos contados histórias pela vida a fora. Ou seja, a narração está em nós. No entanto, isso não significa que devemos deixar de lado a oralidade voltada para práticas públicas de linguagem com gêneros do narrar. As histórias podem contribuir bastante para nossa expressão oral.

Nesse sentido, é preciso ter consciência de que a seleção das palavras e a entonação trabalham para o encantamento produzido pelos efeitos de sentido promovidos pelos arranjos linguísticos e pela expressão corporal, pelas nossas intenções ao escrever/contar uma narrativa. Contar uma história pode ser a atividade que você precisa para perder a timidez e melhorar seu desempenho oral em público. Vamos lá?

Iniciaremos nosso trabalho com a leitura do conto popular “A menina do leite”, depois vamos tentar recontá-la em grupos.

Etapa 1 – Leitura do conto

A menina do leite

A menina estava muito feliz. Saltitava e ria, porque iria até a cidade pela primeira vez com a finalidade de vender o leite de sua querida vaquinha Moana.

Preparada com seu melhor vestido, pôs a lata de leite na cabeça e

seguir estrada a fora já que, naquele tempo, não havia meio de transporte mais eficiente do que suas pernas. Mas valia a pena e fazia bem à saúde.

Enquanto caminhava, o leite ia chacoalhando dentro da lata e seus pensamentos faziam o mesmo em sua cabecinha empreendedora. Eram tantas ideias que parecia que ela ia enlouquecer de felicidade.

- Sabe o que vou fazer? Eu vendo o leite e compro uma dúzia de ovos.

- Isso. Depois, eu vou chocar esses ovos...quer dizer as galinhas do sítio; aí vou ter uma dúzia de pintinhos. Então quando eles crescerem, vou ter lindos galos e galinhas!!! Vixi! Vai ser muito bom, porque eu vou vender os galos e criar as galinhas que vão botar muitos ovos. Aí, terei novos pintinhos e, assim, mais galos e galinhas.

- E depois? O que farei!? Ah, sim!! Compro uma cabrita e umas porcas. E, então, cada porca vai me dar três leitõezinhos... Vendo dois, fico com um, claro! E...

Amelinha estava tão mergulhada naquelas continhas que não viu a pedra que se pôs no caminho de seus negócios. Tropeçou, perdeu o equilíbrio e foi ao chão. Poxa... O leite alvinho foi sendo sugado pela terra, foi regando o mato...Junto com o leite lá se foram os ovos, os pintinhos, as galinhas, os cabritos, porcas e porquinhos. Todos pelo chão juntamente com a menininha.

A menina do leite. Livre adaptação de Adriana do Carmo para esta atividade.

Etapa 2 – Processo de recontação da história.

Depois da leitura do texto, cada grupo vai se preparar para recontar a história a sua maneira. Para tanto, vocês podem se reunir em outro espaço da escola para terem mais privacidade na preparação do reconto. O tempo para preparação dos grupos será de 15 minutos.

Atenção: O mais importante ao contarmos uma história é sabê-la em suas partes principais, começo-meio-fim. Quando tiverem o conto na cabeça, será o

momento de darem o toque especial incrementando-a ao seu modo. Agora vocês podem pensar

nas palavras a serem empregadas, entonação, ritmo, gestos.

Etapa 3 -Recontação da história

Após o tempo de preparação, os grupos farão sua contação para os colegas de sala.

Etapa 4 - Avaliem o processo:

Cada grupo falará do processo de preparação do reconto, apontando o que considerou fácil de preparar e o que considerou difícil de fazer no momento da apresentação, tentando esclarecer o porque da dificuldade, caso tenha havido; e o que foi fácil de fazer. No que esse tipo de trabalho pode ajudar o estudante na visão de vocês? Cada um está livre para fazer sua avaliação.

- **A feira de histórias**

Agora que já exercitamos um pouco nossa habilidade de contar história. Vamos para a preparação de uma Feira de histórias. Nessa feira, teremos pequena variedade de narrativas e sugestão de formas de contá-las. **Nesse sentido**, teremos três grupos de contadores de histórias e sugerimos o sorteio das propostas a seguir.

Grupo 1 – História de casa	Grupo 2 – Contos atrás da cortina	Grupo 3- Contocast
<p>Cada componente trará de casa uma história contada na família- pode ser sobre como seus pais se conheceram, uma história de visagem e assombração. Todos ouvirão as histórias. Depois, em equipes, reescrevam a narrativa considerada mais interessante e esta será recontada em outra turma depois de preparada.</p>	<p>Apresentará uma contação de histórias – leitura de contos em equipes; escolha de duas histórias para serem recontadas, preparação da contação (maquiagem, adereços, sonoplastia) – contação atrás da cortina, vozes)</p>	<p>Fará um podcast/ áudio para ouvirmos em sala - leitura e audição de contos. Seleção de duas para serem gravadas em áudio e ouvidas pelas turmas.</p>

Mãos à obra!!

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs identificar, analisar e discutir as dificuldades apresentadas por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, referentes aos usos cultos da língua, descrevendo e analisando dificuldades que se apresentassem em atividades orais e escritas dos alunos no que tange ao emprego da concordância verbal e nominal no sentido de aferir se o fenômeno da concordância figuraria entre os problemas que a escola precisaria atacar, visto ser esse fenômeno considerado um aferidor da aprendizagem do padrão culto, segundo muitos estudos sociolinguísticos.

Pelo observado, é preciso que o ensino do padrão culto se estabeleça como um exercício articulado entre escrita e oralidade em que o aluno tome consciência das possibilidades de uso da língua de acordo com as necessidades das interações comunicativas e das exigências do tipo de texto a ser produzido. Nesse sentido, é importante que a sala de aula seja o espaço de ensaio das práticas sociais hoje cada vez mais públicas e, por isso mesmo cada vez mais monitoradas.

De acordo com o levantamento dos dados, conclui-se que há necessidade de orientação dos estudantes no sentido de se apropriarem de maneira mais consciente da produção escrita e falada no gênero de base argumentativa uma vez que nesse tipo de texto surgem as possibilidades de qualificação ou desqualificação do indivíduo pelo modo que escreve ou pelo modo que fala.

Na oralidade, no gênero relato, as meninas foram mais espontâneas e apresentaram um número maior de trechos sem marca de concordância, enquanto os meninos apresentaram um número um pouco menor desses índices, possivelmente, pelo fato de terem decorado o que iriam dizer.

No debate, os meninos demonstraram a mesma reserva para falar, dificultando o andamento da discussão; eles pareciam não saber o que dizer, enquanto as meninas demonstraram mais organização ao apresentarem argumentos.

Apareceram desvios da concordância que não chamaram a atenção dos alunos (“A gente tem algumas coisas boa.”) e o emprego de outras construções que poderiam lançar um olhar de desaprovação sobre o falante (“vamo se dizer assim”, “focar só naquilo que o governo quer que as pessoas aprendem”), mas que também não foram notadas pelos estudantes. O que lhes chama a atenção é o comparativo

“mais melhor” empregado por uma aluna. Esse emprego foi muito estigmatizado pelos estudantes, levando-os a repreender a colega, taxando-a de não saber falar, criando-se um clima de desrespeito geral pela aluna.

As meninas foram bem articuladas, mas provocaram os meninos dando a entender que eram superiores a eles. Por sua vez, os meninos tiveram dificuldades para expor ideias, talvez por não se lançarem com mais frequência em eventos dessa natureza.

Ou seja, insegurança linguística e preconceito ainda tem espaço na escola. Nesse aspecto, ficou patente que o professor precisa estar alerta para agir adequadamente no sentido de coibir a prática de preconceitos de qualquer ordem no espaço da escola e também no sentido de esclarecer que a língua é a reunião de suas variedades, de suas normas.

Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) apontam que a cooperação dialogal é muito importante por conta de vários aspectos que ocorrem na interação, dos quais citam-se os identificados no debate, e que precisam ser trabalhados com os alunos no exercício da fala culta. Segundo os autores, na cooperação dialogal exercitam-se a cortesia e o respeito ao interlocutor e ao local do evento; exercitam-se a hora de falar e de ouvir, demonstra-se atenção e interesse por quem fala, respeita-se a variedade linguística e evitam-se demonstrações de superioridade; também não se impõe a voz, é-se informativo e coerente com relação ao conteúdo tratado no diálogo. Nesses pontos, temos muito a caminhar no que tange aos usos cultos em situações públicas.

Essa conclusão não está distante do que muitos autores já postularam, mas ao se considerar que o aluno do fundamental está ainda em processo de consolidação de muitos conhecimentos formais de língua portuguesa como o uso da concordância ou o emprego de vocabulário apropriado aos contextos, é importante valorizar a escrita como materialização do padrão culto e a adequação vocabular como fruto de uma reflexão a respeito dos modos de se postar na vida pública, de estar diante do outro.

Os dados também confirmam a asserção de que pais mais escolarizados influenciam o uso marcado da concordância em textos escritos; os dados não confirmam desigualdade no uso da concordância entre meninos e meninas.

No grupo pesquisado, o gênero de texto mais monitorado não foi o comentário, como suposto a priori, e sim o gênero conto. Por outro lado, a concordância não foi índice de domínio/ não domínio da escrita padrão e da língua culta; pois, como constatado, os estudantes praticamente não têm dificuldades relacionadas a esse fenômeno sintático; porém problemas existem em vários outros aspectos como saber paragrafar um texto, pontuá-lo, saber selecionar vocabulário segundo orientação discursiva, empregar conectores pertinentes à construção dos gêneros textuais e de seus sentidos;

Outro ponto observado no livro didático analisado é que a variação linguística continua veiculando a ideia de uma uniformidade da língua, quando o natural é a heterogeneidade. Desta maneira, evidencia-se que o professor e a professora de língua materna precisarão voltar frequentemente à educação linguística como tema interdisciplinar e de cidadania (LIMA,2016)

Portanto, ensinar a escrever de maneira mais segura e funcional, ensinar a se expressar oralmente com propriedade em contextos formais públicos continuam sendo um desafio para professores e professoras de língua portuguesa especialmente os que trabalham no Norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** - São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

AZEVEDO, Josiane Dias de. **O ponto e a vírgula nas produções escritas e na orientação de leitura de alunos do fundamental maior.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras Belém, 2019.

BAGNO, Marcos. **Norma Oculta: língua & poder na sociedade brasileira** - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.

_____. **Dicionário crítico de sociolinguística.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **Objeto Língua.** – 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.45-89p.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: MEC/SEF,2017.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Coleção didática singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BAUGMAN, Zygmunt. **Cultura: rebelde e ingovernável.** In. Vida líquida. 2.ed.rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2009.71-89p.

BENJAMIM, Djane do Socorro Pereira. **Problemas de escrita nas séries finais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras Belém, 2015.

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

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

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Português brasileiro,** a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2021.

BORTONE, M.E; ALVES, S.B. **O fenômeno da hipercorreção.** In. Por que a escola não ensina gramática assim?/ organização Stella Maris Bortoni-Ricardo [et al]. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRANDÃO, S.F; VIEIRA, S.R. **Concordância nominal e verbal:** contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas de português. ALFA: Revista de linguística, São Paulo, v.56, n.3, 2012. Disponível em <http://periódicos.fclar.unesp.br/alfa/article>. Acesso em: 09 dez. 2021.

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

CARDOSO, Caroline Rodrigues; COBUCCI, Paula. **Concordância de número no português brasileiro.** IN. Por que a escola não ensina gramática assim?/ Organização Stella Maris Bortoni-Ricardo [et al.] . 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 71-107p.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica:** o que saber, como ensinar/ Robson Santos de Carvalho, Celso Ferrarezi Jr. 1.ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

DOLZ, Joaquim. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem/**Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio .Campinas- SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. **O oral como texto:** como construir um objeto de ensino. IN. Gêneros orais e escritos na escola./ Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2004, p.125-155.

DUARTE, M. E.; RAMOS, J. M. O papel da sociolinguística no ensino da escrita padrão. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 5, n. 1/2, p. 91–96, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9439>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Para conhecer norma linguística/**Carlos Alberto Faraco Ana Maria Zilles. – São Paulo: Contexto, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **Concepções de aprendizagem na BNCC:** Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. IN. A BNCC e o ensino de

línguas e literaturas/ Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Marcel Álvaro de Amorim (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, 87-120.p.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo, Ática, 1993.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

LEMLE, Miriam Guia teórico do alfabetizador/Miriam Lemle. 17 ed. São Paulo: Ática, 2009

LIMA, Ricardo José. In. **Ensino de Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016.115-131p.

LIMA, A. F.; NASCIMENTO, M.F. (Orgs) **Pesquisa, ensino e formação docente – Experiências do Proletras-UFPA**. Vol.2. Campinas- SP: Pontes Editores,2018.

LOPES, João Vitor Cunha. Considerações sobre a realização variável da concordância nominal em Bacabal – MA. **Revista Entre Palavras**. v.10,n.3. 1-17;set-dez.2020

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedades partidas – A polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.204-269p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**./ Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1.ed.;1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica,2007.

MARQUESI; Suely; Vanda M; ELIAS; Ana Lúcia T, CABRAL. **Planos de texto, sequências textuais e orientação argumentativa** In. Linguística textual e ensino/ (Org) Sueli Cristina, Aparecida Pauliukonis e Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2017.13-32p.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos Problemas. São Paulo: Parábola Editorial,2004.

MENDES, Gilcélia do Amaral. **Interferência da fala na escrita de alunos do 6º ano**- descrição, análise e intervenção. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2015.

MILROY, James. **Ideologias linguísticas e as consequências da padronização**. In. Políticas da norma e conflitos linguísticos/ Xoán Carlos Lagares e Marcos Bagno (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.49-85p.

MOLLICA, M. C & BRAGA, M.L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MORAES, Ronaldo Nogueira. **Concordância verbal em textos de alunos do fundamental maior: variação e ensino**. Dissertação de (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2018.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. **Ensino do léxico: o problema da adequação vocabular**. Revista Matraca, n.19, Rio de Janeiro, UERJ, jul/dez. 2006. 50-68p.

PAIM, Marcela Moura Torres. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 1.ed. São Paulo: Parábola,2018.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. IN Ruffino, Giovanni (Org) Dialettologia geolinguística, Sociolinguística (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguística e Filologia Romanza) centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer v, 5. 509-523. 1998.

_____. **Restrições sintáticas no controle da concordância verbal em português**. Fórum linguístico, Fpolis, n.1 (p.45-71), jul-dez.1998.

_____. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. *Scripta*.v.9, n.18,p.107-129.9 marc.2006.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e Fonologia Do Português: Roteiro de Estudos e Guia De Exercícios**.11 .ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: Que língua(gens) são (des)legitimadas?** In. A BNCC e o ensino de línguas e literaturas/ Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt e Marcel Álvaro de Amorim (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. 121-152 p.

TAVARES, Maria Alice. **Varição estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística.** IN. Variação estilística- Reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise./Edair Maria Gorski, Izete Lehmkuhl Coelho e Christiane Maria Nunes Souza (Orgs.) Coleção Linguística, vol. 3. Florianópolis: Insular, 2014, p.203-224.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 17^a.ed. São Paulo: Cortez Editora. 2009.

THADEI, Jordana. **Do letramento da letra aos letramentos digitais no ensino de língua portuguesa.** In: Revista na ponta do lápis, ano XXI- no 36, dez/2020.24-31p.

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

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Escrever na universidade: Gramática da norma de referência/** Francisco Eduardo Vieira e Carlos Faraco. 1.ed. SP: Parábola,2022.

EMEF DOUTOR BENEDITO MAIA evolução. Disponível em :<http://quedu.org.br/escola>. Acesso em: 10 abr. 2019

ANANINDEUA evolução. Disponível em <http://quedu.org.br>. Acesso em: 10 abr.2019

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Aluno (a): _____ 8º Ano () 3ª Etapa ()

Ano (Série): _____ Data de seu Nascimento ____/____/____

Cidade: _____

Marque com um "X" a resposta para cada alternativa das questões abaixo.

1. Sexo

A - () Masculino. B - () Feminino.

2. Como você se considera?

A - () Branco. B - () Preto. C - () Pardo. D - () Amarelo. E - () Indígena.

3. Na sua casa tem televisão em cores?

A - () Sim, uma. B - () Sim, duas. C - () Sim, três ou mais. D - () Não tem.

4. Na sua casa tem rádio?

A - () Sim, uma. B - () Sim, duas. C - () Sim, três ou mais. D - () Não tem.

5. Na sua casa tem videocassete ou DVD?

A - () Sim B - () Não tem

6. Na sua casa tem TV a cabo?

A - () Sim B - () Não tem

7. Quantas pessoas têm telefone celular em sua casa?

A - () Uma B - () Duas C - () Três ou mais. () Ninguém tem.

8. Na sua casa tem geladeira?

A - () Sim, uma. B - () Sim, duas ou mais. C - () Não tem.

9. Na sua casa tem freezer separado da geladeira?

A - () Sim B - () Não. C - () Não sei.

10. Na sua casa tem máquina de lavar? (Não é tanquinho)

A - () Sim. B - () Não.

11. Na sua casa tem aspirador de pó?

A- () Sim. B- () Não.

12. Na sua casa tem carro?

A- () Sim, um. B- () Sim, dois. C- () Sim, três ou mais. D- () Não.

13. Na sua casa trabalha alguma empregada doméstica?

A- () Sim, uma diarista, uma ou duas vezes por semana.

B- () Sim, uma, todos os dias úteis.

C- () Sim, duas ou mais, todos os dias úteis.

D- () Não tem.

14. Na sua casa tem um computador?

A- () Sim, com internet. B- () Sim, sem internet. C- () Não.

15. Na sua casa tem banheiro?

A- () Sim, um. B- () Sim, dois. C- () Sim, três. D- () Sim, mais de três.

E- () Não tem.

16- Na sua casa tem quartos para dormir?

A- () Sim, um. B- () Sim, dois. C- () Sim, três. D – () Sim, quatro ou mais. E – () Não.

17. Quantas pessoas moram com você?

A- () Moro sozinho(a) ou com mais 1 pessoa.

B- () Moro com mais duas pessoas.

C- () Moro com mais três pessoas.

D- () Moro com mais 4 ou 5 pessoas.

E- () Moro com mais 6 a 8 pessoas.

F- () Moro com mais do que 8 pessoas.

18. Você mora com a sua mãe?

A- () Sim. B- () Não. C- () Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

19. Até que série sua mãe ou mulher responsável por você estudou?

A- () Nunca estudou.

B- () Completou a 4ª série (antigo primário, hoje, 5º ano).

C- () Completou a 8ª série (antigo Ginásio, hoje, 9º ano), mas não completou o Ensino Médio (Antigo 2º Grau).

D- () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

E- () Completou a Faculdade.

F- () Não sei.

20. Você mora com a seu pai?

A- () Sim. B- () Não. C- () Não. Moro com outro homem responsável por mim.

21. Até que série seu pai ou homem responsável por você estudou?

A- () Nunca estudou,

B- () Completou a 4ª série (antigo primário, hoje, 5º ano)

C- () Completou a 8ª série (antigo Ginásio, hoje, 9º ano), mas não completou o Ensino Médio. (Antigo 2º Grau)

D- () Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

E- () Completou a Faculdade.

F- () Não sei.

22. Seus pais ou responsáveis sabem ler e escrever?

A- () Sim B- ()

23. Você vê seus pais ou responsáveis lendo?

A- () Sim. B- () Não.

24. Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais?

A- () Sempre ou quase sempre

B- () De vez em quando.

C- () Nunca ou quase nunca.

25. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

A- () Sim. B- () Não.

26. Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?

A- () Sim. B- () Não.

27. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

A- () Sim. B- () Não.

28. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e a não faltar aula?

A- () Sim. B- () Não.

29. Em dia de aula, quanto tempo você gasta assistindo TV?

A- () 1 hora ou menos B- () 2 horas C- () 3 horas D- () 4 horas ou mais.

E- () Não assisto TV.

30. Em dia de aula, quanto tempo você gasta usando celular?

A- () 1 hora ou menos B- () 2 horas C- () 3 horas D- () 4 horas ou mais.

E- () Não tenho celular.

31. Você trabalha fora de casa?

A- () Sim. B- () Não.

32. Quando você começou a estudar?

A- () No maternal (jardim de infância) B- () Na pré-escola. C- () Na primeira série(2º ano). D- () Depois da primeira série(Hoje, 2º ano).

33. Você já foi reprovado?

A- () Não. B- () Sim, uma vez. C- () Sim, duas vezes ou mais.

34. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

A- () Não. B- () Sim, uma vez. C- () Sim, duas vezes ou mais.

35. Você gosta de estudar língua portuguesa?

A- () Sim. B- () Não.

36. Você faz o dever de casa de língua portuguesa?

A- () Sempre ou quase sempre. B- () De vez em quando.

C- () Nunca ou quase nunca.

37. Além dos livros escolares, quantos livros você tem em casa?

A- () O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).

B- () O bastante para encher uma estante (21 a 100 livros).

C- () O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).

D- () Nenhum.

38. Você recebe elogios de seus professores quando tira boas notas?

A- () Sempre ou quase sempre. B- () De vez em quando.

C- () Nunca ou quase nunca.

39. Quando você terminar a 8ª série (9º ano) ou 4ª etapa, você pretende:

A- () Somente continuar estudando.

B- () Somente trabalhar.

C- () Continuar estudando e trabalhar.

D- () Ainda não sei.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro (a) colega, estou realizando uma pesquisa sobre **A importância do ensino do padrão culto na escrita e na fala** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Tempo de magistério: _____

Nível de escolaridade: _____

Disciplina e/ou área de formação: _____

Nº de turmas: _____ Nº de alunos: _____

Perguntas:

1. No seu entendimento, o que é norma culta?

2. Descreva um indivíduo que domine a norma culta escrita e falada?

3. Você se considera um falante culto? Comente.

4. Você enfrenta alguma dificuldade para falar em público? Comente.

5. Em seu entendimento, o que não ocorre em texto de aluno que domina a norma culta?

6. Que dificuldades você observa na escrita dos alunos que estão concluindo ensino fundamental?

7. Você promove atividades para a expressão oral dos alunos? Com que frequência? Quais?

8. Que tipo de texto você gosta de escrever? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- () carta ou e-mail
- () resumos
- () resenhas
- () poemas
- () mensagem via whatsapp
- () histórias
- () descrições
- () textos didáticos (exercícios, roteiros, esquemas, provas etc.)
- () outros tipos de texto.

Quais? _____

9. Com que frequência você lê?

- () Todos os dias
- () Uma vez por semana
- () Menos de uma vez no mês
- () Não leio.

10. Quando foi última vez que você produziu um texto? Que tipo de texto foi?

11. Com que frequência você publica a produção textual dos seus alunos?

- () Em eventos pontuais, como feiras e exposições.
- () Cotidianamente, em cartazes, murais e /ou blogs.
- () Raramente, guardo-as para correção e devolvo aos alunos.

AGRADEÇO MUITO POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA O TÉCNICO (PEDAGOGO)

Caro (a) colega, estou realizando uma pesquisa sobre **A importância do ensino do padrão culto na escrita e na fala** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Tempo de magistério: _____

Grau de escolaridade: _____

Disciplina e/ou área de formação: _____

Nº de turmas: _____ Nº de alunos: _____

Perguntas:

1. No seu entendimento, o que é norma culta?

2. Descreva um indivíduo que domine a norma culta escrita e falada?

3. Você se considera um falante culto? Comente.

4. O Projeto Político Pedagógico de sua escola contempla ações de incentivo à leitura, à escrita e à oralidade?

5. Com que frequência você vê a produção textual dos alunos da escola?

- Em eventos pontuais, como feiras e exposições.
- Cotidianamente, em cartazes, murais e /ou facebook, grupo de whatsapp.
- Raramente, quando algum professor mostra ou comenta.

6. Com que frequência você vê os alunos em situação de exposição oral?

- Em eventos pontuais, como feiras e exposições.
- Cotidianamente, em seminários, feiras de cultura, exposição, mostras artísticas.
- Raramente, quando algum professor promove esse tipo de atividade.

7. Que tipo de texto você gosta de escrever? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- carta ou e-mail
- resumos
- resenhas
- poemas
- mensagem via whatsapp
- histórias
- descrições
- textos didáticos (exercícios, roteiros, esquemas, provas etc.)
- outros tipos de texto.

Quais? _____

8. Com que frequência você lê?

- Todos os dias
- Uma vez por semana
- Menos de uma vez no mês
- Não leio.

9. Quando foi última vez que você produziu um texto? Que tipo de texto foi? _____

AGRADEÇO MUITO POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro(a) aluno(a), estou realizando uma pesquisa sobre **A importância do ensino do padrão culto na escrita e na fala** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

Dados Pessoais:

Nome: _____

Cidade em que reside: _____

Ano que está cursando: _____

Idade: _____ anos

Você já repetiu alguma série? _____ Qual/Quais? _____

Em que escola você cursou as séries iniciais (1º ao 5º ano)?
_____**Perguntas:**1. No seu entendimento, o que é norma culta?

_____2. Descreva um indivíduo que domine a norma culta escrita e falada?

_____3. Você se considera um falante culto? Comente.

4. Para você, o que é saber escrever?

5. Você gosta das atividades de exposição oral? Como seminário, debate, leitura? Explique.

6. Quando foi a última vez que produziu um texto? Que tipo foi?

7. Que tipo de dificuldade você costuma ter na hora de escrever e de falar em público?

8. Que tipo de texto você gosta de escrever? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- () carta ou e-mail
- () resumos
- () resenhas
- () poemas
- () mensagem via whatsapp
- () histórias
- () descrições
- () textos didáticos (exercícios, roteiros, esquemas, provas etc.)
- () outros tipos de texto.

Quais? _____

9. Sobre quais assuntos você gosta de falar e de escrever?

10. Na escola, seus textos são vistos por outras pessoas, além do professor (por exemplo: em exposições, murais, cartazes)?

11. Você gosta de ler?

Gosto muito Gosto Não gosto

12. O último livro que leu foi há...

Menos de um mês Mais de um ano Menos de um ano

Aproximadamente seis meses Não lembro Não leio livros

13. Se você gosta, qual o seu tipo preferido de leitura?

Livros escolares Jornais

Livros técnicos Revistas

Ficção científica Séries policiais

Histórias em quadrinho Contos

Poesia Crônicas

Autobiografias Outros Quais? _____

14. Esta última questão é de ordem econômica e é importante para os dados de minha pesquisa. Por favor, avalie bem e marque apenas uma única resposta.

Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

a) Nenhuma renda

b) Até um salário mínimo (R\$ 998,00)

c) De 1 a 3 salários mínimos (R\$ 998,00 até 2,994,00)

d) De 3 a 6 salários mínimos (R\$ 2,994,00 até 5,988,00)

e) De 6 a 9 salários mínimos (R\$ 5,988,00 até 8,982,00)

f) De 9 a 12 salários mínimos (R\$ 8,982,00 até 11,976,00)

g) De 12 a 15 salários mínimos (R\$ 11,976,00 até 14,970,00)

h) Mais de 15 salários mínimos (R\$ 14,970,00).

APÊNDICE E - DEBATE: PREPARAÇÃO



Imagem: Samsung aparelho celular



Imagem: Samsung aparelho celular.

APÊNDICE F – TEXTOS DE ALUNOS

Num certo dia eu saí de casa pro
ir a escola, só que eu não fui para
escola eu fui pro uma quadra muito
condição dos meus amigos, nesse dia
agente eu e outros amigos fomos com
veladas e cigarros, agente comprou
inteligência ai agente levou muito pro
mundo ficou por aí e amanhã. O dia
a noite, eu cheguei em casa muito
cansa e fui pro meu quarto e me
eu a minha mãe bateu na porta
mandou eu abrir eu abri e ela
reçou a lugar comigo e a me de
or causa que a roupa que eu
a branca táva preta e por cau
eu táva com cheiro de ciga
de bebida alcohólica e no outro
táva novo...

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO ORAL RELATO

Relatos Orais – Transcrições de áudios de celular – Data: 28 de março de 2019

1) 2F9EC0

quando eu era criança eu.../um dia a vovó **deixô** eu e meu irmão trancado dentro de casa.../ela disse que não era **pra** gente sair.../ela foi lá **na feira comprá** comida.../aí **tá**.../aí meu irmão **falô** assim mesmo.../bora **pulá** o muro pra **nós ir pra** rua ?/eu falei não...a vovó vem atrás da gente /...tu vai vê.../aí **tá**/...a gente foi... **né**.../pulo o muro do vizinho.../aí o vizinho correu atrás da gente com um pedaço de pau... **né**... **pra** ir atrás da gente.../aí lá vem a vovó/... a vovó viu essa **presepada**.../aí ela foi lá com ele e **falô**.../por que você tá correndo atrás dos meu neto ?/ não porque eles pularo o meu muro e eu pensei que era ladrão.../aí **tá**.../aí a vovó **entrô** pra dentro de casa.../perai.../ela foi e **chamô** um monte de vizinho pra ir atrás da gente.../aí **tá**.../aí eu falei...luri **bora rodeá**.../tava chovendo.../aí a vovó **ficô** me esperando lá em casa.../aí **ficô** um vizinho lá no canto de casa e outro lá no outro canto de casa e uma no meio da rua lá.../aí o meu irmão...aí fui eu e meu irmão lá pelo final lá.../aí o primeiro não conseguiu pegar a gente.../o segundo também não.../ **aí** quando foi o terceiro...eles dero um... /jogaro **tipo assim** uma coisa.../parece aquelas cobrinha de brinquedo.../aí eu comecei a **ri**... /aí lá vem a vovó atrás de mim.../um **bora**... o que tu tá fazendo na rua?.../ ela falou um monte de coisa **pra** mim.../aí meu irmão que conseguiu fugir.../aí quem foi atrás dele foi o vovô.../aí a gente foi pra dentro de casa.../aí a gente **ficô** de castigo sentado lá um olhando **pra** cara do outro... (9/39)

CV: 6 CN: 3 Reg: 1 Léx: 5 Apag: 19 Marcadores: 28

2) 1F9EC0

vou **falá** do dia que eu caí da **árvore da mangueira**.../eu tinha acho que entre cinco a seis anos.../aí meu pai **tava** lá no quintal de casa.../aí eu fui atrás dele/...aí eu **tava** brincando assim.../ a árvore **tava** baixa.../aí eu peguei a cadeira e falei...vou **escalá né**.../aí **tá** bom.../aí eu fiquei lá por um tempo pensando.../ fiquei esperando o papai virar de costa.../aí eu falei.../pensei.../vai ser agora.../aí eu subi...subi...subi.../ **aí** quando eu **tava** bem alto...assim um pouco alto.../ eu perdi o equilíbrio e caí.../na hora que eu caí.../eu queria gritá.../mas não saía a voz... **né**.../aí só saía...aquela

lágrima.../aí que meu pai me viu.../aí ele ficou todo preocupado.../ aí eu comecei a chorá.../fui pra casa da mamãe.../aí a mamãe...menina...menina...o que aconteceu contigo?/ aí eu...a voz não queria saí.../ aí eu...eu caí da árvore.../ chorando lá.../ tu é doida (exclamação).../engole teu choro.../ aí ela...quem mandou tu subi na árvore ?/que não sei o quê.../aí ela brigou com papai.../foi uma confusão... até que () eu tava lá sentada.../ depois eu tava brincando no quintal/ nada aconteceu.../ não quebrei nada... braço... não quebrei perna... / a única coisa que ficou.../ só foi uma dô na costa ... /mas fora isso.../ tô aqui hoje em dia... (3/39)

CV: 3 Léx: 2 Apag: 14 Marcadores: 21

3) 1F9eCo

era de manhã.../ eu tinha acabado de acordá.../ eu tava deitada com a minha irmã/ e tinha o namorado da minha outra irmã deitado assim/ e aí a minha irmã tava mexendo comigo/ e aí eu falei pra ela.../ se tu não pará de mexê comigo/ eu vou te jogá esse copo na tua cabeça/ que eu tava com um copo assim de água na mão/ aí ela continuô mexendo comigo/ aí falei.../ se tu não pará/ eu vou te jogá.../aí ela continuô mexendo.../ eu disse...para (exclamação).../ aí ela não parô/ aí eu só virei o copo assim/ e quebrei na cabeça dela.../ ela começou a chorá .../ foi isso... (2/11 frases)

CV: 2 Apagamentos: 13 Marcadores: 7

4) 1F9EC0

bom... é/.... eu tava em casa/ a gente tinha acabado de chegá da igreja... eu... minhas duas primas que são gêmeas... minha tia... a minha vó/ aí eu subi pra casa que eu moro em prédio/ e as minhas prima viero atrás de mim/ aí eu fechei a porta/elas batero na porta / e eu abri/ elas entraro /... bebero água/ e sairo de novo .../ aí disse pra elas não ficare subindo/ e descendo de novo.../ se não elas poderio se batê/ aí elas subiro.../elas descero correndo com tudo.../ a minha prima mais nova.../ ela deu-lhe com a cabeça na parede/ e abriu a cabeça dela.../ ela foi pro hospital/ e levou ponto... (10/20)

CV: 10 CN: 1 Apagamentos: 3 Marcadores: 5

No texto oral ocorrem menos marcas de concordância, como é de se esperar para esse gênero narrativo. O texto está mais coeso e coerente do que o texto escrito da mesma aluna.

5) F9CEo

foi assim/ numa tarde... uma hora mais ou menos/ eu tava indo pra escola/só que não ia ter aula/ aí eu peguei..tá...intelizaga (gíria)/ pra quadra da dez.../aí tá.../intelizaga lá.../ o pessoal tinha dinheiro.../ aí a gente pegou/ e comprô umas bebida... cigarro,intelizaga ... como a gente faz/ aí...depois todo mundo tava porre.../ a gente foi pro...comé?/ pra li pra cima e pra baixo.../ aí quando a gente voltou de lá era umas oito e pôco .../ aí eu cheguei em casa.../ levei aquela surra.../ que eu tava com chêro de bebida... cigarro... tudo envolvido só num lugá.../ e foi isso...(1/19)

6) M9eCo

eu tava saindo da escola/ e eu tava indo pra casa.../ antes de í pra casa... /varei lá na praça.../aí eu ia subí/ pra pegá jambo/ pra comê.../ que eu tava com fome.../aí o cara me brigô.../ele disse que ele/ que eu podia quebrá a telha.../ aí eu descí.../ aí no caminho de casa...né.../ vinha um carro ali.../ aí antes disso.../ eu tava brincando lá com meus amigo e tal.../ aí eles tavo me dando uns negócio aqui nas perna.../aí eu ia me desviá pro meio da rua.../ aí nessa hora o carro passo.../ aí eu nem sei mais.../eu tava no chão com dô...com dô.../aí eu notei/que eu pensei que tava quebrado.../ aí eu fui tentá levantá... né... pra í pra minha casa.../ aí meu pé entortô assim... né.../ nessa hora eu acho que quebrô.../aí eu fiquei na calçada lá.../aí nessa hora meus amigo ria da minha cara.../aí eu com dô.../ aí depois eles forprocurá uma bike pra me levá pra minha casa.../ aí acharo um menino que estudava aqui.../ aí ele me levô até na casa da minha vó.../aí nessa hora me levaro lá pra UPA... / aí na upa.. me aplicaro uma injeção em mim/ aí foi isso...(7/35)

7) M9ECo

houve um dia.../ que eu estava a fim de saí com meus amigos.../ aí minha mãe e meu pai não deixô.../ aí todo mundo ia saí.../ e eu tinha pedido pra eles.../ eles falavo... que não deixavo/ aí eu fui.../ e fugi de casa.../ fui pra festa com eles.../ só que nesse dia... o meu irmão saiu também.../ aí tá.../a gente voltô pra casa.../ e era umas três horas da manhã.../ aí meu irmão chegô primeiro que eu.../ só que quando eu cheguei lá.../meu pai falô que tinha sumido dinheiro da carteira dele.../ aí ele pensô que fosse eu.../ porque eu fugi.../ meu irmão já é de maió já... podia saí.../só que aí eu apanhei.../já ia apanhá.../ porque eu tinha fugido.../aí eu apanhei pelos cem reais que meu irmão pegou.../ enquanto eu fugi.../aí no outro dia... o meu irmão falô que foi ele que pegô.../aí não batero nele.../ porque ele era bem maió... (4/26)

CV: 4 CN: 0 Prep: 29 Conj: 12 APV: 17 REG: 0

LEX: “houve um dia”/ “ estava”

MARC: 11 (9 - “aí”/ 2- “ só que”) **COMP: 2 “ bem maió”/ de maió / meu irmão chegou primeiro que eu Relat.: 2 (houve um dia...que eu estava a fim de saí.../ “ cem reais que meu irmão pegô)**

A gente: 1 Nós: 0 Verb.: 31 (6 locuções) Ter: 3 (tinha pedido, tinha sumido, tinha fugido) Haver: 1 “ houve um dia” Nomes.: 32 (todos itens simples)

Pronome Sujeito: Eu (6);

Obs: O aluno inicia empregando termos não comuns também para um relato pessoal...Emprega : “ Houve um dia que eu estava a fim de sair...” (influência do letramento literário)

8) M9EC0

certo dia eu e meu pai.../ a gente tinha saído/ ele ia comprá celulé novo.../ a gente chegô lá no shopi.../ comprô o celulé... .../ aí a gente foi indo pra casa.../ e eu fui jogando no celulé dele.../ aí a gente chegô em casa.../ eu me sentei na cadeirinha.../ fiquei jogando.../ jogando.../ jogando.../ e ele falô pra mim estuda.../ aí eu me levantei.../peguei o celulé.../ peguei meu caderno.../ comecei a estuda.../ e deixei o celulé em cima da minha perna.../ ai ele me chamô de novo.../ na hora que eu me levantei.../ o celulé dele caiu **com a cara no chão...**/ aí quebrô.../ eu escondi o celulé dele.../ aí ele me pergunto.../ “Murilo, cadê meu celulé?/aí eu falei/que eu não sabia onde tava.../ ligaram pra ele.../ ele viu onde tava o celulé dele.../ ele atendeu.../ terminô de fala.../ aí na hora que ele terminô de fala.../ ele olhô pro celulé .../ tava quebrado.../ ele me chamô/ e me deu umas porradinhas... / (0/36)

CV: ordem direta convencional CN: convencional Prep: 29 Conj: 5 (4 aditiva E/ 1- Loc. Conj. temporal : na hora que, conj. Subst.: que) APV: 25

APN: 11 (10-celulé/ 1- shopi) REG: LEX: “ certo dia”/ “ porradinhas” MARC: 7 (“aí”) COMP: 0 Relat.: 3 (1 - que/ 2- onde)

A gente: 4 Nós: 0 Verb.: 39 (3 locuções) Ter: 1 (tinha saído-prt.m.q.perfeito composto) Haver: 0 Nomes.: 26 (todos itens simples)

Pronome Sujeito: Eu (12);

Topicalização: “certo dia eu e meu pai.../ a gente tinha saído”

9) M9eCo

um certo dia eu tavo... /tava lá em casa com meu irmão só eu e ele.../ meu tio tava trabalhando... minha mãe também.../ meu pai e minha irmã tava pra escola... /quando foi.../ o meu irmão pegô um pau pra me batê.../ eu falei...tu não vai me batê... / aí eu peguei um pedaço de pau/ e bati nele.../quando foi.../ ele foi correndo pra rua.../ empurrei a porta.../ quando foi.../ eu tavo indo pra cozinha .../pois eu falei.../qué sabê.../ eu vô pô uma água no fogo.../ quando foi... /eu falei pra ele /que ele não ia entrar em casa.../eu destranquei a porta.../deixei só encostada.../ eu fui lá pra cozinha.../peguei a água do fogo.../apaguei o fogo.../coloquei um pôco mais de água gelada.../quando foi.../ele passô lá pro lado da piscina.../eu peguei só o copo/ que tava com água quente/ e joguei nele.../quando foi/... meu tio tinha chegado.../me brigô/ e colocô ele dentro da caixa d'água.../que a piscina tava vazia .../quando foi.../ eu passei pasta na coisa dele.../quando minha mãe chegô.../falô que ia comprá um negócio pra gente.../nem comprô... /porque eu tinha jogado água quente no meu irmão.../quando foi.../meu pai me brigô.../falô /que não era mais pra mim fazê isso/ e só (6/44 frases)

CV: ordem direta convencional CN: convencional Prep: 29 Conj: 18 APV: 25

APN: 0 REG: LEX: "Um certo dia" /"quando foi" MARC: 9 (8 "quando foi"/ 1 "aí") COMP: 0 Relat.: 1 -que

A gente: 0 Nós: 0 Verb.: 49 (7 locuções) Ter: 0 Haver: 0 Nomes.: 39 (4 itens complexos)

Pronome Sujeito: Eu (12);

Obs1: O aluno inicia o relato com uma estrutura de contos " Um certo dia" e emprega no decorrer do relato um marcador que consideramos ser uma forma de hipercorreção baseada nos contos também, é a expressão : " quando foi"

Obs2: Só conferi as conjunções aditivas "E" que relacionavam orações. Depois ampliei.

10) M9EC0

muito **tempo** ... éh::: ... eu **tava dormindo na minha cama do meu irmão...**/ eu **tava morrendo de sono...** /a minha **irmã me acordô para eu tomá banho...**/ eu **tava com** uma **preGUIça de tomá banho...**/ **até que/eu tava com** muito **sono...**/e eu **dormi na privada...**/ aí minha **irmã foi me acordá...**/mas eu não **tava percebendo de uma coisa...**/ ela **pegô a câmara do celulé dela...**/ **tirô** uma foto/ e **postô** assim **no** facebook.../ aí quando eu **era** pequeno.../ ah...tudo bem.../ **era** só uma foto(

exclamação).../ aí quando eu **cresci...**/ **passei** tanta vergonha/ que eu **queria esquecê** isso **na** minha vida (exclamação)... /**tem** uma segunda história também que/ **foi** meu pió machucado.../ eu **tava numa** vila... /eu **acho** que/ eu **morava numa** casa.../ tá.../ **corta** aí... (0/25 frases)

CV: ordem direta convencional CN: convencional Prep: 12 16 Conj: 8 APV: 13

APN: 1 REG: LEX: MARC: 4 COMP: 0

A gente: 0 Nós: 0 Verb.: 24 (4 locuções) Ter: 1 Haver: 0 Nomes.:26

Pronome Sujeito: EU (13), indicando 1ª pessoa: 3 (6 pronomes possessivos;1 pronome me)

Obs: O aluno não estava à vontade. Ele parece ter controlado tanto a fala que algumas construções ficaram estranhas como: “eu tava dormindo na minha **cama do meu irmão** “ , “ eu não tava percebendo **de** uma coisa”

Obs: Para facilitar a identificação dos apagamentos em final de nomes e verbos, decidimos acentuar essas palavras para nossa análise, mas temos ciência de que essa forma não representa fidedignamente a fala dos indivíduos nem pode ser usada para indicar se esse indivíduo fala bem ou não seu idioma.(BAGNO, 2007)

O aluno contou outra história, mas a não consideramos para esta análise.

Obs 3: No início do texto , o aluno emprega a estrutura “ **muito tempo** eu tava dormindo na minha cama do meu irmão” pareceu-nos que o aluno quis utilizar “ há muito tempo”, como ocorre nas estruturas narrativas de contos de fada, marca de letramento literário, podemos dizer assim.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DO GÊNERO ORAL DEBATE

Vídeo Capturado Por Câmera De Celular – Gravação Realizada Em 7 de Agosto De 2019. Duração: 11 minutos e 2 segundos

O debate

Empregamos nomes fictícios na identificação dos alunos para preservá-los. Baseamo-nos nas regras de transcrição estabelecidas em Pretti(1999, p.18-19) e nos exemplos de transcrição dados por Bortoni-Ricardo (2008, p.79-98) .

1. **Professora:** ... vão defendê o uso do celular, tá certo? na sala de aula... Então? O celular é um problema ou uma solução em sala de aula? Os meninos têm de cinco a sete minutos pra fazê a defesa... certo?

[Há certa timidez por parte dos meninos; há risadas na sala e uma aluna apressa a equipe dizendo : ' já tá passando o tempo, anda (exclamação)]

Meninos

2. **Romano:** eu acho que o celular é muito útil na sala de aula...pois, tipo, vamo supô que a gente quisé fazê um trabalho de inglês, certo? a gente só ia pesquisar aqui a tradução [apontando para o celular] e já faz...eu acho muito útil assim.

3.**Gael:** também quando o professô...o fessô fô passá alguma atividade...ai...ai...agente já podia...já podia escrevê...já podia pesquisá...e entendê... tipo... é::o assunto da matéria...a gente podia pesquisá lá...a agente ia entendê...ia sê muito útil pra área da educação (isso aí)...

[Gael chama a atenção do aluno André, o qual faz parte da equipe e está rindo alto.]

4. **Gael:** pô... gente... silêncio (exclamação)

[Depois desse pedido, tanto o aluno quanto a turma silenciaram para que houvesse nova fala.]

5. **Ramiro:** (por exemplo) a prova... não precisa escrever no computadô nem fazê uma xerox...nem imprimi... só::fazê no celular e mandá pra todo mundo... a gente faz no celular e pronto...não precisa:: ()

[Há burburinho, risos e manifestações de impaciência com a equipe que está em seu turno, visto que os componentes ficaram em silêncio e pareciam não ter o que dizer. Dois deles praticamente não se manifestaram, enquanto outros três componentes criticavam a falta de colaboração daqueles colegas. Pelo que observamos, possivelmente o grupo havia estabelecido uma sequência de

apresentação, pois ficaram se entreolhando com insistência e se cutucando discretamente e até mesmo pressionando um ao outro para que se manifestassem. Ou seja, um combinado do grupo foi quebrado devido à timidez dos dois alunos no momento de falar em público, mesmo que o público fosse seus colegas de classe. Registramos o que disseram]

6. **André:** é tu...vaca (exclamação)... antes ele sabia... [refere-se ao aluno lan]... vai, lan... vai lan:::: (exclamação)

[Romano fica impaciente com André e reclama deste insistir para lan falar]

7. **lan:** pra mim é só...

8. **André:** pra mim também...

9. **Romano:** Sim:: mano...fala (exclamação)...eras....tu é doido é?

10. **Gael:** também seria muito bom pros deficiente porque a tecnologia já avançada num futuro...futuro não muito distante.. aí poderia a haver ... os deficiente...até os deficiente aprendê... aprendê a fala... não (exclamação)... tipo o deficiente visual... aí ele fala e já escreve lá...[Refere-se ao celular)...aí seria mais fácil pra área da educação do que escrevê...

11. **Professora:** os meninos têm mais alguma coisa pra acrescentá?

[Romano ainda insiste para que lan acrescente algo à discussão já que não havia falado até aquele momento.]

12. **Romano:** fala LOGO, lan (exclamação)

[O aluno interpelado ficou em silêncio. Nós decidimos intervir, pois os alunos demonstravam ter esgotado os argumentos ou estar acanhados.]

13. **Professora:** podemos passá pras meninas?

14. **André:** já...

15. **Professora:** bom...as meninas vão argumentá contra o uso desse celulá em sala de aula...certo? tipo...podem começá...

Meninas

16. **Tamara:** primeiro eu queria contradizê tudo que eles falaro...porque a parti do momento que a gente tem esse uso do celulá... a gente começa a se torna mais dependente do celulá e não começa a aprendê o que o professô fala...talvez ele fala alguma coisa importante e a gente tá mexendo no celulá sem necessidade nenhuma...

[Tamara olha para a colega ao lado e esta toma a palavra.]

17. **Érica:** é:: tem a questão de...que...como a gente tava conversando...tipo::porque...tipo...umas meninas aqui [aponta com os dedos para seu lado direito]...tipo... aí a gente tava conversando...ah...porque é bom pra tirá foto do quadro...ah porque eu gosto de escrevê ouvindo música...só que...tipo...tem aquela questão da concentração...como ela falô [aponta para Tamara)...quando a gente tá ouvindo música... às vezes a pessoa... assim...tem alguma coisa pra fala...aí ele se levanta pra dá explicação...aquela pessoa que tá com fone de ouvido... não vai nem percebê a hora que o professô levanta e a hora que ele começa a fala...vai fica desinformado... e quando ele vai pergunta...tipo...pra um colega de sala...ah o que o professô falô? O professô chama a atenção dele...pode até tirá da sala ou tirá ponto ...essas coisas assim...

[Érica conclui e olha para Luana à sua direita]

18. **Luana:** sobre o traduTÔ... tipo...tava...é:: escreveu a palavra em inglês...aí caiu uma mensagem...aí já vai vê a mensagem...fica conversando... se desconcentra do que tá fazendo...aí já começa...aí esquece de fazê a atividade e é isso...

19. **Amanda:** eu sou contra o celulá PORQUE:: [bate na mesa e ri] porque ...quando a gente tira foto do quadro..né....quando a gente chega em casa...tipo a gente não faz...vai fazê outra coisa...instagram...facebook....whatsapp.... [a aluna enumera os itens nos dedos]... é isso...

20. **Paula:** eu sei que aqui a maioria é a favor do celulá... eu particularmente sou contra o uso do celulá na escola porque...tipo assim...a maioria dos celulares que têm aqui...tipo...eles são de uso pessoal...se fosse alguma coisa assim...cedida pelo governo...que tivesse controle dos professores... que fosse realmente pra ajuda a gente na aula...seria algo bom...afinal a gente usa mais como uma distração no final das aulas, pra ligar pros nossos pais...mas eles realmente não acrescentam em nada...DURANTE a aula...eu acho o certo seria desliga durante as aulas...deixá ele desligado e só no final a pessoa podê usá...e também na hora do recreio...podia usá também...mas é só...

[Ao final da fala de Paula, a audiência aplaudiu, fez festa e parecia zombar do grupo dos meninos. A turma ficou muito barulhenta. Por essa razão, aguardamos uns segundos para fazer nova intermediação com o objetivo saber se a equipe adversária faria réplica.]

21. **Professora:** os meninos querem rebater? Acrescentá algo...?

22. Romano: a-hã...

[Ficou um burburinho na sala. Percebemos que as equipes estavam mais atentas e estavam se mobilizando para novas falas, pois cochichavam entre si.

23. André: ela quer completar ali...[aponta para Amanda... notamos que o aluno queria constranger a colega, visto que a estudante havia falado pouco.]

24. Tamara: licença... ela quer falar aqui ó...[apontando para Érica. Esta confirmou com aceno de cabeça. Em seguida, perguntamos aos meninos se eles autorizavam aquela fala, já que pela ordem seria a vez de eles se pronunciarem. O grupo permitiu. Dessa forma, a aluna referida fez nova argumentação. Consideramos essa fala como parte dos argumentos das meninas na primeira rodada]

23. Érica: sim...eu queria sobre a questão de saúde... porque ... tipo...o celular prejudica nossa/ muito a nossa postura e também...muito tempo mexendo no celular... prejudica também os nossos olhos...a nossa visão...como tem várias pesquisas que comprovam isso... tipo...isso é muito relatado também na televisão...vive passando essas coisas assim...então além de ser uma distração prejudica a nossa saúde...é isso...

[o plenário aplaudiu a aluna.]

24. Professora: a equipe dos meninos qué... qué fazê uma:::

[Romano toma a palavra antes da conclusão de nossa pergunta.]

25. Romano: eu acho que...quando a gente escuta música...tipo:: com fone de ouvido... vamo supô... a gente fazê uma redação... eu acho que ajuda a concentrÁ... a nossa mente... e a fazê...tipo...bem legal...ajuda a gente pensá além....sabe? depende do tipo da Música...eu acho isso...entendeu?

[Enquanto fala, Romano gesticula bastante: faz o gesto de retirada de um fone do ouvido, põe a mão sobre a testa quando fala a palavra “concentrar”, abre os braços ao dizer a palavra “além”.

26. Gael: se o governo liberasse o celular pra estuda...eles poderio broqueá os aplicativo de mensage...as rede sociais e só focá naquilo que o governo memo qué que a pessoas aprendem...

[Os meninos dessa vez são aplaudidos, mas as meninas se queixam de que os meninos falaram justamente o que elas já haviam argumentado.]

28. Amanda: ... vocês colaro...a gente já tinha falado isso...(exclamação)

[Nesse momento de réplicas, há uma animação maior na turma e as equipes já se lançam aos argumentos com menos timidez. Por exemplo, Érica toma a palavra assim que os colegas param de rir.]

29. Érica: então...tem essa questão do...de...do governo mandá e tal...só que tipo... a gente estuda em escola pública...o governo não...né? o governo não é coisa com a escola particulá... ou é? [A aluna quer saber se o governo estadual tem alguma ingerência sobre a rede privada de ensino , por isso sua última frase tem mais tom de necessidade sanar uma curiosidade para não falar algo duvidoso.] pois é...tipo assim... se::...olha lá... se...a situação da nossa escola... a gente tem algumas coisas boa por quê? Pela luta dos professores e de alguns alunos que se empenham pra ajuda os professores...mas quem DIZ que o governo ia ajudar a gente...ia mandá/ia tê verba...quer dizer...podem até tê verba...mas como a gente tava conversando...mas eles usam essas verbas pra **consumo próprio**...eles não vão dar essas verbas pra gente... tipo assim...quem disse que eles iam mandá esses aparelhos pra gente estuda? e se mandassem...**vamos se dizer** assim...seriam **aparelhos pebas**...como a gente fala...né? que tipo...se...é::eles quebrariam daqui a um...dois meses...e quem diz que eles iam mandá conserto? lam demora muito... pois é ... iam demorá muito pra consertá? ...tem tudo isso...

[O clima na sala era de competição. Sendo assim, o plenário instigava as equipes no sentido de saber se haveria tréplica. Nesse ponto, passamos a palavra aos meninos, sem demora.]

30. Professora: com a palavra ...os meninos...

31. Gael: talvez não possa sê agora que a gente vai tê o celulá liberado ...mas também...no futuro que...talvez se o cara/se o Brasil não tivé tanta corrupção...tanta roubalheira...a gente terá isso...terá verba pra trazê o celulá pra escola...

32. Romano: eu acho que...tipo ... depois de um tempo...não vai haver nem professô... [O aluno inicia a fala um pouco constrangido, possivelmente, por considerar que a fala nos entristeceria de alguma forma.] motivo é que...tipo num site...tá ligado? e mandá...e mandá a informação pelo celulá pra todo mundo...eles não vão precisá nem saí de casa...eu acho que... tipo... é **muito “cute”** ...

33. Érica: mas tu pegô essa argumentação do professor de ontem(exclamação) mas olha... presta atenção aí... como o professô falô ontem...vai

tê um telão que vai tê um professô de sei lá da onde dando aula pra gente...mas ele não falô nada sobre o uso do celulá...

34. Tamara: e nem que não vai precisá saí de casa...

35. Romano: sim...mas a tecnologia vai sê avançada...

36. André: mas a tecnologia de hoje vai tá avançada não só na televisão...mas pode sê também pelo tableTI e pelo celuLÁ..tá?

37. Tamara: e o que isso vai te beneficiá mentalmente?

38. André: (vai beneficiá em não) trazê caderno...liVRO...

Participação da Audiência

39. Professora: Agora eu gostaria que dois ou três alunos pudessem dá um parecer sobre o debate.... na opinião de vocês qual a melhó argumentação?

40. Frida: a argumentação das meninas foi mais melhó que o deles... [Imediatamente Romano e André cortaram a fala da colega de maneira irônica e debochada]

41. Romano: ÉEE... mais melhó (exclamação)

42. André: não sabe nem falá (exclamação)

Frida ficou bem constrangida e sem reação. Não intervimos, pois ficamos também surpresas com aquela interferência e porque tivemos receio de atrapalhar a gravação do vídeo. Consideramos uma falha muito grande de nossa parte não termos tomado uma atitude contra a fala e o comportamento preconceituoso e humilhante dos colegas contra a jovem. No entanto, ao assistirmos ao vídeo posteriormente, concluímos que nos serviu como advertência sobre como esse tipo de questão pode atingir a autoestima e a confiança do indivíduo em suas interações sociais. Na condição de professores, temos de estar prontos para intervir de maneira adequada e contundente em situações que estejam relacionadas a qualquer tipo de preconceito em sala de aula e fora dela também.

O fato de ter sido um ataque à fala de uma garota também nos afeta, visto que existe uma percepção de que as garotas usam melhor as palavras e, por essa razão, não poderiam desviar das formas canônicas. (Ver que autor destaca que não são todas as formas que recebem estigma...)

As colegas começaram a incentivar Frida a continuar falando. Mas quem toma a palavra é Bete.

43. Alunas: fala ...Frida...aí (exclamação)

Romano diz sarcasticamente

44. Romano: fala sério dessa vez... não fala errado (exclamação)

45. Frida: eu achei muito melhor a acusação ...porque eles pegaro o que o professor Orlando falô ontem...

A turma riu e Frida continuou.

46. Frida: ... e não tinha nada a ver com isso... a explicação delas foro muito melhor do que a deles ...

Romano interfere novamente provocativamente.

47. Romano: é mais melhó...né? é mais melhó eles (exclamação)

Frida respondeu irritada, batendo na mesa de sua carteira.

48. Frida: pois é ... não tô falando contigo (exclamação)

49. Professora: então...a audiência considera que argumentação vitoriosa? A defesa do celulé dos meninos ou a que acusô...?

Uma parte da turma respondeu em unísson.

50. Alunos: a acusação (exclamação)

51. Professora: a acusação... por QUÊ?

Vários alunos começaram a justificar ao mesmo tempo, o que produziu muito ruído na sala, por isso não entendemos o que disseram. Quando baixaram as vozes, a voz de Bete se destacou.

52. Bete: eu acho que:: em relação às meninas... eu acho que as meninas que... elas tão mais certas... porque realmente prejudica a saúde da gente...apesar DEU ser A FAVOR (a estudante direciona as mãos para o peito e enfatiza posicionamento a favor do uso do celular em sala de aula.)...mas eu acho que a defesa delas é muito melhor...porque é muito mais organizada e muito bem expliCAda...

53. Frida: ... e como a Bete falou...isso prejudica a nossa saúde... principalmente... a nossa visão... só isso.

54. Professora: mais alguém?

55. Todos: NÃO (exclamação)

56. Luana: e a gente gaNHÔ:: (exclamação)

57. Professora: eu agradeço... vocês estão de PARABÉNS!

APÊNDICE I – OFICINA DE LINGUAGEM

Trova em Sala de Aula: reflexões sociolinguísticas por meio da poesia

INTRODUÇÃO

Segundo Pinheiro (2018) uma das condições indispensáveis para que se faça um trabalho com poesia é que o professor seja um leitor com uma experiência importante de leitura do gênero. De acordo com o autor, um professor que não se emocione com as imagens de um poema não conseguirá ajudar o aluno a enxergar e sentir a beleza do texto.

Pinheiro também destaca que o poema entre os gêneros literários é o menos prestigiado em sala de aula devido ao fato de ser considerado difícil de entender e de interpretar. E essa é uma das razões pelas quais decidimos abordar a poesia, visto que os gêneros do narrar e do argumentar acabam sendo privilegiados em sala de aula.

No entanto, longe de querermos transformar os alunos em poetas, mas entendendo que a linguagem poética pode ser estudada em algumas de suas formas a serviço da reflexão a respeito do uso da palavra, de sua expressividade, de sua sensibilidade e o de seu poder de ser “bala certa” com sua “sinteticidade”, propomos um trabalho com o gênero poema na estrutura da trova destinado aqui aos alunos do 8º e 9º ano do ensino fundamental II, em razão de serem os anos nos quais desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado, observando a linguagem dos alunos tanto na modalidade escrita quanto falada.

A escolha se justifica pelo fato de a trova ser um tipo de texto que exige uma musicalidade e um poder de condensação alcançada pela seleção vocabular. Ou seja, a criatividade e o arranjo das palavras no intuito de se criar impacto sonoro e semântico podem ser trabalhados por meio desse gênero, além de ser um trabalho de reflexão sobre a linguagem, uma vez que a construção de uma trova não é tão simples quanto possa parecer em um primeiro momento. Intentamos fazer com que essa atividade possa incentivar os alunos a buscarem outras leituras poéticas em suas vidas, ampliar vocabulário e pensar na variedade linguística e suas normas como elementos essenciais para o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa.

A escolha do 8º e do 9º ano deu-se, também, por observarmos que são anos de ensino nos quais os estudantes já conseguem analisar textos com mais atenção, e já podem ler e interpretar textos conforme as experiências que eles possuem de modo mais significativo, guardados os devidos limites da idade.

Esta proposta segue as orientações de Lopes-Rossi (2008) para projetos pedagógicos de leitura e produção textual de gêneros discursivos na escola, segundo a qual nem todo gênero servirá à produção escrita, mas sempre será acolhido como objeto de leitura e de compreensão de como os textos se organizam e interagem com a sociedade, também considera o trabalho desenvolvido no Profletras- Ufpa por Ohuschi (2018), e Lima e Nascimento (2018) também na linha de atividades com linguagem.

Com relação à análise linguística, as atividades seguem o roteiro apresentado por Ohuschi e Paiva (2016) que enfocam a epilinguagem e a metalinguagem como operações promotoras da reflexão sobre o funcionamento da língua e de seus efeitos de sentido em contexto de uso.

Sugerimos duas formas de divulgação das produções: 1- varal poético em área de maior circulação de pessoas dentro do espaço escolar 2- apresentação de vídeo-trova também no mesmo local. Observamos que o poema é um gênero versátil e pode ser explorado em atividades escritas e orais, e pode circular por espaços diversos dentro e fora da escola, inclusive no ciberespaço lugar no qual temos vivido mais intensamente nossas vidas desde 2020.

MÓDULO DE LEITURA

Os textos escolhidos para o trabalho com a trova são de poetas diferentes, mas que falam sobre a mesma temática: o meio ambiente. O primeiro é do baiano Austregésilo de Miranda Alves e o segundo, de Antônio Juracy Siqueira, conhecido poeta paraense. Mas antes de chegarmos a esses escritores, apresentaremos aos alunos trovas diversificadas em seu conteúdo para que notem que a trova é um tipo de poema que pode ser empregado para falar do que se desejar. Esperamos também que os alunos se atentem para a composição do texto. A partir da leitura desse grupo de trovas, haverá o encaminhamento de pesquisa sobre o gênero.

Atividades Prévias: contato com a trova

Apresentaremos um bloco com trovas de temáticas diferentes para que sejam lidas, interpretadas e observadas em termos composicionais. Sobre este aspecto, o aluno observará, de acordo com nossa orientação, número de estrofes, número de versos, presença de rimas, presença de título.

a) Faça uma leitura silenciosa dos textos. Depois, vamos lê-los em voz alta.

I

Trova - cantiga do povo

alma ingênua dos caminhos...

de lavradores... cigarras...

mulheres... e passarinhos...

ADELMAR TAVARES

<http://falandodetrova.com.br/trovassobreatrova>

II

Quando o poder alucina

e a vida perde a razão,

vem o desgosto e te ensina

que poder é só ilusão!

III

Liberdade... liberdade!!!

o prazer de ir e vir...

e voltar quando a saudade

já não deixa mais sorrir

<http://www.overmundo.com.br/banco/trovas-diversas>

IV

Estudar é muito bom

Dá liberdade pra gente

Quando abro um livro então

Penso que sou influente.

Adriana do Carmo

V

Minha filha perguntou
Se fada do dente existe
Eu respondi que sim
- Mas, mamãe, isso é chiste!
Adriana do Carmo

Após a leitura das trovas, sugerimos a realização de uma discussão oral, por meio das seguintes questões.

- a) É um texto só ou são vários? Explique.
- b) Que tipo de texto eles são? Conto, crônica, poema? Justifique.
- c) Sobre o que eles falam?
- d) Algum chamou mais sua atenção? Qual? Por quê?
- e) Eles são diferentes ou semelhantes na composição? Explique sua resposta
- f) Você já havia lido algum texto semelhante a estes? Conhece algum de cor? Poderia dizê-lo para a turma?

Pesquisa sobre a Trova Literária

Após a etapa anterior, os alunos serão orientados a fazer uma pesquisa sobre a trova no intuito de descobrir sua origem, seus tipos e modo de organização. Essas informações deverão ser compartilhadas em sala para confirmar ou não o que os alunos perceberam com a leitura das trovas.

Essas informações serão retomadas na atividade de leitura principal e na produção de texto. É importante que o professor indique sites, livros ou blogs que sirvam de fonte de pesquisa para direcionar os alunos, uma vez que muitos tendem a não saber como nem onde pesquisar quando ficam por conta própria nessa busca.

Passaremos, então, a atividade de leitura sobre o tema meio ambiente.

Pensando sobre o Meio Ambiente

Apresentamos aqui uma notícia sobre problemas de coleta de lixo no município de Ananindeua-PA. Essa notícia servirá para levantar conhecimentos prévios dos estudantes e promover discussão a respeito dos graves problemas ambientais que o homem está criando localmente e que repercutem até mundialmente.

Moradores de Ananindeua reclamam de lixo nas ruas

Domingo, 23/04/2017, 09:30 - Atualizado em 23/04/2017.

Boa parte das ruas do conjunto Cidade Nova 8, 4 e 2, em Ananindeua, amanheceu com o lixo na porta dos moradores. Esta situação seria resultado do protesto dos moradores de Marituba, realizado na manhã de ontem (21). A manifestação impediu a entrada e saída de caminhões coletores de lixo de um aterro sanitário, cuja instalação na cidade gerou uma série de protestos.

Para a dona de casa Maria Lucia, de 48 anos, na Cidade Nova 4, a situação volta a preocupar. “O grande problema é que, como é de costume, os moradores amontoam o lixo para facilitar a coleta e depositam na esquina. Mas agora como eles não passaram por aqui, o lixo poderá atrair bichos para cá, fora o cheiro”. Em outro ponto, na Cidade Nova 8, várias casas estavam com os sacos de lixo na porta. E a preocupação é a mesma. Na casa da moradora Néia de Oliveira, 52 anos, o lixo nem foi colocado para fora. “Vi que até 20h30 eles não passaram, nem coloquei o lixo para fora. Eu havia acompanhado pela TV a situação do protesto pela manhã e imaginei que de alguma forma isso poderia atrapalhar o serviço. E para evitar que o lixo fique exposto, resolvi deixar dentro da lixeira com tampa e assim evitar que outros bichos rasguem os sacos”.

Já na Praça da Bíblia, na Cidade Nova 2, o lixo estava amontoado próximo a uma parada de ônibus. A estudante Evelyn Aragão, 21 anos, ficou incomodada. “De noite fica bastante movimentado, pois acaba sendo uma opção de lazer para nós moradores. Mas como vamos circular por aqui se está cheio de sacos de lixo? Fica bastante complicado, e se o serviço de coleta não voltar, isso vai acumular ainda mais e ficará insuportável”, avaliou.

A Prefeitura Municipal de Ananindeua (PMA), por meio da Secretaria Municipal de Serviços Urbanos (Seurb), informa que em razão da manifestação de

sexta, em Marituba, a coleta do lixo em Ananindeua teve de ser suspensa temporariamente.

(Carla Azevedo/Diário do Pará)

Disponível em: < <http://www.diarionline.com.br/noticias/para/noticia>.> Acesso em 14/08/2019

Serão feitos os seguintes questionamentos sobre a notícia

- a) O que causou a não coleta de lixo na cidade?
- b) Esse tipo de problema preocupa você? Por quê?
- c) Que outros problemas ambientais preocupam você? Por que razão?
- d) O que poderia solucionar o problema da coleta de lixo na cidade ou resolver os problemas sobre os quais você falou?

Leitura de Poemas

Logo abaixo, temos dois poemas, especificamente duas trovas, que versam sobre a questão ambiental. Leia-os silenciosamente.

Texto 1

Indo assim, num triste dia,
Uma criança, decerto,
Vai pensar que ecologia
É o estudo do deserto.

Autor: Austregésilo de Miranda Alves-Ba

Fonte: www.varaldetrovasn18.com.br

Acesso em 26/07;2019

Texto 2

Por menor que seja, creia,
O lixo é problema certo:
De pequenos grãos de areia
É que se forma o deserto

Antônio Juracy Siqueira/PA
Fonte: www.varaldetrovasn18.com.br
Acesso em 26/07/2019

Os alunos serão instados a falar sobre os poemas a partir destas questões

- Qual o tema tratado nos dois textos?
- Os poemas falam de algo distante de nossa realidade? Explique.
- Sobre o que eles fizeram você pensar? Comente.

Atividades sobre as Condições de Produção das Trovas

- Que papel social possivelmente exercem os autores dos textos?
- Onde podemos encontrar esse tipo de texto?
- A que campo de conhecimento eles pertencem? Científico? Jornalístico? Literário? Religioso? Justifique sua resposta.
- Com que finalidade os textos foram produzidos?
- A qual público os textos foram destinados?
- Se os poemas fossem um só, que nome você daria a ele? Por quê?

Atividades sobre o Conteúdo Temático

- Os textos tratam de temas diferentes ou semelhantes? Qual ou quais são?
- Há alguma relação entre os poemas e a notícia lida anteriormente?

Compreensão e Interpretação dos Poemas

- Qual o problema abordado em cada trova? (Nível literal)

- b) Os sentimentos presentes nos poemas são positivos ou negativos? Que palavras no texto confirmam sua resposta? (Nível literal)
- c) A palavra “deserto” aparece nos dois poemas. De acordo com seu próprio entendimento, o que é um deserto? (Nível interpretativo)
- d) Que ideia essa palavra (deserto) reforça nos dois poemas? (Nível inferencial)
- e) Segundo o dicionário, ecologia é a relação entre seres vivos e o meio ambiente. Essa palavra aparece no poema 1. De acordo com o texto, o que seria necessário para que ecologia mudasse o seu sentido para “ o estudo do deserto”? (Nível inferencial)
- f) O que o poema 2 fala a respeito dos pequenos problemas? (Nível inferencial)
- g) No texto 1 ocorre a palavra “decerto” e no 2, “certo”. Que ideias essas palavras adicionam ao tema abordado? (Nível interpretativo)
- h) Os poemas poderiam ser vistos como um único texto? Comente sua resposta. (Nível interpretativo)
- i) Levando em conta as outras informações do texto1, tente explicar a que está se referindo a expressão “*indo assim*”. (Nível inferencial)
- j) Você concorda ou discorda do que os poetas falam? Por quê? (Nível interpretativo)
- k) Observe que os poetas falaram de maneira profunda sobre questões ambientais, mas empregando poucas palavras. Você acha que esse trabalho foi fácil ou difícil de realizar? Justifique sua resposta. (Nível interpretativo)
- l) De que modo os temas tratados pelos poetas se relacionam com a realidade que você vive? (Nível interpretativo)

Construção Composicional

a) Você deve lembrar que em um poema as linhas se chamam versos e que ao conjunto de versos chamamos de estrofes. Agora retome sua pesquisa sobre a trova, releia os poemas apresentados até aqui e caracterize a trova quanto ao número de estrofes.

b) Um dos itens que você pesquisou sobre a trova está relacionado aos seus tipos de acordo com o conteúdo do texto. Segundo essa classificação, os poemas 1 e 2 seriam filosóficos. Por quê?

c) Os versos de uma trova rimam entre si, seguindo uma mesma sequência. Volte novamente aos poemas 1 e 2, numere os versos de cada um para descobrir quais são os que sempre rimam quando produzimos uma trova.

d) Ainda sobre as rimas, qual seria a função delas nesse tipo de poema?

Estilo

a) O adjetivo é uma classe de palavra que tem a função de caracterizar, qualificar ou desqualificar o substantivo (nome). Exemplo: floresta densa, desmatamento acelerado, chuva ácida, rio seco. No primeiro verso do texto 1, o adjetivo está à frente do substantivo: “Indo assim, num *triste* dia”. Reescreva esse verso, mudando a ordem do adjetivo, para que fique após o substantivo. Em seguida, explique o efeito de sentido do adjetivo nos dois casos: antes e após o substantivo “dia”.

b) No segundo verso do texto 2, temos “o lixo é problema certo”. O adjetivo está depois do substantivo. Trocando essa ordem, teríamos “o lixo é certo problema”. O efeito de sentido é o mesmo? O que muda?

c) Reescreva o primeiro verso do poema 1, trocando o adjetivo *triste* por outros de modo a imprimir novos sentidos negativos ao substantivo “dia”, de acordo com o significado expresso pelo poema.

d) Observe as palavras destacadas a seguir: floresta densa, desmatamento acelerado, triste dia. Qual seria a função delas em relação aos substantivos aos quais estão ligadas?

MÓDULO DE ESCRITA

Planejamento

A expectativa para essa etapa da oficina é que os alunos tenham conseguido refletir sobre questões ambientais e compreendido a organização da trova para produzir seus próprios textos com o tema meio ambiente. Para completar essa fase de formação de opinião e ampliação de repertório, os estudantes farão novas pesquisas sobre a temática, podendo levar seus textos para serem lidos em sala. Será empregado o seguinte comando:

- a) Pesquisem outras notícias a respeito de problemas ambientais que estejam ocorrendo no Brasil e no mundo para discuti-los em sala.

Para ajudar na construção das trovas, os estudantes devem construir uma pequena lista com palavras relacionadas ao meio ambiente que rimem. Exemplo: floresta, indigesta/ enchente/contudente. Será dada a seguinte instrução:

- b) Procurem pares de palavras que se combinem sonoramente e que estejam relacionadas com o meio ambiente, anotem no caderno para serem usadas em sala. Ex: Desmatado/queimado, furacão/erupção.

Execução do Texto

Anotam-se no quadro os problemas ambientais mais recorrentes no noticiário e também os pares de palavras que os alunos conseguiram encontrar para que todos possam lançar mão deles, caso seja necessário na produção do texto.

A partir de então, os alunos formarão duplas ou trios para comporem trovas a respeito de um dos temas ambientais anotados no quadro. Essa produção deve ser feita em sala para que se possa acompanhar o processo de construção e para sanar possíveis dúvidas dos alunos quanto à composição da trova. Será feita a seguinte proposição:

- a) Formem duplas / trios e componham uma trova sobre um dos problemas ambientais anotados no quadro; empreguem também as rimas que foram anotadas de acordo com a intenção comunicativa do grupo. Esses poemas serão apresentados à comunidade escolar. Sendo assim, arranjem as palavras de maneira a dar força ao texto com o objetivo de conscientizar seus leitores sobre o problema por vocês abordado. Não esqueçam que a trova é organizada em uma estrofe de 4 versos e que o esquema de rimas é 1º verso com 3º, e o 2º com o 4º

Revisão do Texto

Revisem a produção de vocês, observando se: o tema é meio ambiente? Seguiram o esquema de rimas? Conseguiram organizar o poema em 4 versos? Há problemas ortográficos que estejam comprometendo o sentido do texto?

Troquem os poemas com outro grupo e façam a avaliação deles com os mesmos critérios empregados em sua autoavaliação.

Após as trocas de sugestões, façam a reescrita dos poemas e entreguem-nos à professora para que ela faça a sua avaliação individual.

Reescrevam os textos, após as considerações da professora, digitem-nos e coleem-nos em papéis coloridos para que seja feito um varal poético.

MÓDULO DE ORALIDADE

Planejamento

A oralidade é tão importante quanto à escrita nesta oficina. Sendo assim, após a produção das trovas, os grupos deverão organizar a exposição oral. Esse planejamento engloba

- uma leitura atenta dos poemas no intuito de captar ideias e sentimentos dados nos textos.
- Trabalho de memorização das trovas a partir de ensaios para a gravação dos vídeos.
- Escolha de acessórios, maquiagem, cenário que estejam relacionados ao tema das trovas.
- Refinamento da performance em audição com todos os envolvidos para avaliação do grupo e ajustes possíveis em relação à entonação e ao gestual.
- Gravação dos vídeos-trovas.

MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Um texto é escrito para ser lido, um vídeo para ser visto. Ou seja, nossas produções têm que circular! Sendo assim, os alunos articularão duas formas de divulgação dos textos: uma escrita outra em vídeo. Eles digitarão as trovas e as colarão em papéis coloridos para montagem de varal de poesias e gravarão um vídeo (vídeo–trova), com duração máxima de 3 minutos, com as mesmas trovas que estarão no varal. A ideia é levá-los a perceber que a fala e a imagem podem reforçar a mensagem desejada.

A atividade foi pensada para circular em área de grande movimento, como o pátio da escola. Essa divulgação deve ser agendada junto à coordenação da escola no sentido de validar o trabalho dos alunos e promover um ambiente em que as práticas de letramento sejam correntes.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS EMPREGADOS EM SALA DE AULA

Leitura e produção

UNIDADE
2

Diversidade cultural

EDUARDO
DAS NEVES

Chiquinha Gonzaga

Francisca Gonzaga (1847-1935) era filha de uma mestiça de origem humilde e de um militar branco de uma família importante. Com 11 anos já compunha ao piano, mas, apesar do talento, seus pais queriam uma vida tradicional para ela e, aos 16, casaram-na com um homem rico.

No início de sua carreira, das Neves (1874-1919) foi ator e palhaço, conhecido como "Crioulo Dudu". Com sucesso em peças cômicas e patriotas, tornou-se astro da Casa Edison em 1902, importou a primeira gravação de discos para o Brasil.

Após anos de brigas com o autoritário marido, Chiquinha o abandonou – uma atitude que fazia uma mulher ser malvista pela sociedade da época. Contrariado, o pai de Chiquinha a renegou, e ela passou a dar aulas de piano para sobreviver.

As músicas de Chiquinha ficaram famosas através do teatro, quando ainda não existiam rádios ou discos, e foram sucesso de vendas desde a primeira publicação de uma partitura sua, em 1877. Ela lutou pelo fim da monarquia e da escravidão, tornou-se a primeira maestrina do Brasil e compôs a primeira marchinha de carnaval da história, "Ó abre alas".

Leitura e produção

Capítulo

1

Gerações e gerações - a história se repete?

Ver, no Manual do Professor, orientações a respeito deste capítulo.

Tira 1

Rubens Bueno



Tira 2

lotti



Glossário

Julio Iglesias: cantor espanhol que alcançou grande sucesso interpretando canções românticas, especialmente a partir da década de 1970.

Peppino di Capri: cantor italiano nascido em 1939 que iniciou sua carreira nos anos 1950.

Jimi Hendrix: guitarrista, cantor e compositor norte-americano, nasceu em 1942 e morreu em 1970. É considerado por muitos críticos o melhor guitarrista da história do rock e um dos mais influentes músicos de sua geração.

MOACYR SCLIAN

A volta do filho pródigo



Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Um pai autoritário e uma mãe que não conseguia lidar com a rebeldia do filho. Depois de alguns meses de trabalho em uma cidade distante, ele decidiu voltar para casa. Mas não estava sozinho. Tinha um amigo que lhe ofereceu um apartamento em uma cidade distante, onde tinha amigos. Ali ficou por vários meses. Não...

...deu uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na primeira semana. Depois disso ficou entregue à própria sorte. Depois que voltou foi amado, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece que também mudou de cidade, mas não sei quem.

uma imobilizar

Seus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Um pai autoritário e uma mãe que não conseguia lidar com a rebeldia do filho. Depois de alguns meses de trabalho em uma cidade distante, ele decidiu voltar para casa. Mas não estava sozinho. Tinha um amigo que lhe ofereceu um apartamento em uma cidade distante, onde tinha amigos. Ali ficou por vários meses. Não...

Depois que voltou foi amado, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece que também mudou de cidade, mas não sei quem.

Faltou tudo o que ele precisava para ser feliz. O homem se aproximou de casa. Ele não estava sozinho. Tinha um amigo que lhe ofereceu um apartamento em uma cidade distante, onde tinha amigos. Ali ficou por vários meses. Não...

meu filho, abraçou-o. Entre aquilo que era um abraço quente, disse: "você não volta para casa? Não voltará. Não voltará. Faltou o que precisava para ser feliz. O homem se aproximou de casa. Ele não estava sozinho. Tinha um amigo que lhe ofereceu um apartamento em uma cidade distante, onde tinha amigos. Ali ficou por vários meses. Não...

A verdade, porém, é que não gostava de imobilizar, nem mesmo quando ele estava sozinho. Tinha um amigo que lhe ofereceu um apartamento em uma cidade distante, onde tinha amigos. Ali ficou por vários meses. Não...

Folha de S. Paulo, São Paulo, Folhateen, 28 mar. 2005. © Folhapress.

A volta do filho pródigo

Cerca de 30 mil crianças e adolescentes fogem todo ano no Brasil. Oitenta por cento voltam para casa. Dificuldades com a família e busca de independência são as causas mais frequentes das fugas. A volta é acompanhada de arrependimento.

Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa. Sabia que, para seus velhos, aquilo seria uma dura prova: afinal, ele era filho único. Mas estava na hora de mostrar que não era mais criança. Estava na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e, uma madrugada, deixou o apartamento. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos.

Ali ficou por vários meses. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na primeira semana. Depois disso ficou entregue à própria sorte.



Apanhei assim mesmo...

Ruth Rocha

Precisa de ver como o meu pai é bravo!

Ele nem pergunta muito...

Qualquer coisa e a gente já leva uns safanões.

Mas minha madrinha sempre dá um jeito de me livrar das encrencas que eu apronto.

E quando eu apronto, eu apronto, mesmo!

Neste dia que eu estou contando foi assim.

Apareceu na minha casa um cara, que era meio parente do meu pai.

E quando ele foi embora eu descobri que ele tinha esquecido um maço de cigarros inteirinho.

Eu nunca na minha vida tinha fumado.

Todos os meninos da minha classe já tinha fumado e eles viviam gozando da minha cara por isso.

Eu queria fumar, nem que fosse pra dizer pros outros.

Então eu roubei o maço, quer dizer, roubei não, que achado não é roubado. Eu achei!

Arranjei uma caixa de fósforo na cozinha, escondi o maço e fui pro fundo do quintal.

Subi no muro, que eu gostava muito de ficar encarapitado no muro.

Então eu peguei o maço de cigarros e comecei a fumar.

Pra falar a verdade eu achei uma droga! Mas eu já sabia que no começo a gente acha uma porcaria. A gente tem que insistir, até acostumar. Não é fácil não!

Eu fui fumando, fumando, fui tossindo, tossindo, até que eu comecei a enjoar.

Mas eu não parei, que ser homem não é mole!

Eu ia acendendo um cigarro atrás do outro. Cada vez que um cigarro ia acabando eu acendia outro, que nem meu pai faz.

Aí eu não vi mais nada!

Depois me contaram que eu caí do muro, do outro lado, na casa de dona Esmeralda.

Quando dona Esmeralda me viu caído no meio do quintal, com uma porção de cigarros espalhados em volta de mim, viu logo o que tinha acontecido. E pensou que se chamasse meu pai eu ia entrar na maior surra da minha vida.

Então ela chamou minha madrinha que, como eu já disse, costumava me livrar das minhas trapalhadas.

Minha madrinha veio correndo.

Então ela e dona Esmeralda me levaram pra dentro, passaram água fria na minha cara, até que eu acordei. E eu vomitei uns quinze minutos.

Minha madrinha estava muito assustada, que ela disse que eu estava cheirando cigarro puro, e que o meu pai ia me matar de pancada se eu voltasse pra casa daquele jeito.

Então ela fez eu lavar a boca, foi até lá em casa buscar a minha escova de dentes...

Mas não adiantava nada...

Então dona Esmeralda veio lá de dentro com um copo de pinga. Ela disse que a melhor coisa pra tirar cheiro de cigarro é pinga.

E me fez lavar a boca com pinga, até que ela achou que eu não estava mais cheirando cigarro...

Aí eu e minha madrinha voltamos pra casa.

A gente entrou de mansinho pra não chamar a atenção do meu pai.

Ele estava sentado no sofá, vendo televisão.

Eu passei por trás dele e fui indo pro meu quarto, bem devagar...

Meu pai nem olhou pra trás.

– Tuca, – meu pai chamou – vem cá.

Precisa de ver que surra que eu levei! Meu pai achou que eu tinha tomado pinga!