UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

PEDRO THALES CHAGAS MARQUES

O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO

MOSSORÓ

2016

PEDRO THALES CHAGAS MARQUES

O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO

Dissertação apresentada à banca examinadora do programa de mestrado profissional em letras- Profletras como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Letras da Universidade do Rio Grande do Norte sob orientação do Prof. Dr. Gilson Chicon Alves

MOSSORÓ
2016

C357e

Chagas Marques, Pedro Thales.
O ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA POR MEIO DE UMA INTERVENÇÃO/ Pedro Thales Chagas Marques -2016
115 p.

Orientador: Gilson Chicon Alves
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, letras, 2016.

1. Sociolinguística. 2. Concordância verbal. 3. Pesquisa interventiva. 4. Ensino. Alves, Gilson Chicon, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

PEDRO THALES CHAGAS MARQUES

UMA PROPOSTA INTERVENTIVA NO ENSINO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NA PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada à banca examinadora do programa de mestrado profissional em letras-Profletras como requisito parcial à obtenção do grau de mestre em Letras da Universidade do Rio Grande do Norte, pela seguinte banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves
UERN- Orientador

_____

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
UERN-Membro interno

_____

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
UFERSA-Membro externo

Mossoró, ____ de dezembro de 2016.

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe Maria Marques e aos meus avós Maria, João, Nadir e Gomes.

AGRADECIMENTOS

Gratidão maciça a Deus, a minha mãe Maria Marques, aos queridos amigos, aos professores, à secretária, aos colegas de classe e aos motoristas que me buscavam em Fortaleza e me levavam a Mossoró.

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho se deu inspirado na literatura dos estudos científicos da linguagem, mormente no legado das contribuições de Labov por meio de sua teoria variacionista. Com o objetivo de transformar a realidade de alunos da 8ª série de ensino fundamental, no aspecto da escrita em que se exige a formalidade do conteúdo de concordância verbal, investigou-se como este fenômeno era refletido nas produções textuais destes jovens, para assim produzir uma experiência interventiva baseada nas teorias de Vygotsky na qual o interacionismo e a estimulação foram instrumentos primordiais para o êxito dos resultados almejados e alcançados, destarte, evidenciando que o ensino de conteúdos prescritivos podem ser direcionados ao alunato de uma forma alternativa, contextualizada, interativa e social.

Palavras-chave:
Sociolinguística- Concordância verbal- Pesquisa Interventiva- Ensino

ABSTRACT

The development of this work was inspired by the literature on the scientific studies of the language, mainly in the legacy on the Labov's contributions by means of its variationist theory. In order to transform the reality of 8th grade students in the aspect of writing in which the formality from the content of verbal agreement is required, we investigated how this phenomenon was reflected in the textual productions of these young people, in order to produce an experience based on the Russian Vygotsky's psychology which interactionism and stimulation were primordial instruments for the success of the results intended and reached, evidencing that the teaching of prescriptive contents can be directed to the students in an alternative, contextualized, interactive and social way.

Words key:
Sociolinguistic- verbal agreement - Interventionist research- Teaching

LISTA DE FIGURAS **página**

FIGURA 1..... 61
FIGURA 2..... 62
FIGURA 3..... 62
FIGURA 4 63
FIGURA 5 63
FIGURA 6 64
FIGURA 7 64
FIGURA 8 65
FIGURA 9 66
FIGURA 10 66
FIGURA 11 67
FIGURA 12 67
FIGURA 13 68
FIGURA 14 68
FIGURA 15 81
FIGURA 16 81
FIGURA 17..... 82
FIGURA 18 82
FIGURA 19 83
FIGURA 20..... 83
FIGURA 21..... 84
FIGURA 22 84
FIGURA 23 85
FIGURA 24 86
FIGURA 25 86
FIGURA 26 87
FIGURA 27 87
FIGURA 28 88
FIGURA 29 96
FIGURA 30.....98

FIGURA 31.....98
FIGURA 32.....99
FIGURA 33.....99
FIGURA 34.....100
FIGURA 35.....100
FIGURA 36.....101
FIGURA 37.....101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1.....56
TABELA 2.....56
TABELA 3.....56
TABELA 4.....56
TABELA 5.....57
TABELA 6.....57
TABELA 7.....57
TABELA 8.....58
TABELA 9.....58
TABELA 10.....58
TABELA 11.....58
TABELA 12.....59
TABELA 13.....59
TABELA 14.....71
TABELA 15.....72
TABELA 16.....80
TABELA 17.....88
TABELA 18.....94
TABELA 19.....95
TABELA 20..... 104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

1. SOCIOLINGUÍSTICA

1.1 A ORIGEM DA SOCIOLINGUÍSTICA 12

1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA DE LABOV 15

1.3 A RELEVÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 25

2.TIPOS DE PESQUISA E CONCORDÂNCIA VERBAL

2.1 O MÉTODO CIENTÍCO.....38
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....39
2.3 PESQUISA INTERVENTIVA.....40
2.4 VARIÁVEIS DA CONCORDÂNCIA VERBAL.....44
2.4.1 FATORES LINGUÍSTICOS.....48
2.4.2 FATORES EXTRALINGUÍSTICOS.....49

3.FASES DA INTERVENÇÃO

3.1 1ª FASE PRÉ-INTERVENTIVA.....53
3.2 2ª FASE PRÉ-INTERVENTIVA.....60
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....69
3.4 INTERVENÇÃO- 1ª FASE.....75
3.5 INTERVENÇÃO- 2ª FASE (MÉTODO DA INTERVENÇÃO) 90

CONSIDEREÇÕES FINAIS.....105

REFERÊNCIAS 106
ANEXOS 110

INTRODUÇÃO

Cotidianamente, estamos inseridos em práticas sociais nas quais a linguagem é a principal intercessora. O professor está envolvido em uma profusão de linguagens que intermedeiam as interações sociais e permitem os processos relacionados ao ensino-aprendizagem. A diversidade de linguagens se reflete em um fenômeno de natural e categórica ocorrência no Brasil: A variação linguística.

Quando Labov publicou, em 1972, a obra que seria um verdadeiro divisor de águas (padrões sociolinguísticos) nos estudos da linguística, uma nova perspectiva se debruçou ao mundo e sua teoria variacionista foi consolidada desde que ele criou um instrumento teórico capaz de comprovar regularidades de variações, extinguindo preconceitos sobre a língua. Esses estudos se estenderam ao Brasil por volta dos anos de 1970 quando a diversidade linguística do vernáculo começou a ser averiguada cientificamente num continuum de investigações sobre vários fatores sociais e estruturais constitutivos dessa inomogeneidade de falares no país. Um dos fenômenos em que há mais variação, mas também maior ocorrência de estigmatização é justamente o escolhido para ser investigado nessa pesquisa: a concordância verbal.

A relação de conformidade entre núcleo de sintagma verbal e núcleo de sintagma nominal subjetivo constitui um dos fenômenos em que há mais variabilidade entre os falantes do vernáculo brasileiro, inclusive dos mais letrados. Com uma metodologia contemporânea e inovadora, esta pesquisa respaldada por teorias de Vygotsky(1978), viabiliza que o pesquisador se insira totalmente no contexto de ensino para elucidar e descobrir juntamente com os aprendizes uma gama de informações sobre o fenômeno supracitado.

A investigação não limitar-se-á à independência e observação passiva do pesquisador, pois, irá ao encontro de soluções para um problema que provém da variedade linguística, no caso, o uso indevido de variáveis em situações que exigem norma padrão, mais especificamente em redações.

Embora o objetivo almeje a adequação do conteúdo escrito ao padrão prescritivo, a pesquisa não se limita a isso. Durante todo o processo

interventivo, serão desvendados preconceitos linguísticos, sob a égide da sociolinguística, como afirma Callou (2007): “ Essa reflexão sobre a língua deve ir além da observação do que é ‘certo’ e ‘errado’. A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas além da sua própria” CALLOU (2007) in VIEIRA & BRANDÃO(2007).

A partir das teorias intervencionistas, convenientes para aplicação no processo ensino-aprendizagem, atividades e experiências serão aplicadas em benefício das turmas selecionadas para que a situação-problema aqui investigada seja suprimida ou aprimorada e este conhecimento se propague, semeando o que se espera do método: a internalização do saber em forma de cultura.

1. SOCIOLINGUÍSTICA

1.1 A ORIGEM DA SOCIOLINGUÍSTICA

Desde que os estudos da linguagem foram sistematizados por Saussure no início do século XX, até a atribuição do estatuto científico à linguística quando seus discípulos publicaram teorias sobre o assunto no famoso Curso de Linguística Geral (CLG) em 1916, na França, muito se aprimorou, desenvolveu e publicou-se sobre as ciências da linguagem. Uma destas ciências contempla o que por muito tempo foi postergado por cientistas da língua como Chomsky, Martinet e que não eram priorizados pelo próprio Saussure: os fatores sociais como aspectos condicionantes da linguagem. É justamente a consciência destes aspectos que emancipou um dos ramos mais estudados nas ciências linguísticas contemporâneas: a Sociolinguística.

A noção das peculiaridades nas formas de se falar fomentou hipóteses que foram prontamente concebidas por parte de diversos estudiosos da época, contribuindo para o desenvolvimento desta ciência linguística dos fenômenos

da fala. Eles atentaram ao fato de que certos elementos, por serem inerentes do cotidiano social das comunidades, transformavam a fala das pessoas, demonstrando assim um sistema linguístico que até então considerado homogêneo e abstrato poderá ser, de fato, dinâmico e rico em diversidade linguística.

Mas tais concepções que envolvem o fator social ao encontro do sistema estrutural não foram arraigadas de modo súbito ao cientificismo da linguagem. Um nome relevante para a contribuição da formação da Sociolinguística foi o filósofo Antoine Meillet (1866-1936) discípulo de Saussure, que embora tivesse assimilado as concepções estruturalistas de seu mestre, já começava a entender que os fatores sociais eram relevantes condicionadores da fala. Conforme MEILLET (1965, p. 17 apud CALVET 2002 p. 16): “ Por ser a língua um fato social, resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social.” Neste sentido, Meillet rompia o arquétipo dicotômico de Saussure que afastava a sincronia da diacronia, para Meillet os acontecimentos que ocorriam no contexto social estavam diretamente ligados à concretude da linguagem, enaltecendo assim o caráter histórico como constitutivo primordial dos estudos linguísticos.

Sem dúvidas, Meillet deixou sua parcela de contribuição para o desenvolvimento da Sociolinguística ao se afastar e ao mesmo tempo incrementar os conceitos Saussureanos durante o Curso de Linguística Geral e em diante nas suas publicações em que advogava a abordagem do sistema estrutural convergente aos elementos sociais.

Outro importante autor para o assunto foi o especialista inglês em sociologia da educação Basil Bernstein. Ele foi um dos pioneiros na publicação de estudos que prosperariam a Sociolinguística, ao pesquisar produções escritas de crianças e constatar diferenças que eram influenciadas pelas condições sociais das mesmas, como registra Calvet (2002, p.27) “Sua tese principal é de que o aprendizado e a socilalização são marcados pela família em que as crianças são criadas, que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos. ”

Tais estudos foram questionados e aprimorados futuramente, porém não suprimem o mérito de Bernstein ao já desabrochar ideias que evidenciavam que motivos sociais interferem na linguagem das comunidades de fala, como considera Calvet (2002, p. 28) “Bernstein foi uma espécie de catalisador, de acelerador na lenta progressão rumo a uma concepção social da língua, e o fato de suas teses terem sido depois rejeitadas em nada diminui o papel que ele desempenhou. ”

Entretanto, uma conferência sobre a Sociolinguística em 1964, na cidade de Los Angeles, foi um evento categórico para a consolidação da disciplina ao reunir diversos autores interessados no assunto, dentre eles um, que se destacou por organizar e documentar as contribuições: William Bright. Este autor foi um dos protagonistas para o surgimento da Sociolinguística quando ainda naquela época já se conscientizava de como a linguagem estava relacionada com fatores externos: “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas” (BRIGHT 1966 in CALVET, 2002, p. 29)

Bright atenta ao caráter dinâmico da linguagem e elabora ensaios em que distingue elementos que influenciavam o sistema no sentido de uma heterogeneidade linguística, dentre eles: identidade social e contexto. Ou melhor, elementos constitutivos do caráter e da cultura dos falantes como: origem, lugar onde residem e grau de escolaridade. A respeito disso FARIA E SILVA (2013) in OLIVEIRA, 2013, p.49) nos revela o conceito de enunciado concreto do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) que muito se relaciona com a ideia de contexto em Sociolinguística: “No pensamento Bakhitiniano [...] um dos conceitos fundamentais é o de enunciado concreto, que é um todo formado pela parte material (verbal e visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. ”

Ou seja, no ato comunicativo, no uso da linguagem, todos os elementos externos são considerados influentes para o resultado da fala e isso acaba por gerar diversidade linguística a partir do fato de que pessoas possuem culturas, origens e educações diferentes.

Deste modo, BRIGHT (1966) já revelava suas suspeitas sobre os elementos externos, no caso os fatores sociais, que influenciavam para a materialidade da variação linguística e neste sentido CALVET (2012, p.30)

declara sobre Bright: “E ele distingue três fatores principais: a identidade social do falante, a identidade social do destinatário e o contexto, situando-se assim no marco de uma análise linguística que tomou emprestada noções-chave da teoria da comunicação (emissor, receptor, contexto).

Sem dúvidas Bright foi decisivo para o nascimento da Sociolinguística já por sua racionalidade a respeito de como os fatores sociais poderiam refletir na linguagem. Porém, na conferência organizada por ele, um dos participantes viria a ser um dos maiores agregadores de todos os tempos aos estudos sobre o tema: William Labov.

1.2 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Até a década de 1960, a língua era objeto de estudo de especialistas no assunto como Saussure e Chomsky, mas abordada nos limites dos padrões estruturalistas e gerativistas da época, em que se prevaleciam de teorias condensadas a modelos dicotômicos e normatividade gramatical.

Ou seja, os fatores sociais, o que acontecia no cotidiano das pessoas, elementos contextuais não eram exaltados nas pesquisas desses cientistas da língua pois não consideravam tais situações sociais condicionadoras de heterogeneidade no sistema linguístico. Para eles o sistema era homogêneo e estático. Mas como estudar um sistema linguístico analisando a fala de um sujeito de forma individual? Afinal, este indivíduo faz parte de uma sociedade em que há constante interação nas mais diversas situações em que é necessária uma comunicação. Seria como estudar uma espécie de forma isolada, configurando assim uma delimitação ao conhecimento de seu real comportamento.

Esta é uma das premissas de William Labov ao defender seu ponto de vista sobre o aspecto variacionista da linguagem. Neste sentido, ele afirma: “Os fatos da heterogeneidade, até agora não se harmonizam bem com a abordagem estrutural da língua. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar

enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? ” (LABOV, 2008, p. 16)

Percebe-se que Labov já percebia o caráter dinâmico das línguas nas comunidades de fala e isso inspirou seus estudos futuros. Mas antes disto acontecer, um inglês especialista em sociologia da educação chamado Basil Bernstein já começava a teorizar sobre as diferenças linguísticas quando começou a pesquisar a respeito das produções linguísticas de crianças de diferentes classes sociais e analisar o corpus das produções. Bernstein associou as dificuldades de aprendizagem das crianças mais pobres à situação social de suas famílias. Calvet confirma: “ Ele passa a analisar as produções linguísticas das crianças e a definir dois códigos: o código restrito, o único que as crianças dos meios desfavorecidos dominam, e o código elaborado, dominado pelas crianças das classes favorecidas, que dominam também o código restrito” (CALVET, 2012, p.26)

Para Bernstein, as crianças de classe operária tinham código linguístico e visão de mundo limitados e isso refletia nos resultados escolares. Ele argumenta que “o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas, a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos. ” (CALVET, 2012, p. 27)

É justamente nesse ponto que a atuação científica de Labov atua de forma veemente para desmistificar essa teoria da deficiência linguística de Bernstein e traz uma contribuição histórica para a Sociolinguística. Não se pode ignorar as contribuições de Bernstein pois foi um dos pioneiros a perceber que fatores sociais podem influenciar na linguagem, ao considerar as condições socioeconômicas das crianças estudadas. Porém, sua teoria deixou lacunas quando atribuiu uma espécie de hierarquia de valor aos códigos, como se houvesse um mais bem elaborado que outro.

Labov deslumbra no cenário acadêmico da linguística para desvendar que tal teoria não tem um fundamento científico sólido, é constituída de preconceitos e apresenta contradições. A partir daí, viaja para uma ilha para começar sua pesquisa, pesquisa esta que acabou virando sua dissertação de mestrado. A ilha de Martha's Vineyard no estado de Massachusetts é composta por uma população de seis mil nativos com três tipos diferentes de

descendência: ingleses, portugueses e indígenas e dividida em ilha baixa onde ficam os vilarejos e ilha alta onde fica a parte rural da ilha. Labov começou sua pesquisa e o método escolhido foi inédito, denominado teórico-metodológico no qual sistematizava de forma quantitativa os dados que coletava transformando-os em estatística.

Apesar de vários fenômenos constatados nas entrevistas, Labov (2008) considerou um fenômeno fonológico que se destacava entre os nativos. Ele revela que:

> Estudos preliminares de Martha´s Vineyard indicaram que outra variável poderia ser ainda mais interessante: as diferenças na altura do primeiro elemento dos ditongos /ay/ e /aw/. Em vez do padrão comum do sudeste da Nova Inglaterra, [aɪ] e [aʊ], frequentemente se ouve em Martha´s Vineyard [ɐɪ] e [ɐʊ], ou até mesmo [əɪ] e [əʊ]. Esse aspecto dos ditongos centralizados é saliente para o linguista, mas não para os falantes; não se dão conta dele, nem conseguem controlá-lo conscientemente. (LABOV, 2008, p.27)

Então, esclarecido o fenômeno que mais se destaca na concepção do pesquisador, ele vai explorar a ilha e conversar com seus frequentadores. Constata que o turista que lá veraneia não percebe muito as peculiaridades da variedade do falante nativo e tampouco influencia no forte padrão da fala do oriundo insular. No período de agosto de 1961 a janeiro de 1962, entrevista 69 falantes da ilha das mais variadas ocupações sociais e de três descendências. Grava todas as conversas e vai conhecendo também a história das famílias e da própria ilha, aspectos culturais, as ocupações sociais, divergências e preconceitos entre as descendências. Como afirma sobre os índios: “Apesar da grande mudança na ideologia vineyardense nas últimas três gerações, os índios ainda se sentem bloqueados, geográfica e socialmente, pelos chilmarkenses, ‘até hoje’. ” (LABOV, 2008, p. 56)

Como se percebe, a perspicácia de Labov se volta para o social. Ele está cada vez mais convicto que o fenômeno da centralização dos ditongos ocorre por influência de diversos fatores extralinguísticos, como revela:

> Se alguém pretender permanecer na ilha, esse modelo estará sempre presente em sua mente. Se pretender partir, adotará um grupo de referência do continente, e a influência dos antepassados diminuirá

> consideravelmente. O efeito diferencial no grau da centralização usado é resultado direto dessa oposição de valores. (Labov, 2008, p.58)

O que Labov expressa é que realmente o estilo de vida e a cultura de um lugar vai influenciar na linguagem dos falantes resultando na, ainda questionada nessa época, heterogeneidade linguística. Nesse sentido, Labov já começa a desenvolver o que será uma das maiores contribuições para a Sociolinguística: a Teoria da variação linguística ou teoria variacionista.

Esta teoria leva em conta o contexto em que a fala é reproduzida, a espontaneidade da mesma e como esse contexto condiciona essa fala. A história de vida do falante também é considerada importante para, dessa forma, a concretude da fala ser quantificada e sistematizada com intenção de se obter dados estatísticos comprovantes de uma regularidade dos diferentes traços linguísticos de um vernáculo.

Desse modo, após coleta dos dados, Labov está convicto que os aspectos sociais são responsáveis por este padrão dos ditongos centralizados. Como afirma: “Fica evidente que o significado imediato desse traço fonético é “vineyardense”. Quando um homem diz [rəɪt] ou [həʊs], está inconscientemente expressando o fato de que pertence à ilha: de que ele é um dos nativos a quem a ilha realmente pertence. ” (Labov, 2008, p.57)

E por fim, chegou à conclusão de que o traço do fenômeno linguístico analisado por meses, os ditongos centralizados, são condicionados a fatores associados à cultura, às relações e valores sociais, descendências endogâmicas e inclusive, ao grau de satisfação em fazer parte da ilha, como comprovam dados de entrevistas que revelam que a centralização dos ditongos é superiormente reproduzida pelos falantes que “ exprimem sentimentos definitivamente positivos acerca de Martha´s Vineyard” (Labov, 2008, p.59) enquanto as que tinham vontade ir embora da ilha, reproduziram um número bastante inferior do fenômeno.

Este traço fonológico, ao permanecer entre os falantes de Martha´s Vineyard, fez com que Labov concluísse que forças externas são condicionantes para que se crie uma identidade social por meio de um modo distinto e peculiar de se falar, modo este repleto de traços fonológicos. Sendo

que um, em especial, distingue-se entre os nativos da ilha por ser tão bem estratificado e protuberante: justamente a centralização dos ditongos (ay) e (aw).

Mas as contribuições de Labov foram além da ilha de Martha´s Vineyard. Posteriormente, ele continuou com sua missão linguística e foi desenvolver pesquisas em um lugar muito mais complicado para a abordagem científica da língua devido à diversidade cultural: Nova York.

Muitas vezes para o pesquisador da Sociolinguística, a aquisição da naturalidade da fala não é algo fácil de se obter. Entrevistas, às vezes, podem induzir os falantes a formalizar sua linguagem. O pesquisador tem de ser bastante amistoso para que a fala do ser pesquisado não se desvie da forma congênita falada por ele no cotidiano. Sobre isso Labov explica: " Outro modo é observar o uso público da língua na vida diária fora de qualquer situação de entrevista-para ver como as pessoas usam a língua em contexto quando não existe observação explícita." (LABOV, 2008, p.63)

Assim sendo, neste novo estágio, Labov, refina sua metodologia e além de 70 entrevistas individuais, ele também fez observações anônimas para constatar o nível de influência do contexto social na fala dos nova iorquinos. O local escolhido na ilha de Manhattan é chamado de East Side. Neste local há diferenças sociais notórias oriundas de dois segmentos geográficos: o lado leste alto composto pela elite, residências e lojas de luxo e o lado leste baixo onde fica a parte mais pobre, residências simples, guetos e concentração de imigrantes provenientes da Europa Oriental.

O local escolhido ao mesmo tempo que é desafiador, também parece ser favorável para as pesquisas de linguagem pois Labov, a partir das entrevistas, já formula a hipótese geral: "Se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estão dispostos numa escala de estratificação social, logo estarão dispostos na mesma ordem por seu uso diferenciado do (r). " (LABOV, 2008, p. 65)

Este autor quer provar que o uso diferenciado da variável (r) é reflexo de aspectos sociais dos falantes. Para isto, infiltrou-se em um grupo social que tinha a mesma ocupação profissional: vendedores de grandes lojas em Manhattan. Desse modo, ele selecionou três lojas utilizando o critério de diferenças entre preços e moda e assim esperava que os funcionários se

estratificassem em sua conduta linguística pois adaptariam a linguagem conforme o *status* social e o prestígio do estabelecimento como defende Mills: “as vendedoras em grandes lojas de departamento tendem a se apropriar do prestígio de seus clientes ou, pelo menos, a fazer um esforço nesta direção” (MILLS, 1956, p.173 apud LABOV, 2008, p.65)

Para isso Labov, além das entrevistas, aplicou um método simples, mas bem pertinente ao que almejava, atuava como cliente e fazia perguntas aos funcionários sobre os produtos que estavam no quarto andar, para induzi-los a pronunciar o enunciado: “*fourth floor*” (quarto andar), logo em seguida, fingia não ouvir a resposta do funcionário para o mesmo pronunciar de forma enfática. Sobre este método Labov esclarece: “ Assim, temos posição pré-consonântica e final, em ambos os estilos de fala (casual e enfático) (LABOV, 2008, p. 70)

Os resultados foram robustos e satisfatórios. A comprovação de que a pronúncia da variável (r) era estratificada conforme o *status* da loja era evidente. Quanto mais requintada e cara a loja era, mais incidência da variável (r) era registrada na fala dos funcionários e quanto mais popular e barata, menos incidência da pronúncia da variável (r). Além do nível de preço e *status* da loja, outras variáveis extralinguísticas foram consideradas no estudo: “ andar da loja, sexo, idade (estimada em unidades de cinco anos), cargo, raça, sotaque estrangeiro ou regional (no caso de haver) ” (LABOV, 2008, p.70)

Nessa perspectiva, o padrão almejado por este autor transpassava o fator social da estratificação das lojas, mas representava a fala de uma parcela da população da cidade. Comprovadamente, conseguiu estabelecer esses padrões baseados em fatores sociais nesta fase da pesquisa conforme os elementos supracitados. A respeito disto, ele afirma: “ Portanto, a hipótese recebeu muitas confirmações semi-independentes. Considerando a economia com que a informação foi obtida, a pesquisa se revela muito rica em resultados. As regularidades do padrão subjacente são fortes o bastante para superar essa falta de precisão na seleção e identificação dos informantes. ” (LABOV, 2008, p.78)

Os padrões Labovianos confirmavam-se a cada entrevista e estatística obtidos das lojas de Lower East Side. Padrões respaldados em resultados e dados satisfatórios às hipóteses sociolinguísticas de que fatores sociais seriam

constituintes das falas. Entretanto, o estudo das variações ultrapassou os muros dos grandes departamentos comerciais e se estendeu por toda Lower East Side, uma região menos favorecida financeiramente da cidade de Nova York onde se aglomerou por muito tempo diversas famílias de imigrantes procedentes da Europa oriental. A teoria sobre homogeneidade de um sistema linguístico ficava cada vez menos improvável, principalmente aplicada a um lugar em que estava repleto de diversidade de pronúncias e estilos de fala.

Ao entrevistar setenta pessoas, iniciou seu estudo mais aprofundado na cidade de Nova York e já de início constatou cinco variáveis fonológicas que pareciam exibir variação regular em estilos e contextos diferentes. (LABOV,2008, p. 92) estas variáveis são: (r), (eh), (oh), (th) e (dh).

A respeito disto Labov esclarece que:

> A investigação inicial do uso do inglês na cidade de Nova York indica variação regular em estilos e contextos diferentes para aquelas cinco variáveis fonológicas. O problema é controlar o contexto e definir os estilos de fala que ocorrem dente de cada contexto, de modo que essa hipótese da variação regular possa ser testada. (LABOV, 2008, p. 101)

Dessa forma Labov, isolou contextos em que haveria maior ou menor grau de espontaneidade na fala dos entrevistados, considerando e registrando situações em que poderia se ouvir uma fala casual dos participantes da pesquisa. Como afirma: “ Interrupções da entrevista, quando o telefone toca, às vezes oferecem oportunidades excepcionalmente boas para estudar a fala casual” (LABOV, 2008, p. 114)

Ao isolar os contextos de fala nas entrevistas, comprovou que havia uma regularidade no que tange às variáveis, verificando que fatores como o grau de escolaridade e *status* social são condicionantes para a elicitação destes padrões de oscilação como é o caso de quando entrevistou um motorista de caminhão que não terminou o ensino médio e uma advogada graduada em exercício. Nesta situação, pôde certificar-se que as variáveis apresentavam uniformidades diferenciadas nestes entrevistados. Na fala da advogada, por exemplo, em todos os contextos isolados, apresentou um padrão de incidência na pronúncia da variante (r), o que não aconteceu com o motorista ao ser entrevistado com este mesmo método, relembrando assim, a mesma

ocorrência que acontecera nas grandes lojas de departamentos já verificadas. Labov explana sobre isso que: “Quase 80% dos informantes mostraram padrões de variação estilística coerentes com o status de (r-1) [pronúncia total do “r”] como marcador de prestígio, e oclusivas e africadas para (th) como formas estigmatizadas. ” (LABOV, 2008, p.141)

Como se percebe, durante meses, Labov explorou a cidade de Nova York, entrevistou diversos tipos de pessoas de diferentes classes sociais, idades, origens, níveis escolares, histórias e estilos de vida. Além da investigação da influência dos fatores externos na fala, ele também tinha o intuito de comprovar a autenticidade das variações linguísticas em forma de dialetos como legitimadoras da identidade de comunidades de fala.

Sua pesquisa inclinou-se ao acompanhamento do chamado *black english vernacular* (vernáculo negro americano), uma espécie de dialeto que apresenta fortes traços linguísticos peculiares que se deslocavam das formas prestigiadas.

Ao avaliar os dados linguísticos, comprovou-se que havia uma maciça regularidade das variáveis distribuídas conforme aspectos extralinguísticos sociais: “ pudemos descobrir um padrão regular de comportamento governando a ocorrência dessas variáveis na fala de muitos indivíduos. ” (LABOV, 2008, p.135)

Estava traçado o percurso para a edificação da teoria Variacionista Laboviana. A cidade de Nova York ao mesmo tempo que era uma pertinente fonte para estudos Sociolinguísticos, também apresentava uma complexa abrangência estilística nos falares, o que não foi negado por Labov: “A cidade de Nova York apresenta alguns problemas excepcionalmente difíceis para o estudo dos sistemas linguísticos” (LABOV, 2008, p.141)

Entretanto, como o objetivo era comprovar que a língua é naturalmente atrelada ao contexto social dos falantes, as hipóteses de Labov foram ao encontro da gama de dados estatísticos obtidos da etapa metodológica de aquisição dos vernáculos nativos.

Vários métodos foram elaborados e implementados na busca desta aquisição. Considerou-se técnicas que contemplassem a fala para além da situação de monitoramento: “ Mas a entrevista formal, em sim mesma, define um contexto discursivo em que somente um estilo de fala normalmente ocorre,

aquele que podemos chamar de *fala monitorada* [*careful speech*] (LABOV, 2008, p.102)

Por conseguinte, Labov utilizou estratégias que envolviam leituras, contemplação de falas quando os participantes não estavam em situações de monitoramento (fala casual) e induções a falas com carga emocional (fala espontânea) “quando os constrangimentos de uma situação formal são abandonados” (LABOV,2008, p.111); isolamento de estilos contextuais e inclusive métodos etnográficos quando se infiltrou em guetos urbanos como Harlem para estudar a fala de jovens negros e suas dificuldades de leitura e compreensão.

Desse modo, Labov desmitifica a hipótese de Bernstein a respeito do fracasso escolar ser resultado de deficiências intelectuais aludidas por Calvet:

> Ele passa então a analisar as produções linguísticas das crianças e a definir dois códigos: o código restrito, o único que as crianças dos meios desfavorecidos dominam, e o código elaborado, dominado pelas crianças das classes favorecidas, que dominam também o código restrito.” (CALVET, 2002 p.26)

Ainda sobre a tese de Bernstein, Calvet nos elucida: “Sua tese principal é de que o aprendizado e a socialização são marcados pela família em que as crianças são criadas, que a estrutura social determina, entre outras coisas, os comportamentos linguísticos” (CALVET, 2002, p. 27) Esta tese foi descontruída com o aporte de Labov, pois este constatou que este grupo “se compõe de membros pertencentes por completo à cultura vernacular das ruas, rejeitados pelo sistema escolar” (LABOV, 1978, in CALVET 2002, p. 98) destarte, considera que

> O que chama de ‘vernáculo negro-americano’ possui suas próprias regras e apresenta tão grande número de formas ‘não padrão’ que é inútil querer descrevê-los em termos de desvios da norma. E isso o levará a concluir que as dificuldades de aprendizado do inglês entre os jovens negros são o produto de conflitos entre os dois conjuntos, seu “vernáculo” e o inglês padrão. (CALVET, 2002, p.99)

Labov enfatizava que o contexto social era a principal explicação para as diferenças linguísticas entre esses jovens pois os jovens dos guetos não se identificavam e rejeitavam a cultura escolar pois já estavam arraigados com a cultura “street” urbana e de forma até protetiva preferiam utilizar seu vernáculo como forma de identificação e enaltecimento de sua comunidade. Ou seja, o aspecto cultural intervia completamente na fala desses jovens, concretizando assim uma forma de dialeto perfeitamente coerente e transmissível em termos de assimilação comunicativa entre eles.

Entretanto, Labov sofreu críticas em seu percurso investigativo dos vernáculos negros. Isso ocorre, por exemplo, quando ele defende o vernáculo de um jovem negro pertencente a uma gangue comparado ao falar de um jovem negro com ensino superior, como aponta Calvet: “ Quando ele compara os discursos de um jovem de 15 anos, membro da gangue dos Jets, Larry H., ao de um negro com curso superior, Charles M.,para concluir que o segundo tem muito menos a dizer que o primeiro, mas que mascara isso por trás de uma “verbosidade” atraente, ele se torna ao mesmo tempo vítima de sua ideologia e de um artifício.” (CALVET, 2002, p.100) Este autor relata que esse “tropeço” teórico mencionando as palavras do próprio Labov: “Em muitos aspectos, os membros da classe trabalhadora surgem como falantes mais eficientes que muitos membros da classe média que chicaneiam, paroleiam e se perdem em uma multidão de detalhes sem importância” (LABOV, 1978, p. 126 apud CALVET, 2002 p.100)

Para Calvet, Labov, ao enfatizar o vernáculo negro americano sobre o vernáculo da classe média, atribuiu valoração desigual às variáveis linguísticas estudadas, ferindo o que ele mesmo defendia, a isonomia dos falares no que concerne ao intuito interlocutivo.

A despeito das críticas e de todo o avanço da Sociolinguística, a relevância dos estudos e contribuições de Labov para a literatura das ciências linguísticas é irrefutável. A partir de um inédito método quantitativo em que utilizava também a sociologia, a dialetogia e antropologia, Labov explorou uma ilha e um grande centro urbano em direção à sistematização das variedades linguísticas eminentes destas localidades, respaldadas da grande incidência de regularidades obtidas das falas de pessoas avaliadas por fatores como: origem, idade, sexo, escolaridade, raça, sotaque, entre outros. Todos estes

componentes extralinguísticos de cunho social foram verificados como elementos indissociáveis à concretude das falas nos mais diversos contextos, com destino a comprovar a mácula da estratificação linguística na sociedade e deixando como legado científico a tentativa de desconstruir estigmatizações preconceituosas.

A teoria Variacionista soma aos estudos da língua o conceito de heterogeneidade pois a língua é dinâmica, passível de mudanças, vulnerável à ambiência e às convenções sociais. Desse modo, pode-se agregar bastante esses conceitos teóricos de Labov ao ensino da língua materna, isento de discriminações ou imposições elitistas de que somente se deve usar uma variável linguística de prestígio.

1.3 A RELEVÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Uma das maiores contribuições dos estudos da Sociolinguística foi a renovação da pedagogia de ensino de língua materna. Durante muito tempo, o ensino da língua ainda estava atrelado exclusivamente à normatividade tradicionalista dos gramáticos. O conhecimento de inúmeras regras do funcionamento do vernáculo padrão era associado a status de erudição entre os especialistas no assunto. Contudo, com o progresso dos estudos sociolinguísticos, pesquisadores da área puderam constatar uma realidade bem diferente do que almejavam os conservadores no tocante ao uso pragmático da linguagem. Por mais que queiram estabelecer o normativismo aos falantes da língua, o que se sucede é que nem todos, pode-se dizer, a maioria das pessoas, não têm conhecimento da profusão de regras e muitas vezes nem interesse por elas. A respeito disto Bagno foi muito pertinente:

> Quantos de nós somos capazes de descrever como minúcia técnica o funcionamento do aparelho respiratório humano, usando a terminologia científica adequada? Pouquíssimos, se comparados ao número imensamente maior dos que respiram tranquilamente todos

> os dias, sem se dar conta da complexidade desse processe biológico maravilhoso. O mesmo ocorre com o uso da língua por parte da retumbante maioria dos seres humanos. (BAGNO, 2009, p.45)

As necessidades interlocutivas são plenamente satisfeitas independentes do não domínio da norma culta pelos falantes. Ao contrário do que muitos puristas insistem em pregar, muitas vezes quando um falante de determinado lugar ou em determinada situação em que a norma culta não tem uso empírico se prevalece da mesma, acaba por provocar estranhamento do receptor quando se depara com um código de rebuscamento vocabular porque o uso deste código parece não fazer parte da cultura daquele falante ou daquele lugar. Ou seja, o uso da norma padrão não se faz necessário em diversas situações sendo muitas vezes até impertinente.

A metodologia do ensino da língua baseado exclusivamente no ensino de regras gramaticais normativas é obsoleta. Isso acontece porque uma diversidade destas regras não se aplica ao uso do vernáculo português brasileiro, muitas vezes até pelos próprios falantes cultos. As mudanças na língua estão frequentemente acontecendo, uma variante vai disputando com outra até que uma caia em desuso. Um exemplo disto é mencionado por Bagno quando cita o uso da palavra “óculos” com forma singular: “ Mas se milhões de brasileiros dizem ‘*o meu óculos novo’* e não ‘os meus óculos novos’ é porque eles têm necessidade de modificar alguma regra da língua para que ela se adapte a uma interpretação nova da realidade. Afinal, a língua tem que servir aos seus falantes, e não o contrário.” (BAGNO, 2009, p.45)

Então, por que se deve impregnar no ensino de língua materna ideologias retrógradas arraigadas à busca de um utópico ideal linguístico? A imposição de um único código linguístico aos aprendizes do vernáculo brasileiro? Nessa perspectiva, a figura do professor é essencial quando está ciente desta situação. Por esta razão Bagno argumenta: “ Uma vez consciente dessa situação problemática, o professor que quiser contribuir para desconstruí-la deverá tentar se apoderar dos resultados oferecidos pela pesquisa sociolinguística e pelas teorias linguísticas de inspiração não essencialista.” (BAGNO, 2002, p.71)

Bastantes pessoas ainda acham que o professor formado em letras deve ter o completo domínio da norma culta, de todas as regras gramaticais e que isso é o suficiente para se ensinar a língua portuguesa. O que não sabem é que a Sociolinguística como ciência contribuiu para uma necessária renovação das grades curriculares nas universidades que tiveram de rever seus conceitos pedagógicos e a formação de futuros professores de língua. Afirma Bagno:

> A universidade, como formadora de professores de língua, tem de responder a tais exigências renovando a maneira de empreender essa formação, deixando de concentrar-se na transmissão estática da norma padrão e da gramática normativa para estimular o conhecimento dinâmico da língua em toda sua diversidade. (BAGNO, 2002, p.78)

Na verdade, todo o conteúdo teórico-científico assimilado pelo professor na graduação deve ser direcionado não somente à transmissão da gramática tradicional, mas na fomentação da compreensão e produção dos mais diversos gêneros textuais os quais permitirão ao discente entrar em contato com uma variedade de linguagens e estilos, permitindo desse modo a formação do letramento e o conhecimento além dos cânones normativos. Relativamente a isso Vieira e Brandão ressaltam:

> O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das várias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte. A primeira forma de "concretizar" este "uso melhor" é fazê-lo reconhecer a diversidade linguística, os usos linguísticos, para além da unidade, do ideal linguístico. (VIEIRA & BRANDÃO, 2007)

O professor não deve atuar como um fiscal da língua, pelo contrário, este profissional exerce um papel primordial como facilitador para o discente apreciar as várias possibilidades de usar sua linguagem e perder o medo de se expressar por ter receio de preconceito linguístico ou acreditar que seu nível de linguagem não corresponde à variedade de prestígio esperada por outrem. Por isso, o profissional de ensino deve ser sensível às diferentes formas

linguísticas surgentes no ambiente de ensino tendo em vista que seus alunos possuem origens e criações distintas.

Além dessa sensibilidade, o professor deve ter embasamento teórico para não herdar metodologias obsoletas e leva-las ao ambiente de ensino, conforme é salientado nos parâmetros curriculares nacionais: “O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis.” (BRASIL, 1997, p.27)

O papel do professor não é mais de corretor das formas não-padrão, mas de facilitador e contextualizador da gama de variedades e situações em que se podem adequar a linguagem: “Trabalhar a Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados.” (VIEIRA E BRANDÃO, 2007)

No Brasil, o reconhecimento das variações linguísticas no tocante ao ensino da língua se respalda nos parâmetros curriculares nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. As variedades dialetais são explicitamente levadas em consideração com vistas a enfrentar o preconceito e difundir uma política de inclusão social:

> O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita— e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (Brasil, 1997, p.26)

A desmitificação dos conceitos de erro e acerto é abordada nos PCN contemplando a estima pelas diferenças e evidenciam a perspectiva social do ensino de língua. O professor e as instituições de ensino devem estar conscientes desses métodos pedagógicos que até alguns anos não

vivenciaram em seu currículo na educação básica. Esclarece-se que não se deve ter preocupação com a forma, mas com a adequação da linguagem às diferentes situações cotidianas, sem estigmatizações, haja vista que coloquialismos são naturalmente frequentes e constituintes em diversas ocasiões na fala dos jovens. Não faz sentido a imposição de um ideal linguístico atopetado de normas gramaticais que estão longe da realidade linguística do alunato. Essa sensibilidade dos PCN atuais a respeito do ensino da língua já era motivo de reflexão por muitos linguistas em épocas mais antigas evidenciando a ineficácia de uma metodologia tradicionalista, como pondera Marckwardt:

> Há séculos admitia-se que, se as principais regras e definições gramaticais fossem completamente memorizadas pelos alunos, estes seriam capazes de aplica-las beneficiando-se disso sua fala e escrita. Esta parece ter sido uma teoria errônea fundamentada numa esperança vã. Deu lugar a alunos capazes de analisar com virtuosismo, mas cuja linguagem parecia regularmente insensível ao processo, o que levou muitos educadores à conclusão de que, simplesmente, não havia transferência do conhecimento gramatical para o uso prático da língua. (MARCKWARDT, 1989, p.127)

Uma trajetória, tanto acadêmica como profissional, está repleta de situações em que necessitar-se-á de linguagens específicas conforme cada contexto. E onde é que o alunado irá aprender a ter ciência das modalidades discursivas senão na escola? Dificilmente, em casa, os pais elucidam aos filhos sobre a adaptação da linguagem, muitos não têm tempo pois trabalham grande parte do dia e muitos não possuem conhecimento sobre o assunto, portanto, esperam da escola esse tipo de ensinamento. Uma eficaz metodologia de aprendizado a respeito das modalidades orais é recomendada nos PCN:

> Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1997, p.26)

Todas essas recomendações dos PCN são emblemas para o eficiente ensino de língua materna na conjuntura contemporânea. O legado da Sociolinguística difunde uma postura mais cientificista para com o estudo e o ensino de língua. A necessidade de um olhar mais humano se faz indispensável haja vista a diversidade de componentes sociais formadores de conhecimentos e personalidades envolvidos no processo pedagógico.

Ao se ensinar língua materna é preciso abranger a língua social do aluno, aquela falada no berço familiar, na convivência com os amigos, para que a língua seja interessante ao aprendiz e não somente algo estranho, nunca ou difícil de ser usado no cotidiano. A identificação é um elemento que ajuda na aprendizagem, faz com que ele se sinta inserido e não marginalizado. Nessa perspectiva, a contextualização do ensino de língua abre portas para a interação da linguagem social com os outros tipos de linguagem aprendidos na escola, ou seja, não se deve transpassar uma ideia de disputa entre as variáveis, mas sim de interação, complementação e elucidação para que o alunado reconheça a amenidade das possibilidades comunicativas.

O professor que se limita ao ensino gramatical prescritivo acaba plantando na sala de aula, mesmo inconscientemente, sementes de estratificação e isso pode acarretar consequências negativas ao aprendizado. Provavelmente o jovem poderá supor que a língua falada por ele no dia a dia seja “pior” que a ensinada pelo professor ou simplesmente criar uma aversão ao aprendizado por não se lembrar de alguma situação em que utilizou o código lecionado pelo professor (memória afetiva). Por conseguinte, o jovem que absorveu aquele conteúdo exclusivamente normativo como verdade absoluta poderá chegar a sua casa e em determinada situação corrigir os pais, causando certo constrangimento ou em uma situação de informalidade, aos colegas, causando estranhamento, estes poderiam pensar que ele estava querendo ser o “sabichão” ou o “nerd” da turma (o que também já corresponderia a um tipo de preconceito). É preciso o esclarecimento das variedades de acordo com a situação experienciada.

Sobre isso Bagno comenta que “ [...] a formação do professor deve contribuir para a dissipação de toda série de mitos e preconceitos sobra a língua, que criam uma *ideologia linguística* conservadora e retrógrada, responsável pela situação de profunda *autoversão* linguística que se verifica

entre os brasileiros, mesmo entre os falantes sociolinguisticamente classificáveis de cultos.” (BAGNO, 2002, p.78)

Ao encontro do que recomendam os PCN de língua, Bagno acrescenta: “O conhecimento da Gramática Tradicional, das teorias linguísticas e das metodologias de pesquisa científica vai constituir a formação do professor de língua, mas não é para ser transmitido tal e qual para o aluno das escolas básica e fundamental.” (BAGNO, 2002 p.79)

É necessário expressar que o ensino da gramática não deve ser extinto, mas aprimorado e contextualizado. O alunato precisa saber o aspecto estruturalista da língua, componentes de ordem morfológica, fonológica, sintática e semântica. Contudo, deve ter a consciência de que não precisará utilizar estas regras em todos os contextos do cotidiano, até porque haverá circunstâncias em que o automonintoramento da linguagem será desnecessário tão como há outras em que será importante o domínio da norma padrão como quando fará um exame para ingressar em uma universidade. A sociolinguística não tem o objetivo de condenar a prescritibilidade gramatical, mas de democratizar a diversidade linguística existente em todos os lugares. Pertinente a isso, Faraco comenta:

> Obviamente, ninguém é obrigado a adotar as inovações. Qualquer um de nós pode perfeitamente ser mais conservador em matéria de língua. Mas o fato de ter uma atitude mais conservadora não lhe dá o direito de condenar os que usam formas inovadoras, em especial se elas são correntes entre os falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. E mais ainda, se elas já foram acolhidas pelos bons instrumentos normativos. O falante mais conservador pode perfeitamente aconselhar, sugerir, recomendar o uso mais clássico. Está no seu direito. Mas, se na norma culta/ comum/ standard já circulam outras formas, esse falante não tem o direito de condenar os que as usam. Antes cabe maravilhar-se com a beleza da dinâmica e da riqueza da língua que muda continuamente sem jamais perder sua plenitude estrutural e seu potencial semiótico. (FARACO, 2008, p.100-101)

A língua falada no Brasil não é mais o português europeu, descendente de nossos colonizadores, com normas que foram implementadas há muito tempo e que grande parte destas já caiu na obsolescência. Bagno (2007) assevera que dizer que os portugueses são “os donos” da língua e que o português europeu é o “original” é de uma comovente ignorância.

Temos nosso próprio vernáculo, o português brasileiro, repleto de variedades que, embora não sejam reconhecidas por gramáticos, se difundem e se falam todos os dias por milhões de brasileiros. As variedades sociais nunca vão deixar de existir por conta da escolha de uma única como padrão. A escola, como instituição de ensino, deve ter sensibilidade a essa temática, para que os profissionais que nela trabalham não sejam meros reprodutores de prescrições linguísticas "intocáveis". Propagar regras por propagar não fomentará a criticidade dos discentes em relação ao manuseio da linguagem. Como afirma Vieira e Brandão:

> Não é preciso ser formado em Letras para ser um criativo treinador das regras convencionais: um bom leitor formado em outras áreas é capaz de desempenhar esse papel. O prejuízo será de seus alunos, que não serão aprimorados e capacitados nas habilidades mencionadas em nossa introdução. (VIEIRA & BRANDÃO, 2007, p.41)

Quando um professor de língua materna volta seus ensinamentos exclusivamente para o ensino da gramática, acaba por criar uma armadilha contra si mesmo, pois semeia no alunado algo bastante nefasto: o preconceito linguístico. Quando o próprio mestre se afasta da norma padrão, o que é algo natural em situações coloquiais ou involuntariamente, acaba sendo "corrigido" pelos próprios alunos ou até sendo tachado de incompetente ou despreparado.

O contrário também acontece, ao desmerecer a fala do aluno quando este usa sua variável social, usando como subterfúgio a normatividade, o professor acaba por atribuir a este aluno, mesmo inconscientemente, julgamentos nocivos de inaptidão intelectual ou comportamental. Bagno alerta que:

> De fato, o suposto erro linguístico parece desencadear uma série de avaliações negativas lançadas sobre o indivíduo, numa cadeia de causas e consequências que, por ser meramente ideológica é, necessariamente, falsa: alguém *fala* errado porque *pensa* errado, porque *age* errado, porque é errado...O outro lado da mesma moeda ideológica é fácil de imaginar: quem fala certo pensa certo, age certo, é certo... Esse preconceito social é milenar e já existia, por exemplo, na sociedade romana antiga, onde se falava do *consensus bonorum* identificado com o *consensus eruditorum*: as pessoas cultas,

> educadas e polidas tinham de ser, por *consequência natural*, pessoas boas, honestas, idôneas... (BAGNO, 2002, p.74-75)

Evidencia-se que a linguagem, de forma preconceituosa, é vista por muitas pessoas na sociedade como reflexo de caráter. Nesse sentido, é de grande relevância a contribuição do professor conhecedor da sociolinguística para que se esclareça ao alunado os julgamentos que podem vir à tona em determinados contextos conforme a fala utilizadas por eles. Muitas vezes, certas variantes são consideradas verdadeiros “deslizes” pela inconveniência de seu uso em determinadas situações, como por exemplo, em uma entrevista de emprego. O uso de certas variantes pode ser alvo de estigmatização e acabar sendo um fator categórico para a eliminação do candidato à vaga. O aluno precisa entender sobre a adequação de sua linguagem conforme o ambiente. Compreender que a sociedade ainda tem muito a caminhar para a supressão de mitos a respeito da língua e livrar-se dos grilhões elitistas instituídos ao vernáculo do português brasileiro.

Diversos estudos expressam que o método de ensino de língua materna já não deve ser embasado na instrução do código, mas na instrução de como o código deve ser usado. Muitos elementos gramaticais parecem verdadeiros componentes artificiais e complexas ao discentes. É preciso mudar o foco do ensino da língua em aspectos exclusivamente estruturalistas e incentivar o contato com os mais diversos gêneros textuais importantes e utilizáveis no cotidiano. Por exemplo, do que adianta tentar ensinar o que é um complemento nominal, um adjunto adnominal ou uma desinência modo-temporal se o aluno não compreender a função e o valor do gênero em que se encontram tais fragmentos? Stubbs (2002) leva a temática ao debate quando ensaia sobre o ensino da língua inglesa: “Percebeu-se que o ensino da gramática era frequentemente estreito e irrelevante para muitas crianças, e que deveria ser abandonado em favor de uma maior concentração no desenvolvimento da competência linguística da própria criança.” (Stubbs, 2002, p.149)

Em todas as sociedades o uso da língua não é restrito somente a uma variedade. Os vernáculos são compostos de diversas variantes. As variantes vão surgindo por diversos motivos conforme a dinâmica da língua. Muito fácil é simplesmente reprimi-las e estigmatiza-las por não querer entendê-las. A

questão é que um falante de língua nativa aumenta seu repertório cultural quando passa a dominar as outras variantes, não quer dizer que ele precise, necessariamente, praticá-las, mas sua compreensão eleva sua competência linguística como falante e quem sabe até mesmo um dia, eventualmente, seja pertinente o uso de uma forma alternativa. Gagné afirma: " [...] as palavras e estruturas que compreendemos são em número muito maior do que as que utilizamos. Assim, um falante brasileiro compreende muito bem a frase '*deixe-me ver isso*', ao passo que diria espontaneamente numa situação de comunicação não formal: 'dex'eu vê isso' ou 'xô vê isso" etc." (GAGNÉ, 2002, p.179)

Evidentemente que o ensino da norma culta tem sua importância, pois em muitas importantes situações da trajetória de vida de jovens que almejam a carreira profissional ou o ingresso em uma universidade, a norma culta é priorizada, como numa redação de concurso ou em uma seleção de emprego. São momentos, sem dúvidas, que justificam ainda a abordagem da norma culta para o ensino. O que não se pode é desprezar o ensino das outras variantes que fazem parte da pluralidade linguística do vernáculo, como pregam muitos gramáticos ou produtores de mitos a respeito da língua. Elas estão nas falas diárias de todos os falantes, independente do grau de escolaridade. Como quando Labov em seus métodos, isolou os contextos de fala provocando a fala espontânea dos entrevistados ao evocar lembranças emotivas dos entrevistados relatando situações de perigo: " O efeito de sondagem dos sentimentos da pessoa no momento de crise pode ser poderoso até mesmo em falantes bastante acostumados a ocupar o centro do palco" (LABOV,2008, p.120) ; A autosupervisão da fala era suprimida nestes contextos, assim como acontece com todos os falantes em situações informais em que não há necessidade de conveniências.

Embora a gramática tradicional tenha de ter seu espaço na grade curricular, os gestores das escolas, principalmente as particulares, precisam ter a sensibilidade e a consciência da renovação das práticas pedagógicas de seus professores no tocante ao ensino de língua, para não tornar esse ensino algo essencialmente mercantilista e propagador do utópico ideal linguístico da norma padrão.

No Brasil, atualmente, o principal método de avaliação de estudantes da educação básica e de acesso a universidades públicas federais (e até mesmo particulares com auxílio de programas sociais) é o exame nacional do ensino médio (ENEM). Entre as competências exigidas no exame, há a competência 8, a qual se refere à compreensão e domínio da língua portuguesa:

> Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
>
> H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
>
> H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
>
> H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (INEP,1998)

Observa-se que as habilidades exigidas na dimensão da competência contemplam tanto o reconhecimento da norma padrão tão quanto a importância das variedades linguísticas sociais relacionadas às mais diversas situações de uso. Esse reconhecimento dos avaliadores enfatiza a questão real da pluralidade linguística existente no país. Positivamente, esses direcionamentos norteiam a responsabilidade que as escolas e professores têm de se comprometerem com o ensino da língua materna em seus mais diversos aspectos, inclusive os não considerados pela norma padrão.

A competência de um falante se concretiza de maneira eficaz quando se considera o aprendizado das variedades marginais (ou alternativas), a fala das comunidades, dos interiores, dos jovens, das tribos urbanas, entre outras; A assimilação das múltiplas linguagens enriquece o repertório linguístico do

falante possibilitando sua adaptação em diversos ambientes. Eis a mudança de atitude que todo professor de língua deveria ter na sua prática profissional: considerar as variantes, regionalismos, gírias, os dialetismos de seu alunado e não demonstrar atitudes excludentes.

A relação professor-aluno, transpassa a simples transmissão de conhecimentos. Uma boa relação com o aluno cria os vínculos necessários para o acordo intelectual eficaz e consequentemente para o ensino de língua. Como menciona Stubbs:

> "O discurso de sala de aula é hoje em dia uma área central da pesquisa educacional [...] Há diversas razões relacionadas que explicam por que o estudo de como os professores e os alunos falam entre si é importante. Sob diversos aspectos, o diálogo professor-aluno é o mais importante fato educacional [...] Os professores não podem ser apenas professores: eles têm de desempenhar determinados atos de fala, como expor, explicar, perguntar, e controlar os alunos de diversos modos. Mas tampouco um aluno pode apenas ser aluno. " (STUBBS, 2002, p.120,122,124)

De sorte que, o profissional de ensino de língua ao abraçar a linguagem de seus alunos também levará confiança aos mesmos, facilitando o aprendizado da essencialidade da língua materna. Assim, as duas competências linguísticas, tanto do aluno quanto do professor vão enriquecendo seu repertório, tornando esse bidialetalismo um verdadeiro impulso para a construção de uma proficiência linguística eficiente.

Ouve-se muitos professores de língua materna asseverar: " o aluno fala de uma maneira errada e acaba levando isso para a forma escrita." Esse tipo de discurso possui carga preconceituosa. Primeiramente porque se deve reavaliar esse conceito de "certo" e "errado", o melhor a ensinar ao alunado é "adequado" e "inadequado". O contexto definirá a variedade conveniente. Destarte, eis a oportunidade em que o professor utilizará sua prática pedagógica para nulificar esse preconceito. Quando o aluno fica ciente da diferença das variedades, de quando e onde poderá usá-las, assim como os professores de língua materna, ele não "vai levar para a escrita a sua fala", ele simplesmente vai entender que naquela modalidade ele precisará adequar a linguagem para a norma exigida naquele contexto. Ouve-se muito a utilização

da regência do verbo preferir acompanhado de “do que”: prefiro linguística do que gramática”. Muitos professores pós-graduados falam assim, isso não quer dizer que eles não tenham ciência da regência exigida pelos compêndios da gramática tradicional e que vão levar a “fala” para a “escrita”, tudo é uma questão de consciência.

A desconstrução de muitos desses mitos deve ter início na escola, com professores comprometidos na formação da cidadania do alunato, conscientes de seu expressivo papel de estimuladores da proficiência linguística e agentes da supressão dos mecanismos que provocam a exclusão social.

A escola deve ser um lugar da democratização das variedades sociais. Criar instrumentos que oportunizem a expressão autoral dos alunos, como concursos de poesia, crônicas, apresentação de músicas escritas pelos mesmos, ou seja, a imersão do alunato nos mais diversos gêneros textuais que possibilitem a expressividade linguística. Nesse sentido, o foco da avaliação não deve ser a forma, mas o conteúdo dessas produções. Muitos alunos estão repletos de ideias, histórias, inquietações, protestos, emoções para exprimir e, muitas vezes, acabam por reprimir isso pelo medo do manuseio da linguagem, das correções, das atitudes persecutórias, respaldadas em uma normatividade gramatical que, embora tenha seu espaço no contexto de ensino, não é praticada pelos mesmos nos atos de fala e até na escrita. Em defesa disto e em oposição aos puristas, Bagno complementa: “ Ninguém conhece melhor o funcionamento da língua do que o próprio falante nativo, mesmo que ele não saiba explicitar esse funcionamento em termos teóricos[...]” (BAGNO, 2009, p.45)

Não é necessário compreender as minúcias estruturalistas prescritivas de uma língua para conseguir agregar boas impressões, sensibilizar ou conquistar a crítica das pessoas, como é o caso do famigerado poeta cearense Patativa do Assaré que deixou sua marca na literatura nacional utilizando-se de sua variedade linguística social isenta dos policialescos paradigmas da gramática tradicionalista. Bagno aponta que:

> O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na

> sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade- é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística.* (BAGNO,2002, p.80)

Portanto, desde seu amadurecimento nos anos de 1960, a contribuição dos estudos da sociolinguística para o ensino de língua é irrefutável. Os valores de respeito às variedades devem integrar as metodologias de ensino de língua materna. A política arbitrária de exclusão social por meio de um instrumento como a língua deve dar lugar à eficácia pedagógica de elucidação dos diferentes registros e códigos existentes e praticados na sociedade para dessa forma possibilitar a democratização das vozes, da eloquência dos que não falam a norma padrão e dos talentos reprimidos pelo purismo, para dessa forma, difundir a educação linguística proposta por Bagno e necessária ao desenvolvimento e progresso da sociedade.

2. TIPOS DE PESQUISA E CONCORDÂNCIA VERBAL

2.1 O MÉTODO CIENTÍFICO

O método científico de investigação é utilizado em descrição a todo estudo e toda pesquisa empregada na investigação de um fenômeno. Também se torna imprescindível na utilização da pesquisa pura que se define entender a razão de algum fenômeno do qual tem interesse o pesquisador, da área e da ciência. Executando a investigação da estrutura das partes que compõem uma pesquisa científica, aparece a necessidade de mostrar que existe um composto de regras que rege a investigação e de que só elas a orientam. Segundo Goldhor:

> A pesquisa científica se caracteriza pela preocupação com a correlação dos fatos conhecidos, num esforço para alcançar a generalização que possa explicar, da maneira mais satisfatória, aquelas observações e que possa submeter-se a teste diante de novos casos. (GOLDHOR, 1973. Pag. 21)

A grande maioria das pesquisas científicas começa com a coletânea de vários fatos que se relacionam com o fenômeno investigado e seu procedimento racional e sistemático se baseia no objetivo de levar respostas aos problemas apresentados. Inicia-se assim a coleta de dados com o emprego das ferramentas necessárias. Os dados que serão coletados passarão por um processo de análise e interpretação para em seguida ser feita a discussão sobre os resultados da pesquisa. No processo de coleta de dados e tratamento dessa informação, somos apresentados a três tipos de abordagem metodológica, que são elas o Método Quantitativo, Método Qualitativo e mais recentemente o Método Intervencionista.

2.2 PESQUISA QUALITATIVA

Este método se diferencia do Quantitativo por não empregar instrumentos estatísticos para analisar um problema. Os estudos feitos no campo qualitativo se definem por não ter uma precisão exata em qualquer das aéreas em que ele é utilizado, já que o estudo de campo se resume em trabalhar com a informação que é coletada pelo pesquisador e que não pode ser expressa em números ou em alguns casos, os números representam uma menor parte da análise. Dentro desse quesito, incluem-se informações tais como pinturas, filmes, áudios, entre outros (TESCH, 1990). A pesquisa qualitativa está em constante processo de crescimento, a medida que novos métodos e abordagens surgem e se torna parte indispensável dos currículos de

um número cada vez maior de disciplinas. Richardson (1999, p. 37) trata da importância da observação como ferramenta neste tipo de pesquisa: A observação é um elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com no que diz respeito ao método qualitativo, porque está presente desde formulação do problema, indo para a construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados. Sendo assim:

> A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas particularidades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais. Consequentemente, a pesquisa qualitativa ocupa uma posição estratégica para traçar caminhos para as ciências sócias, a psicologia e outras áreas […] (FLICK, 2009, Pag. 37)

As características básicas da pesquisa qualitativa destacam-se na inclusão de no foco da interpretação dos participantes diante da situação da pesquisa; enfoque na subjetividade e perspectivas dos participantes; flexibilidade na condução das pesquisas; a preocupação com o contexto no sentido que as pessoas e a situação se conectam formando assim a experiência e finalmente o impacto que o pesquisador exerce sobre o processo de pesquisa. (CASSEL; SYMON, 1994).

2.3 PESQUISA INTERVENTIVA

A natureza científica de uma pesquisa está atrelada ao caráter agregador, baseado na realidade e investigativo de um fenômeno. Entretanto, cientistas e pesquisadores, geralmente ao fazer suas pesquisas se respaldam em três tipos de métodos: quantitativo, em que se baseiam em dados objetivos, números e estatísticas para explicar comportamentos de uma população; qualitativo, em que tenta interpretar uma realidade por meio de observação,

acolhimento de dados para interpretar comportamentos e relações sociais e etnográfico, em que o pesquisador tem um mínimo de convivência com um grupo social para tentar compreender costumes, crenças e tradições hereditárias.

Entretanto, há um inovador tipo de pesquisa em que o pesquisador não atua apenas como coadjuvante, no sentido de se manter à parte do objeto pesquisado, é a pesquisa interventiva, nela o pesquisador é protagonista, tem papel influenciador no objeto de estudo e ainda tem o intuito de agir em benefício de seu objeto. Embora este procedimento de pesquisa seja contemporâneo, o psicólogo alemão Kurt Lewin (1953) já trazia à área científica métodos que envolviam a prática para transformar o rumo das suas investigações, por isso, logo foi reconhecido pela Sociologia que despontou para o fato de um cientista sair de sua zona de conforto e começar a agir diante de seus resultados.

Embora bem conhecido pela aplicação em outras áreas, intervenção cirúrgica, intervenção militar, etc.; A partir dos anos 1980, com a forte influência da psicologia alemã realizado no nome de Vygotsky, o termo intervenção também começa a ser aplicado nas ciências da educação do Brasil. Embora Vygotsky tenha mérito pela psicologia, adorava investigar a mesma em função da aprendizagem. Nesse sentido, pesquisa interventiva se diferencia dos outros tipos de pesquisa porque tem caráter aplicado, ou seja, é utilizada na solução de problemas funcionais, confrontando-se aos tipos de pesquisas convencionais que focam em acrescentar conhecimento, sem necessariamente se preocupar com as vantagens práticas que essa pesquisa poderá acarretar no futuro. (GIL, 2010).

Aplicada à educação, esse tipo de pesquisa enfrentou um certo grau de dificuldade por alguns pesquisadores/juízes pelas similitudes com intervenções de caráter apenas pedagógico. Porém, Robson afirma que: “As intervenções também podem ser consideradas como pesquisas por se assemelharem aos experimentos, no sentido de que ambos estão ocupados em “tentar novas coisas – e ver o que acontece” (ROBSON, 1993, p. 78)

Sendo assim, tem intuito de renovação, trazer mudanças que sejam beneficentes no processo ensino-aprendizagem, buscam progresso de resultados a partir de uma problematização ou situação-problema.

Como já mencionado, a psicologia russa em nome de Vygotsky traz relevantes contribuições para o desenvolvimento das pesquisas intervencionistas, isso por que ele já enfatizava o caráter da pragmática aplicada ao teórico. Neste tipo de pesquisa, a historicidade dos conceitos deve ser considerada pelo professor. Entender as mudanças de certos conceitos conforme seu desenvolvimento histórico subsidiam o mestre em suas atividades, respaldando assim métodos que vão favorecer no processo ensino-aprendizagem, desse modo fortalece a transformação do conhecimento em cultura.

O aspecto da historicidade e do entendimento de assimilação de informação até se internalizar como cultura são características da teoria histórico-cultural de Vygotsky, esta teoria embasa cientificamente a metodologia da pesquisa-ação ou pesquisa interventiva que se faz no campo científico por meio de uma relação de mutualidade entre teoria e prática, a prática aperfeiçoa a teoria e a teoria vai mudando e aperfeiçoando a prática como explica Demo (1994).

A teoria de atividade histórico-cultural é embasada em dois princípios epistemológicos: princípio da dupla estimulação e princípio da ascensão do abstrato ao concreto. O primeiro diz respeito ao processo de resposta comportamental da ação humana a estímulos externos, Vygotsky (1999) apontava que as pessoas diante de situações-problema precisavam de algo a mais para resolvê-las, esse algo a mais é o que ele denomina de estímulo auxiliar, pois se esse estímulo não fosse oferecido, certas condutas não seriam suficientes para lhe dar com tais situações pois seriam meras reproduções do que já haviam transmitido, mera aquisição de conhecimento, de sorte que muito conhecimento poderia ficar reprimido caso não houvesse um estímulo auxiliar para que “acorde” esse conhecimento na perspectiva de desenvolvimento de técnicas que auxiliassem na resolução de situações conflituosas.

Este tipo de princípio se faz muito importante no campo da educação, pois muitas vezes o professor ao transmitir seu conhecimento não estimula o aluno ao aprendizado prático, muitas vezes a didática tradicional meramente expositiva não provoca interesse nos aprendizes que acabam por deixar aquele potencial conhecimento “adormecido”. Eis que a partir de uma situação de dificuldade(estímulo externo inicial) a resposta muitas vezes,

automatizada, não alcança um nível mais profundo de conhecimento para a elucidação do conflito em questão. A partir do segundo estímulo (estímulo auxiliar) o professor estaria fomentando novas ações e racionalização dos aprendizes para lhe dar com o grau de dificuldade de situações, daí o nome dupla estimulação. O princípio da dupla estimulação demonstra o desenvolvimento do indivíduo para aproveitar recursos externos voltados à determinação de seu comportamento. Esse princípio é apresentado como elemento-chave da habilidade do ser humano de transformar o mundo e a sim mesmo, concomitantemente, (SANNINO 2011).

Para Davidov (1988) o processo educativo só vai gerar desenvolvimento se colocar o sujeito em atividade. Essa atividade diz respeito também, à atividade psíquica no que concerne às etapas de reflexão, análise e experiência mental.

O outro princípio é aprimorado por Vygotsky a partir do pensamento dialético de Marx (1983) que defende a superação do superficial, do imediato. É necessário se apropriar da realidade de forma a não a assimilar com imediaticidade. A realidade em si não mostra sua essência, a atividade do pensamento e da abstração dessa realidade faz com que se chegue à totalidade dessa realidade. A aparência do fenômeno não revela sua essencialidade, daí a importância de refleti-lo de forma abstrata para depois voltar-se à realidade concreta. É o que Vygotsky denominava " método da abstração" na psicologia. Para compreender um fenômeno na sua essência é preciso usar a atividade do pensamento para se alcançar a concretude real, a totalidade, haja vista que ela não se mostra diretamente, nesse sentido a atividade de reflexão (abstração) é pertinente para a elucidação dialética de um fenômeno. Neste princípio norteador da teoria de atividade histórico-cultural a pseudoconcreticidade dos fenômenos deve ser superada por meio da atividade de abstração, ou seja, a deliberação sobre seus aspectos. Cardoso sintetiza o princípio:

> 1) há um concreto real e independente e por isso o método cientificamente correto deve ter sempre esse real como suposição; 2) mas o conhecimento científico deste real não procede dele mesmo, porque o representaria caoticamente, porque sem suas determinações ele é uma abstração e não um concreto. Portanto, o

> conhecimento científico do real começa com a produ- ção teórica das suas determinações, produção que se processa ao nível do teórico, ao nível das categorias. Para ser crítica de uma produção teórica anterior, só pode ser alcançada quando já existe um desenvolvimento teórico razoável disponível; e daí que o método para produzir esse conhecimento "se eleva do abstrato ao concreto". (CARDOSO, 1977, pp.24-25).

A pesquisa interventiva tem agregado muitos benefícios à educação, tendo em vista que antes dos anos de 1980, quando a teoria começava a ser difundida no Brasil, o conceito de prática de interferência não era de conhecimento da dimensão da educação. Até mesmo em dias atuais, muitos professores não têm noção de como este tipo de pesquisa é produtor de conhecimento e beneficente no ensino-aprendizagem por seu caráter de teoria aplicada, ou seja, os conhecimentos não se procedem de forma unilateral. Todos aprendem, tanto mestres como alunos. O professor aprende com o próprio método e o aluno aprende a aprender a partir de estímulos advindos do pesquisador interventor. O resultado disso é a maximização da aprendizagem.

A pesquisa aplicada visa a superação do distanciamento entre sujeito e objeto no intuito de buscar uma eficácia no final a partir de algum problema. É de muito valor no ensino, como se fosse um "reforço", porém este "reforço" se dá de forma criativa, inovadora e compartilhada.

Faz-se necessário enaltecer uma atitude que o professor tem de implementar na sua pesquisa interventiva. Após o momento interventivo, é necessário que ele avalie o método da intervenção como forma de dar cientificismo à pesquisa, expor os métodos avaliativos para que nesse sentido comprove ou não a eficácia do método utilizado.

O caráter investigativo deve ser explicitado em seu relato da experiência tão como as transformações que aconteceram durante a intervenção, isso poderá ser comprovado por meio de dados comparativos. É importante ressaltar que a pesquisa deve relatar o método da intervenção com fundamentação teórica e descrição da prática implementada e depois o método de avaliação da intervenção em que se explana os instrumentos usados para a coleta e a análise dos dados obtidos no processo interventivo e pós interventivo.

2.4 VARIÁVEIS DA CONCORDÂNCIA VERBAL

O caráter da historicidade de uma língua lhe confere a legitimidade e tradição idiomática que traduz a formação dela por todo o tempo como produto cultural e de reconhecimento de seus falantes. Do ponto de vista funcional, Bechara (1999) explica que todo falante de uma língua histórica é plurilíngue, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional, embora não consiga nunca saber toda a extensão de uma língua histórica; e o sucesso da educação linguística é transformá-lo num "poliglota" dentro de sua própria língua nacional. Como se atesta, até renomados gramáticos como Bechara embora adeptos da prescritibilidade, reconhecem a variedade linguística na unidade idiomática. Se por um lado a língua possui natureza de estrutura em que se preza por uma homogeneidade, por outro, possui, também, de arquitetura, que é a representação da diversidade interna dentro da língua funcional, a heterogeneidade linguística.

Dentro dessa sistematização do idioma há o estudo que é feito de modo descritivo que possui cunho científico e descreve a língua com sua forma funcional, ou seja, não estática, contemplado pela gramática descritiva. E há a disciplina da gramática normativa, que seleciona registros eleitos como exemplares e oportunos para ocasiões específicas de uso. Contemplando essas ocasiões especiais, há uma matéria, de finalidade pedagógica, que é um dos pontos mais vulneráveis de variação e estigmatização em todo o Brasil: A concordância verbal. Bagno (2009) confirma que a *concordância verbal* é, sem dúvida, o fenômeno linguístico que mais desperta atitudes de discriminação entre os falantes urbanos letrados.

Este conteúdo no ponto de vista tradicional prescritivo, exalta que na estrutura oracional, o núcleo do predicado verbal deve se adaptar ao(s) núcleo(s) do sintagma nominal sujeito por meio de adaptações mórficas denominadas desinências número-pessoal.

Porém, esta regra, que por definição pode parecer ser fácil de entender de forma mais simplista como a harmonização do verbo com o sujeito em número e pessoa, abrange uma teia de outras regras que estão sob a égide das gramáticas pedagógicas, defensoras do estruturalismo padrão. Este é o grande ponto do debate entre gramáticos e linguistas, porque até mesmo os falantes mais letrados cometem deslizes na prática da elaboração de certas concordâncias. Sem falar que muitos nem conhecem a diversidade de regras deste assunto, imagine-se uma grande massa de falantes que priorizam sua variedade social, falada (e escrita) na maioria do seu tempo.

Evidente que o falante que tem acesso à educação básica deve ter o contato com a funcionalidade prescritiva da língua para aprimorar seu repertório linguístico e desenvolver competências intelectuais, como revela PERINI (2001, p.27-34) apud VIEIRA (2007, p.92) quando diz que ao estabelecer os objetivos do estudo de gramática, defende que este tem muito a oferecer no desenvolvimento de habilidades intelectuais, componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Estudar a disciplina gramática é um meio de desenvolver o raciocínio científico sobre a linguagem, no sentido de que aguça a observação, propicia a formulação de hipóteses e estimula a produção (e não a mera recepção) de conhecimento.

Perini define muito bem o espaço que o estudo estruturalista da língua deve ter nas práticas pedagógicas, tendo em vista que esse conhecimento em algum momento da vida poderá ser requerido em determinada ocasião.

Mas como defendem os PCN brasileiros de língua portuguesa, as mais diversas variedades linguísticas brasileiras não podem ser ignoradas. Sobre isso o linguista Bagno afirma que:

> No estágio atual do desenvolvimento das ciências da linguagem e da educação em língua materna, é inaceitável desconsiderar todos os aspectos envolvidos no uso de uma língua para se concentrar apenas em alguns poucos, selecionados apenas para cumprir uma tradição e não para oferecer um retrato mais preciso da língua como realmente empregada por seus falantes.(BAGNO, 2009, p.103)

Diante do exposto, percebe-se como este fenômeno da língua é algo complexo de aprender e até de ensinar. As variáveis padrão e não padrão

coocorrem e convivem na realidade linguística dos brasileiros. Rotular uma única variável como a "correta", a " obrigatória", trata-se de atitude retrógrada, policialesca para com a maioria dos milhões de falantes do idioma brasileiro. A concordância padrão não deve ser imposta, mas apresentada, ser conhecida como uma das várias variáveis, cabe ao falante selecionar, conforme critérios diafásicos, a variedade conveniente.

Dessa forma, é relevante teorizar sobre as duas perspectivas desse complexo fenômeno da concordância verbal.

Para Cunha e Cintra: " A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito. (CUNHA & CINTRA, 2008, p.510)

Já Perini (1996) afirma tratar-se como um sistema de harmonização entre o sujeito e o núcleo do predicado das orações. Conforme Bechara (1999) a concordância verbal é a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o *predicativo*) e o verbo da oração.

Todas estas definições podem ser exemplificadas com a oração:

" Aqui, as coisas ultrapassam o fato exclusivamente linguístico e alcançam a esfera social mais ampla." (BAGNO, 2009, p.102)

A concordância do sintagma verbal com o núcleo do sintagma nominal sujeito, revela-se por meio da desinência número-pessoal: "m".

Além dessa regra básica, há outras diversas regras que possibilitam a concordância de maneiras específicas, como os casos de sujeito composto:

" O verbo que tem mais de um sujeito (SUJEITO COMPOSTO) vai para o plural e, quanto à pessoa, irá:

a) para a 1ª pessoa do plural, se entre os sujeitos figurar um da 1ª pessoa.

b) para a 2ª pessoa do plural, se, não existindo sujeito da 1ª pessoa, houver, um da 2ª.

c) para a 3ª pessoa do plural, se os sujeitos forem de 3ª pessoa.

(CUNHA & CINTRA, 2008, p. 513)

Agregam-se a essas regras mais básicas, uma série de outras que complementam este tema de essência prescritiva, são as descritas como casos especiais ou particulares, nestas pertencem casos como: " expressões partitivas, sujeitos que denotam quantidade aproximada, quando o sujeito é o pronome *que* ou *quem* , ou quando o sujeito é um pronome interrogativo,

demonstrativo ou indefinido plural seguido de de (*ou* dentre) nós (*ou* vós), sujeito de plural aparente, sujeito indeterminado, ligados por *ou* e por *nem*, locução *um ou outro*, ligados por com, ligados por conjunção comparativa." (CUNHA & CITRA, 1999, p.513-530)

Não se necessita explicar todos estes casos aqui, a profusão de regras é evidente e de fato, muitas destas regras não são fáceis de compreender e pode-se afirmar, de usos muito raros do repertório da maioria dos falantes brasileiros, inclusive os letrados. A realidade é que muitos desses letrados repreendem os casos que se declinam da regra comum " verbo concorda com sujeito em número e pessoa". Entretanto, acostumados com o caráter limitadamente pedagógico do ensino da gramática, não conhecem o embasamento epistemológico sobre o tema e como consequência desta limitação cultural acabam por passar tais conhecimentos prescritivos como absolutos. Em contrapartida, não se pode ignorar tantos estudos já realizados por diversos autores brasileiros a respeito da questão da variabilidade da concordância verbal. É o caso de Naro & Lemle (1976) ao investigar sobre o Português Brasileiro do Rio de Janeiro ou Vieira (1995) quando pesquisou o fenômeno nas comunidades setentrionais do estado do Rio de Janeiro ou quando Assis (1988) apurou as diferenças marcadas pela primeira pessoa no dialeto rural do Centro Oeste e Bortoni- Ricardo (1985) ao esmiuçar os dialetos de alunos do projeto MOBRAL nos grandes centros urbanos do Rio de Janeiro.

Todos estes autores comprovaram em suas investigações que há fatores que são constitutivos para as variações nos traços das variáveis de concordância verbal. Estes fatores são de natureza linguística (estruturais) e extralinguística (sociais). A seguir, elucida-se detalhadamente estes fatores.

2.4.1. FATORES LINGUÍSTICOS:

Alguns elementos estruturais das construções sintáticas produzidas pelos falantes do português brasileiro podem apresentar condições que irão favorecer a não concordância padrão, são eles:

1.Saliência fônica: grupo pelo qual a diferença material constituída pelos sons das letras entre as formas singular e plural das formas verbais provocam variação de concordância.

Conforme estudos de diversos pesquisadores como os supracitados, quanto menos diferença fônica há entre as formas singular e plural dos verbos, maior é a probabilidade de haver o cancelamento da desinência número-pessoal nos verbos que deveriam vir com marca de plural como em: " Ele canta/ Eles cantam"; " Ele falava/ Eles falavam". Já nas formas verbais onde há maior saliência fônica como em: " Ele falou/ Eles falaram" ou "Ele é/ Eles são" a tendência é de não haver a falta da concordância pois as formas plurais, por serem mais salientes, serão oportunizadas.

2. Distância entre o núcleo do sintagma nominal (sujeito) e a forma verbal: neste grupo, a tendência é que quanto mais distante o núcleo do sujeito estiver do verbo, maior é a tendência de falta de concordância entre estes termos: " O crescimento dos depósitos dos Fundos de Renda Fixa de Curto Prazo também *contraíram* a base em R$ 151 milhões. (Jornal de Brasília, 29/5/1995, Economia, p.6, c.5" apud Bagno, 2009, p.105)

3.Posição do sujeito relativa ao verbo: Este grupo revela que se o sujeito vier posposto ao verbo favorece a não concordância: "*Chegou* hoje pela manhã as encomendas que você pediu. "

4. Posição do acento: Este grupo revela que a forma verbal proparoxítona favorece a omissão da desinência número-pessoal "mos": "Sobre o que nós *falava* ontem, você ainda lembra? "

5. Paralelismo no nível oracional: Este grupo revela que quanto menos marcas de pluralidade haver no sintagma nominal sujeito mais facilitará a ausência de marcas de plural no sintagma verbal, concretizando a não

concordância: " Os menino(ø) joga(ø) bem."

6.Animacidade do sujeito: Neste grupo a tendência à concordância é conforme os referenciais de sujeito serem seres animados, ao contrário, seres inanimados inibem a concordância: “ Os homens voavam de asa-delta”/ “ Os papéis voava no vento”.

2.4.2 FATORES EXTRALINGUÍSTICOS

Além dos fatores internos da língua, há também os externos, situações e condições que irão influenciar direta ou indiretamente na forma da construção alternativa da concordância pelos falantes do português brasileiro:

1. Grau de escolaridade: Quanto maior o grau de escolaridade mais será a tendência de concretizar a concordância. Os falantes que atingem maior contato com os conhecimentos a respeito das variedades linguísticas, tendem a serem mais seletivos em relação ao uso da língua facilitando a escolha da variável padrão nas ocasiões que os convêm.

2. Nível Socioeconômico: Assim como as pesquisas de Labov comprovaram regularidades a respeito desse constituinte, a tendência é que quanto maior for o nível socioeconômico da pessoa, mais ele inclinar-se-á à concordância.

3. Região em que mora: Conforme o lugar em que se vive há vernáculos ou dialetos que constituem a cultura de certas localidades, nesse sentido, quanto mais urbanizado e mais centralizado for o local mais haverá tendência à concordância.

4. Situação de fala ou escrita: Quanto mais informal for a situação mais haverá a tendência de não concordância. O automonintoramento da fala ou da escrita acontece em situações mais formais, como uma entrevista de emprego ou um discurso de conclusão de curso.

5. Sexo: Este fator está relacionado à cultura do lugar. Pessoas do sexo feminino tem uma tendência maior de adequar sua fala ao formal, por uma questão cultural que envolve o esmero sociocomportamental feminino. Em diversas pesquisas, como as feitas pelos autores supracitados revelam a tendência de maior concordância por pessoas do sexo feminino.

6. Profissão: Quanto mais prestígio a profissão ter socialmente mais a pessoa terá tendência ao uso da concordância padrão.

Como se percebe, não é por acaso que o fenômeno da concordância ocorre de forma tão heterogênea. Há diversos fatores que influenciam no produto final desta estrutura linguística. Desta forma, é inválida a intenção de muitas pessoas de quererem impor o um ideal linguístico no que concerne à concordância verbal. Entretanto o fenômeno da concordância verbal continua sendo um dos casos onde há maior discriminação no país. Bagno (2009) afirma que os falantes urbanos letrados procedem de modo a discriminar o "erro" de concordância do falante pobre, analfabeto, do morador da zona rural, o que provém de estados ou regiões desprestigiadas[...] mas que essa atitude discriminatória não é intencional mas efeitos de mitos e superstições arraigados na nossa cultura, transmitidos pela escola durante séculos, a ponto de terem se transformado em dogmas, em verdades incontestáveis.

Já Vieira (2007) afirma que: " A não realização da regra de concordância verbal, no português do Brasil, constitui, sem dúvida, um traço de diferenciação social, de cunho estigmatizante, que se revela, com mais nitidez, no âmbito escolar.

Um público alvo dessa estigmatização são os muitos alunos que chegam de cidades interioranas ou outros que saem de bairros periféricos para estudar em grandes escolas. Eis que surge a oportunidade de o professor ser um agente inovador e transformador de sua realidade. Já que as gramáticas pedagógicas não contemplam essas outras variedades, que são inerentes da realidade linguística brasileira, a figura do professor torna-se relevante para uma condução mediadora e diplomática no sentido de legitimar essas variáveis no momento que for ensinar as variáveis padrão.

Basta do obsoletismo em ensinar a língua materna com conceitos "certo" e "errado", as variedades não vão deixar de existir por causa desse tipo de didática, mas a estigmatização pode ser combalida quando a figura do mestre oportuniza a democracia da linguagem na sala de aula. Na modalidade escrita o professor deve legitimar a norma padrão, tendo em vista os inúmeros gêneros que exigem essa variedade e esclarecendo os valores atribuídos pela sociedade a depender do gênero e da situação de uso e para além disso

agregar o tecnicismo necessário para a competência de produção textual, mas sempre aproveitar a oportunidade para enaltecer que ela não é a única, que há pessoas de outras cidades mais afastadas dos grandes centros urbanos ou por outros vários fatores sociais, como os supracitados, que usam outros tipos de variáveis porque simplesmente não conhecem a variável padrão quando se trata por exemplo de certas regras da CV. Se até jornalistas e escritores renomados da literatura brasileira, às vezes, se afastam da prescritibilidade do tema, quem dirá esses grupos sociais que não tiveram a oportunidade de conhecer a variedade padrão da concordância ou simplesmente não precisam e não optam por ela pois seu grupo legitima e aceita naturalmente as variáveis de não concordância.

O ensino da CV deve ser pautado no cientificismo social e no tecnicismo: considerar os elementos estruturais da língua. No caso do ensino de CV, o tema deve contemplar elementos morfológicos como a variabilidade do verbo subordinado ao pronome e no plano sintático a elucidação dos termos sujeito e predicado. Importante salientar elementos linguísticos como a posição do sujeito e as “cascas de banana” que são as palavras entre o sujeito e o verbo, favorecedoras da não concordância padrão.

Nesse sentido, exercícios que contemplem gêneros textuais diversos podem ser aplicados, dentro desses gêneros também há de se usar textos que contemplem as variedades não padrão causando assim reflexão por meio da metalinguagem como recomenda Viera:

> Com graus de adequação à maturidade do público-alvo, o professor de Língua Portuguesa, a partir da aplicação das definições a um conjunto de dados linguísticos, deve promover o conhecimento e a reflexão sobre concordância verbal inserida no sistema linguístico concretizado nas diversas situações sociocomunicativas. ” (VIEIRA, 2007, p.99)

Portanto, o ensino de concordância verbal deve postergar os limites tradicionalistas. O ensino técnico prescritivo vai ao encontro do raciocínio científico estruturalista da língua tão como o ensino descritivo contempla conhecimentos culturais que viabilizarão reflexão e autonomia para seleção de

códigos linguísticos conforme a conveniência diafásica, mas também para a supressão de mitos e preconceitos que se fazem por meio da linguagem.

3. METODOLOGIA E FASES DA INTERVENÇÃO

3.1 1ª FASE PRÉ-INTERVENTIVA

As primeiras atitudes em direção ao processo de intervenção, começaram com a preparação da fase pré-interventiva. Considerando uma fase de sondagem. Para isto, vinte e seis alunos foram selecionados em duas turmas de 8ª série de ensino fundamental.

Ao chegar à escola, local sede de todas as fases da experiência, reservou-se uma sala apropriada, climatizada e silenciosa. A diligência na ambientação da sala se deu no sentido de criar-se clima de familiaridade e tranquilidade para que os participantes se sentissem acomodados, com vistas ao alcance de maior nível de espontaneidade possível para se aproximar da variedade utilizada no cotidiano. Destarte, nessa etapa inicial, pôde-se investigar o fenômeno da variável da concordância verbal em duas modalidades: oral, por meio de entrevista gravada e escrita por meio de produções textuais autorais.

Para esta fase pré-interventiva duas atividades foram produzidas. A primeira constitui-se de um questionário. As perguntas selecionadas foram elaboradas no sentido da construção do perfil linguístico do participante, levando em consideração elementos como idade, gênero, escolaridade dos pais, convívio com pessoas de outras cidades com prováveis outras variantes linguísticas, se já trabalhou e se possui hábito de leitura e escrita, entre outros fatores que influenciavam na fala. Sendo assim, questões comprometidas com a análise de fatores sociais constitutivos da provável produção da variável linguística alternativa, divergente da norma culta, investigada na pesquisa. Conforme Labov: “A questão sociolinguística fundamental é suscitada pela

necessidade de entender por que alguém diz alguma coisa. ” (LABOV, 2008, p.242)

A outra atividade vai ao encontro das reflexões de Labov: entrevistas de profundidade em que, com adaptação intermitente da fala do entrevistador a um grau de informalidade. As duas atividades foram realizadas concomitantemente, sendo assim o automonintoramento da fala era rompido devido a atenção à escrita e níveis de espontaneidade na fala eram alcançados quando a atenção à escrita era rompida com a subiteza das perguntas do facilitador da situação.

O lugar da pesquisa foi a escola de ensino fundamental e médio Irapuan Cavalcante Pinheiro. As pessoas atreladas ao objeto de pesquisa são alunos com idade entre 13 e 16 anos, da 8ª série de ensino fundamental. O fenômeno investigado trata-se das variáveis relacionadas à concordância verbal que se diferenciam da forma padrão.

Após organizado o ambiente, inicia-se a convocação dos alunos. Inicialmente, pensou-se em recebê-los individualmente, porém, na convicção de deixá-los mais desinibidos, decidiu-se acolhê-los em dupla. Como ressalta Gumpers(1964) apud Labov (2008): “Em trabalhos mais recentes, temos nos valido das sessões de grupo, em que a interação dos membros anula os efeitos da observação e nos dá um acesso mais direto ao vernáculo com menor influência do observador.” (GUMPERZ, 1964, Labov *et.al*. 1968; Legum *et al.* 1971 apud Labov, 2008, p.137)

O procedimento inicial consiste em recepcioná-los de forma serena e gentil, questionando-os como estavam e oferecendo-lhes um lanche. Então, após a ruptura da formalidade inicial, enceta-se uma conversação informal que será gravada no celular. Embora alguns dos participantes percebessem que possivelmente estavam sendo gravados, pouco tempo depois postergavam o formalismo do procedimento e logo nulificavam atos de apreensão. De acordo com Flick: “Dessa forma, a pesquisa está cada vez mais obrigada a utilizar-se das estratégias indutivas. Em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados.” (FLICK, 2009, p.21)

Nessa perspectiva, foram abordados alguns temas do cotidiano que fomentem emotividade e informalidade, induzidos por meio de perguntas que superam a formalidade do gênero entrevista, como: “O que gostam de fazer

quando não estão na escola? ”; “Para onde saem com os amigos? ”; “Já aconteceu algum episódio engraçado quando saiu com eles? ”; “Relate uma viagem que fez com sua família”; “Já foi ao estádio assistir a um jogo ao vivo? ”; “Como foi a experiência? ”; “Sempre moraram aqui no bairro?”

> Uma maneira de superar o paradoxo[1] é romper os constrangimentos da situação de entrevista com vários procedimentos que os desviem a atenção do falante e permitam que o vernáculo emerja. Isso pode ser feito em vários intervalos e pausas, que, se bem definidos, fazem com que a pessoa presuma inconscientemente que naquele momento, não está sendo entrevistada. Também podemos envolver a pessoa com perguntas e assuntos que recriem emoções fortes que ela experimentou no passado, ou envolvê-la em outros contextos. ” (Labov, 2008, p.245)

A fomentação de estímulos sensoriais complementou a entrevista, aguçando olfato (uso de incenso), paladar (lanche) e audição (concomitante com o questionário e com a entrevista oral gravada, um som ambiente “chill out” era tocado. As diligências na preparação do ambiente de coleta e o estilo da entrevista composta de perguntas não estruturadas e semiestruturadas, que mais pareciam uma conversa informal, almejaram a reprodução de falas casuais e espontâneas. Sobre essas falas Labov explicita:

> Por *fala casual*, em sentido estrito, entendemos a fala cotidiana usada em situações informais, em que nenhuma atenção é dirigida à linguagem. Já *fala espontânea* se refere ao padrão usado na fala excitada, carregada de emoção, quando os constrangimentos de uma situação formal são abandonados. (Labov, 2008, p. 111)

As entrevistas e a resolução do questionário foram realizadas em três dias distintos.

No 1º dia, constatou-se os seguintes resultados: (duração total: 3:30h)

1ª dupla:

Tabela 1-registo de variáveis de de P1 e P2

participantes	duração	Variedades apuradas
1	28 minutos	“ Nós morava longe da escola” “ Nós anda rápido com medo de ser assaltado, professor.”
2		“Eles trata nós muito bem”

2ª dupla:

Tabela 2--registo de variáveis de de P3 e P4

Participantes	duração	Variedades apuradas
3	32 minutos	“como todo dia eles ganha” ; “ “tem os bairros que é meio estranho” ; “ eu nunca tinha ido foi no North Shopping Jockey”
4		“Essas duas alunas que tava mais eu” “a gente vai pra esses cantos com amigos.”

3ª dupla:

Tabela 3--registo de variáveis de de P5 e P6

participantes	duração	Variedades apuradas
5	37 minutos	“eles joga pedra no ônibus, às vezes” “ Aí nós foi” ; “na hora que nós vai aqui” ;
6		“ nós tava tomando banho na cachoeira”; “pra nós chegar lá na cachoeira” ; “pra nós chegar lá na cachoeira” ; “aí nós tava dentro do ônibus né”

4ª dupla:

Tabela 4--registo de variáveis de de P7 e P8

participantes	duração	Variedades apuradas
7	38 minutos	“ a gente vai pro shopping” “eles não gostava do nosso namoro” “ Ele bota pra nós correr os cone.” “pede pra nós dar cinco volta.” “quando nós vem do racha.”
8		“ e espera tudim tomá bãe pra nós ir” “ nós tira umas brincadeira de leve”

No 2º dia da etapa pré-interventiva, as seguintes duplas revelaram as seguintes variáveis durante o momento de interlocução. (Duração total: 4 horas)

5ª dupla

Tabela 5--registo de variáveis de de P9 e P10

participantes	duração	Variedades apuradas
9		“Só quando a gente sai.”
		Se não, a gente ainda tava lá”
	40 minutos	
		“ Nós saía pra sorveteria.”
		“ Nós sai pra vários tipos de lugar.”
10		“ Lá no Marina Santos eles não entregava a carteirinha.”

6ª dupla

Tabela 6--registo de variáveis de de P11 e P12

participantes	duração	Variedades apuradas
11		“ Nós chega ,arma a rede de vôlei.”
		“ Nós foi primeiro na barca.”
	28 minutos	“ Nós tava em casa.”
12		“ A gente vai no shopping, no parque”
		“ A gente vai lá”
		“ A gente se diverte”

7ª dupla

Tabela 7--registo de variáveis de de P13 e P14

participantes	duração	Variedades apuradas
13		“ As cliente chega nós vamo atendendo.”
		“ Nós tava conversando”
		“Nós dorme o domingo”
	27 minutos	“A gente vamos”
		“Aí nós assiste”
14		“ A gente vai pra casa”

8ª dupla

Tabela 8--registo de variáveis de de P15 e P16

participantes	duração	Variedades apuradas
		“ vai eu e as meninas”;

15	31 minutos	“ nós pega e entra lá” ; “ eles não deixa brigar”
16		“ de manhã me mãe acorda aí nós vai”

3º dia (duração total: 4h)

9ª dupla

Tabela 9--registo de variáveis de de P17 e P18

participantes	duração	Variedades apuradas
17	34 minutos	“ A gente sai ”
18		Ø

10ª dupla

Tabela 10--registo de variáveis de de P19 e P20

participantes	duração	Variedades apuradas
19	45 minutos	“ a gente sai de noite e fica” “ Os alunos de lá era muito chatos.” “ a gente não tinha decidido nada”
20		“ nós não sabia” “ pra nós ir” “ nós saiu”

Fonte : autor

11ª dupla

Tabela 11--registo de variáveis de de P21 e P22

participantes	duração	Variedades apuradas
21	25 minutos	“ A gente chegamo” “ A gente passamo” “ A gente merendamo”
22		“ Nós fica de boa lá” “ algumas bebe”

12ª dupla

Tabela 12--registo de variáveis de de P23 e P24

participantes	duração	Variedades apuradas
23	30 minutos	“Nós ia pruns campeonatozim” “Nós jogava no society” “ Nós fomo no benfica” “ Não lembro o filme que nós foi assistir”
24		Ø

13ª dupla

Tabela 13- -registo de variáveis de de P25 e P26

Participantes	duração	Variedades apuradas
25	28 minutos	“Nós sai junto, brinca, conversa” “ Nós racha”
26		Ø

Para esta etapa inicial, certificou-se a partir dos procedimentos de sondagem, a ocorrência de diversos usos de variáveis sociais divergentes do que almejam os compêndios das gramáticas tradicionais. A questão é que a utilização dessas variáveis no que concerne ao fenômeno da concordância verbal é coerentemente elucidada pelas pesquisas de cunho descritivo baseadas em diversos estudos de linguistas. A respeito disso, Vieira e Brandão declaram: “ Os estudos sociolinguísticos revelam que a concordância verbal constitui um fato variável, ou seja, a concordância pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza linguística ou extralinguística.” (VIEIRA & BRANDÃO, 2007, p.87)

O processo de codificação dos dados do questionário revelou as seguintes variáveis extralinguísticas constitutivas e influentes do vernáculo dos mesmos: A grande maioria tinha como disciplina de preferência a língua portuguesa, seguidas de artes e ciências. Entretanto, apesar da preferência pela disciplina de ensino de língua materna, a maioria explicitou que não gostava de ler. O grau de escolaridade dos pais da maioria dos jovens foi o ensino médio incompleto, seguido de fundamental. Sabe-se que a variedade

usada pelos pais influencia bastante a jovens dessa idade pela habitual convivência. A grande maioria ainda não trabalha e têm como preferência música sertaneja e funk, estilos compostos por muitas letras que abrangem muitas das variáveis alternativas à norma culta. Quase que por unanimidade revelou-se que nunca escreveram um texto em que se necessitou do uso da norma padrão, exceto por redações na escola durante este ano letivo. Conforme Flick:

> A coleta de dados verbais representa uma das principais abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, na qual se utilizam diversas estratégias com o objetivo de gerar ao máximo possível de abertura em relação ao objeto em estudo e às perspectivas do entrevistado, do narrador ou do participante das discussões. (FLICK, 2009, p.194)

A partir da constatação da concretude destas variedades utilizadas pelos jovens, trilha-se o caminho para os métodos de ensino e deslindamento de todo o processo interventivo, no qual será esclarecida a natural existência dessas variedades no vernáculo, as diferenças entre elas e o que exigem as regras gramaticais, tão como as situações de uso.

3.2 2ª FASE PRÉ-INTERVENTIVA

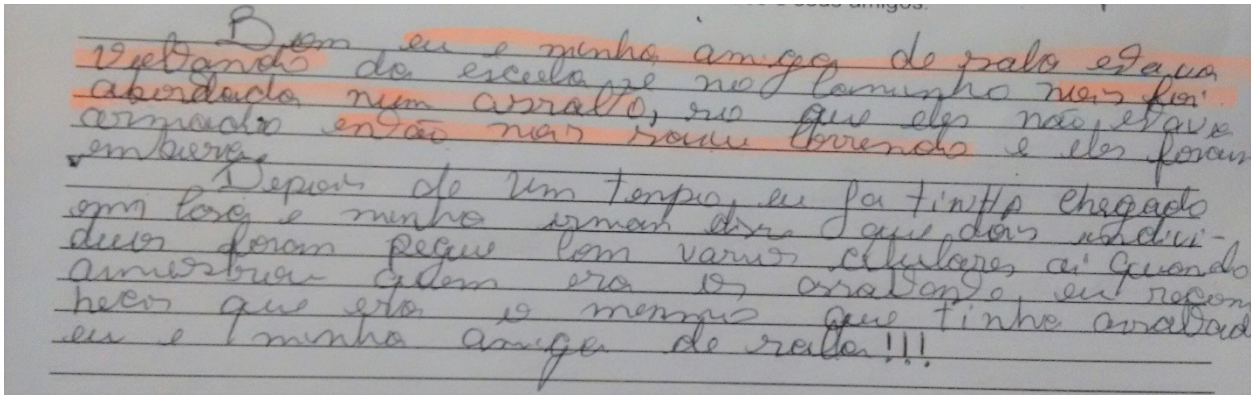
Verificou-se, na modalidade oral, o uso, natural e inerente ao sistema linguístico, das variedades relacionadas ao caso da concordância verbal. Em continuidade à pesquisa, passa-se para a segunda fase de investigação do fenômeno, dessa vez na modalidade escrita.

Para esta parte da experiência reservou-se o tempo de duas aulas para as duas turmas.100 minutos para cada turma. O procedimento concretizou-se em requerer duas produções textuais em que as temáticas remetam a experiências de vida que envolvam carga emocional e de fácil

descrição: “ Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família” e “Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos”. (Vide anexo 2)

A análise das variáveis se deram a partir das seguintes amostras:

Figura 1- “ produção textual 1 de P3”



Fonte: captada pelo autor

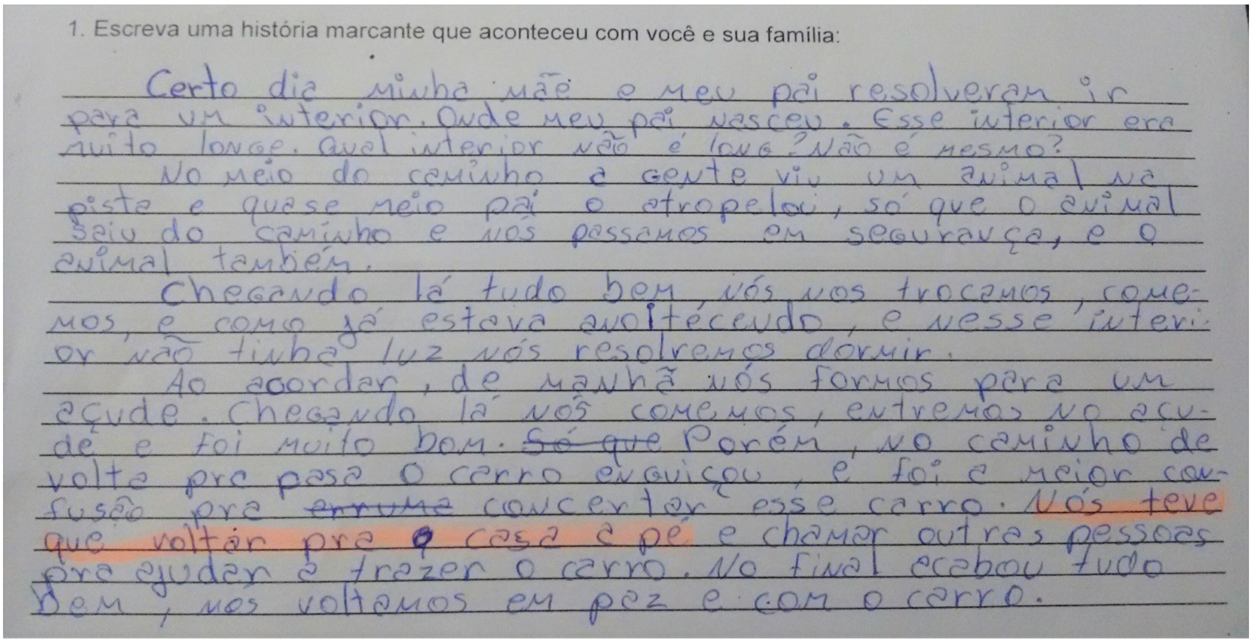
Variáveis identificadas em p3:

1.“ Eu e minha amiga de sala estava voltando da escola”

2.“ Nós foi abordada num assalto”

3. “ Então nós saiu correndo”

Figura 2- “ Produção textual 1 de P4”



1. Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família:

Certo dia minha mãe e meu pai resolveram ir para um interior. Onde meu pai nasceu. Esse interior era muito longe. Qual interior não é longe? Não é mesmo?

No meio do caminho a gente viu um animal na pista e quase meio pai o atropelou, só que o animal saiu do caminho e nós passamos em segurança, e o animal também.

Chegando lá tudo bem, nós nos trocamos, comemos, e como já estava anoitecendo, e nesse interior não tinha luz nós resolvemos dormir.

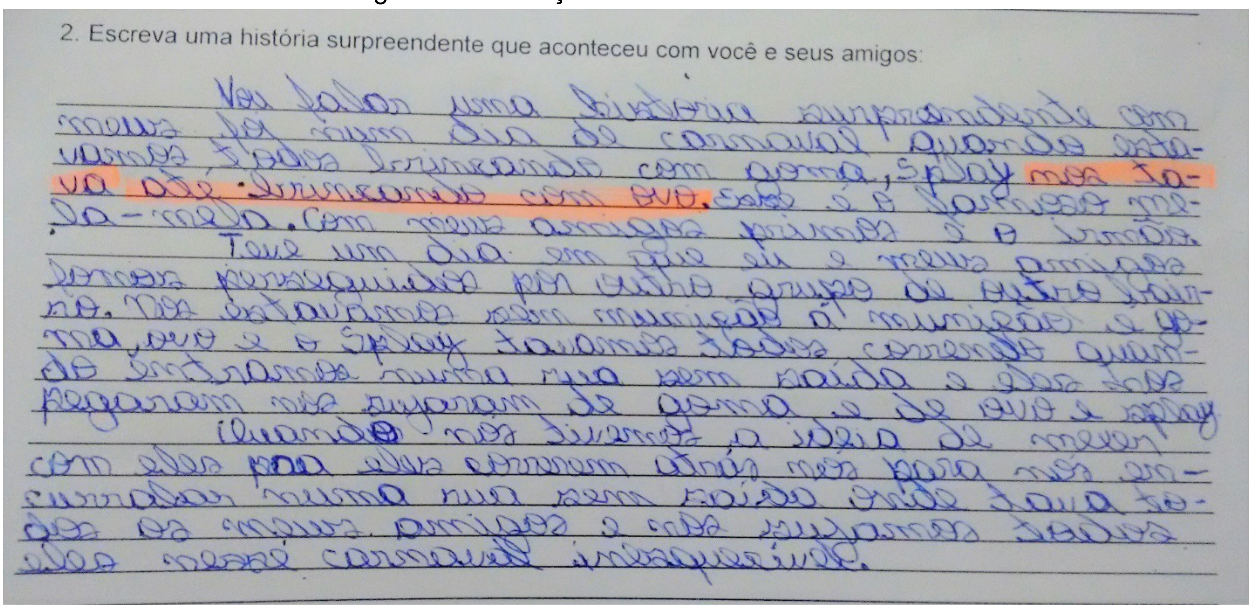
Ao acordar, de manhã nós formos para um açude. Chegando lá nós comemos, entremos no açude e foi muito bom. ~~Só que~~ Porém, no caminho de volta pra casa o carro enguiçou, e foi a maior confusão pra ~~arrume~~ concertar esse carro. Nós teve que voltar pra ~~a~~ casa a pé e chamar outras pessoas pra ajudar a trazer o carro. No final acabou tudo bem, nós voltamos em paz e com o carro.

Fonte: captada pelo autor

Variáveis identificadas em P4:

1. “Nós teve que voltar pra casa a pé”

Figura 3- “ Produção textual 1 de P5”



2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

Vou falar uma história surpreendente com nous foi num dia de carnaval quando estávamos todos brincando com água, Splay nós tava até brincando com ovo. Esse é a brincadeira mela-mela. Com meus amigos primos e o irmão.

Teve um dia em que eu e meus amigos fomos perseguidos por outro grupo de outro bairro. Nós estávamos sem munição a munição é água, ovo e o Splay tavamos todos correndo quando entramos numa rua sem saída e eles nos pegaram nos sujaram de água e de ovo e splay.

Quando nós tivemos a ideia de mexer com eles pra eles correrem atrás nós para nós encurralar numa rua sem saída onde tava todos os meus amigos e nós sujamos todos eles nesse carnaval inesquecível.

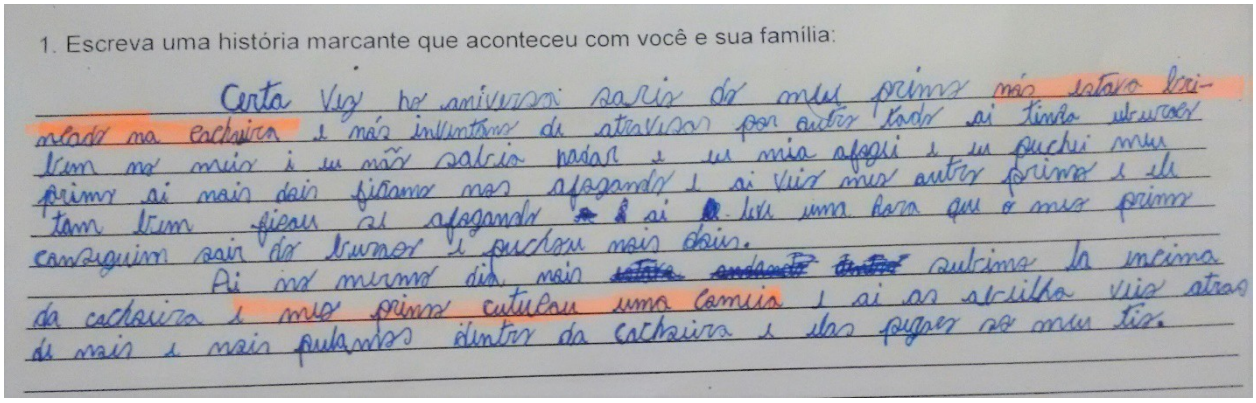
Fonte: captada pelo autor

Variáveis identificadas em P5:

1. “ nós tava até brincando com ovo.”

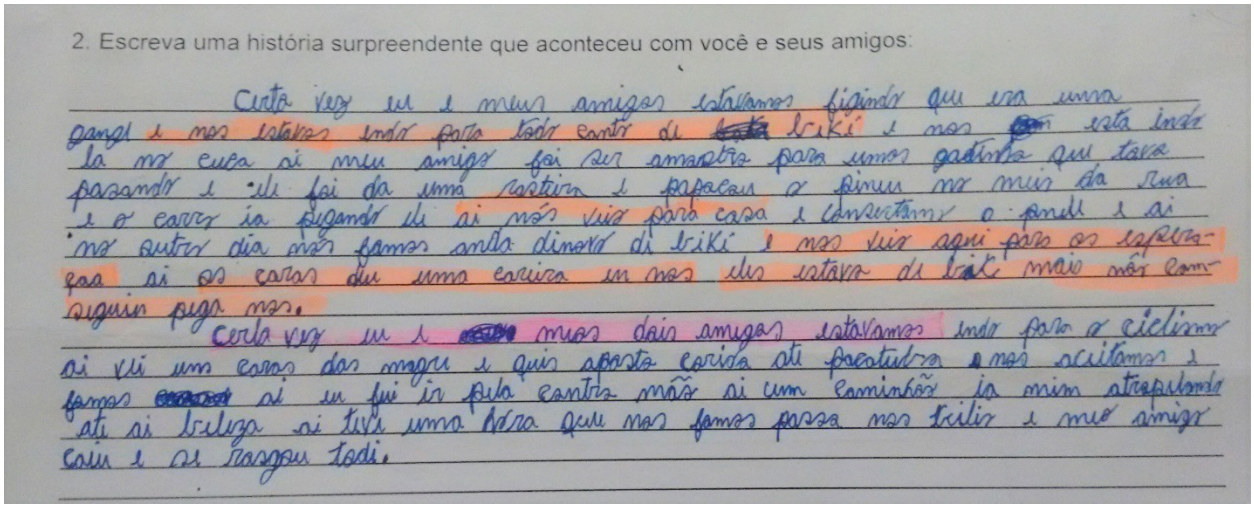
2. “ onde tava todos os meus amigos.”

Figura 4- “ Produção textual 1 de P6”



Fonte: captada pelo autor

Figura 5- “ Produção textual 2 de P6”

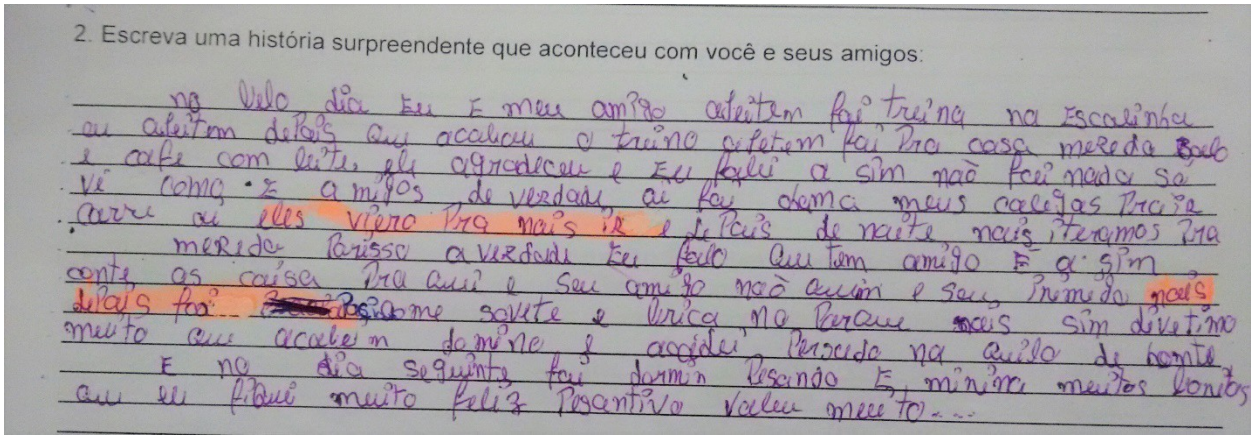


Fonte: captado pelo autor

Variáveis identificadas em p6:

1. “ nós estava brincando na cachoeira”
2. “ e nós estava indo para todo canto de bike”
3. “ os cara deu uma carreira em nós”
4. “eles estava de bike”

Figura 6- “ Produção textual 1 de P8”

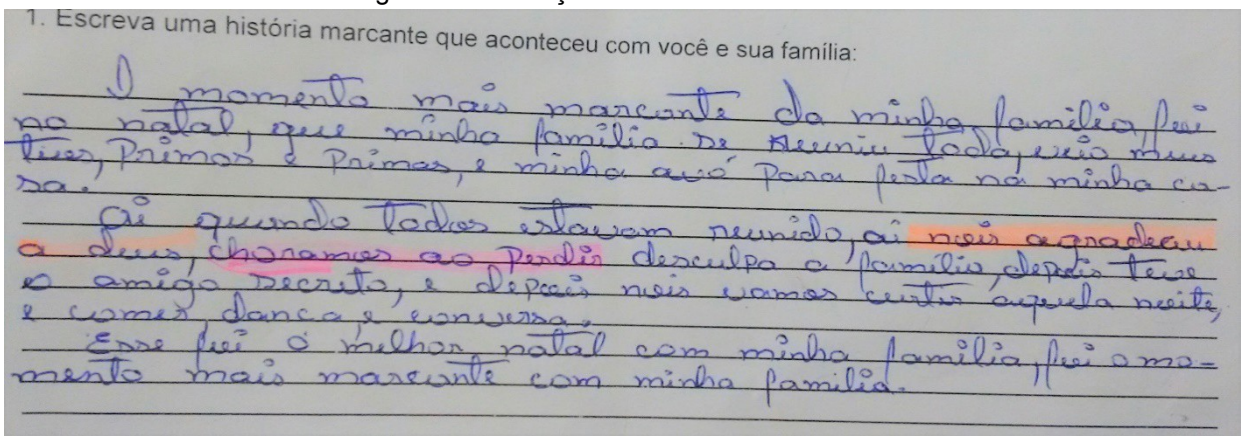


Fonte: captado pelo autor

Variáveis identificadas em P8:

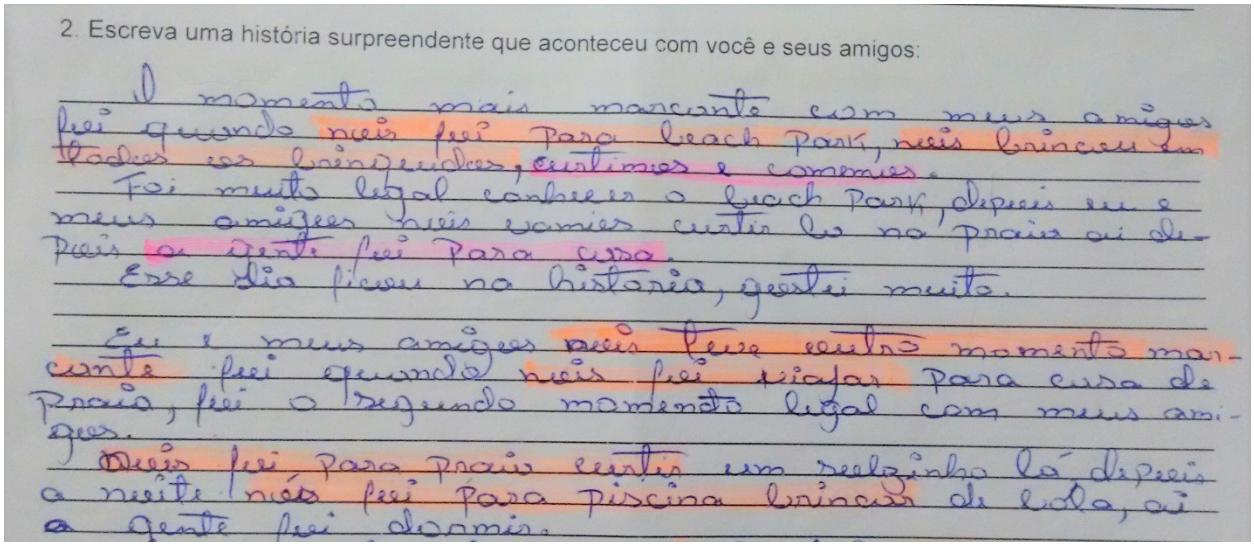
1. “ Eles viero pra nois ir”
2. “ nois depois foi come sovete”

Figura 7- “ Produção textual 1 de P9”



Fonte: “ capturado pelo autor”

Figura 8- “Produção Textual 1 de P9”


2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

O momento mais marcante com meus amigos foi quando nois foi Para beach Park, nois brincou em todos os brinquedos, curtimos e comemos.
Foi muito legal conhecer o beach Park, depois eu e meus amigos nois vamos curtir lá na praia ai depois a gente foi Para casa.
Esse dia ficou na história, gostei muito.

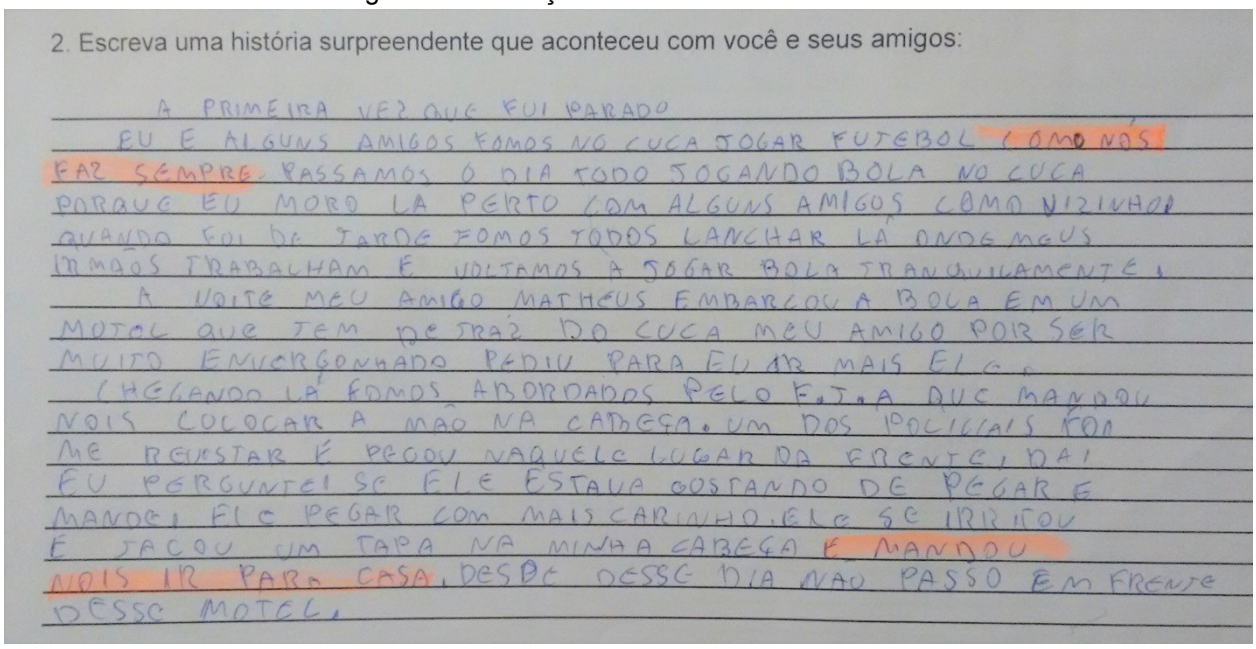
Eu e meus amigos nois teve outro momento marcante foi quando nois foi viajar Para casa de Praia, foi o segundo momento legal com meus amigos.
Nois foi Para Praia curtir um sozinho lá depois a noite nós foi Para piscina brincar de bola, ai a gente foi dormir.

Fonte: captado pelo autor

Variáveis identificadas em P9:

1. “ *nois* agradeceu a deus”
2. “ *nois* teve outro momento marcante.”
3. “ *nois* foi para praia curtir.”
4. “ nós foi para piscina brincar.”
5. “*nois* foi para casa.”

Figura -9 “ Produção Textual 1 de P12”


2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

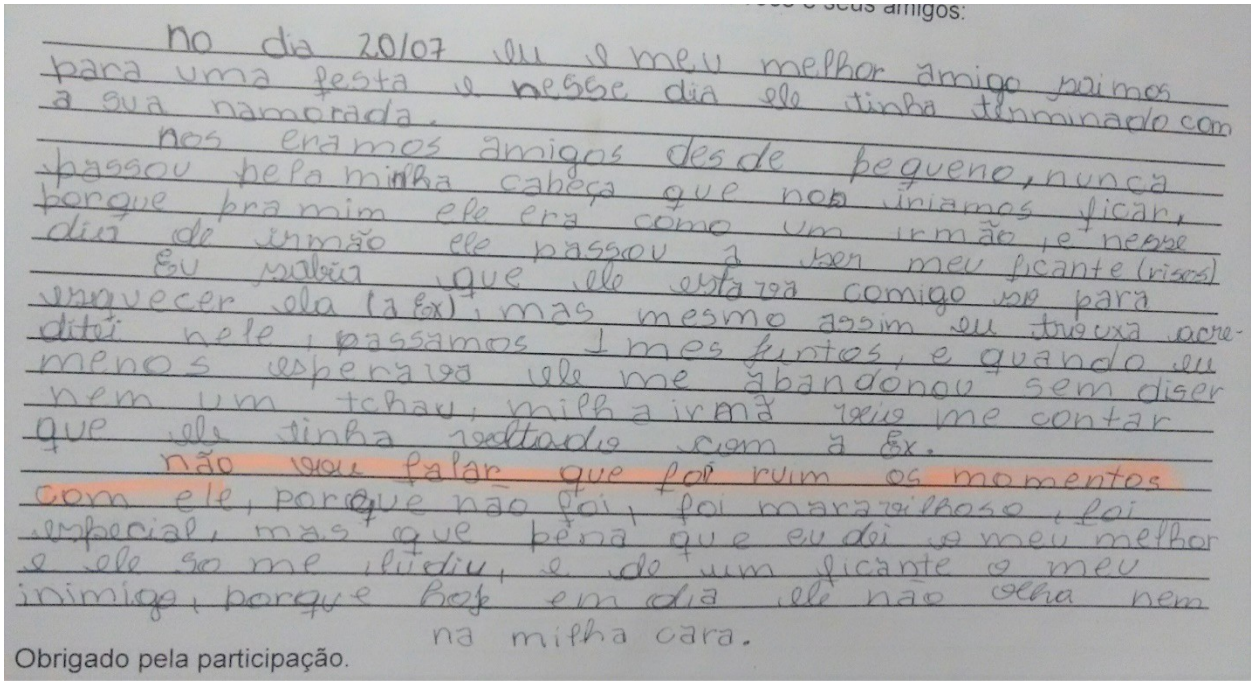
A PRIMEIRA VEZ QUE FUI PARADO
EU E ALGUNS AMIGOS FOMOS NO CUCA JOGAR FUTEBOL COMO NÓS FAZ SEMPRE PASSAMOS O DIA TODO JOGANDO BOLA NO CUCA PORQUE EU MORO LA PERTO COM ALGUNS AMIGOS COMO VIZINHO QUANDO FOI DE TARDE FOMOS TODOS LANCHAR LA ONDE MEUS IRMÃOS TRABALHAM E VOLTAMOS A JOGAR BOLA TRANQUILAMENTE.
A NOITE MEU AMIGO MATHEUS EMBARCOU A BOLA EM UM MOTEL QUE TEM DE TRÁZ DO CUCA MEU AMIGO POR SER MUITO ENVERGONHADO PEDIU PARA EU IR MAIS ELE.
CHEGANDO LÁ FOMOS ABORDADOS PELO FEIA QUE MANDOU NOIS COLOCAR A MÃO NA CABEÇA. UM DOS POLICIAIS FOI ME REVISTAR E PEGOU NAQUELE LUGAR DA FRENTE, DAI EU PERGUNTEI SE ELE ESTAVA GOSTANDO DE PEGAR E MANDEI ELE PEGAR COM MAIS CARINHO. ELE SE IRRITOU E JACOU UM TAPA NA MINHA CABEÇA E MANDOU NOIS IR PARA CASA. DESDE DESSE DIA NAO PASSO EM FRENTE DESSE MOTEL.

Fontes: captado pelo autor

Variáveis identificadas em P12:

1. “Como nós faz sempre.”
2. “e mandou nois ir para casa.”

Figura 10 - “Produção Textual 1 de P13”

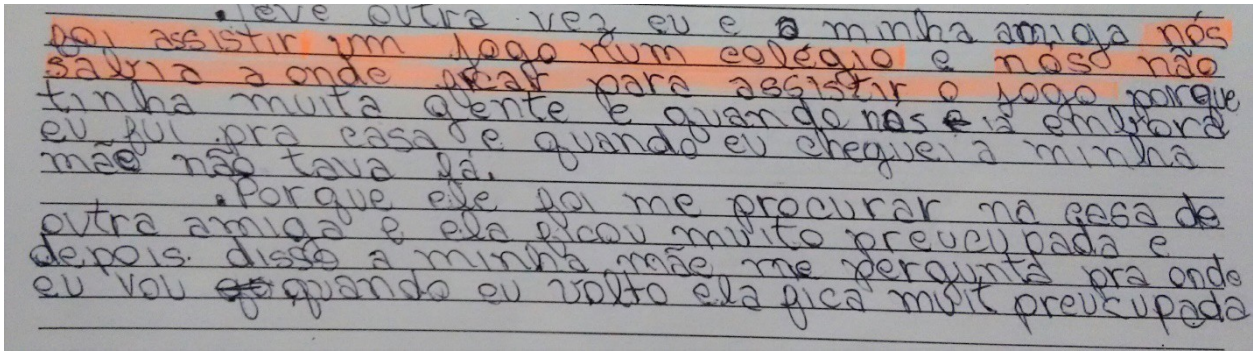


Fonte: captda pelo autor

Variáveis identificadas em P13:

1. “ Não vou falar que foi ruim os momentos com ele”

Figura 11- “ Produção Textual de P15”

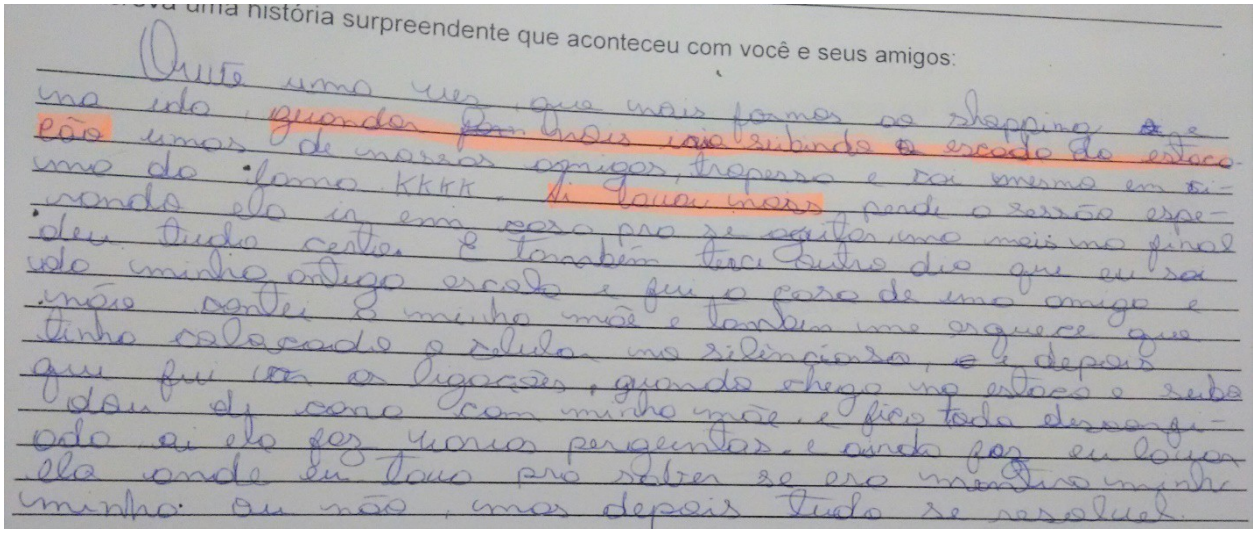


Fonte: capturado pelo autor

Variáveis identificadas de P15:

1. “ nós foi assistir um jogo num colégio”
2. “nós não sabia a onde ficar.”

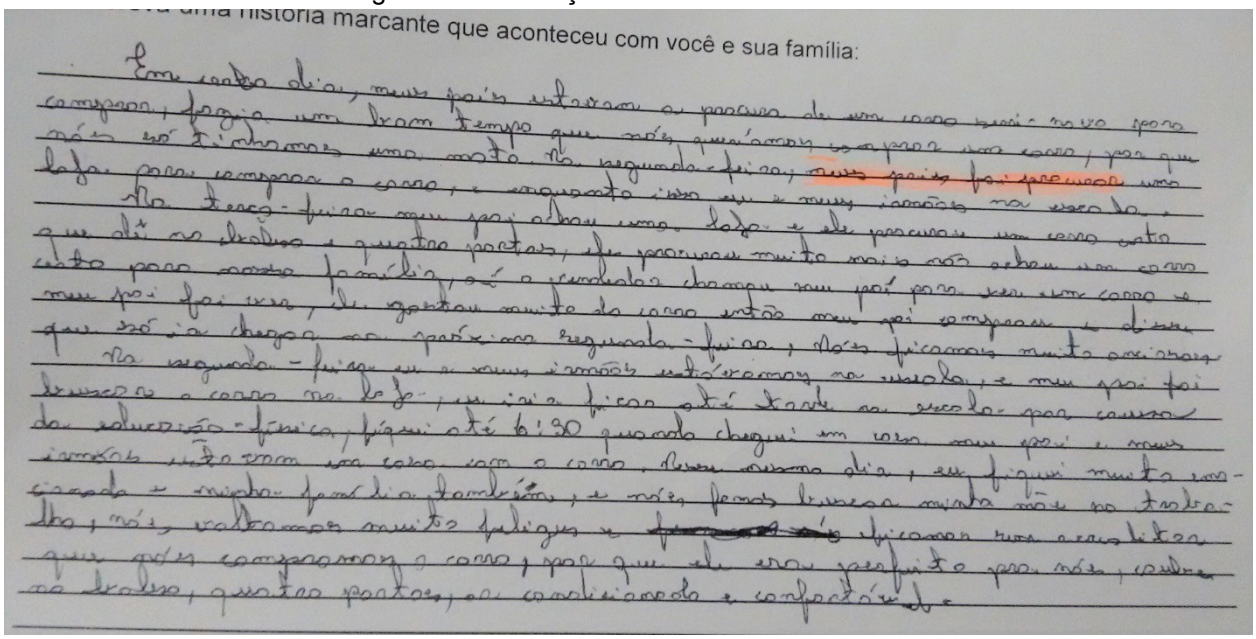
Figura 12- “ Produção textual 1 de P16



Fonte: captado pelo autor

Variáveis identificadas em P16:
1. “ Quando *nois* ia subindo a escada da estação.”
2. “Aí la vai *nois*.”

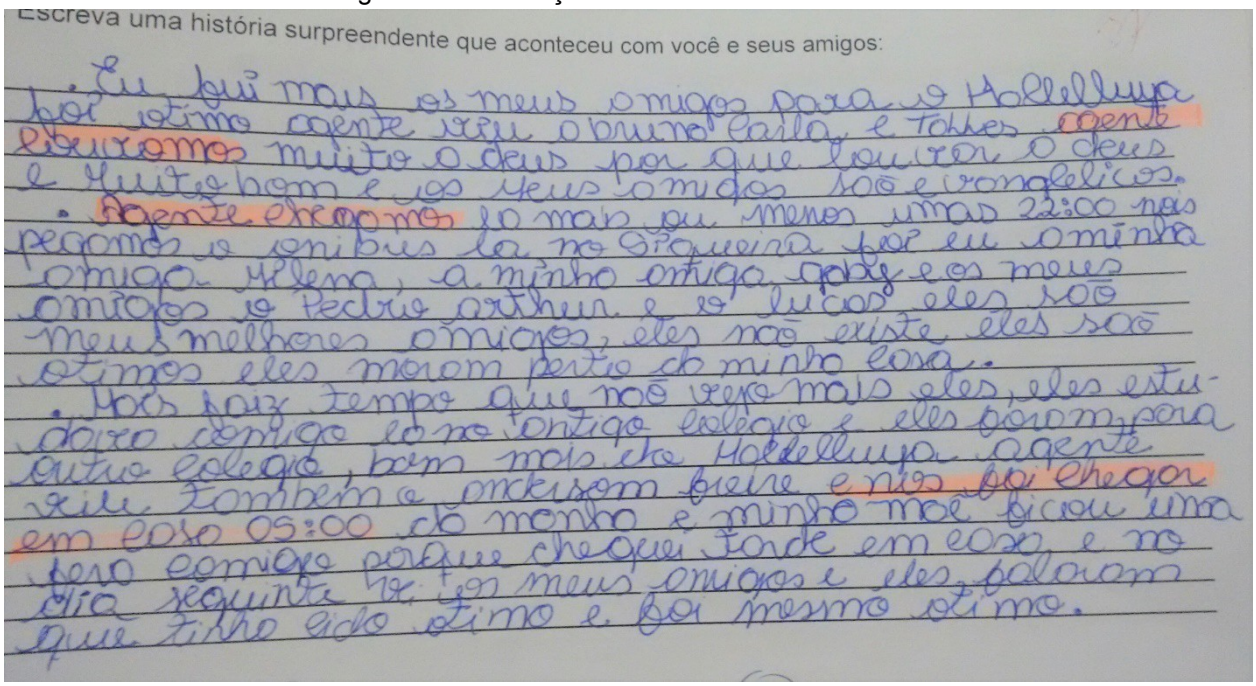
Figura 13- “ Produção textual de P17”



Fonte: captado pelo autor

Variáveis identificadas em P17:
1. “meus pais foi procurar.

Figura 14- “ Produção Textual 1 de P20”



Fonte: captado pelo autor

Variáveis identificadas em P20:
1. “ agente louvamos.”
2. “ agente chegamos.”
3. “ e nós foi chegar em casa”

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Como se percebe, as variáveis são tão recorrentes na modalidade escrita como na oral. Contudo, nem todos os entrevistados da primeira fase apresentaram as variáveis faladas na forma escrita, o que fortalece a ideia de variação contextual, ou seja, nem sempre o que se fala será transmitido para a escrita, nem sempre o que se escreve será falado.

Isso acontece tanto com os jovens em fase de amadurecimento da competência linguística quanto em adultos já letrados. A variedade é líquida, dinâmica e atinge a todos os falantes, independente da escolaridade. Como explicita Vieira:

> É preciso admitir que, se, de um lado, a variedade dos escolarizados desprivilegia a não-concordância, em sua fala, também não é absoluta; de outro lado, a variedade dos não-escolarizados, embora privilegie a não-concordância, também realiza a concordância verbal. Trata-se de um fato variável em qualquer das variedades em produções inversas, padrões reais que não devem ser desqualificados, nem um nem outro, como expressão linguística, natural e altamente caracterizadora do perfil linguístico do português do Brasil. (VIEIRA, 2007, p.97-98)

Percebe-se, também, mais um evento nas amostras, a utilização em de ambas as variedades em uma mesma produção, como se observa em P9:

"*nois* agradeceu a deus, choramos ao perder..."
"*nois* brincou em todos os brinquedos, curtimos e comemos"

Conforme os estudos de Rodrigues(1992) e Bortoni-Ricardo(1985) a perda informacional causada pela omissão do sintagma nominal (sujeito) precisa ser compensada pela presença da DNP.(Desinência número-pessoal) no caso: "*mos*."

A comprovação de variação acontece em diversos casos como em:

P4:
"nós nos trocamos"
"nós teve que voltar pra casa a pé"

P7:
" *nois* fomos ao shopping"
" *nois* ia subindo"

P6:
"nós estava brincando"
Logo em seguida: " nós inventamos"

Ao avaliar a utilização tanto da concordância padrão como da não padrão, evidencia-se o quanto o fenômeno pode ser variável, até mesmo dentro de um mesmo contexto, como se o repertório do falante/escritor tivesse internalizado as duas formas ou adotado a não considerada pela gramática tradicional.

O cancelamento ou apagamento da DNP "*mos*" no final dos verbos aconteceu diversos casos da amostra:

P3:
." Nós foi abordada num assalto"

P4:
" Nós teve que voltar pra casa a pé"

P8:
" Nós depois foi comer"

P9:
" " *Nois* agradeceu a deus"

P12:
" Como nós faz" "Mandou nós ir"

Tais fenômenos podem ser comparados aos estudos de Naro et al. (1999) quando coletou dados no Rio de Janeiro para investigar o caso específico da variação de primeira pessoa do plural em que formulou uma tabela de hierarquia baseada no aspecto de saliência fônica, ou seja quanto mais saliência (diferença entre as estruturas mórficas e fonéticas) mais tendência haverá para se obter a concordância padrão.

Tabela 14-Hierarquia de saliência fônica de Naro

	Exemplo	Descrição
1	falava/falávamos	A oposição –V/–Vmos não é tônica nas duas formas
2	fala/falamos trouxe/trouxemos	A oposição –V/–Vmos é tônica em uma das duas formas
3	está/estamos tem/temos	A oposição –V/–Vmos é tônica nas duas formas
4	comeu/comemos partiu/partimos vai/vamos foi/fomos	A oposição –V/–Vmos é tônica nas duas formas e a 3a. pes. sing. Tem uma semivogal que não aparece na 1a. pes.pl.
5	falou/falamos é/somos	A oposição –V/–Vmos é tônica

Fonte: NARO et al., 1999, p.203

Conforme a hierarquia supracitada, quanto mais saliência há entre as variáveis mais probabilidade haverá de acontecer a concordância padrão.

Pode-se organizar os casos apresentados respaldados da seguinte forma:

Tabela 15- Associação dos casos com a tabela de hierarquia de saliência fônica 14

Caso	Valor na hierarquia de Naro
P3	4
P4	1
P8	4
P9	4
P12	5

Fonte: autor

Já os casos de:

P3:
“ eu e minha amiga de sala estava voltando da escola.”

P5:
“ nós tava até brincando com ovo.”

P6:
“ nós estava brincando na cachoeira.”

Apresentam a concordância não padrão devido ao que Bortoni-Ricardo(1985) aponta como o apagamento da sílaba átona final que afeta as palavras paroxítonas:

“ ficávamos” – “ficava” -cancelamento da DNP- “mos”.

Entretanto pode-se atribuir o fenômeno à saliência fônica proposta por Naro et al (1999) já que apresentam o menor grau de saliência entre elas como se verifica na tabela supracitada.

Os casos de:

P13:
“ Não vou falar que foi ruim os momentos com ele”

P16:
“Aí lá vai nós”

Podem ser elucidados perfeitamente pelo condicionador ou variável linguística da posição do sujeito em relação ao verbo, no caso o sujeito se apresentar depois do verbo facilita que não se concretize a concordância padrão. Como afirma Vieira: “a posição do sujeito em relação ao verbo: sujeitos pospostos favoreceriam a não-concordância (*chegou* os menino(s))” (Vieira, 2007, p.88)

Já Bagno assevera que:

> O que ocorre então é que a ordem canônica- SVO-está tão enraizada no nosso processamento mental da língua que nós analisamos intuitivamente qualquer elemento que apareça *depois* do verbo como *objeto.* E não se faz concordância de verbo com objeto. É isso que explica a não concordância de número do sujeito quando ele vem *depois* do verbo, algo que já se tornou uma regra generalizada na língua falada e cada vez mais conquista espaço na língua escrita. (Bagno,2009, p.108)

Outro elemento condicionador para a ocorrência da concordância alternativa é o que se define como paralelismo no nível oracional, quanto menos marcas de pluralidade nos sintagmas nominais constitutivos do sujeito menos favorece a presença de marcas de pluralidade no verbo como acontece em:

P6:
“ os cara deu uma carreira em nós”

Um fato específico aconteceu em P20:

“ a gente louvamos.”
“ a gente chegamos.”
“ e nós foi chegar em casa”

O sintagma nominal “a gente” passa a ter o valor pronominal de “nós”, porém, contrariando estudos de Buescu(1961) apud Pereira (2003) quando dizem que o pronome pessoal “nós” possui maior concretude e refere-se a um número determinado de pessoas e que “a gente” é usado para delimitar categorias, número limitado de pessoas,P20 utilizou-se “a gente” de modo definitivo pois se incluía no discurso, porém utilizou o morfema DNP na concordância, comprovando assim a tendência de inclusão deste sintagma na língua do português brasileiro concomitantemente com o sintagma nominal “nós”, como se ambos possam conviver harmoniosamente no vernáculo.

Sobre essa coocorrência, também acrescenta Silva: “ Já é fato notório que o português brasileiro está em um processo de franca perda da parte da flexão verbal relativa à desinência número-pessoal, devido à renovação no quadro pronominal promovida pela entrada de você(s) e, mais recentemente, de a gente” (SILVA, 1998, p.190).

O curioso foi que P20 também utilizou “nós” com DNP nula pelo que Naro(1999) advoga como resultado de saliência fônica no nível 4 de sua tabela supracitada. Um caso que vai de encontro aos estudos de Rodrigues (1992) o qual defende que o sujeito não-pronominal favorece a concordância, foi o de P17: “meus pais foi procurar”. Embora o sujeito esteja explícito, com marcas explícitas de plural em seus sintagmas (Vieira, 2007) e esteja próximo ao verbo (sem sílabas intervenientes), a concordância se deu com DNP nula, o que provoca a reflexão da hipótese de que verbos auxiliares juntos de principais (locuções verbais) tendem a manter-se genuínos ao se dar a concordância. Como explicita Vieira (2007) quando diz que a concordância pode ser diferenciada a depender do tempo verbal e o tipo de estrutura morfossintática.

Como codificado, as variedades são inerentes da competência linguística destes jovens, na modalidade escrita e falada, tanto a variável padrão quanto as outras variáveis. Portanto, cabe ao professor utilizar métodos que objetivem esclarecer a pertinência do uso de ambas, sendo assim, instrumento consciente da quebra de preconceitos e fomentador do repertório linguístico do alunato.

3.4 INTERVENÇÃO- 1ª FASE

A pesquisa intervencionista tem como um dos principais objetivos a preocupação com o bem coletivo e com a reflexão sobre a consciência do conhecimento. Seus métodos e práticas se diferenciam de outros tipos de pesquisa, aquelas que se baseiam em dados, experimentos ou descrições. Transcendendo metodologias em que o pesquisador só observa, ela almeja que o mesmo seja protagonista de ação, no sentido de facilitar a aquisição do conhecimento para modificar o contexto em benefício de uma coletividade.

Dessa forma, a partir das contribuições de Vygotsky (1978), as metodologias da intervenção devem ter caráter de contribuição, abrangendo a participação de todos os envolvidos para a tentativa de se solucionar ou aperfeiçoar algo, além de agregar os conhecimentos difundidos na formação de conceitos e ideias duradouras que tenham cunho utilitário, construtivo e produtivo.

As interações são aspectos essenciais para o desenvolvimento de conhecimentos que auxiliarão na área em que estão sendo aplicadas. Nessa lógica, o pesquisador e os contemplados com a experiência devem unir volições, de sorte que tentem identificar e refletir sobre problemas com o intuito de juntos solucionarem.

O conflito investigado nesta pesquisa é a utilização inadequada da variação da concordância verbal em contextos que exigem a concordância padrão. Por meio de estratégias interacionais, o autor agiu como facilitador para a criação de conceitos sobre o assunto ao ensinar sobre quando se podem ser utilizadas as variáveis não-padrão e as padrão, sem desmerecer as variáveis sociais inerentes do repertório linguístico do alunado. Pelo contrário, elucidando seu valor linguístico a depender das situações de uso.

A primeira fase da intervenção foi realizada no período de duas aulas (100 minutos). Nesta, o pesquisador, que é professor, atuou em seu local de trabalho e desenvolveu conhecimentos sobre os seguintes conteúdos:

1. Norma padrão
2. Variáveis linguísticas
3. Concordância verbal
4. Adequação e inadequação de códigos linguísticos.

Sobre o conteúdo 1, o professor explicou sobre o conceito de norma padrão, a importância de se conhecer este tipo de norma, como está

relacionada aos juízos de valor atribuídos pela sociedade e em que contextos ela é exigida. Barbosa (2007) in Vieira e Brandão (Org.) (2007) aponta que trabalhar com o ensino da língua portuguesa é, ainda *capacitação* desses mesmos alunos para a decodificação de sentidos em estruturas mais complexas, comuns em gêneros textuais mais eruditos.

A norma padrão, correspondente à variedade de prestígio na sociedade, deve ser esclarecida por meio de ensino da gramática na escola pois sabe-se que em diversos contextos ela será requerida. É oportuno que se esclareça que nesse procedimento de ensino, não se está atribuindo juízo de valor à norma padrão como superior às outras variedades, mas no sentido de trazer ao debate que ela também faz parte da língua e deverá ser considerada por diversos setores da sociedade. Barbosa (2007) afirma que:

> Assim sendo, podemos ensinar regras tradicionais, que poderão até ser cobradas em concursos que queiram testar o grau de conhecimento do padrão escolar, mas se confundirmos essas mesmas regras com o que é *bom* na língua reduziremos um universo de possibilidades expressivas a um simples recorte de certos usos. O ensino de possibilidades expressivas a um simples recorte de certos usos. O ensino de língua não pode seguir a lógica do menos. (BARBOSA, 2007 in SILVIA E BRANDÃO Org.,2007, p.35)

Nesta etapa não houve dúvidas dos alunos. Todos responderam positivamente ao serem indagados se haviam compreendido, foi o começo da mediação para o encontro entre o alunado e suas próprias formulações de conceitos sobre a utilização da linguagem.

Após o esclarecimento sobre a norma padrão, em contrapartida, inicia-se a elucidação sobre o segundo tópico: o uso diferenciado da língua conforme fatores linguísticos e extralinguísticos (sociais). A título de exemplificação utilizou-se a seguinte oração:

“ Pedro e Aline, com a permissão da diretora da escola, saiu mais cedo esta tarde.”

Aberto o debate, indagados se esta oração estaria adequada a um gênero como uma redação de concurso, as respostas foram divergentes. Uns disseram que sim, outros que não. Uns dos que responderam negativamente foi o participante 6 (P6). Replicou-se a ele: “ Por quê? ” Que respondeu: “ não

sei. ” Em seguida foi escrita no quadro: “ Pedro e Aline saiu mais cedo da escola esta tarde. ” Pergunta-se: “Esta oração estaria adequada em uma redação de concurso? ” As respostas foram mais rápidas: “ Pedro e Aline saíram” respondeu, prontamente, P17. “ Muito bem, não estaria adequada ao gênero, porque esse gênero, redação de concurso, exige a norma padrão e esta oração não está conforme esta norma, pois o verbo não faz a concordância que essa norma exige para com o sujeito, no caso, Pedro e Aline.” Logo após a resposta, o professor inicia uma explicação sobre o que é a concordância verbal na tradição da gramática normativa, como ela deve se realizar dentro dos padrões cultos, a adequação dos sintagmas nominais com os verbais, dos elementos mórficos dos verbos conforme as conveniências das regras gramaticais. Os casos de concordância denominados como casos especiais ou particulares, como os de “expressões partitivas”, não foram mencionados, pois o foco seriam as adequações dos princípios supracitados.

Concluída a explicação da perspectiva tradicional, volta-se ao primeiro exemplo de Pedro e Aline: “ Por que vocês demoraram para responder se a primeira oração estava adequada? ” A quebra do silêncio se deu pela continuação do mediador: “talvez porque entre o sujeito composto “Aline e Pedro” há uma informação: “com a permissão da diretora” separando o sujeito do verbo com o qual tem de concordar. ” “Essa distância entre o sujeito e o verbo, realmente favorece a não concordância.” Então nesse momento deslinda-se que este é um dos vários fatores linguísticos que contribuem para a ocorrência do fenômeno: a distância entre o sujeito e o verbo, quanto mais distante o verbo estiver do sujeito maior será a probabilidade de não haver a concordância conforme os preceitos da gramática padrão.

Nesse sentido, mencionou-se que nas produções textuais que eles haviam feito, muitos exemplos dessa falta de concordância aconteceram e que aquilo não era algo “de outro mundo .” Que ele ocorria em todos os lugares do Brasil com todo tipo de pessoa, mas que em certas ocasiões essa falta de concordância seria prejudicial pois exige-se a norma padrão. Nesse momento indaga-se: “Que outros fatores vocês acham que podem contribuir para que a concordância não aconteça como se espera a norma padrão? Acham que uma pessoa que não tem muito estudo pode não concordar menos que uma pessoa letrada? ” Imediatamente responderam: “sim, professor. ” A interação continua:

“ Isso mesmo. Além dos fatores internos que compõem a estrutura da língua, há os denominados fatores externos, que são vários, mas pode-se citar como exemplo: o grau de escolaridade, a idade, a classe social e a situação em que se encontram os falantes e escritores. ” A citação de exemplos contextualizados se faz como estratégia para evocar lembranças e tomada de consciência do alunato, provocando reflexão metalinguística sobre o assunto debatido e internalizando o conhecimento para possíveis situações-problema que envolvam o objeto pesquisado, no caso, a concordância verbal.

Nesse sentido, a reflexão e tomada de consciência ultrapassam o simples ato de memorização para dar lugar à fomentação da criticidade sobre o tema em questão com o objetivo de, a partir da estimulação de ferramentas didático-cognitivas, arraigar o conhecimento sobre o assunto para que venham a ser utilizados em momentos pertinentes, inclusive os que serão realmente beneficentes ao desenvolvimento profissional e pessoal dos aprendizes. Sobre isto Thiollent (2009) explana que a produção de conhecimento proveniente de pesquisas-ação pode contribuir para “o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (THIOLLENT, 2009, p. 81). Entretanto, o debate continua: “ Turma, embora haja a maior probabilidade de pessoas sem muita escolaridade não realizar a concordância padrão, as pessoas letradas também podem não praticá-la, um exemplo disso é- nesse momento escreve-se um exemplo mencionados por Bagno (2009) sobre uma jornalista que criticava bastante os “atentados à língua” mas que foi vítima de seu próprio preconceito. O exemplo é o seguinte: “ Havia receio entre os petistas reunidos sábado passado, no Parque do Anhembi em São Paulo, com a possibilidade de vir a público gravações resultantes de grampos em telefones de altas figuras do partido.” Explica-se que conforme esclarece Bagno (2009) a jornalista cometeu, conforme norma padrão, o “erro” da concordância pois deveria concordar o núcleo do sujeito “gravações” com o verbo “vir” que deveria ter sido escrito “ virem” concordando em número e pessoa. “Observaram como não acontece somente com pessoas de baixa escolaridade? O fenômeno da concordância não é algo fácil, mas que devemos conhecer pois poderemos precisar saber utilizá-lo em determinadas situações. Mas que fique bem claro que não devemos desmerecer a linguagem de uma pessoa do interior ou de qualquer

lugar por não realizar a concordância da maneira como se aspiram os conservadores da língua, muitas vezes, eles não tiveram contato com essas regras que aprendemos hoje ou simplesmente não têm a necessidade de adaptar sua linguagem a esses padrões. Não se deve ter preconceitos linguísticos, mas compreender que tanto fatores internos como externos, como expliquei, podem interferir no resultado da fala ou da escrita. Devemos ficar atentos. Compreenderam?" A resposta positiva demonstra que o processo interventivo começa a se desencadear eficazmente para a resolução do conflito em questão. Desse modo, após os conteúdos teóricos serem ministrados, o professor/pesquisador apresenta a primeira situação problema para que o alunado desenvolva as etapas do processo intelectual na perspectiva Vygotskyana.

Tal perspectiva remete ao funcionamento dos processos mentais superiores por meio de estímulos auxiliares que são criados pelo próprio indivíduo que se depara numa situação problema. Estes estímulos podem e devem ser oferecidos pelo facilitador, no caso o professor/pesquisador por meio de técnicas pedagógicas. No caso deste trabalho, os estímulos, ou seja, as ferramentas culturais foram concretizadas por meio de duas atividades pedagógicas que posteriormente serão detalhadas e analisadas para a constatação da eficácia do método intervencionista vigente.

A primeira atividade inicia-se a partir das elucidações do professor a respeito dos conteúdos para, destarte, fomentar a construção dos conceitos iniciais dos alunos que posteriormente serão utilizados para a construção de artefatos intelectuais, os quais serão essenciais para o aprimoramento do problema que diz respeito ao uso de variáveis inadequadas de concordância verbal em gêneros que não permitem esse uso. Para esta atividade reservou-se o tempo de uma aula. (50 minutos).

A partir de ideias suscitadas por Bagno, quando diz: " Podemos por exemplo, ao encontrar formas não padrão na produção escrita de nossos alunos, oferecer a eles a opção de 'traduzir' seus enunciados na NP (*Norma padrão*), para que eles se conscientizem da existência dessas regras." (Bagno, 2002, p.76) escreve-se na lousa a seguinte tabela:

Tabela 16 - instrumento de estímulo auxiliar para a atividade de reescrita das redações da fase pré-interventiva

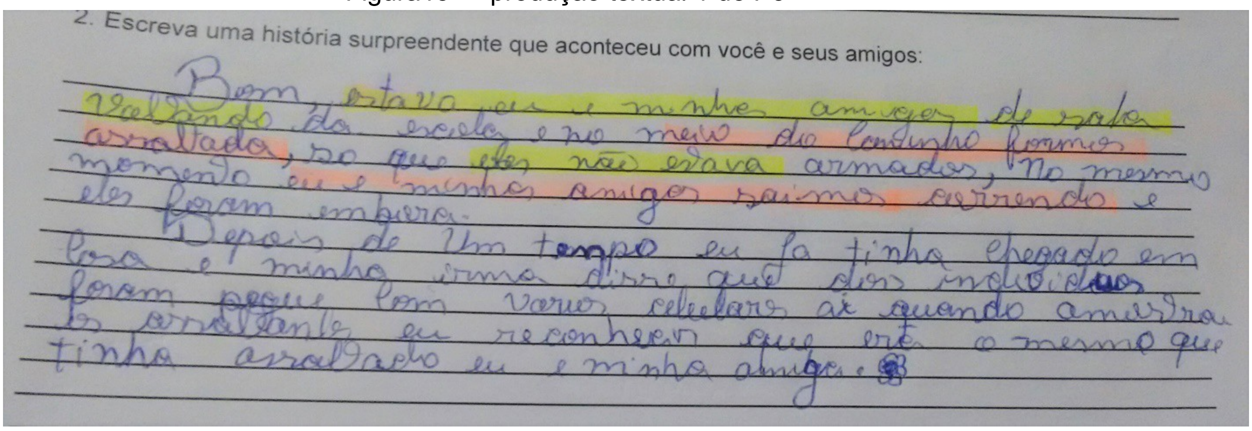
Exemplos de concordância verbal	
Variedade padrão	**Variedade não padrão**
Nós ficávamos	Nós ficava
Eles cantavam	Eles cantava
Nós estudamos	Nós estuda
Nós dormimos	Nós dorme
Nós vamos	A gente vai / A gente vamos

O pesquisador intervencionista não tem o dever de oferecer respostas prontas para o coletivo, mas oferecer técnicas que os façam pensar em como resolver a situação-problema. A tabela explicitada na lousa serve de instrumento de associação para a retificação das formas verbais indevidas ao gênero. Dessa forma, ao associar as terminações, desinências verbais da tabela, poderão adaptá-las às próprias construções, internalizando informações a respeito do objeto para assim compreenderem por que estão retificando-os.

A partir das primeiras atitudes intervencionistas, os resultados foram os seguintes:

P3:

Figura15 - " produção textual 1 de P3"



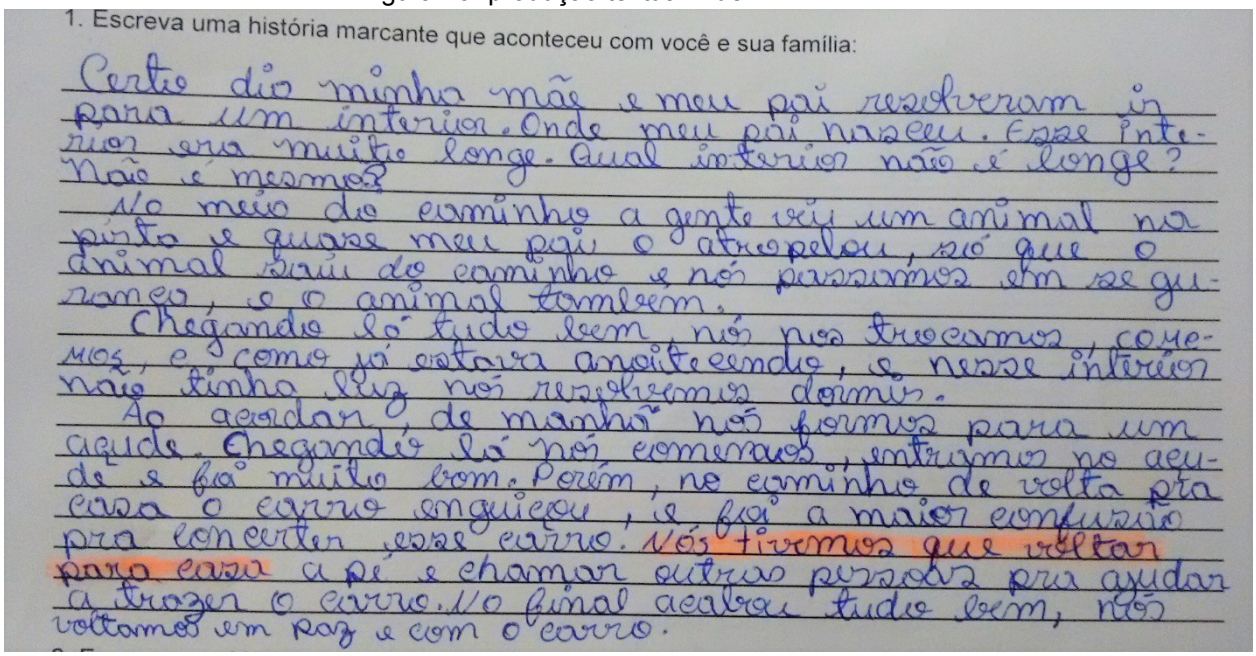
Fonte: autor

1. Desenvolveu a concordância verbal padrão em:
" no meio do caminho fomos *assaltada* "

“ eu e minhas amigas *saimos* correndo ”
“ estava eu e minha amiga de sala voltando da escola”
2. Não realizou em:
“só que eles não estava”

P4:

Figura 16- produção textual 2 de P4


1. Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família:

Certo dia minha mãe e meu pai resolveram ir para um interior. Onde meu pai nasceu. Esse interior era muito longe. Qual interior não é longe? Não é mesmo?

No meio do caminho a gente viu um animal na pista e quase meu pai o atropelou, só que o animal saiu do caminho e nós passamos em segurança, e o animal também.

Chegando lá tudo bem, nós nos trocamos, comemos, e como já estava anoitecendo, e nesse interior não tinha luz nós resolvemos dormir.

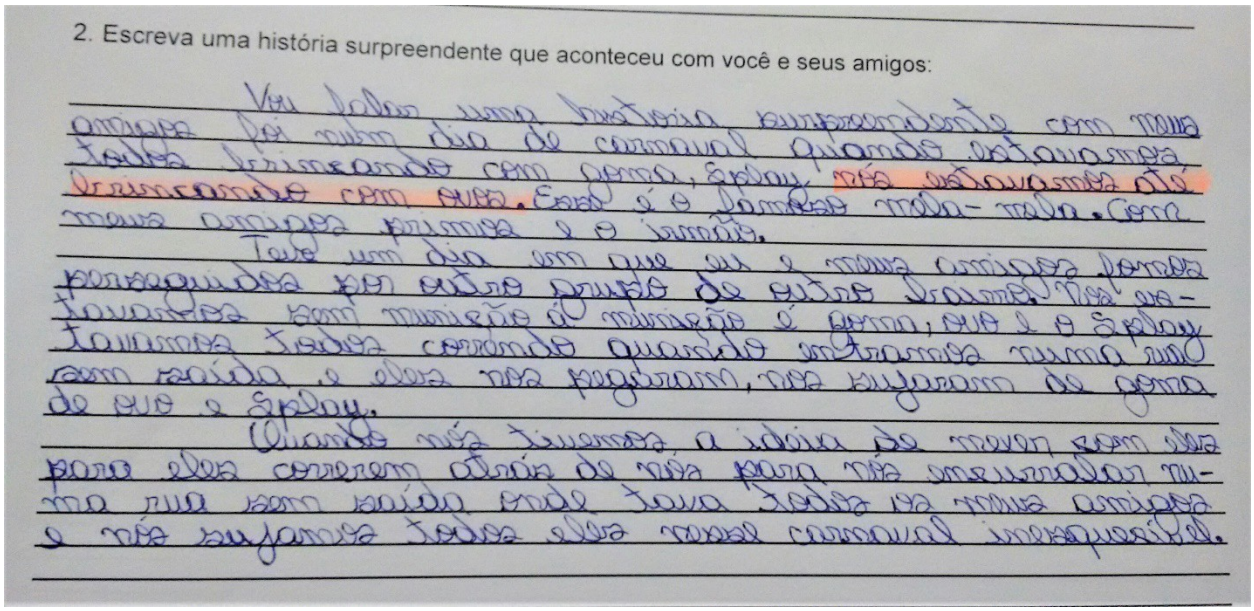
Ao acordar, de manhã nós fomos para um açude. Chegando lá nós comemos, entramos no açude e foi muito bom. Porém, no caminho de volta pra casa o carro enguiçou, e foi a maior confusão pra conserta esse carro. Nós tivemos que voltar para casa a pé e chamar outras pessoas pra ajudar a trazer o carro. No final acabou tudo bem, nós voltamos em paz e com o carro.

Fonte: autor

1.adequou a concordância verbal em:
“ Nós tivemos que voltar para casa a pé.”

P5:

Figura 17- Produção textual 2 de P5


2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

Fonte: autor

1.Realizou a devida concordância em:
“ Nós estavamos até brincando com ovos.”
2. Não realizou a concordância verbal adequada em:
“ onde tava todos os meus amigos”

P6:

Figura 18- Produção textual 2 de P6

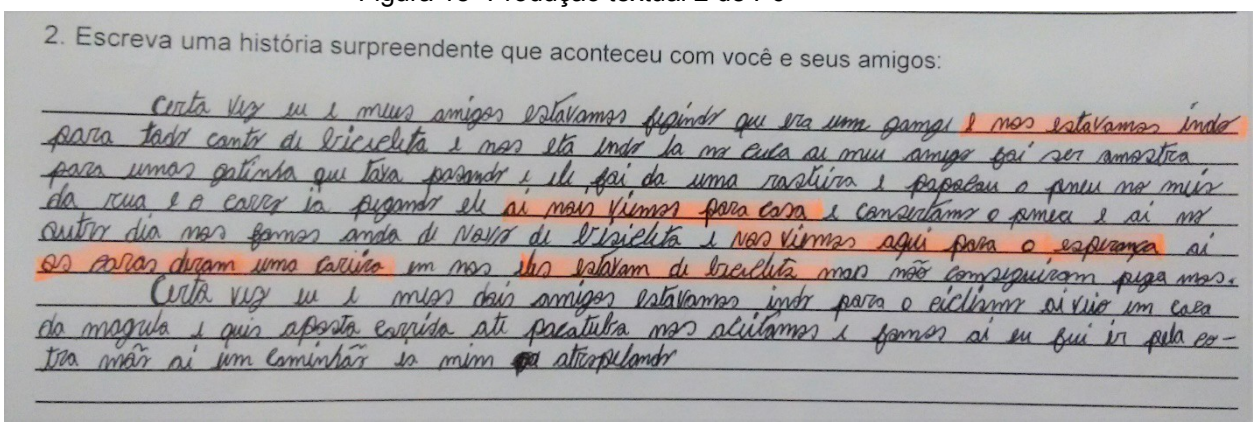
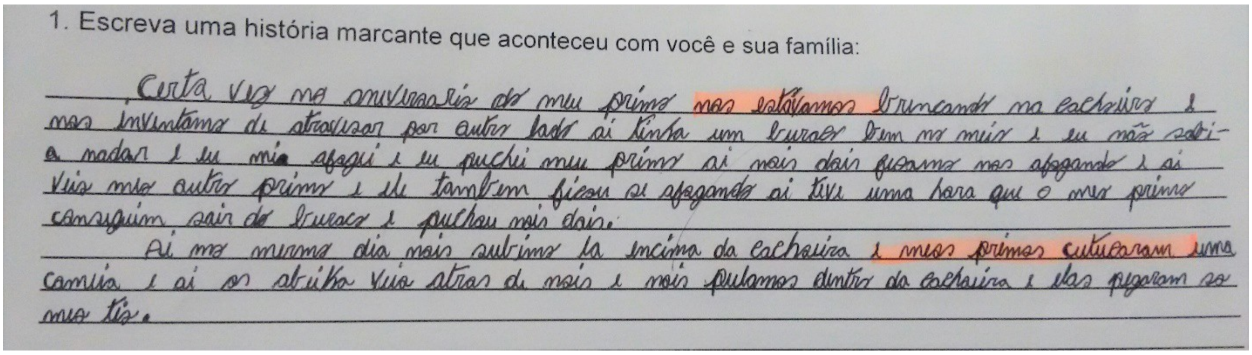

2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

Figura 19- produção textual 3 de P6


1. Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família:

Certa vez no aniversario do meu primo nos estávamos brincando na cachoeira e nos inventamo de atravessar por outro lado ai tinha um buraco bem no meio e eu não sabia nadar e eu me afoguei e eu puxei meu primo ai nois dois ficamos nos afogando e ai veio meu outro primo e ele tambem ficou se afogando ai teve uma hora que o meu primo conseguiu sair do buraco e puxou nois dois.

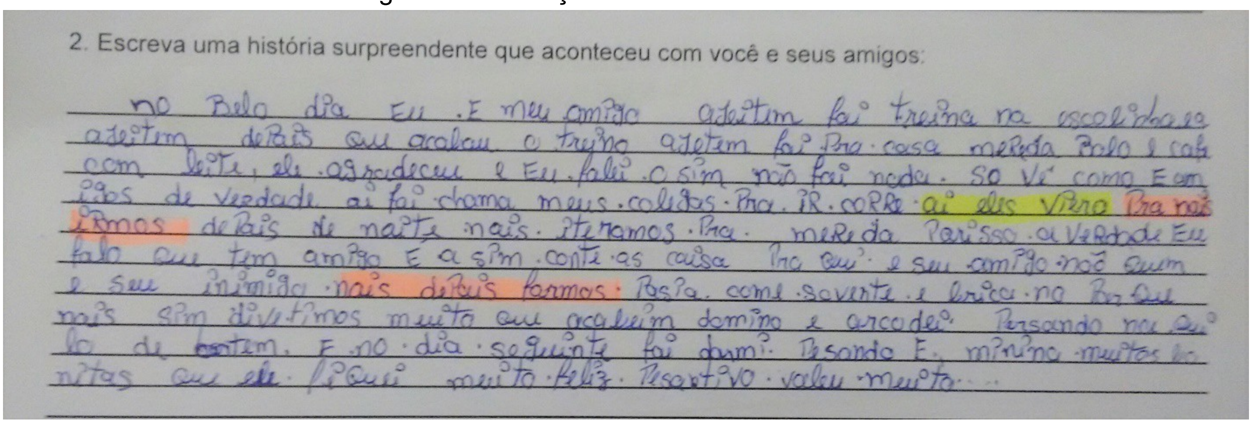
Ai no mesmo dia nois subimos la encima da cachoeira e meus primos cutucaram uma casinha e ai as abelha veio atras de nois e nois pulamos dentro da cachoeira e elas pegaram so meu tio.

Fonte: autor

1. Realizou a concordância verbal em:
“n*o*s est*a*vamos indo para todo canto”
“*ai nois* viemos para casa”
“nos viemos aqui para o esperança”
“os caras deram uma carreira em nós”
“ eles estavam de bicicleta.”
“n*o*s estávamos brincando na cachoeira”
“ meus primos cutucaram”
2. Não realizou em:
“ aí as abelha veio atrás de *nois*”

P8:

Figura 20- Produção textual 2 de P8


2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

no Belo dia Eu . E meu amigo ateitim foi treina na escolinha e ateitim depois que acabou o treino atetem foi Pra casa merenda Bolo e café com leite, ele agradeceu e Eu falei o sim não foi nada. So ve como E amigos de verdade ai foi chama meus colegas Pra IR correr ai eles viero Pra nois irmos depois de noite nois iteramos Pra merenda Por isso a verdade Eu falo que tem amigo E a sim conte as coisa Pra que e seu amigo não quem e seu inimigo nois depois formos Pasia come sorvete e brinca no Parque nois sim divetimos muito que acabeim domino e arcodei Pensando no que lo de ontem. E no dia seguinte foi dormi Pensando E. minina muitos bonitas que ele ficou muito feliz. Pensativo valeu muito...

1. Realizou concordância padrão em:
“*pra* não irmos”
“ *nois* depois formos.”

2. Não realizou adequadamente em:
“ai eles viero”

P9:

Figura 21- Produção textual 2 de P9

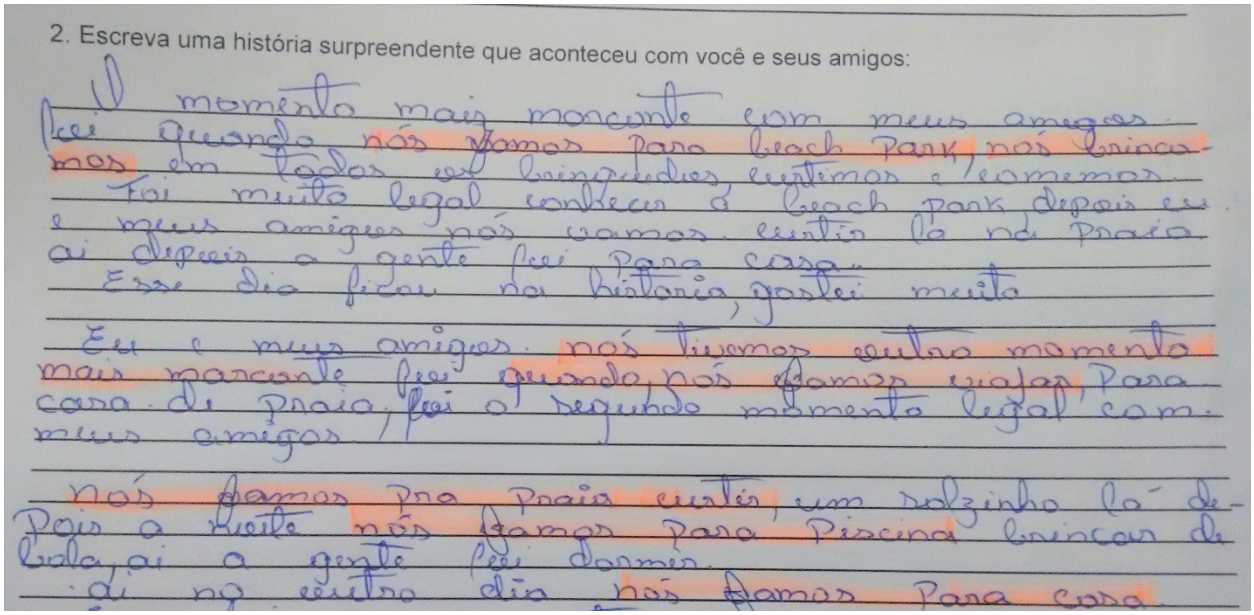
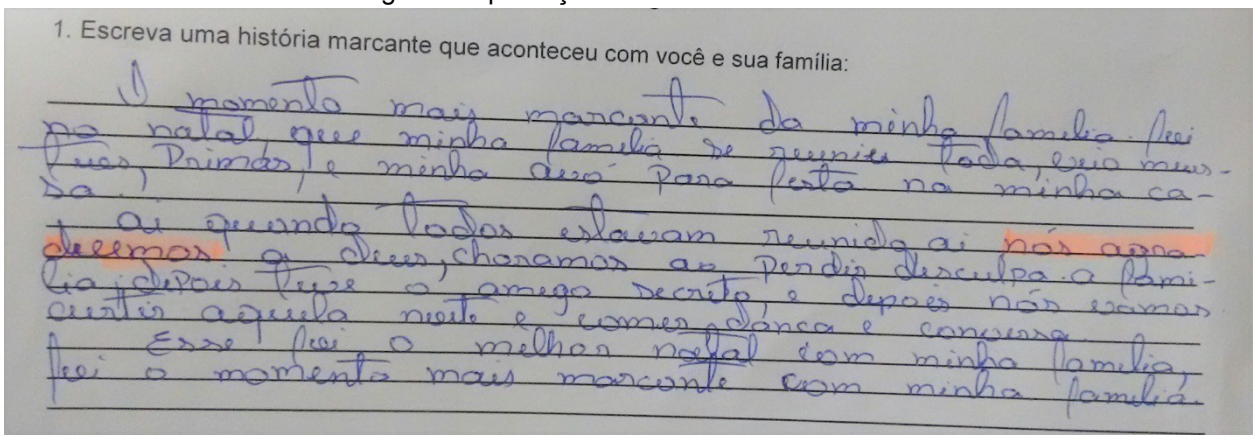


Figura 22- produção textual 3 de P9

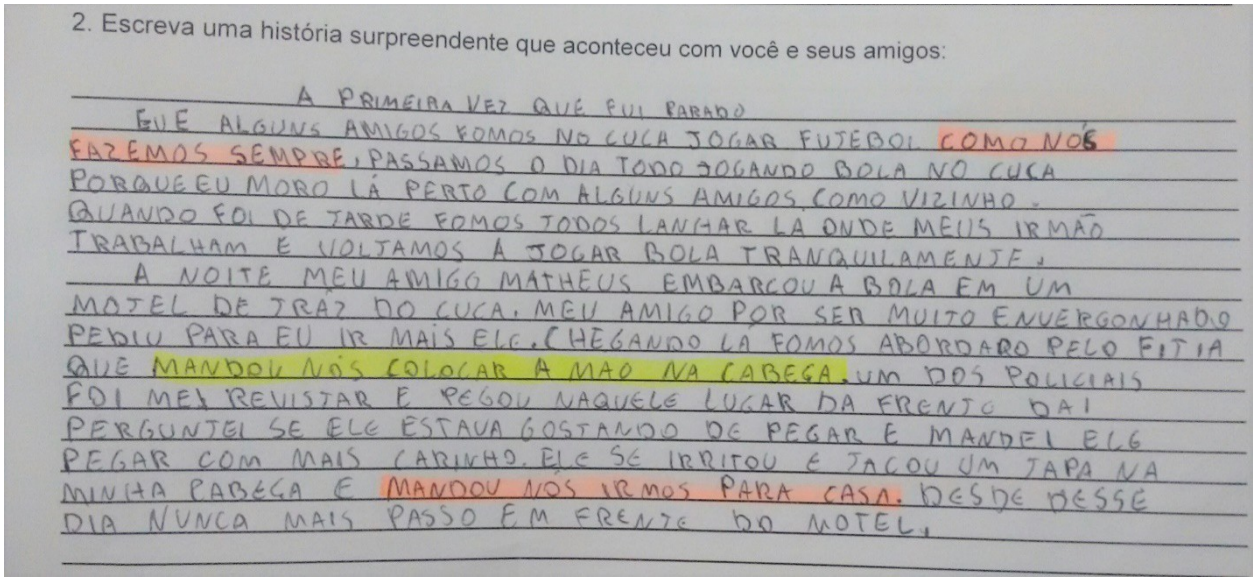


1.Realizou concordância verbal padrão em:
“ nós vamos para beach park”
“ nós brincamos em todos os brinquedos”
“ nós tivemos outro momento marcante.”
“ quando nós fomos viajar”
“ nós fomos pra praia curtir”
“ nós fomos para a piscina”

“ nós fomos para casa”

P12:

Figura 23- produção textual 2 de P12



2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

A PRIMEIRA VEZ QUE FUI PARADO

EU E ALGUNS AMIGOS FOMOS NO CUCA JOGAR FUTEBOL COMO NÓS FAZEMOS SEMPRE, PASSAMOS O DIA TODO JOGANDO BOLA NO CUCA PORQUE EU MORO LÁ PERTO COM ALGUNS AMIGOS, COMO VIZINHO. QUANDO FOI DE TARDE FOMOS TODOS LANCHAR LA ONDE MEUS IRMÃO TRABALHAM E VOLTAMOS À JOGAR BOLA TRANQUILAMENTE.

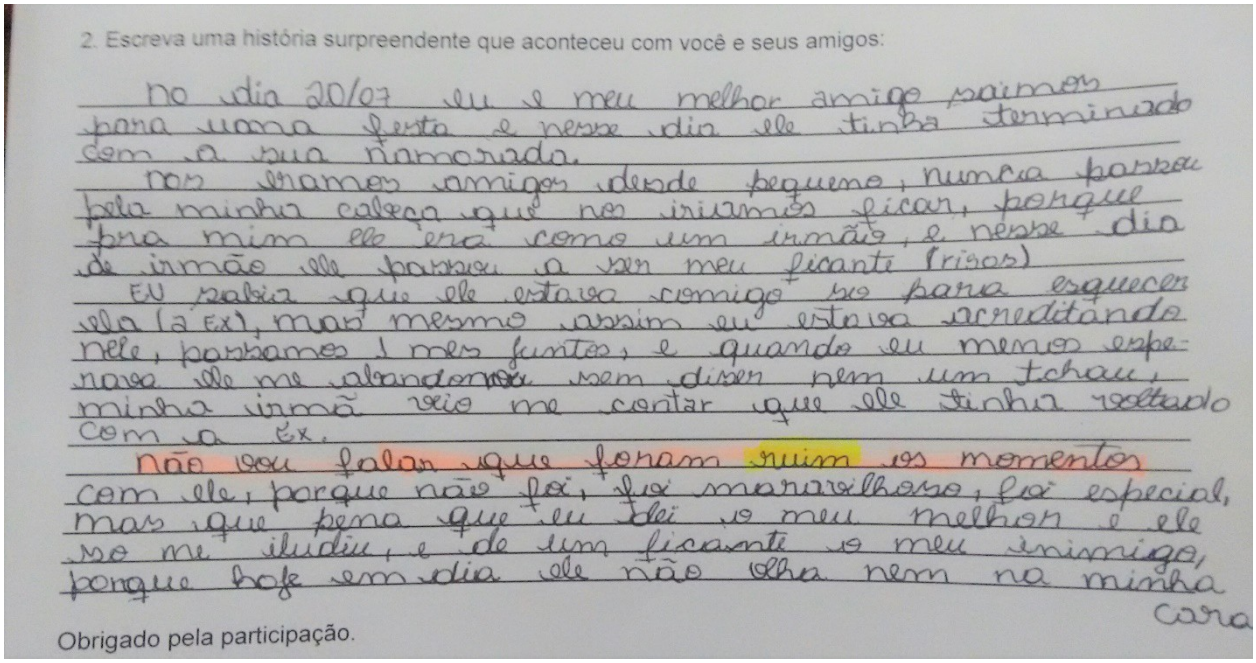
A NOITE MEU AMIGO MATHEUS EMBARCOU A BOLA EM UM MOTEL DE TRAZ DO CUCA. MEU AMIGO POR SER MUITO ENVERGONHADO PEDIU PARA EU IR MAIS ELE. CHEGANDO LA FOMOS ABORDADO PELO FITIA QUE MANDOU NÓS COLOCAR A MAO NA CABEGA. UM DOS POLICIAIS FOI ME REVISTAR E PEGOU NAQUELE LUGAR DA FRENTE DAI PERGUNTEI SE ELE ESTAVA GOSTANDO DE PEGAR E MANDEI ELE PEGAR COM MAIS CARINHO. ELE SE IRRITOU E JACOU UM TAPA NA MINHA CABEGA E MANDOU NOS IRMOS PARA CASA. DESDE DESSE DIA NUNCA MAIS PASSO EM FRENTE DO MOTEL.

Fonte: autor

Realizou concordância padrão em:
“ como nós fazemos sempre.”
“ mandou nós irmos para casa.”

P13:

Figura 24- produção textual 2 de P13



2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

no dia 20/07 eu e meu melhor amigo saimos para uma festa e nesse dia ele tinha terminado com a sua namorada.

nos éramos amigos desde pequeno, nunca passou pela minha cabeça que nos iriamos ficar, porque pra mim ele era como um irmão, e nesse dia de irmão ele passou a ser meu ficante (risos)

EU sabia que ele estava comigo só para esquecer ela (a ex), mas mesmo assim eu estava acreditando nele, passamos 1 mes juntos, e quando eu menos esperava ele me abandonou sem dizer nem um tchau, minha irmã veio me contar que ele tinha voltado com a ex.

não vou falar que foram ruim os momentos com ele, porque não foi, foi maravilhoso, foi especial, mas que pena que eu fui o meu melhor e ele só me iludiu, e de um ficante o meu inimigo, porque hoje em dia ele não olha nem na minha cara

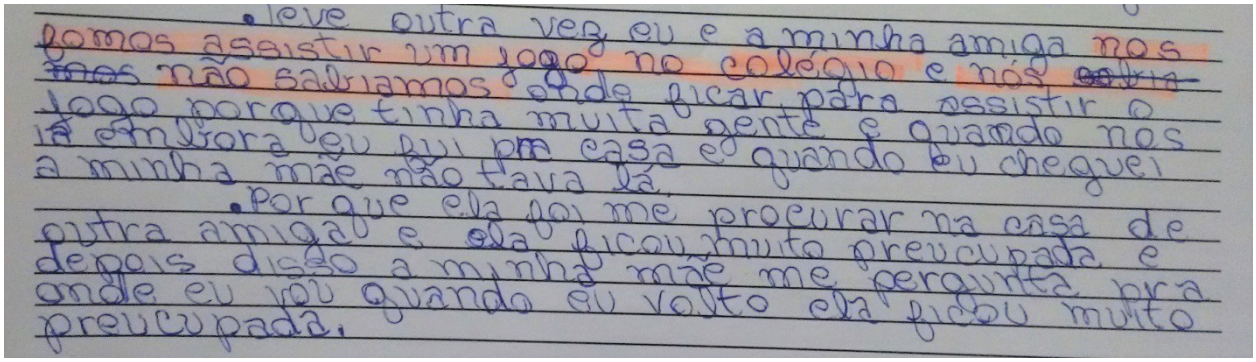
Obrigado pela participação.

Concordância verbal padrão realizada em:

1. “Não vou falar que foram *ruim* os momentos”

P15:

Figura 25- produção textual 2 de P15



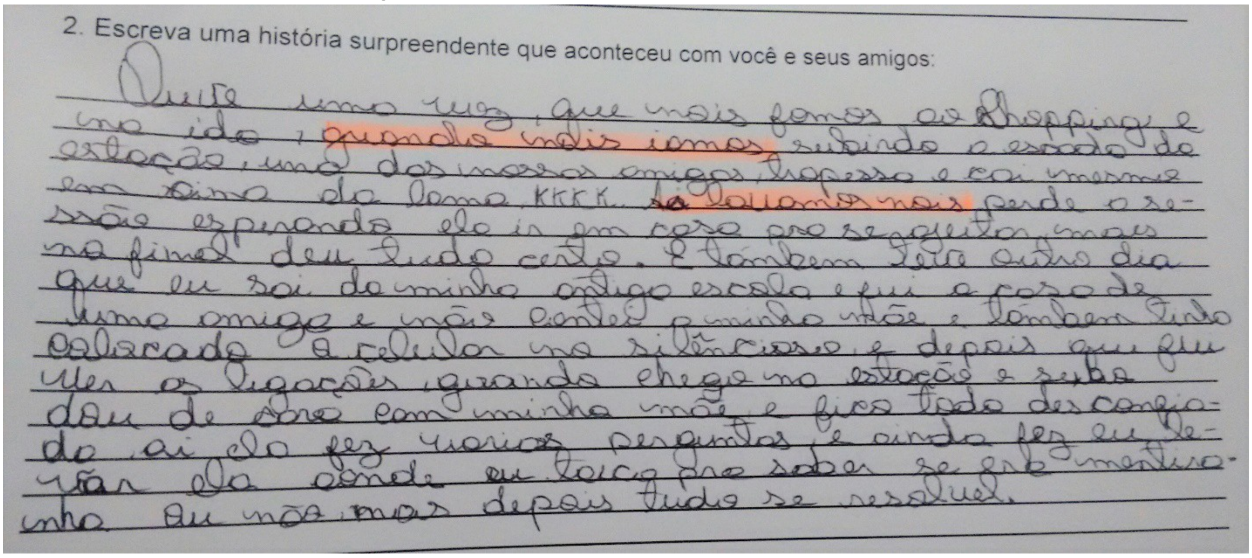
leve outra vez eu e a minha amiga nos fomos assistir um jogo no colégio e nós ~~nos~~ não sabíamos onde ficar para assistir o jogo porque tinha muita gente e quando nos ia embora eu fui pra casa e quando eu cheguei a minha mãe não tava lá.

Por que ela foi me procurar na casa de outra amiga e ela ficou muito preocupada e depois disso a minha mãe me perguntou pra onde eu vou quando eu volto ela ficou muito preocupada.

Realizou concordância padrão em:
“ *nos* fomos assistir um jogo no colégio”
“ nós não sabíamos onde ficar”

P16:

Figura 26-produção textual 3 de P16

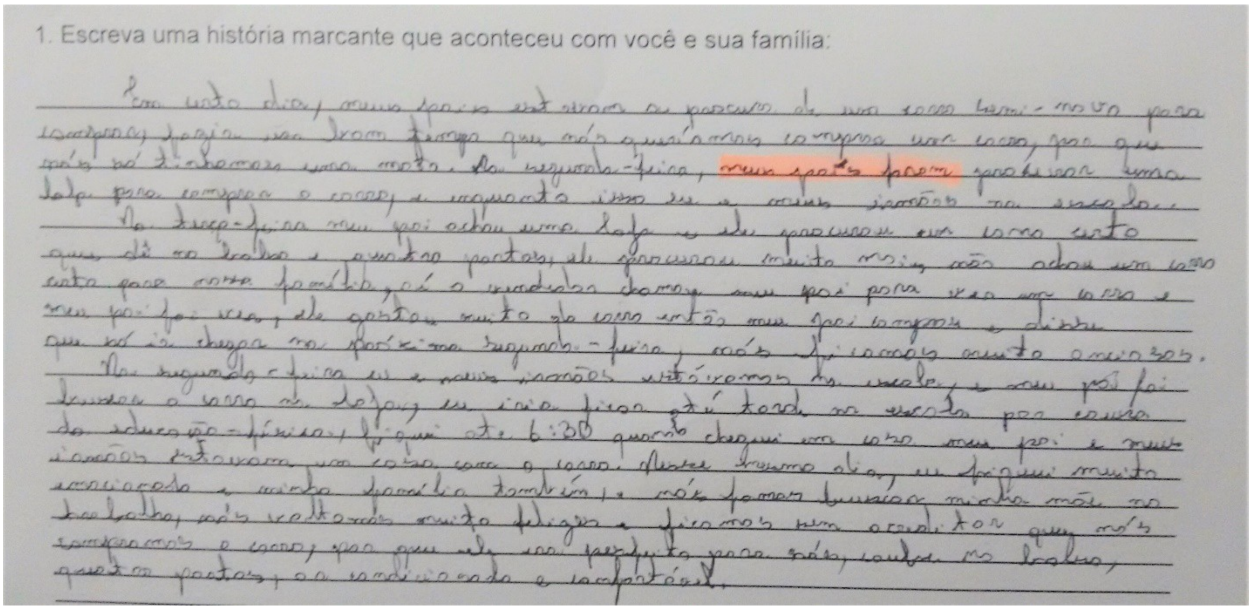

2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

Outra vez, que nois fomos ao shopping e na ida, quando nois iamos subindo a escada da estação, um dos nossos amigos tropesso e caiu mesmo em cima da lama. KKKK. Lá vamos nois perde a sessão esperando ele ir em casa pro se ajeitar, mas no final deu tudo certo. E tambem teve outro dia que eu sai da minha antigo escola e fui a casa de uma amiga e não contei a minha mãe e tambem tinha colocado o celular no silêncioso e depois que fui ver as ligações, quando chego na estação e subo dou de cara com minha mãe e fico todo desconfiado aí ela fez varias perguntas e ainda fez eu levar ela onde eu taiu pro saber se era mentirinha ou não mas depois tudo se resolveu.

1.Realizou concordância verbal padrão em:
“quando *nois* íamos”
“ aí lá vamos *nois*”

P 17:

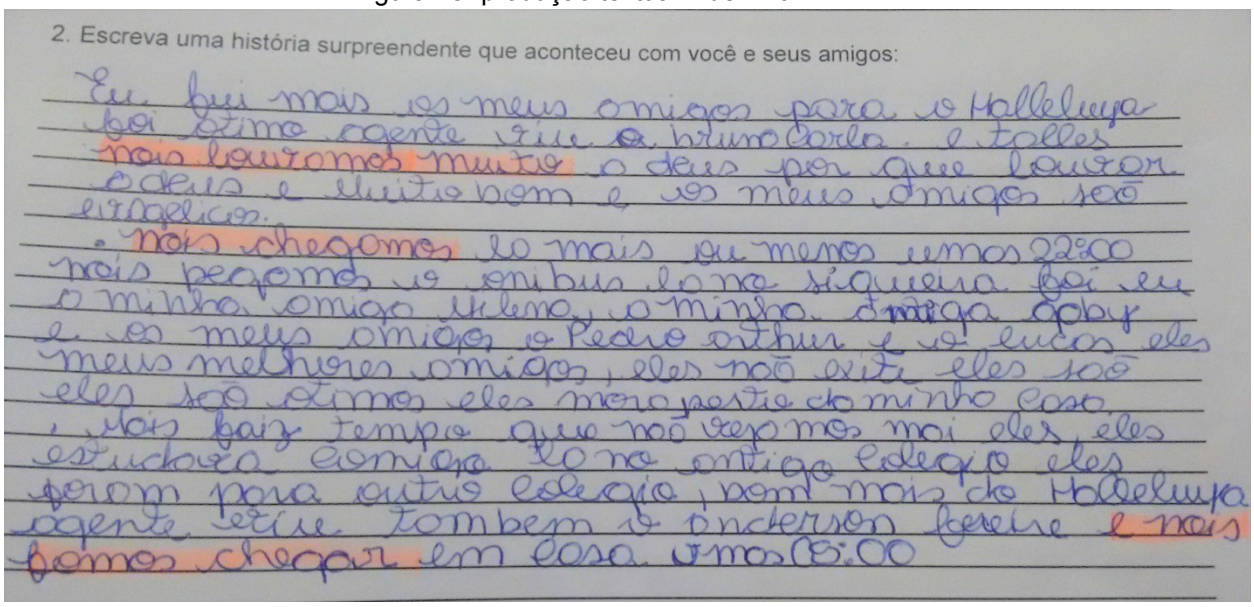
Figura 27- Produção textual 2 de P17


1. Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família:

1.Realizou concordância padrão em:
“ meus pais foram procurar uma loja”

P 20:

Figura 28- produção textual 2 de P20



1.Realizou concordância padrão em:
"*nois* chegamos"
" *nois* fomos chegar"
2. Não realizou concordância padrão em:
"eles moro perto da minha casa"
" eles estudava comigo "

Após atividade de retextualização recomendada por Bagno (2002), a amostra foi analisada e chega-se aos seguintes resultados:

Tabela 17- Análise dos casos da atividade de retextualização

Participante	Retificação e adequação à concordância padrão	Reincidência de não concordância
P3	3 casos	1 caso
P4	Todos	Ø
P5	1 caso	1 caso

P6	7 casos	1 caso
P8	2 casos	1 caso
P9	Todos	Ø
P12	Todos	Ø
P13	Todos	Ø
P15	Todos	Ø
P16	Todos	Ø
P17	Todos	1 caso
P20	2 casos	2 casos

Conforme os casos analisados da amostra, percebe-se nessa fase sensibilização por parte dos participantes ao conflito. A maioria conciliou os casos identificados de não concordância com a norma padrão, por exceção de P3, P5, P6, P8 e P20 que ainda apresentaram reincidência nos casos de não concordância. Os remanescentes casos de obstinação à não concordância podem ser explicados pelos possíveis grupos de variáveis:

1. Saliência fônica:
P3: " só que eles não estava(Ø) "
P5: " onde *tava* todos os meus amigos "
P8: " ai eles viero "
P20: " eles moro perto da minha casa"
" eles estudava(Ø) comigo

2. Paralelismo oracional:
P6: "as abelha(Ø) *veio*"

Conforme os resultados da amostra, comprovou-se que a atividade de retextualização foi um passo importante para a segunda parte da intervenção, nenhum dos reincidentes cometeu mais casos de não concordância do que de retificação. Embora ainda tenha havido casos reincidentes, a atividade foi um elemento pedagógico importante para a construção do conceito entre os participantes e relevante para o professor/pesquisador para elaboração das futuras estratégias pertinentes para a eficácia do método.

3.5 2ª FASE DA INTERVENÇÃO (MÉTODO DA INTERVENÇÃO)

A partir das fases pré-interventivas (de sondagem) e introdução do tema (apresentação do conflito) que é o que Vygotsky (1999) denomina de estímulo externo), embasado no princípio de dupla estimulação, derivado da teoria Histórico-cultural, viabilizaram-se os procedimentos necessários para a aspiração da eficácia do método. O método fundamentou-se, também, nos dados que se manifestaram com o progresso da pesquisa ,sob a ótica de Vygotsky (1978) que, em seus estudos, dava caráter de historicidade a sua conduta epistemológica, ou seja, acompanhava suas pesquisas de forma cronológica e atenta à evolução dos fatos para, destarte, alicerçar sua prática: “ a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento” (Vygotsky,1978, p. 65)

De sorte que a segunda fase da metodologia interventiva se deu no período vespertino, no tempo de duas horas (120 minutos) e se sucedeu da seguinte maneira:

Alunos de duas turmas de 8º ano do ensino fundamental foram convidados a assistir a uma atividade de natureza dinâmica, interacional e lúdica. Consiste num jogo de sorteio com perguntas e respostas, na qual, os participantes que participaram das etapas anteriores iriam ser sorteados, aleatoriamente, para responder as perguntas que iriam ser exibidas por meio de slides no aparelho retroprojetor. Betelheim (1988) ao afirmar que o lúdico estabelece uma conexão com o aprendizado das leis sociais e culturais, concatena-se a Vygotsky (1984) que, em suas teorias psicossociais, explana que o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Sendo assim, estudantes das duas turmas foram prestigiar a participação dos colegas na atividade de “gamificação”. O procedimento se deu da seguinte forma:

Os participantes eram sorteados pelo professor/ pesquisador, iam para a frente do auditório onde sorteavam a pergunta. Imediatamente a pergunta era projetada para todo o auditório. As perguntas foram inspiradas pelas variáveis linguísticas encontradas nas produções textuais da amostra da fase preliminar que influenciavam nas inadequações encontradas. Ademais, ofereciam alternativas de respostas como estímulo. As perguntas foram as seguintes:

1. O chefe da empresa envia um e-mail para você e pergunta se você e sua família estão bem. Qual a resposta adequada?

A) nós está bem, chefe, e você?
B) nós estamos bem, chefe, e você?
C) ambas são respostas adequadas.

2. Você está escrevendo uma redação para nota parcial. Qual das alternativas está adequada com a situação e a modalidade?

A) Em certo dia, nós estávamos brincando no quintal, quando meus pais chegaram.
B) Em certo dia, nós estava brincando no quintal quando meus pais chegaram.
C) Em certo dia, nós tava brincando no quintal quando meus pais chegou.

3. Você precisa solicitar à diretora da escola um conserto no ventilador da sala. Então você escreve a ela:

A) Os alunos do oitavo ano do ensino fundamental avisa que o ventilador da sala ainda não foi consertado.
B) Os alunos do oitavo ano do ensino fundamental avisam que o ventilador da sala ainda não foi consertado.
C) Os alunos do oitava ano do ensino fundamental avisão que o ventilador da sala ainda não foi consertado.

4. Numa entrevista de emprego, a profissional do RH pergunta se havia costume de você viajar com sua família. A resposta adequada é:

A) Nós viajava sempre pro interior da minha avó.
B) Nós viajávamos sempre para o interior da minha avó.
C) Nós viajemos sempre para o interior da minha avó.

5. Numa redação do ENEM, que opção você considera adequada com o gênero?

A) Chegava, todos os anos na época do natal, os meus primos do interior.
B) Chegavam, todos os anos na época do natal, os meus primos do interior.
C) Chegou, todos os anos na época do natal, os meus primos do interior.

6. O professor ao fazer a chamada, pergunta: “quem é o número 14?”. Este é o seu número e você responde: “é eu, professor.” Então, imediatamente, o professor responde: (Qual a resposta mais adequada do professor?)

A) “é eu não! Fala direito menino, o certo é ‘sou eu’.”
B) ah! tudo bem, registrei sua presença, só tome cuidado pois em algumas situações você tem de falar ou escrever “sou eu” conforme a norma padrão.
C) garoto, você tem de aprender a falar certo quando responder a chamada, a concordância correta é “ sou eu, professor!”

7. Numa apresentação de seminário da faculdade, você e sua equipe começam a apresentar, seu colega inicia a fala. Qual a fala adequada para a situação?

A) Nós, a equipe responsável pela parte de literatura, inicia falando sobre Camões.
B) Nós, a equipe responsável pela parte da literatura, iniciam falando sobre Camões.
C) Nós, a equipe responsável pela parte de literatura, iniciamos falando sobre Camões.

8. Seu pai vai abrir um restaurante e pediu para você escrever uma mensagem de boas vindas ao clientes. então você escreve: (qual a mensagem adequada?)

A) Seja todos bem vindos...

B) Sejam todos bem vindos...
C) tanto faz, os clientes não vão prestar atenção.

9. Numa redação para seleção de emprego, você escreve: (Qual a resposta adequada?)

A) As pessoas dormem cedo para ter uma boa noite de sono.
B) As pessoas dorme cedo para ter uma boa noite de sono.
C) As pessoas dormi cedo para ter uma boa noite de sono.

10. Ao visitar seus avós que moram no interior, eles te recebem e falam: “ Meu fi, que saudades, entre pra mode nós almoçar.” Então, você pensa sobre a fala de seus avós:

A) A fala está repleta de erros de português.
B) Meus avós da capital falam melhor que meus avós do interior.
C) A fala está adequada com o contexto informal, não se deve ter preconceitos linguísticos.

11. Um advogado ao defender sua cliente no tribunal usa a seguinte fala: (Qual fala é adequada à situação?)

A) Ontem mesmo, as pessoa disse que minha cliente estava em casa.
B) Ontem mesmo, as pessoas disseram que minha cliente estava em casa.
C) Ontem mesmo, as pessoa dizia que minha cliente estava em casa.

12. Num relatório científico, você precisa dissertar, qual a oração adequada com o gênero?

A) As linguagem das mulher é mais contidas.
B) A linguagem das mulheres são mais contidas.
C) As linguagens das mulheres são mais contidas.

Todas as perguntas (1 a 12) foram elaboradas conforme critérios sociolinguísticos respaldados em pesquisas e investigações de especialistas no assunto como Naro & Lemle (1976) ;Vieira (1995) e Bortoni- Ricardo (1985) já citados no capítulo anterior sobre concordância verbal. Estes autores enfatizaram elementos linguísticos e extralinguísticos influenciadores da produção linguística das pessoas, tais fatores foram levados em conta,

concomitantemente, com o resultado das amostras das produções textuais dos participantes desta pesquisa.

Tabela 18- número das perguntas conforme fatores linguísticos e extralinguísticos

Questões envolvendo Preconceito linguístico	Saliência fônica	Distância entre núcleo do sintagma nominal e verbo	Paralelismo oracional	Sujeito posposto ao verbo	Posição do acento
6	1	3	11	5	2
10	9	7	12	8	4

A cada resposta correta, o participante ganhava um brinde pela participação. Dentro do brinde havia impresso num papel a pergunta que o candidato havia respondido com a devida resposta. Intenciona-se que a materialidade da questão interacionada, funcione como estratégia psicológica e cognitiva (estratégia de ensaio e estratégia afetiva), respaldada nos estudos de Weinstein e Mayer (1985) e organizados por Good e Brophy (1986) no que diz respeito às estratégias de aprendizagem por meio da psicologia. Nesse sentido, espera-se que ao guardar o papel como lembrança da participação, o participante crie memória afetiva com a questão, facilitando ainda mais o almejado processo transformador denominado por Vygotsky (1984) de "passagem do interpsicológico para o intrapsicológico", em que o jovem assimila os aprendizados resultantes das interações sociais para o nível de capacitação em resolver situações-problema.

A ordem dos sorteados e suas respectivas respostas se deram conforme a tabela abaixo:

Tabela 19- Resultado da participação da intervenção

participante	pergunta	resposta	Resultado: 1-correto / 2-errado
P5	3	B	1
P9	5	C	2
P3	1	B	1
P6	8	B	1
P17	11	B	1
P16	2	A	1

P12	6	B	1
P4	9	A	1
P15	4	B	1
P13	10	C	1
P8	7	C	2
P20	12	B	2

É interessante ressaltar que a interação também propiciou a participação dos colegas que estavam assistindo, pois a cada resposta mencionada pelo participante, era dada voz à plateia para confirmar ou não a resposta precitada e quando o participante errava a resposta, um colega da plateia era convidado ao palco do auditório para responder à questão, caso errasse, outro era convidado até alguém acertar. Ademais, a cada participação o professor/pesquisador era protagonista em dar o "feedback" sobre a questão elucidando-a em caráter didático, técnico e científico. Como advoga Vieira:

> A partir dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, deve-se promover o raciocínio lógico-científico do aluno, com base em atividades reflexivas, para que ele desenvolva o conhecimento acerca da concordância verbal e esteja consciente da valoração sociolinguística da concordância ou da não- concordância, de modo a fazer opções linguísticas conscientes na produção de textos orais e escritos. (VIEIRA, 2007, p.101)

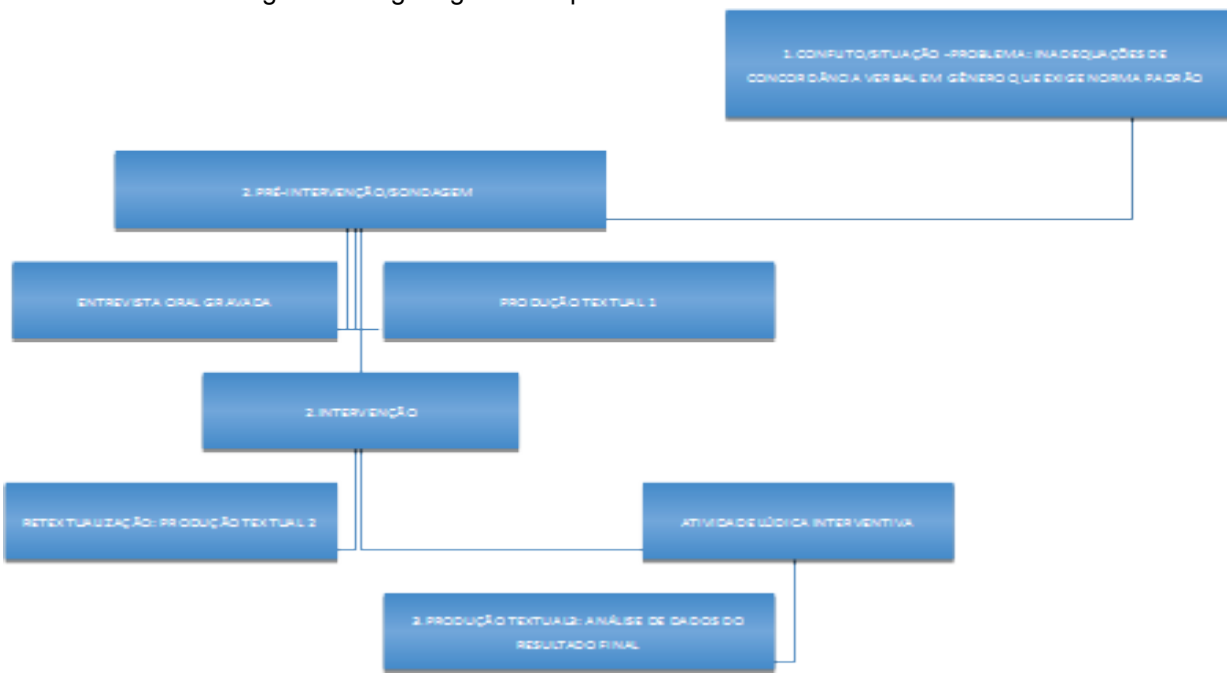
Pode-se dizer que a 2ª fase (e mais interacional das duas) se efetivou com êxito em termos de participação, engajamento e trabalho em conjunto. Espera-se que a partir do procedimento de interferência, tenham-se semeados instrumentos de desenvolvimento de conhecimento para lhe dar com o conflito em questão. O produto final da experiência será apresentado a seguir a partir da análise das amostras do método de avaliação da experiência.

4. MÉTODO DA AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A pesquisa interventiva, também denominada pesquisa-ação por Tripp (2005) pois concilia a pragmática adaptada às formalidades acadêmicas, propõe que atitudes de interferência sejam instrumentos de construção de conhecimento e desenvolvimento cognitivo para a solução de alguma situação-problema. Na mesma linha de raciocínio, Robson (1995) acredita que o caráter deste tipo de pesquisa se efetiva ao beneficiar algum setor social a partir de uma perspectiva de mudança.

Os procedimentos desta pesquisa foram embasados na teoria da atividade histórico-cultural de Vygotsky (1997,1999) e de forma objetiva podem se resumir conforme o organograma abaixo da figura 29:

Figura 29: organograma de procedimentos interventivos



Sendo que, cada número das formas representa na concepção de Vygotsky (1997,1999) conforme o princípio de dupla estimulação:

1: estímulo externo (problema)
2: estímulo auxiliar (interferência do pesquisador)
3: produto final (transformação do interpessoal para o intrapessoal)

Já, conforme o princípio da apropriação do concreto, inspirado na dialética de Marx(1989) acolhido na Teoria de Atividade histórico-cultural de Vygotsky(1997,1999) o processo fundamenta-se da seguinte maneira:

1. Realidade concreta (problema)

2.Estímulo para abstração (passagem do concreto ao abstrato)
3. Assimilação da essência da realidade (retorno à realidade após processo de abstração para entendimento da totalidade da realidade)

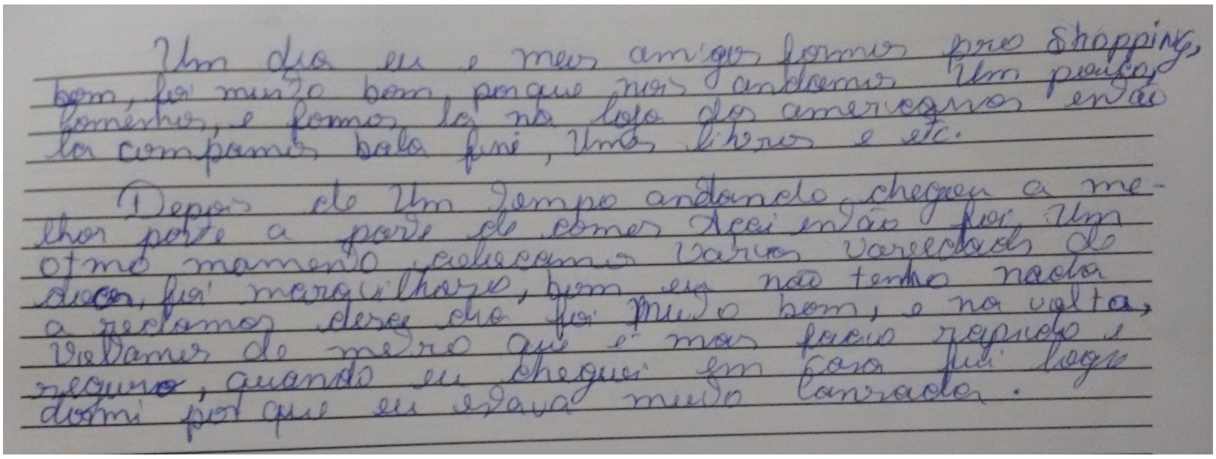
Em 1 verifica-se o problema específico que era as dificuldades sobre o tema de concordância verbal que acabavam refletidos nos gêneros (redações) que normalmente requerem o uso da concordância padrão.

Em 2 temos a atuação (interferência ou intervenção) do professor/pesquisador que de forma criativa e inovadora se insere no contexto da realidade ao oferecer recursos intelectuais e cognitivos para conjuntamente suprimir o problema inicial (estímulo externo)

Em 3 é onde acontece a mudança em que se racionaliza a situação e se criam ferramentas pessoais para sanar a dificuldade da conjuntura.

Após o procedimento da retextualização e da atividade lúdica utilizou-se como método de avaliação da intervenção a atividade final que se constituiu de produções textuais. Como já mencionado anteriormente, o problema inicial se dá não pelo uso das variedades alternativas ou sociais, que foram reconhecidas aqui e por vários estudiosos no assunto como legítimas e inerentes ao sistema linguístico vernacular do país, mas pelo uso em contextos que prestigiam a norma que Bechara (1999) aponta como a exemplar, a norma padrão. O gênero da redação na escola, em sua modalidade escrita preza pelo uso da norma padrão, pois aspira a adequação da variável padrão a este gênero. Desse modo, o método de avaliação se deu pela prática mais uma vez deste gênero com vistas ao desenvolvimento do letramento do alunado no que concerne ao fenômeno da concordância verbal. Sendo assim, pode-se observar as figuras abaixo como resultado após a intervenção:

Figura 30- Produção textual 3 de P3



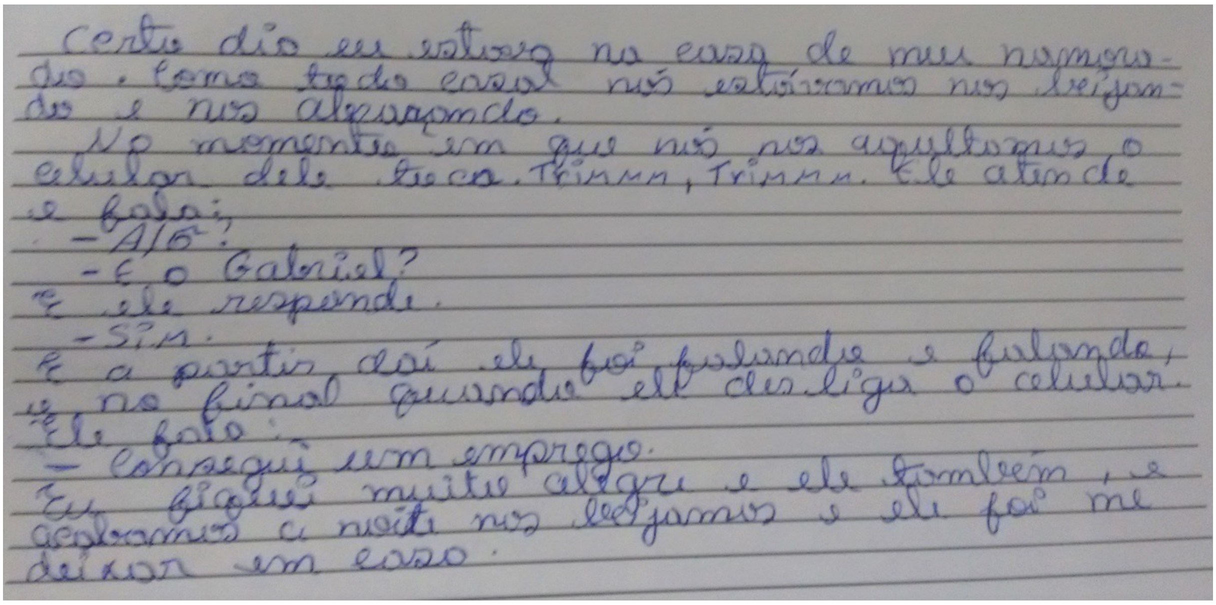
Um dia eu e meus amigos fomos pro Shopping, bem, foi muito bom, porque nós andamos Um pouco bem, e fomos lá na loja dos americanos então lá compramos bala fini, Uns litros e etc.

Depois de Um Tempo andando, chegou a melhor parte a parte de comer Açaí então foi Um otmo momento, colocamos varios variedades do doce, foi maravilhoso, bom, eu não tenho nada a reclamar desse dia foi muito bom, e na volta, Voltamos de metro que é mais facio rapido e seguro, quando eu cheguei em casa fui logo dormi por que eu estava muito cansado.

Resultado de P3:

Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

Figura 31- Produção textual 3 de P4



Certo dia eu estava na casa de meu namorado. Como todo casal nós estávamos nos beijando e nos abraçando.

No momento em que nós nos agarramos o celular dele toca. Trimm, Trimm. Ele atende e fala:

-Alô?

-É o Gabriel?

E ele responde.

-Sim.

E a partir daí ele foi falando e falando, e no final quando ele desliga o celular. Ele fala:

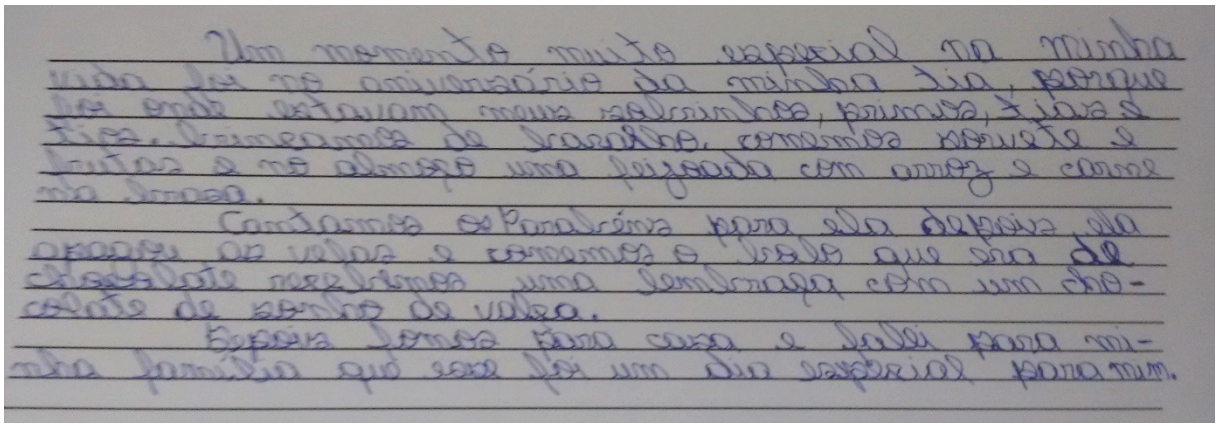
— Consegui um emprego.

Eu fiquei muito alegre e ele também, e acabamos a noite nos beijando e ele foi me deixar em casa.

Resultado de P4:

Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

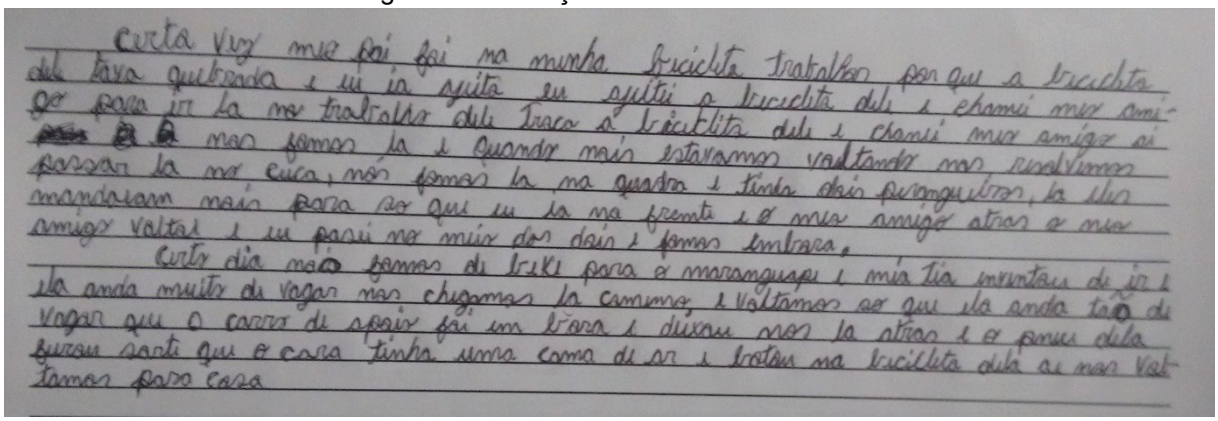
Figura 32- Produção textual 3 de P5



Resultado de P5:

Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

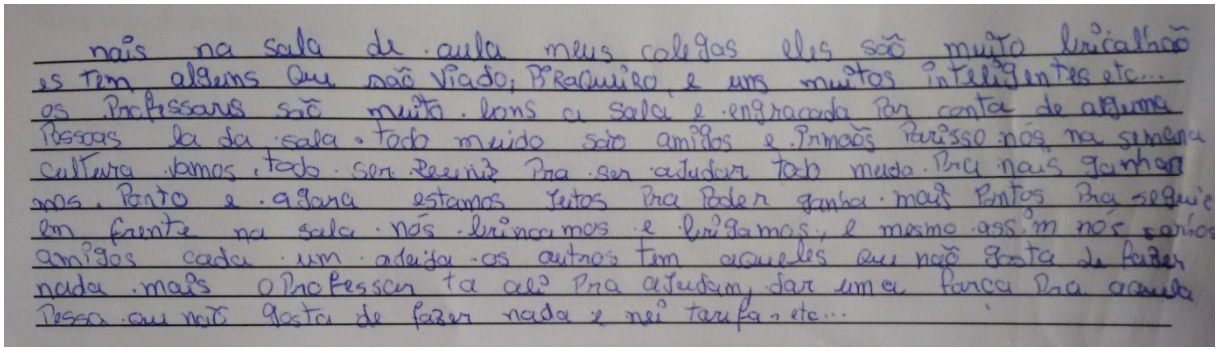
Figura 33- Produção textual 3 de P6



Resultado de P6:

Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

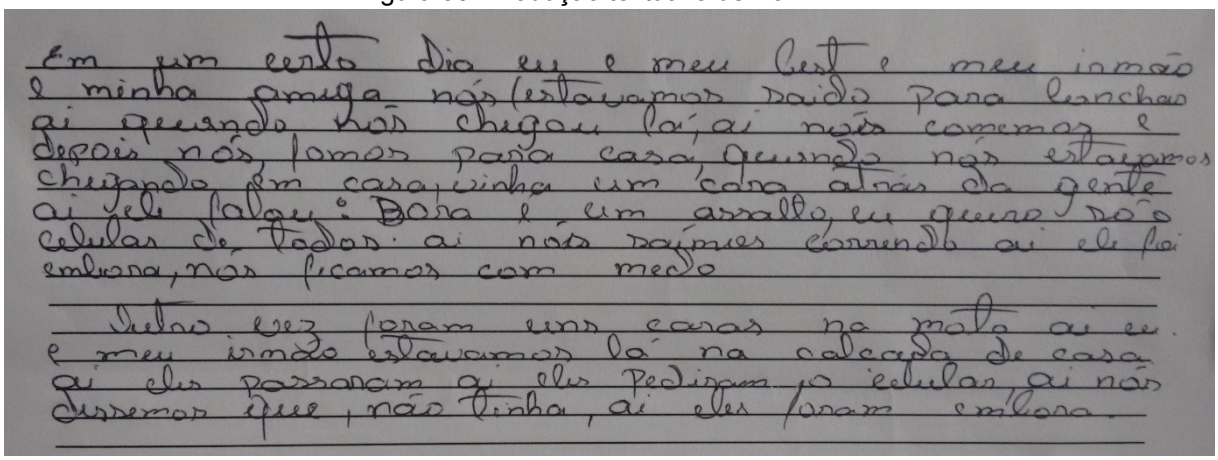
Figura 34- Produção textual 3 de P8



Resultado de P8:

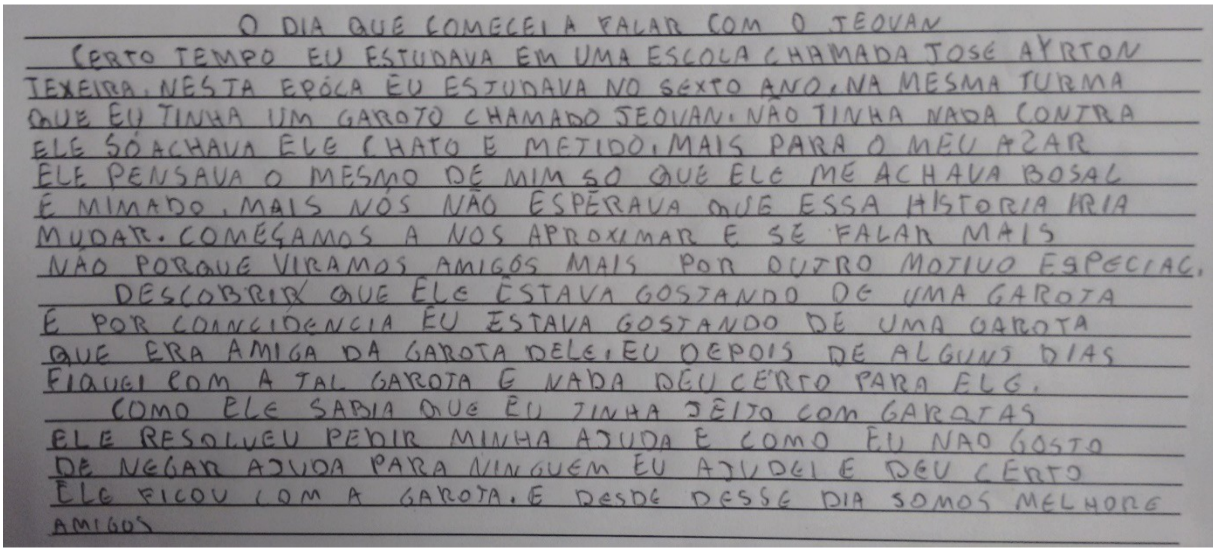
Realizou todas as concordâncias padrão, exceto em:
“ todo mundo são amigos”
“ tem aqueles que não gosta de fazer nada”

Figura 35- Produção textual 3 de P9



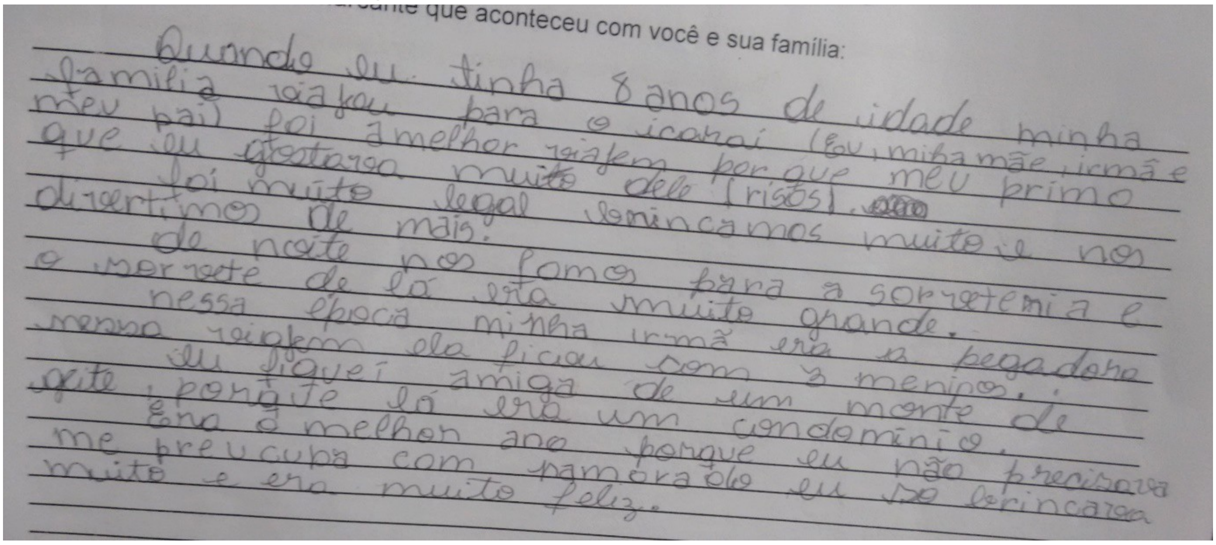
Resultado de P9:
Realizou todas as concordâncias padrão, exceto em:
“ quando nós chegou lá”
“ aí nós dissemos que não tinha”

Figura 36- Produção textual 3 de P12


O DIA QUE COMECEI A FALAR COM O JEOVAN
CERTO TEMPO EU ESTUDAVA EM UMA ESCOLA CHAMADA JOSÉ AYRTON
TEXEIRA. NESTA EPÓCA EU ESTUDAVA NO SEXTO ANO, NA MESMA TURMA
QUE EU TINHA UM GAROTO CHAMADO JEOVAN. NÃO TINHA NADA CONTRA
ELE SÓ ACHAVA ELE CHATO E METIDO. MAIS PARA O MEU AZAR
ELE PENSAVA O MESMO DE MIM SO QUE ELE ME ACHAVA BOSAL
E MIMADO. MAIS NÓS NÃO ESPERAVA QUE ESSA HISTORIA IRIA
MUDAR. COMEÇAMOS A NOS APROXIMAR E SE FALAR MAIS
NÃO PORQUE VIRAMOS AMIGOS MAIS POR OUTRO MOTIVO ESPECIAL.
DESCOBRIR QUE ELE ESTAVA GOSTANDO DE UMA GAROTA
E POR COINCIDENCIA EU ESTAVA GOSTANDO DE UMA GAROTA
QUE ERA AMIGA DA GAROTA DELE. EU DEPOIS DE ALGUNS DIAS
FIQUEI COM A TAL GAROTA E NADA DEU CERTO PARA ELE.
COMO ELE SABIA QUE EU TINHA JEITO COM GAROTAS
ELE RESOLVEU PEDIR MINHA AJUDA E COMO EU NÃO GOSTO
DE NEGAR AJUDA PARA NINGUEM EU AJUDEI E DEU CERTO
ELE FICOU COM A GAROTA. E DESDE DESSE DIA SOMOS MELHORE
AMIGOS

Resultado de P12:
Realizou todas as concordâncias padrão, exceto em:
“ *mais* nós não esperava”

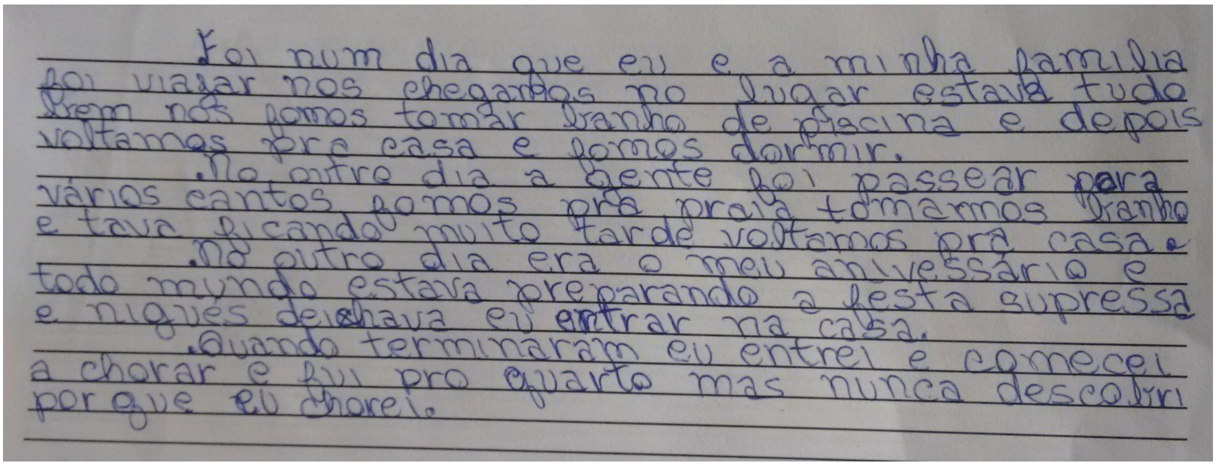
Figura 37- Produção textual 3 de P13


...nte que aconteceu com você e sua família:
Quando eu tinha 8 anos de idade minha
família viajou para o icaraí (Eu, minha mãe, irmã e
meu pai) foi a melhor viajem por que meu primo
que eu gostava muito dele (risos).
foi muito legal brincamos muito e nos
divertimos de mais.
de noite nos fomos para a sorvetemia e
o sorvete de lá era muito grande.
nessa época minha irmã era a pegadora
nessa viajem ela ficou com 3 meninos.
eu fiquei amiga de um monte de
gente, porque lá era um condomínio.
Era o melhor ano porque eu não precisava
me preucupa com namorado eu só brincava
muito e era muito feliz.

Fonte: autor

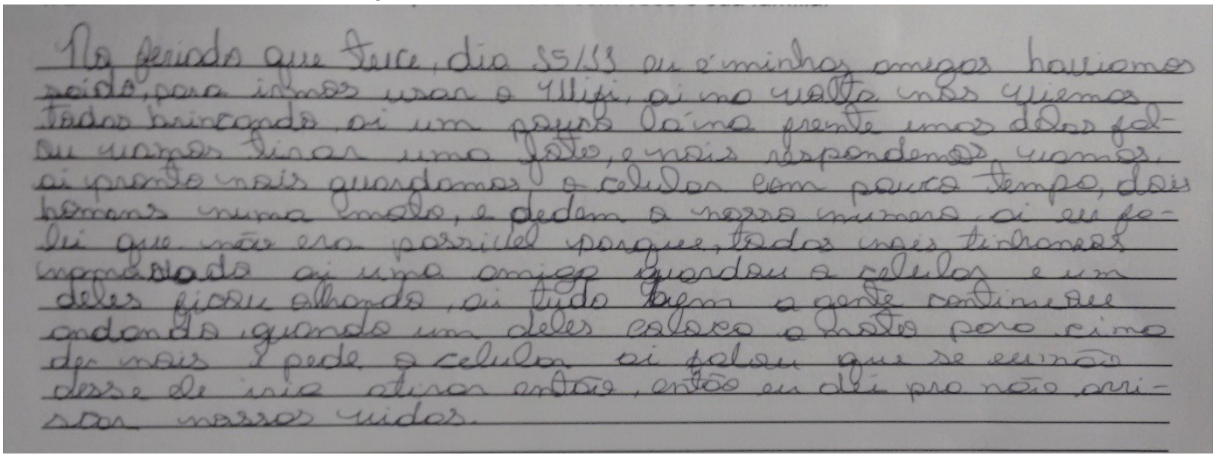
Resultado de P13:
Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

Figura 38- Produção textual 3 de P15


Foi num dia que eu e a minha familia foi viajar nos chegamos no lugar estava tudo bem nós fomos tomar banho de piscina e depois voltamos pra casa e fomos dormir.
No outro dia a gente foi passear para vários cantos fomos pra praia tomarmos banho e tava ficando muito tarde voltamos pra casa.
No outro dia era o meu aniversário e todo mundo estava preparando a festa supressa e nigues deixava eu entrar na casa.
Quando terminaram eu entrei e comecei a chorar e fui pro quarto mas nunca descobri porque eu chorei.

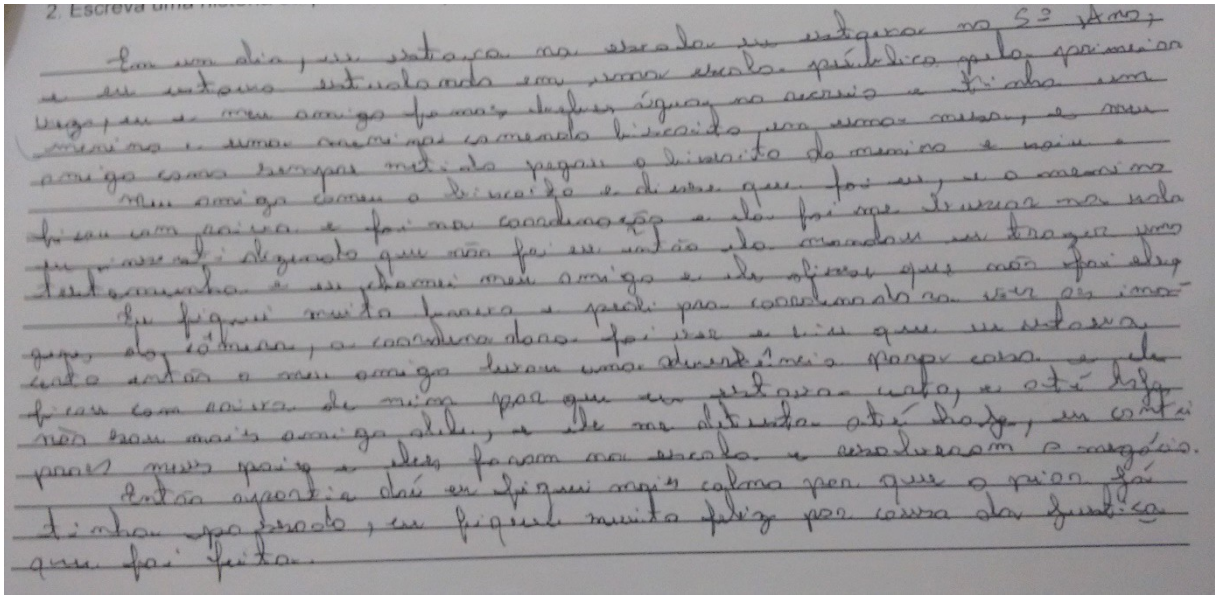
Resultado de P15:
Realizou todas as concordâncias padrão, exceto em:
“ *mais* nós não esperava”

Figura 39- Produção textual 3 de P16


No feriado que teve, dia 15/11 eu e minhas amigas haviamos saido, para irmos usar o Wifi, ai na volta nós viemos todas brincando, ai um pouco lá na frente umas delas falou vamos tirar uma foto, e nois respondemos vamos, ai pronto nois guardamos o celular com pouco tempo, dois homens numa moto, e pedem o nosso numero, ai eu falei que não era possivel porque, todas nois tinhamos namorado ai uma amiga guardou o celular e um deles ficou olhando, ai tudo bem a gente continuou andando, quando um deles colocou a moto para cima de nois e pede o celular ai falou que se eu não desse ele iria atirar então, então eu dei pro não arriscar nossas vidas.

Resultado de P16:
Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

Figura 40- Produção textual 3 de P17

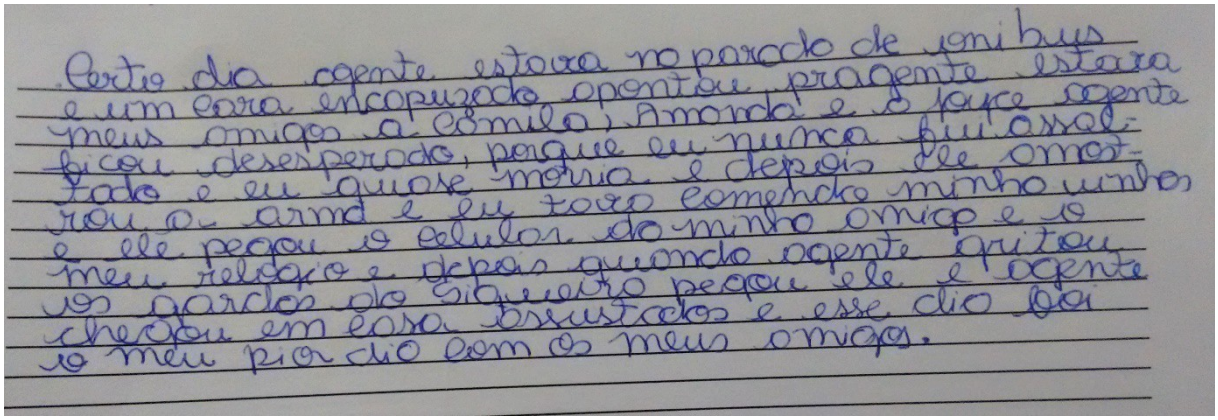


Fonte: autor

Resultado de P17:

Todas as concordâncias verbais foram realizadas conforme norma padrão.

Figura 41- Produção textual 3 de P20



Fonte: autor

Resultado de P20:

Realizou todas as concordâncias padrão, exceto em:

“os *gardas* do Siqueira pegou ele”

O método utilizado para a análise da interferência é o mesmo em que se constatou a situação problema, de tal forma que, como o conflito (inadequações de concordância verbal) foi verificado por meio do gênero de modalidade escrita redação, nada mais fidedigno para se avaliar o resultado do

estímulo auxiliar como o próprio gênero em que se apresentou o conflito. O resultado final pode ser sintetizado conforme tabela abaixo:

Tabela 20- Resultado final

Participante	Realizou todas as concordâncias na produção final (Prod. Textual 3)	Número de concordâncias não realizadas na produção final (Prod. Textual 3)	Número de concordâncias não realizadas na primeira produção textual (1)
P3	Sim	Ø	3
P4	Sim	Ø	1
P5	Sim	Ø	2
P6	Sim	Ø	4
P8	Não	2	2
P9	Não	2	5
P9	Não	1	2
P13	Sim	Ø	1
P15	Não	1	2
P16	Sim	Ø	2
P17	Sim	Ø	1
P20	Não	1	2

Diante do exposto, verifica-se um significativo progresso dos participantes em relação ao problema. A maioria não apresentou mais reincidência de não concordância nas produções textuais finais após o procedimento interventivo. O número de reincidências de não concordância da fase final em nenhum dos casos foi superior ao da primeira fase. Todos, exceto por P8, melhoraram seus índices de realização de concordância, evidenciando assim uma significativa eficácia do método interventivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um problema constatado no cotidiano da sala de aula pelo professor pesquisador, surgiu a inspiração para esta pesquisa. Entretanto, a metodologia do pesquisador não se limitou à mera observação, coleta e verificação dos dados. Muito se aprendeu e se comprovou, em um espaço de tempo em que todos os tipos de preconceito foram se dissolvendo diante das descobertas da força e do dinamismo da liquidez linguística. Inspirado em grandes estudiosos como Labov, Bagno e Vygotsky, O papel social do pesquisador emergiu ao difundir a consciência dos juízos de valor que se podem oferecer às várias linguagens utilizadas na sociedade. Para além disso, o processo interventivo, ainda recente, no país, comprova a relevância da inserção dos profissionais de educação em sua atuação de ensino de língua materna. Pode-se destacar após essa pesquisa que certos padrões no modo de ensinar o vernáculo podem e devem ser alternados com outros tipos de metodologias, como o caso das gameficações e estimulação de proficiência. O processo ensino-aprendizagem torna-se eficaz quando se desmitifica cânones gramaticais que possuem suas utilidades específicas, mas não dominam a fala dos jovens nas situações cotidianas. No entanto, a necessidade de se esclarecer os benefícios de se saber utilizar a norma padrão da língua em devidos gêneros textuais pôde ser transmitida de forma interventiva. A experiência comprovou a prosperidade dos resultados e do despertar da consciência sobre o uso da língua entre estes jovens estudantes de ensino fundamental. Se as turmas vão manter o aprendizado adquirido, talvez só um *continuum* de pesquisa poderá comprovar, entretanto as sementes da interferência já começaram a brotar como comprovado nos testes escritos da fase pós interventiva. O engajamento e a quebra dos padrões de ensino advindos da pesquisa intervencionista fizeram do professor pesquisador e alunos uma unidade, com um só objetivo: o aprendizado mútuo. Interessante ressaltar que nesta pesquisa, todos se beneficiaram, vínculos foram criados e fortalecidos e a inovação deste tipo de metodologia científica foi algo muito interessante ao alunado que provavelmente participou de uma experiência como esta pela primeira vez. Espera-se que os resultados se somem às pesquisas deste tipo e que venham a inspirar futuras intervenções no campo educacional, na convicção do benefício e avanço intelectual da sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. M. *Variações linguísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolinguística*. Ilha do Desterro - Sociolinguística. Florianópolis, UFSC, n. 20, p.59-81, 1988.

BAGNO, M. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro.* São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1997.

BAUER, M. W. GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, 516p.

BORTONI-RICARDO, S.M. *Problemas de comunicação interdialetal*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n.78-79, p.9-32, jul-dez, 1984.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRIGHT, W. (org.) *Sociolinguistics, Procedings of the UCLA Sociolinguistics Conference*, La Haye-Paris, Mouton, 1966.

CALVET, L.J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F.L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DAVIDOV, V. V. La *enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental.* Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, P. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*.Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa.* 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010, 184p.

GOLDHOR, E. *Pesquisa Científica em Biblioteconomia e Documentação.* Brasília: VIPA, 1973.

GOOD, T. L. & Brophy, J. E. *Educational psychology: A realistic approach. White Plains,* New York: Longman.1986.

HERNANDORENA, C. L. M. *Introdução à teoria fonológica.* In: BISOL, L. (org.) *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999

LABOV, W*. Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

MARCKWARDT, A. H. In HILL, Archibald A. (org.) *Aspectos da linguística moderna*. São Paulo: Cultrix LTDA, 1989.

Marx, K. (1989a). *Manuscritos econômicos-filosóficos.* In F. Fernandes (Org.), Marx e Engels: História (pp. 147-158, Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ed. Ática. (Original publicado em 1844)

NARO, A. J., GÖRSKI, E. & FERNANDES, E. Change without change. *Language Variation and Change*, New York, v. 11, n.2, p.197-211, 1999.

PEREIRA, S.M.B. *Gramática Comparada de a gente: variação no Português Europeu.* 2003.100f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português*, São Paulo: Ática, 1996.

ROBSON, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell, 1995

RODRIGUES, A. C. S*. Língua e contexto sociolinguístico; concordância verbal no português popular de São Paulo*. Publicação do Curso de Pós-graduação

em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara, UNESP- Campus de Araraquara, n. 2, p.153-171,1992.

SCHMITT, B. H. *Sentidos*. In: SCHMITT, B. H. *Marketing experimental*. São Paulo: Nobel, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 17ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009, 132p

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005

SANNINO, A. *Activity theory as an activist and interventionist theory. Theory & Psychology*, v. 21, n.5, p.571-597, 2011.

VYGOTSKY, L.S. *Mind and society: The development of higher mental processes*: Cambridge,MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. v. 1, 2ed., Moscou: Editorial Pedagóguika, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *The Collected Works of L.S. Vygotsky. v. 6*, New York: Plenum, 1999.

VIEIRA, S.R. *Concordância verbal*: variação em dialetos populares do norte fluminense .Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Letras, Universidade Estadual Federal do Rio de Janeiro.

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de Gramática: descrição e uso.* São Paulo: Contexto, 2008.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E.*The teaching of learning strategies*. Em M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching* (pp.315-327). New York:Macmillan.1985

Sites

INEP. *Competências e habilidades do ENEM*. Disponível em <http://encceja.inep.gov.br/matriz-de-competencias> Acesso em: 20 de out. de 2016

ANEXOS

ANEXO 1. Questionário de sondagem

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mestrado profissional em letras
Pedro Thales Chagas Marques
Fortaleza 2016
Questionário de participação de investigação científica

1. Qual seu nome completo, data de nascimento e série escolar?

_____

_____

2. Quais são as disciplinas que você mais gosta?

_____

_____

3. Você gosta de ler? Tem o hábito da leitura? Se sim, o que gosta de ler?

_____

_____

4. Qual o grau de escolaridade de seus pais?

_____

_____

5. Você já morou em outra cidade? Por quanto tempo?

_____

_____

6. Você trabalha ou já trabalhou? Onde? Qual função?

_____

_____

7. Você tem algum parente que mora em outro estado? Já teve contato ou tem contato com eles?

_____
_____
6. Caso tenha tido já alguma convivência com eles, você acha que há alguma diferença na forma como eles falam da sua forma de falar? Por quê?
_____
_____
_____
_____
7. Que tipo de música, ritmo, artistas você gosta no momento?
_____
_____
8. Você gosta de ler?
_____
_____

9. Você já escreveu uma produção textual estilo ENEM ou qualquer outro documento mais formal? Quais?
_____

Anexo 2.
Produção textual para averiguação do fenômeno da variável da concordância verbal

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mestrado profissional em Letras
Pedro Thales Chagas Marques
Teste escrito para investigação científica do fenômeno da variável da concordância verbal numa sala de ensino fundamental

Participante:
_____
_____

Caro aluno, você deve redigir dois textos: um deles relatando um episódio que aconteceu com você e sua família e outro narrando uma história que aconteceu com você e seus amigos.

1. Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela participação!

Anexo 3. Retextualização da produção escrita após processo de intervenção

Mestrado profissional em Letras
Pedro Thales Chagas Marques
Teste escrito para investigação científica do fenômeno da variável da concordância verbal numa sala de ensino fundamental

Participante:

_____
_____

Caro aluno, após os esclarecimentos sobre os aspectos sociolinguísticos em sala de aula, você deve reescrever seu (s) texto (s) atentando às variantes anteriores consideradas inadequadas à situação específica de escrita que exige a norma padrão da língua.

1. Escreva uma história marcante que aconteceu com você e sua família:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. Escreva uma história surpreendente que aconteceu com você e seus amigos:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela participação.
Anexo 4.
Produção textual para averiguação da variável da concordância verbal após processo de intervenção e questionamento sobre o aprendizado da experiência

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mestrado profissional em Letras
Pedro Thales Chagas Marques
Teste escrito para investigação científica do fenômeno da variável da concordância verbal numa sala de ensino fundamental

Participante:
_____
_____

Caro aluno, após a experiência de elucidação sobre os aspectos da linguagem na perspectiva sociolinguística, escreva um texto sobre uma dessas temáticas:
1.momento muito especial ou inesquecível da sua vida envolvendo as pessoas de quem você gosta
2.uma situação de perigo que você já vivenciou com seus amigos.
3.uma situação inusitada que vivenciou com seus colegas na sala de aula.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
____

Agora escreva o que você aprendeu com essa experiência. Sobre o conceito de certo e errado na língua. Quando a linguagem é adequada ou inadequada. Se existe uma forma de se falar melhor que outra na sociedade e se existe preconceito sobre a forma diferente de como as pessoas falam.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela sua participação. Prof. Pedro Thales.

ANEXO 5.
Termo de autorização dos pais

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Mestrado profissional em letras
Pedro Thales Chagas Marques

Autorização de responsável para participação de investigação científica

Caro responsável pelo aluno (a)
_____, venho requerer ao Senhor ou à Senhora a autorização para que o mesmo participe de uma investigação científica composta por uma entrevista oral gravada, testes escritos(produção textual) e uma atividade lúdica de elucidação do fenômeno investigado. Todos os testes serão realizados na própria escola. Cordialmente, professor Pedro Thales.

Autorizo o aluno a participar da investigação científica:
_____
Fortaleza, ____ de _____ de 2016.