

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

DÁVINE CARVALHO ESCOBAR

**A CONCORDÂNCIA VERBAL NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NA
PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Bagé

2018

DÁVINE CARVALHO ESCOBAR

**A CONCORDÂNCIA VERBAL NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NA
PERSPECTIVA SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Taíse Simioni

**Bagé
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

E249c Escobar, Dávine
A Concordância verbal no terceiro ano do ensino médio na
perspectiva sociolinguística / Dávine Escobar.
101 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.
"Orientação: Taíse Simioni".

1. Concordância Verbal. 2. Sociolinguística. 3. Unidade
Didática. I. Título.

DÁVINE CARVALHO ESCOBAR

A CONCORDÂNCIA VERBAL NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA
SOCIOLINGUÍSTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Ensino de Línguas da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

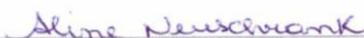
Área de concentração: Linguagem e Docência

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de junho de 2018.

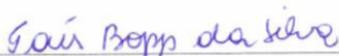
Banca examinadora:



Prof. Dra. Taíse Simioni
Orientadora
(UNIPAMPA)



Prof. Dra. Aline Neuschrnk
(UNIPAMPA)



Prof. Dra. Taís Bopp da Silva
(UPel)

À minha mãe, minha inspiração.
À Helena e Rogean, meus motivos.

AGRADECIMENTO

O momento de agradecer é também o de reconhecer as pessoas que realmente acreditam, torcem e nos ajudam com muita generosidade e acolhida.

À Prof. Dra. Taíse Simioni, pela oportunidade. E por toda a atenção e dedicação dispensadas a mim, ao longo de toda essa jornada. Obrigada por acreditar em mim e caminhar comigo até aqui.

Aos demais professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, pelas contribuições que foram concedidas ao longo do curso.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dra. Aline Neuschrack e Prof. Dra. Taís Bopp pelos valiosos aportes.

À minha mãe, Sandra Helena, por me ajudar incondicionalmente e acreditar em mim.

Aos meus irmãos, pela admiração e respeito que demonstram pela minha caminhada.

Aos meus filhos, Rogean e Helena, por serem anjos que vieram me acompanhar nessa vida e me dão muita força para seguir em frente. E por toda a confiança que depositam em mim. Seres iluminados que eu tive a honra de gerar e dar à vida. É por nós, e para nós.

À minha irmã de alma e de vida acadêmica Bárbara Soares, por todo o incentivo e por ser o meu par nessa caminhada.

À minha amiga Dona Niura por contribuir com a sua sabedoria da faculdade da vida em todos os momentos difíceis.

Ao Sr. Ronaldo Espinosa e a sua filha e minha ex-aluna Isadora Paiva Espinosa, por toda a acolhida em Bagé, por todo o tempo necessário para as aulas deste Mestrado.

Ao Alessandro Mattos, pela recepção, companhia e todas as palavras de apoio e alento.

À minha amiga e colega de curso Daniela Pereira por tudo que fez por mim, por nunca me deixar assistir aula com fome.

Ao meu colega de pesquisa Leandro Fleck, por dividir comigo a sua experiência de mestre, aliviando as tensões do momento com palavras de conforto.

Aos meus alunos da turma 31H de 2017, que foram os meus pesquisadores e tornaram possível a realização deste trabalho.

Aos meus alunos, de maneira geral, que acreditam e apostam em mim, e que me dão forças para seguir adiante.

Aos colegas e amigos do I. E. E. Elisa Ferrari Valls, por me compreenderem em momentos de pouca simpatia. E à direção pela disponibilidade de organizar o meu horário de aulas, garantindo a possibilidade de frequentar as aulas do Mestrado e, posteriormente, a organização e a aplicação da pesquisa.

Às minhas amigas Claudia, Luciana, Mara, Isabel, por serem a minha família longe de casa e me incentivarem sempre.

Aos colegas de mestrado que dividem as mesmas angústias, alegrias, torcem junto, vivem junto as mesmas sensações.

Ao meu querido ex-aluno Daniel Cardoso por toda a ajuda com o material do layout da Unidade Didática.

À minha querida amiga e colega Priscila Turchiello pela ajuda e atenção dispensadas a mim, na parte final e mais tensa do processo.

Por fim, a minha gratidão a todas as pessoas que de uma forma ou de outra, cada um a seu modo, torceram por mim, acompanhando as minhas idas e vindas em prol da realização de um sonho que fortifica a minha carreira e escolha profissional.

Coragem, coragem, se o que você quer é aquilo que pensa e faz...

Coragem, coragem, eu sei que você pode mais.

Raul Seixas

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica direcionada a discentes da Educação Básica e centrada na elaboração, implementação e análise de uma Unidade Didática que oportuniza atividades voltadas à reflexão dos diferentes usos da língua e ao conhecimento sobre alguns dos aspectos que levam ou não à aplicação das regras de concordância verbal. O objetivo da proposta é favorecer o entendimento da aplicação das regras de concordância verbal em contextos formais escritos, reconhecendo as diversas manifestações da língua e respeitando a sua diversidade. Para fundamentar este estudo, o trabalho foi construído na perspectiva sociolinguística de Labov (2008) e na visão da sociolinguística educacional apresentada por Bortoni-Ricardo (2005; 2010). Vieira (2008) permitiu a compreensão da concordância verbal a partir de uma abordagem sociolinguística. A proposta foi aplicada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, localizado no município de Uruguaiana/RS. Realizou-se a análise dos dados obtidos através de gravações em vídeo, áudios, diários reflexivos e produções escritas pelos discentes com a intenção de verificar se os objetivos foram contemplados. Pôde-se compreender que o processo de construção do conhecimento sociolinguístico, apesar de complexo, é possível, e foi efetivado pela realização das atividades da Unidade Didática. Com referência ao pressuposto de Gorski e Coelho (2009), sobre tornar os alunos pesquisadores de sua língua e a sala de aula um laboratório, os resultados obtidos revelam que o propósito de criar condições para que os alunos sejam, de fato, pesquisadores de sua própria língua foi alcançado, pois o envolvimento dos discentes com a proposta realizada propiciou a aproximação deles a diversos contextos e variadas construções possíveis na língua, evidenciando a visão social das comunidades de fala e entendendo as diferentes manifestações da língua em uso.

Palavras-chave: Concordância verbal. Sociolinguística. Unidade didática.

RESUMEN

Este trabajo presenta una propuesta pedagógica dirigida a los discentes de la Educación Básica y centrada en la elaboración, implementación y análisis de una unidad didáctica que ofrece actividades dirigidas a la reflexión de los diferentes usos de la lengua y al conocimiento sobre algunos de los aspectos que llevan o no a la aplicación de las reglas de concordancia verbal. El objetivo de la propuesta es favorecer la comprensión de la aplicación de las reglas de concordancia verbal en contextos formales escritos, reconociendo las diversas manifestaciones de la lengua y respetando su diversidad. Para fundamentar este estudio, el trabajo fue construido en la perspectiva sociolingüística de Labov (2008) y en la visión de la sociolingüística educativa presentada por Bortoni-Ricardo (2005;2010). Vieira (2008) permitió la comprensión de la concordancia verbal a partir de un abordaje sociolingüístico. La propuesta fue aplicada en una clase de tercer año de la Enseñanza Media en el Instituto Estadual de Educación Elisa Ferrari Valls, ubicado en el municipio de Uruguaiana / RS. Se realizó el análisis de los datos obtenidos a través de grabaciones en video, audios, diarios reflexivos y reflexiones escritas producidas por los discentes con la intención de verificar si los objetivos fueron contemplados. Se pudo entender que el proceso de construcción del conocimiento sociolingüístico, a pesar de complejo, es posible, y fue efectuado por la realización de las actividades de la unidad didáctica. Con respecto al supuesto de Gorski y Coelho (2009), sobre hacer los alumnos investigadores de su lengua y del aula un laboratorio, los resultados obtenidos revelan que el propósito de crear condiciones para que los alumnos sean, de hecho, investigadores de la propia lengua fue alcanzado, pues la implicación de los estudiantes con la propuesta realizada propició su acercamiento a diversificados contextos y variadas construcciones lingüísticas posibles, evidenciando la visión social de las comunidades de habla y entendiendo las diferentes manifestaciones de la lengua en uso.

Palabras clave: Sociolingüística. Concordancia verbal. Unidad didáctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diálogo em sala de aula – Excerto 1	49
Figura 2 – Reflexão escrita da primeira atividade	50
Figura 3 – Resposta escrita da atividade II – 2ª pergunta	50
Figura 4 – Resposta escrita da atividade II – 3ª pergunta	51
Figura 5 – Resposta da atividade II – 4ª pergunta	51
Figura 6 – Diálogo em sala de aula – Excerto 2	53
Figura 7 – Conceitos de Concordância Verbal	57
Figura 8 – Diálogo em sala de aula – Excerto 3	58
Figura 9 – Diálogo em sala de aula – Excerto 4	60
Figura 10 – Diálogo em sala de aula – Excerto 5	61
Figura 11 – Diálogo em sala de aula – Excerto 6	62
Figura 12 – Proposta de entrevista	66
Figura 13 – Aluno escrevendo o texto para publicar na campanha	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distanciamento do núcleo do sujeito com relação ao verbo	67
Gráfico 2 – Sujeito posposto ao verbo	67

LISTA DE SIGLAS

CV - Concordância verbal

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT – Gramática Tradicional

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria de Educação

UD – Unidade Didática

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Sociolinguística e Sociolinguística Educacional	22
2.2 Concordância Verbal.....	32
3 METODOLOGIA	39
3.1 A Pesquisa-ação.....	40
3.2 A criação da Unidade Didática	42
3.3 A implementação da proposta no contexto de intervenção.....	46
3.4 Critérios utilizados para a geração de dados e análise da implementação da proposta.....	47
4 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA APLICADA	48
4.1 Primeiro momento	48
4.2 Segundo momento.....	55
4.3 Terceiro momento.....	64
4.4 Quarto momento.....	68
4.5 REFLEXÃO FINAL SOBRE A APLICAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO – A UNIDADE DIDÁTICA	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	79
APÊNDICE A – UNIDADE DIDÁTICA SOBRE COMO TRABALHAR A CONCORDÂNCIA VERBAL EM SITUAÇÕES FORMAIS ESCRITAS NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO 	80

1 INTRODUÇÃO

Ao considerar a oferta de aulas de língua portuguesa na matriz curricular da educação básica, emergem questionamentos variados que podem ser analisados a partir do entendimento de que o papel desta disciplina durante o processo de formação dos sujeitos é criar condições para que outras experiências linguísticas se tornem possíveis, tendo como foco a emancipação e autonomia de cada um, enquanto sujeito social e cultural. Nessa perspectiva, ensinar a língua portuguesa para seus próprios falantes, frente à complexidade da tarefa, é experienciar um constante desafio: entender que a linguagem é um conjunto de práticas da cultura de determinada sociedade, pois os sujeitos aprendem a ler e escrever praticando estas ações.

Em função dos questionamentos anteriormente apresentados, a centralidade deste trabalho se dá por compreender que o público alvo desta pesquisa é caracterizado por adolescentes, com idade entre 15 e 18 anos, alunos do terceiro ano do ensino médio, do Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, escola de ensino médio, localizada na cidade de Uruguaiana, RS. É uma das catorze escolas que oferecem o Ensino Médio pela rede estadual, no município de Uruguaiana. A escola oferece 300 vagas para o ingresso no Ensino Médio, por ano, tendo todas as vagas preenchidas e, por conseguinte, saem, da escola, de 300 a 350 alunos, concluintes do ensino médio, anualmente. É uma realidade que se preocupa, constantemente, com a educação pública de qualidade e, para tanto, oportuniza aos professores que não descuidem de sua formação continuada. Fato este que faz com que nós, enquanto regentes de classe, tenhamos vontade e sejamos desafiados a trabalhar com essas turmas, oportunizando a eles o máximo de qualidade em termos de ensino-aprendizagem que se possa conseguir.

O ensino de língua portuguesa torna-se complexo porque, muitas vezes, o aluno não entende os motivos de aprender regras gramaticais. Os estudantes de Ensino Médio, por vezes, apresentam dificuldade em se reconhecerem como sujeitos de sua própria língua, em função, por vezes, de não se verem como parte desta cultura letrada, que se apresenta nos ambientes escolares.

Neste trabalho, se discutirá a questão de como o ensino de concordância verbal (CV) é importante, a partir do momento no qual se procura equilibrar o espaço entre a norma culta e a norma popular, variáveis no tempo e no espaço (BAGNO,

2007). Para Vieira (2008, p. 93), “Ensinar o que é concordância verbal constitui uma das oportunidades de construção de um raciocínio científico sobre a língua”. O desafio não é dos mais fáceis, em virtude de que a CV coloca em campos opostos a visão tradicional da língua e a forma pela qual as pessoas falam, criando um sensível problema didático-pedagógico para o professor da língua materna, visto que as regras da gramática normativa estabelecem como parâmetro a concordância do verbo com o sujeito em número e pessoa, não explorando, através de um conceito tão amplo, as particularidades sociolinguísticas existentes na CV.

Diante disso, a questão de como ensinar CV a partir de uma perspectiva de caráter sociolinguístico faz-se necessária. Por conta disso, o planejamento e execução de uma Unidade Didática tornou-se necessário. Com a intenção de procurar refletir sobre a prática realizada em sala de aula, me preocupavam alguns elementos dos textos produzidos pelos alunos de Ensino Médio e, a fim de tentar buscar respostas para algumas dúvidas que eu tinha e por pensar que talvez essas mesmas dúvidas sejam também de outros colegas professores de língua portuguesa, resolvi nortear a pesquisa para a temática sociolinguística. Além do mais, evidencia-se, frente à contemporaneidade, um desafio ainda maior de trabalhar a norma culta da língua, bem como dar sentido a ela para os alunos, porque a relação dos jovens com os discursos proferidos nos veículos de comunicação, como a internet, reflete as suas práticas cotidianas, suas vivências, que muitas vezes não atendem às exigências estabelecidas pela norma culta.

É como se estes estudantes, utilizando a liberdade proporcionada pelas redes sociais, realizassem o uso desapegado das regras gramaticais tradicionais nos diversos gêneros textuais. O que se deseja com esta pesquisa é um esclarecimento no que diz respeito ao uso da língua buscando analisar o distanciamento entre as regras presentes na gramática normativa e a realidade vivenciada pelos alunos falantes da língua portuguesa, considerando a pluralidade dos educandos. Entende-se que o estudante deve estar também capacitado, para não só expressar a sua opinião, mas fazer o uso de recursos que contenham um propósito expressivo, ou estilístico, com o objetivo de dar ênfase a uma ideia presente no que está sendo manifestado, a exemplo da escolha do registro a ser empregado.

Com a finalidade de realizar um trabalho que atendesse à necessidade dos estudantes no terceiro ano do ensino médio, busquei trabalhar conceitos ligados à modalidade escrita formal da língua portuguesa e, entre estes, a concordância

verbal. Por conta disso, a minha vontade de pesquisar sobre produção textual em contextos formais escritos iniciou, nesta proposta, desde o seu pré-projeto, etapa constituinte do processo de seleção do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Como professora de língua portuguesa, meu olhar investigativo sempre se voltou para esse aspecto da disciplina, por gostar de trabalhar a produção textual em sala de aula com os discentes e por considerar que o texto escrito pode ser um balizador do que os alunos sabem e do que eles ainda precisam aprender. Desde sempre decidi que deveria manter o foco do meu trabalho no incentivo à produção textual dos alunos.

Iniciei o meu contato com o ambiente escolar ainda durante a graduação em Letras¹, como monitora de uma oficina de letramento, pelo Programa Mais Educação², em uma escola de Ensino Fundamental, na cidade de Itaqui, RS. E, depois de concluir a Licenciatura em Letras, trabalhei em um curso preparatório para vestibular, com as disciplinas de língua portuguesa e redação, por cinco meses, na mesma cidade. Só saí da monitoria após dois anos de atuação, em razão de um contrato emergencial oferecido pela 10ª Coordenadoria de Educação. Assim, passei a trabalhar no magistério como regente de classe em uma escola estadual de Ensino Médio nas disciplinas de português, espanhol e literatura em turnos alternados. Todos esses espaços contribuíram com a minha formação inicial e vêm cooperando com a minha formação continuada como docente.

Nos dois anos em que atuei como contratada na rede pública estadual de educação básica, no município de Uruguaiana, RS, também fui professora supervisora, no programa PIBID³, realizado na escola, na área de linguagens no curso de Ciências da Natureza. Nesta oportunidade, tinha o desafio de orientar os estudantes bolsistas em atividades de escrita científica para os alunos de Ensino Médio.

¹ Cursei Licenciatura em Letras- Português – Espanhol e respectivas literaturas, na Universidade da Região da Campanha, nos anos de 2004 a 2010.

² Programa do Ministério da Educação (MEC) que atende a redes públicas estaduais e municipais e “tem o objetivo de induzir a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular em uma perspectiva de educação integral” (BRASIL, 1998).

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – que tem por objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2007).

Além disso, fui orientadora de estudos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁴, tarefa esta que colaborou mais ainda com o propósito de trabalhar a produção textual, pois os resultados desta ação deveriam ser descritos em relatórios que solicitavam a escrita dos meus colegas, professores, que não desejavam ou relutavam para escrever e relatar as suas práticas em sala de aula.

Em 2014, fui nomeada pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e então iniciei meu trabalho como professora na rede pública de educação básica da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Essas experiências fizeram com que eu pudesse me aproximar de diferentes realidades e perspectivas de ensino e aprendizagem. A partir disso, surgiram muitas inquietações. Do período em que trabalhei como monitora de letramento e professora de português no curso preparatório e depois na escola estadual de Ensino Médio, me intrigavam as questões referentes à produção textual escrita.

A busca por uma educação básica de qualidade, pautada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), traz fatores que precisam de destaque nas práticas de sala de aula, em relação ao ensino de língua portuguesa, nas séries finais do Ensino Médio. É necessário tornar as aulas um espaço de real processo de ensino e de aprendizagem, onde haja uma instrução relevante pautada em atividades que façam sentido na vida do aluno e que atendam às variadas necessidades dos estudantes.

Assim, o conteúdo trazido pelos PCNs é imprescindível para que se consiga alcançar a qualidade desejada na realização do trabalho. Dentro das etapas do Ensino Fundamental e Médio, eles encerram duas ideias principais: uma corresponde à prática docente aliada à aprendizagem do educando e a outra faz alusão a sua capacidade de “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1998, p. 23).

O ensino tradicional de língua materna, quando estabelecido nos bancos escolares, tenta aproximar o aluno da norma padrão, pois a perspectiva da comunidade letrada a valoriza, confere prestígio à aproximação das regras que compõem a gramática normativa, e despreza o desvio. Todavia, as pesquisas

⁴ “O pacto representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio Brasileiro, em suas diferentes modalidades. Orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito” (BRASIL, 2013).

sociolinguísticas comprovam que não é possível manter o ensino da língua portuguesa voltado para um conjunto de regras estanques distantes da realidade plural e alheio à diversidade.

O embate que se tem entre norma padrão, norma culta e norma popular implica em discussões que se perpetuam nas pesquisas sociolinguísticas, uma vez que o artificialismo imposto pela norma padrão no Brasil torna o entendimento das regras da língua portuguesa difíceis e quiçá inacessíveis para determinados grupos de falantes. Assim, o mais importante não é que os alunos aprendam as regras da gramática normativa. Há a necessidade de que eles tenham o conhecimento delas, porém com o entendimento de que ela atende a algumas exigências da língua portuguesa em determinados momentos, mas não em todos. Ainda que seja necessário, não é só o que deve ser feito nas aulas de língua portuguesa. Além disso, é imprescindível que o aluno, falante de língua portuguesa, compreenda também o fato de que o Brasil se constitui como um país plural e multicultural, tendo, assim, diversos falares em um mesmo território.

A maioria das críticas acerca da norma padrão direcionam-se à compreensão de que a norma padrão é pautada no português de Portugal, quando o que realmente seria correto explicar, de acordo com Araújo (2008), é “que tal norma foi representada nos usos de registros portugueses dos séculos XVI a XIX e de brasileiros letrados do século XIX e início do século XX, dentro de um projeto de branqueamento da população brasileira, negando-se a miscigenação típica em um país com múltiplas culturas e etnias” (ARAÚJO, 2008, p. 3). Por isso, a norma padrão foi decretada de acordo com os preceitos da elite brasileira de tais épocas. No entanto, deve-se pensar muito bem, antes de proferir a ideia de que a norma padrão se inspira no falar europeu, visto que, em Portugal ou em qualquer outro lugar em que uma língua é utilizada, há uma heterogeneidade linguística, logo, nem todas as regras impostas serão seguidas por todos os falantes da mesma maneira.

Por conta disso, é importante destacar que, no Brasil, um país de dimensões continentais, existe um universo múltiplo de questões (sociais, geográficas, históricas e culturais) que merecem mais valorização do que um conjunto de regras específicas. Então, a norma padrão deveria uniformizar tal multiplicidade, neutralizando a variação, propiciando uma maior possibilidade de comunicação entre usuários tão diferentes e tão diversos de uma mesma língua. Mas isso não significa que esse padrão tenha de ser artificial e alheio aos falantes. O que deve

ficar claro é a incumbência da norma padrão em cumprir o seu papel de utilidade com questões específicas de textos produzidos na modalidade formal escrita.

Tendo em vista um contexto no qual a norma padrão funciona como elemento de unificação, o conceito de “erro” e de “acerto” enraizou-se nos bancos escolares, trazendo resultados desastrosos para o ensino da língua portuguesa. É comum encontrar, hoje, em sala de aula alunos que dizem não gostar do português, porque passaram, provavelmente, todo ou boa parte do Ensino Fundamental sendo estigmatizados por suas frustradas tentativas de aplicações de regras que para eles talvez não fizessem nenhum sentido quando foram solicitados a produzir textos em que essas regras precisassem ser empregadas.

Diante disso, é possível perceber que os indivíduos que mais tiveram seus “erros” expostos e por eles foram estigmatizados pertencem às classes sociais menos favorecidas. Ou seja, os alunos de classes sociais favorecidas obtêm maior sucesso, não porque buscam aprender as regras da gramática normativa, mas porque estas regras estão mais próximas da sua variedade do que das variedades socialmente desprestigiadas.

Estas questões evidenciam a necessidade de uma pesquisa social e investigativa. Por isso, quando participei do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), no projeto que submeti à seleção, almejava a melhoria da produção textual dos alunos e descrevia as minhas perspectivas para o trabalho na educação básica. Já tinha em mente a regência de classe com o público escolhido, alunos de terceiro ano do Ensino Médio, e indicava a intenção de que meu produto pedagógico fosse uma Unidade Didática, a qual a partir de agora chamarei de UD.

Sendo a sociolinguística e a sociolinguística educacional os estudos norteadores dessa proposta, será importante conceder a devida atenção a seus pressupostos. Segundo Mollica,

A sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2004, p. 09).

É por essa razão que, em uma sociedade desigual, como a brasileira, é urgente a implementação de uma proposta que busque compreender as diferenças entre os sujeitos sociais/históricos, proporcionando a um maior número de estudantes de Ensino Médio uma abordagem de ensino embasada nos conceitos sociolinguísticos.

O ensino de língua portuguesa tem o propósito de desenvolver a competência de leitura e produção textual, sendo que, em contextos formais escritos, uma das características básicas a serem observadas é a concordância verbal. E nessa lógica, pauta-se a essência desta pesquisa. Assim, conforme Vieira,

Adotando, ainda, o pressuposto de que o ensino de língua portuguesa deve contemplar a maior diversidade de tipos e gêneros textuais em todas as variedades, modalidades e registros, é fundamental que o aluno tenha contato com estruturas linguísticas diversas, de modo que não só as produza, mas também as reconheça. Ainda que a realização da marca de número no sintagma verbal possa ser periférica na fala do estudante, ele deve ser convidado a ler e reconhecer a concordância em outras falas, o que faz do ensino de gramática uma atividade plural (VIEIRA, 2008, p. 93).

Na condição de professora de língua portuguesa, atenta ao público alvo com que atua, reconheço a necessidade de ponderar o fato de que toda a comunidade de fala valoriza mais algumas variantes do que outras. Assim, primeiro deve-se avaliar a natureza do fato em questão em termos sociolinguísticos, referente ao prestígio das variantes, e a proposta consistiu em realizar essa discussão em sala de aula com os alunos. Não se pode negar a diversidade linguística que existe no ambiente escolar construído pelos alunos das séries finais do Ensino Médio.

Dentre as possibilidades metodológicas visualizadas a partir do entendimento de que o trabalho pautado em textos tem como objetivo apresentar-se de maneira significativa para o desenvolvimento dos educandos, considerou-se a utilização do gênero canção como uma possibilidade para a promoção do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa no contexto da pesquisa.

Para tanto, elegeram-se algumas canções que estabeleciam relação direta com os termos das orações que haviam sido trabalhados em sala de aula, com o intuito de fazer emergir outros significados do uso da língua portuguesa por parte dos estudantes. Além disso, as músicas escolhidas para esta proposta tornaram as atividades mais próximas dos alunos e de sua cultura, visto que esta ferramenta pedagógica possibilita maior interação entre professor e aluno.

Diante do que foi exposto, o **objetivo geral** deste trabalho é analisar a implementação de uma UD que visa favorecer o entendimento da aplicação das regras de concordância verbal em contextos formais escritos, reconhecendo as diversas manifestações da língua e respeitando a sua diversidade.

Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Aplicar os conhecimentos que os estudos sociolinguísticos proporcionam sobre a concordância verbal no que se refere às aulas de língua portuguesa na escola;
- Elaborar atividades que favoreçam a percepção dos alunos acerca da necessidade da aplicação das regras pertencentes à concordância verbal nos contextos formais escritos;
- Oportunizar a construção de um raciocínio científico a respeito da língua na perspectiva de conceitos relacionados à Morfologia e à Sintaxe.

A presente dissertação divide-se em cinco capítulos. Após esta introdução, no segundo capítulo, está a fundamentação teórica que se divide em duas seções. A primeira traz o nosso entendimento sobre a sociolinguística e a sociolinguística educacional, porque nos ajudam a explicar a necessidade escolar no campo da educação básica de se estudar e compreender as diferentes comunidades de fala inseridas em um mesmo espaço, dar vez e voz a todos os sujeitos, não importando a sua fragilidade em relação às normas gramaticais tradicionais. A segunda seção traz as explicações sobre concordância verbal na perspectiva sociolinguística, uma vez que elucida a aplicação, ocorrência ou não-ocorrência, e a sua natureza tratando-se de um fato variável.

O terceiro capítulo trata da metodologia adotada para a realização do trabalho: o tipo de pesquisa realizada (pesquisa-ação), o contexto em que ela se desenvolveu, os motivos que deram razão ao projeto e a trajetória percorrida entre a realização do projeto-piloto e a aplicação da UD.

No quarto capítulo são apresentados o detalhamento e a análise de cada um dos momentos da UD aplicada, em que procuro destacar o papel dos alunos como pesquisadores diante das tarefas desenvolvidas. Há a avaliação de cada um dos momentos, acompanhada de sugestões que poderiam ter auxiliado de forma exitosa para que todos os objetivos fossem atingidos. Além disso, depois dos momentos constituintes da unidade e sua análise, há a reflexão final a respeito da aplicação da

unidade, onde estão expostos os anseios e uma breve explanação dos elementos favoráveis e desfavoráveis ao acontecimento do processo e dos resultados obtidos.

E, no sexto capítulo, há as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo contempla os conceitos relacionados aos estudos da sociolinguística e da sociolinguística educacional e, mais especificamente, os conceitos referentes aos estudos de concordância verbal com o propósito de entender no que estas áreas auxiliam o trabalho com a produção textual escrita dos alunos, estudantes de Ensino Médio, na educação básica.

2.1 Sociolinguística e Sociolinguística Educacional

A sociolinguística é uma subárea da linguística e se caracteriza como uma ciência que, conforme MOLLICA (2004, p. 9-10), “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala”. Trata-se de “uma ciência autônoma e interdisciplinar, que leva em conta o contexto sociocultural e a comunidade de fala em suas pesquisas linguísticas e que não dissocia o material da fala do produtor dessa fala: o falante” (MOLLICA, 2004, p. 9-10).

Compreende-se que em comunidades de fala (BORTONI-RICARDO, 2005), independentemente de seu tamanho, há uma variação linguística considerável entre os indivíduos, dependendo da situação em que se encontram: se estiverem em um ambiente mais descontraído, sem necessidade de uma linguagem empregada de forma mais rebuscada, falarão de um modo; se essa situação requer maior zelo com a escolha das palavras, procurarão falar com mais cuidado, policiando as frases, escolhendo com atenção as palavras e pronunciando-as de forma mais cuidadosa.

O que se busca através dessas máximas é afirmar que o papel da escola, além de humanizar, emancipar e tornar cidadã a participação do sujeito na sociedade, é pautado ainda por práticas que autonomizem os seus atos e lhes permitam ter segurança no encaminhamento de suas ações. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo afirma que “a transição de domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, em Bortoni-Ricardo (2005), apresentam-se os contínuos, que são linhas imaginárias as quais nos permitem categorizar e classificar melhor o estudo que abrange as comunidades em seus variados aspectos e situações.

O contínuo de urbanização é referente ao local de fala, em que um dos polos é totalmente rural e o outro polo totalmente urbano: “O contínuo de urbanização é utilizado para situar os falantes de acordo com seus antecedentes e seus atributos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61). São estabelecidas, dessa maneira, desde as falas que representam a variedade rural isolada, perpassando pela área rurbana ao longo do contínuo, até que se chegue ao polo de variedades urbanas padronizadas. Para explicar a variedade pertencente à área rurbana, Bortoni-Ricardo diz que:

Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 52).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), “Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62). O contínuo de oralidade-letramento percorre os limites estabelecidos entre letramento e oralidade. Em um mesmo ambiente, como a sala de aula, por exemplo, quando um aluno está dialogando com seu colega sobre um jogo de vídeo-game, é um evento de oralidade; em contrapartida, se este mesmo aluno mobilizar seus conhecimentos tecnológicos para ensinar ao outro a instalação deste jogo, este sim é um evento de letramento. Neste contínuo não é possível prever situações unidimensionais, pois as fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições (BORTONI-RICARDO, 2005). De fato, em nenhum contínuo as fronteiras são bem delineadas e é por isso mesmo que assim são chamados.

Seguindo esse conceito, o contínuo de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2005) deve compreender as interações, que vão de práticas espontâneas, as quais podem ser exemplificadas por conversas ao telefone, em encontros com os amigos, bilhetes, até as situações mais formais como seminários, palestras, entrevistas de empregos, onde temos que antecipar o que será dito ou escrito em determinado contexto para determinada pessoa:

[...] temos mostrado que os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados, quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62-63).

Diante disso, o conceito de variação, “ao longo do contínuo de monitoração estilística, situa a interação dentro de uma moldura ou enquadre” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 63). Entende-se, dessa forma, que é uma estrutura que orienta os indivíduos frente à troca de informações nas situações de socialização pela linguagem e que compreende que a variação linguística depende de fatores extralinguísticos e intralinguísticos.

A importância da figura de Labov (2008), enquanto precursor da Teoria da Variação Linguística, é mais um fator relevante neste estudo. Ele inicia um modelo de pesquisa que traz a língua em uma relação intrínseca com a sociedade, num processo mútuo de influência, ou seja, ao passo que a língua influencia a sociedade é também influenciada por ela.

Para Labov (2008) a sociolinguística é a ciência que sistematiza a variação própria da língua falada. Dessa forma, sobre tal sistematização, Labov afirma que

Podemos definir uma variável *sociolinguística* como correlacionada com alguma variável não linguística do contexto social: o falante, o interlocutor, o público, o ambiente etc. Alguns traços linguísticos (que chamaremos de *indicadores*) mostram uma distribuição regular pelos grupos socioeconômicos, étnicos e etários, mas são usados por cada indivíduo mais ou menos do mesmo modo em qualquer contexto. Se os contextos sociais puderem ser ordenados em algum tipo de hierarquia (como grupos socioeconômicos ou etários), podemos dizer que tais indicadores são *estratificados* (LABOV, 2008, p. 275).

Além disso, este conceito de indicadores é indissociável de outros dois, o de marcadores e o de estereótipos. Para Labov (2008), algumas formas linguísticas têm uma característica marcada socialmente e são constantemente estigmatizadas por outros grupos sociais que delas não fazem uso. Essas formas são denominadas

estereótipos. A caracterização destas no interior de um determinado grupo depende do preconceito que elas vão gerar em outros grupos sociais. Ou seja, os estereótipos são traços linguísticos socialmente marcados de forma consciente pelos falantes, podem ser estigmatizados, ou, ainda, podem ter um prestígio que varia de grupo para grupo, tornando-se positivo para uns e negativo para outros. Um exemplo de estereótipo é o fonema /e/ átono final pronunciado como [e] (e não como [i]), como em “gente, quente, leite” – pronúncia comumente encontrada em algumas cidades gaúchas. Os estereótipos são comumente explorados, de maneira exagerada, na elaboração de personagens de programas humorísticos, em piadas, ou, às vezes, em novelas ou filmes.

Marcadores, de acordo com Labov, são julgamentos sociais inconscientes sobre a língua que, segundo o autor, “exibem tanto estratificação estilística quanto estratificação social” (LABOV, 2008, p. 360). Ou seja, são traços linguísticos estilísticos e sociais que possibilitam efeitos estáveis sobre o julgamento inconsciente do ouvinte sobre o falante. São expressões recorrentes, principalmente, no discurso oral dialogado. Não têm, necessariamente, a obrigatoriedade de possuírem cargas positivas de avaliação. Muitas vezes, o uso dos marcadores se dá de maneira inconsciente. Já que aqui interessante é focar no diálogo de um grupo específico, trazemos exemplos de construções de fala entre adolescentes e jovens. Expressões como “Ninguém merece!”, “Tipo assim”, “Fala sério!” e “Tipo isso” podem exemplificar os marcadores. E cabe ainda destacar que essas expressões não são estigmatizadas, porém têm correlação com variáveis estilísticas.

Já os indicadores podem ser configurados como elementos linguísticos em que quase não há força de avaliação social, podendo haver diferentes utilizações dessas formas correlacionadas a fatores extralinguísticos, como a idade, a região ou ao grupo social, por exemplo, porém não quanto a motivações estilísticas. Ou seja, são traços socialmente estratificados, mas não dependentes da variação estilística, sem força avaliativa, com julgamentos sociais inconscientes. Podem ser citadas como exemplos algumas palavras: caixa/caxa, feijão/fejão, trouxa/troxa, cujas pronúncias são diferentes da escrita e nem por isso recebem avaliação social negativa. Por conseguinte, independentemente da idade dos sujeitos que deles se utilizam ou do grupo social a que pertencem, estes exemplos se relacionam a fatores extralinguísticos quando a utilização das semivogais [j], [w] tem prestígio, mas a sua não utilização não sofre estigma.

Discutiremos, agora, outro importante conceito dentro dos estudos sociolinguísticos. Trata-se do conceito de variantes, que são diversas formas de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto. Como exemplo, no fenômeno da concordância verbal, podemos verificar a presença da marca de concordância no verbo ou sua ausência. Em situações típicas de sala de aula, não raro, presenciarmos sentenças como: “Os alunos ainda não *voltou* da merenda”. Não há a marca de concordância verbal, neste caso. Ao passo que se veem também situações em que há a concordância, como: “As meninas da sala *vieram* todas para a aula de hoje”. Já variável é um conjunto de variantes, ou seja, uma utilização influenciada por grupos de fatores de natureza social ou estrutural e que não ocorre ao acaso. As variantes de uma comunidade de fala são adversárias, ou seja, competem entre si (MOLLICA, 2004).

De maneira geral, cabe a nós, professores de língua portuguesa, entendermos que o objetivo do ensino da língua é ampliar a competência do estudante para a prática da fala e da escrita, abrangendo nesse âmbito a escuta e a leitura. As aulas de português são, assim, aulas onde os alunos devem: falar, ouvir, ler e escrever textos em uma complexidade que aumenta de acordo com a capacidade interpretativa do grupo, com atividades que propiciem, entre outras habilidades, a compreensão das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas que caracterizam textos orais e escritos estruturados de forma clara e precisa, ou seja, textos escritos que tenham coerência e apresentem elementos coesivos adequados, além de contemplar as expectativas do interlocutor e as intencionalidades do falante.

Nesta lógica, compreende-se o contínuo de monitoração estilística como referência para a nossa proposta, na qual entende-se que a prática de dissertar, por parte dos alunos, não se apresenta de maneira espontânea, configurando, assim, a necessidade de ser previamente planejada e exigir dos produtores textuais total atenção no momento de sua elaboração.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 46), ainda sobre o contínuo de monitoração estilística, afirma que este “volta-se para os processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação”. Dessa maneira, compreende-se a ação dos estilos monitorados se concretizarem em um plano de ideias que favorecem uma linguagem necessitada de aperfeiçoamentos para o seu acontecimento. Assim,

A implementação de estilos monitorados no repertório de uma pessoa vai depender dos recursos que lhe viabilizam as diversas tarefas comunicativas

que ela assume em seu grupo social. [...] Estes estilos sobrepostos ao vernáculo⁵ são produtos de processos mentais que exigem mais atenção e planejamento (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 47).

De acordo com Bortoni-Ricardo, “A variação estilística intraindividual – quando somente atribuída ao fator atenção conferida à fala simplifica demais a questão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 43). Nesta visão, no que se refere à escolha de estilo, pode-se afirmar que ela sugere a acomodação do falante frente às características de seus interlocutores, considerando, então, os contextos de fala e escrita para a sua produção e interação.

O que cabe ao professor de língua portuguesa, dentro deste contexto diversificado de realidades que chegam à escola, é mensurar as dificuldades, sempre que possível, e tentar saná-las de acordo com as possibilidades que aparecem ao longo do estudo realizado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, assim como nos trazem Gorski e Coelho (2009):

Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que o aluno esteja motivado a usar a língua da escola. O que se espera, então, do professor de português é que ele trabalhe o hiato que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa (que nunca deve ser taxada de “erro”) e a norma culta, no sentido da inclusão social do aluno e não no sentido da discriminação ou da exclusão (GORSKI; COELHO, 2009, p. 84).

A necessidade de procurar soluções para inadequações referentes ao uso da norma culta da língua portuguesa existentes em textos escritos passa por uma observação crítica de produções elaboradas por alunos de Ensino Médio, que têm como um dos objetivos escolares escrever para ter uma aprovação satisfatória em um exame vestibular ou em uma prova classificatória de exames como o ENEM, por exemplo, além de emancipar-se enquanto sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Diante disso, pode-se atribuir a importância dessa prática ao que nos trazem Gorski e Coelho:

É importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as

⁵ Na perspectiva sociolinguística, Labov entende o vernáculo como “estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (2008 [1972] p. 244).

variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos. Fazer da sala de aula um 'laboratório de linguagem' e atribuir aos alunos o papel de 'investigadores linguísticos' pode ser uma boa estratégia metodológica para que o ensino de gramática seja significativo e instigante (GORSKI; COELHO, 2009, p. 84).

Uma das características fundamentais das línguas é a sua variabilidade. De acordo com Faraco (2008), nenhuma língua é homogênea e uniforme, todas as línguas são heterogêneas e multiformes. Ou seja, é preciso considerar os inúmeros contextos em que a comunicação é estabelecida entre os sujeitos, destacando a utilização da linguagem em seus aspectos comunicativos. A respeito da heterogeneidade da língua e de sua quase negação por alguns normativistas, reforça-se a ideia trazida por Faraco (2008), que diz:

A postulação dessa precedência do sociolinguístico sobre o linguístico decorre do fato de caber ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais (o estrutural em si). Assim, a expressão falada e escrita deve ser vista como mais importante que a correção – postulado que podemos considerar clássico na percepção que os linguistas têm do funcionamento sociolinguístico da língua e que decorre, em especial, da evidência da variação estilística, isto é, do fato de que os falantes não são monoestilísticos, mas alteram a forma da sua expressão, adaptando-se às circunstâncias (FARACO, 2008, p. 168).

O professor de língua portuguesa precisa, nesse contexto, ter consciência do tipo de informação linguística que pretende abordar com seus alunos em cada situação de fala e escrita que trazer para a sala de aula. Para tanto, é necessária a constante reflexão acerca dos recursos didáticos que devem ser utilizados em atividades com estruturas escritas de variedades formais da língua, sempre que forem exigidas pelo contexto.

De acordo com Faraco (2008),

Embora a realidade linguística brasileira seja historicamente polarizada entre as variedades ditas cultas e as variedades ditas populares, há uma clara e forte tendência ao nivelamento das duas grandes normas linguísticas brasileiras. [...] talvez possamos mesmo abrir mão de projetos padronizadores, direcionando nossas energias para o que efetivamente interessa: de um lado a descrição e a difusão das variedades cultas faladas e escritas; e, de outro, o combate sistemático aos preceitos da norma curta

que, em nome de uma norma-padrão artificialmente fixada, ainda circulem entre nós quer na desqualificação da língua portuguesa do Brasil, quer na desqualificação de seus falantes (FARACO, 2008, p. 176).

Assim, entende-se a necessidade do papel da escola de pontuar bem essa diferenciação entre a liberdade que a língua proporciona aos falantes e o preconceito existente no ambiente escolar. Cabe aos professores tentarem, enquanto profissionais desse ramo, atenuar este preconceito. E, para isso, estabeleceremos alguns pontos para a visibilidade social, além de garantir a todos os estudantes, participantes dessa pesquisa, o acesso ao conhecimento das variáveis presentes na norma culta da língua e as ocorrências desfavoráveis a sua aplicação, nas aulas de língua portuguesa, dependendo do momento de sua ocorrência.

Entre estas variáveis, podemos apontar como fundamental para pautar o estudo da presente pesquisa, a diferenciação dos conceitos de norma padrão e norma culta, que, quando não esclarecidos, causam uma série de transtornos e equívocos que reforçam algumas confusões existentes na área dos estudos de língua portuguesa nos anos escolares da educação básica.

Segundo Faraco (2008), a norma padrão seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado (FARACO, 2008, p.40). Assim, pode-se dizer que padrão é a norma pertencente às gramáticas normativas e que, geralmente, instituem as regras dos livros didáticos que circulam nos âmbitos escolares.

Essa norma, dada a sua superficialidade, não é nada colaborativa com a realidade da sociedade brasileira pelo fato de não encontrar respaldo na língua falada e escrita. Com isso, surge um evidente descompasso que perdura até hoje, impregnado na forma como os falantes nativos veem a língua.

Para uma melhor compreensão da construção histórica do que Faraco aponta como “norma padrão”, é preciso voltar os olhos à formação da sociedade brasileira no século XIX. Assim, é possível compreender os caminhos percorridos que levaram à adoção de uma norma tão abstrata aos falantes brasileiros. Costa e Fernandes (2014) apontam que

a chegada da família real ao nosso país possibilitou a realização de fatos importantes, como a oficialização do Rio de Janeiro como capital do império, a criação da imprensa e da Biblioteca nacional (mudando o quadro cultural brasileiro) e também a grande circulação da Língua Portuguesa tanto escrita quanto falada. [...] em 1827 realizaram-se várias discussões em torno do ensino da língua, sugerindo que os professores ensinassem a ler e escrever usando a gramática da língua nacional. Foi proposto que os diplomas dos médicos no Brasil fossem redigidos em linguagem nacional (COSTA, FERNANDES, 2014, p.10).

Como se observa, houve de fato a preocupação com o ensino da língua portuguesa, o que é legítimo, entretanto, essa “preocupação” estava compromissada com a submissão social pela qual passava a elite brasileira. Um dos efeitos disso foi a implícita aceitação da gramática lusitana, ignorando por completo as peculiaridades locais. Naturalmente, não foi pacífica essa escolha política:

As tensões do momento podem ser sintetizadas na polaridade entre a defesa da manutenção dos vínculos culturais e políticos com Portugal e a defesa da autonomia linguística brasileira. Os puristas, representantes do primeiro polo, defendiam o combate à corrupção do idioma a todo custo. Os nacionalistas, no outro extremo, argumentavam pela necessária política da afirmação nacional, amplamente justificada pelos movimentos impostos ao processo histórico de independência de um país colonizado que, embora rejeitando o afastamento da América, debatia-se pelo reconhecimento da superioridade cultural e linguística branca na origem dessa nação miscigenada (VAREJÃO, 2009, p. 122).

Desse modo, o propósito de tornar a colônia independente mais “cultura” levou à adoção de uma norma linguística com contornos padronizados e com ares de valor social a ser respeitado por quem desejava a ascensão (MATTA, 2009, p. 27). A negação ao português aqui falado foi uma estratégia submissa de aproximação com o status social dos lusitanos que vieram a partir de 1808. Aos poucos, a variação que foi fruto de 400 anos de pluralidade de falares (CALLOU, 2009, p. 17) foi sendo relegada ao plano secundário e marginal. Para tanto, a partir da ideia de Travaglia (2009), destaca-se que

Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc (TRAVAGLIA, 2009, p. 41).

Houve uma escolha política em relação à língua que até hoje está latente, sustentada nos conceitos de “certo” e “errado”, sem critérios bem definidos e relegando ao plano secundário o estudo das variações. O simples fato de os próprios brasileiros afirmarem que não sabem falar a sua língua é um efeito da falida escolha por uma norma que não encontra amparo na realidade linguística. De acordo com Faraco (2008), “O que os linguistas brasileiros vêm efetivamente combatendo é o caráter excessivamente artificial do nosso padrão: é a concepção do padrão como uma camisa de força e todos os preconceitos daí advindos” (FARACO, 2008, p. 77).

Segundo Mattos e Silva (2004), o mito da nação monolíngue manteve-se no século XX. Mesmo com os avanços dos estudos linguísticos, a força do “certo” e “errado” manteve-se forte, embora as suas bases sejam artificiais e sucumbam diante de qualquer estudo linguístico (FARACO, 2008, p. 78).

Por isso, a discussão a respeito da norma padrão resta desnecessária e anacrônica, pois é mais importante abrir espaço para o que Faraco (2008) chama de “norma culta” da língua portuguesa:

Numa síntese, podemos então dizer que a *norma* é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, *norma* designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação (FARACO, 2008, p. 40, grifos do autor).

Diante disso, é mais sensata a discussão a respeito da norma culta, numa visão mais próxima da realidade das comunidades de fala da sociedade brasileira. De acordo com FARACO (2008, p. 39), “a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade”.

A expressão “cultura” no nome “norma culta” pode levar muitos a imaginarem que só os falantes de tal variedade são cultos, ou seja, possuem cultura e que os outros são incultos e ignorantes. Esta ideia é amplamente difundida pelo senso comum e deve ser desconstruída. Faraco (2008, p. 40) esclarece que “o termo norma culta, como foi dito, designa a variedade utilizada pelas pessoas que possuem mais contato com a ‘cultura escrita’ e, por isso, tal vocábulo é utilizado”.

Assim, para que fique clara a diferenciação entre esses dois conceitos, pode-se classificar a norma padrão como “padrão ideal” (entendendo por ideal o que permaneça só no plano das ideias), a norma existente nas gramáticas normativas, enquanto a norma culta (o que é utilizado de fato pela sociedade) é a variedade linguística do uso verdadeiro dos falantes com maior escolarização, ou seja, aqueles que têm mais contato com a modalidade escrita da língua, em contextos de maior monitoração.

Assim, a consciência linguística desenvolvida a partir do contato do aluno com a nossa diversidade linguística e cultural e o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa são, hoje, habilidades fundamentais à produção textual no ambiente escolar nos anos finais da educação básica.

Segundo os PCN + Ensino Médio, cabe à escola propiciar que o aluno participe de diversas situações de discurso, na fala ou na escrita, para que tenha “oportunidade de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas” (BRASIL, 2002, p. 76). Isto é, o papel da escola, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, não é apenas ensinar a norma culta, mas ampliar a competência sociocomunicativa dos alunos, sem desconsiderar o seu conhecimento linguístico e sem que tal norma seja considerada superior às demais variedades linguísticas.

Não se trata de supervalorização de uma variedade da língua sobre outra, ou seja, da norma culta sobre o conhecimento linguístico próprio dos estudantes, mas da adoção de uma norma que permita a avaliação justa e igualitária dos textos produzidos. Além disso, um usuário competente da língua não deve conhecer somente o registro formal, mas deve saber adequar os registros ou níveis de linguagem às diferentes situações comunicativas que vivencia.

Diante disso, ganha visibilidade para a compreensão do uso das variedades linguísticas a ocorrência da concordância verbal, entendida como aquela que possibilita que os sujeitos estabeleçam relações entre as variações formais e as coloquiais, o que se procura mostrar na seção que segue.

2.2 Concordância verbal

A concordância verbal é um fenômeno bastante valorizado na produção textual escrita dos alunos. Quem não realiza a concordância verbal pode ser alvo de

preconceito, o linguístico, que tem lugar negativo, como qualquer outro preconceito existente na sociedade. Assim, através dos estudos sociolinguísticos envolvidos para a realização desta pesquisa, percebe-se que é necessário entender e valorizar os elementos que constituem a variação existente na língua.

É preciso conhecer quais os fatores que dirigem o falante a aplicar ou não o uso das marcas de concordância para se comunicar, pois na fala dos brasileiros, segundo Vieira (2008), a presença da marca de número, na forma verbal, não é categórica em nenhuma variedade do português brasileiro. Para tanto, compreender o fenômeno da CV implica em analisar as concepções teóricas extraídas das contribuições de pesquisas de natureza variacionista, de modo que tenhamos o embasamento para a utilização em sala de aula.

A abordagem tradicional traz a proposta dos conteúdos escolares para o entendimento do conceito de CV, o que, de fato, contribuiu para os estudos que são apresentados na educação básica até agora, porém não dá conta do que é esperado pela abordagem sociolinguística. Tal entendimento aproxima-se do postulado por Vieira (2008) quando a autora faz referência à concordância gramatical e à concordância ideológica. Mais especificamente, para este estudo, cabe considerar que até mesmo a gramática tradicional GT, vista como detentora de todas as regras da língua padrão, não consegue dar conta das particularidades da concordância verbal em todos os seus aspectos de realização. Nessa lógica, a própria gramática tradicional reconhece, a partir das chamadas regras especiais⁶, a variabilidade existente na CV, além da inconsistência do tratamento que chega a admitir “desvios” da regra principal.

Ou seja, quando se explica aos alunos que a regra principal da CV é a de que o sujeito deve concordar com o verbo em número e pessoa, é como se desconsiderássemos as variações dos diálogos que ocorrem em determinada comunidade escolar. Por exemplo: “Não veio todos os alunos para a aula de hoje”. Esta frase é comum entre os falantes e pode ser um momento oportuno de discussão a respeito das possibilidades de concordância verbal.

Assim, pode-se observar que Vieira (2008) afirma que, para o ensino da CV, é necessário que nós professores, à frente das instituições de ensino, trabalhemos

⁶Uma das regras especiais consideradas para exemplo de acordo com a gramática tradicional é a de que, quando o sujeito é um nome que só tem plural não precedido de artigo, o verbo permanece no singular, como em: Minas Gerais *fica* ao norte de São Paulo (FARACO; MOURA, 1999, p. 542).

com a finalidade de os conceitos estabelecidos pelas gramáticas normativas caminharem com a sociolinguística em busca de um mesmo objetivo: que o sujeito possa fazer uso da língua numa perspectiva cidadã, social e não preconceituosa.

Nas pesquisas de cunho descritivo, fica clara a abordagem a partir de concordância sendo vista como fato variável, que pode ou não ser concretizado pelo falante, levando em conta fatores diversificados. Segundo VIEIRA (2008), a opção eleita pelo falante para a utilização do fenômeno da concordância se dá a partir de elementos condicionadores, nomeados como variáveis linguísticas, como a posição do sujeito, o distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo, a animacidade do sujeito, o paralelismo e a saliência fônica. A autora também menciona as variáveis extralinguísticas, como faixa etária e escolaridade dos falantes que influenciam a CV. Na sequência explicaremos as variáveis linguísticas recém mencionadas.

A primeira das variáveis aqui apresentada é a posição do sujeito em relação ao verbo. Assim, o sujeito colocado após o verbo facilitaria a não-concordância, como no exemplo “Veio as menina(s)”.

Da mesma forma, o distanciamento entre o núcleo do sujeito e o verbo desfavorece o fenômeno da concordância, tendo em vista a quantidade expressiva de elementos frasais entre núcleo do sujeito e verbo (VIEIRA, 2008, p. 88), como pode ser observado no exemplo que segue: “As postagens sobre os desmandos da atual presidência do nosso país não favorece um entendimento claro da situação político-econômica na sociedade”.

Já a animacidade do sujeito, conforme Vieira (2008), não colabora com a marca de plural no verbo quando o núcleo do sujeito não é animado (objetos), como no exemplo “Os pratos está na mesa”. No entanto, quando são animados os núcleos do sujeito (animais, pessoas), eles colaboram com a marca do plural no verbo, como no exemplo “Os macacos estão felizes”.

Além disso, sobre paralelismo, de acordo com Vieira (2008), pode-se compreender que se trata do estabelecimento de uma relação de semelhança entre duas partes de um todo. O paralelismo no nível oracional consiste no fato de que marcas existentes no sujeito tendem a se repetir no verbo, ou seja, se no núcleo do sujeito não aparecerem marcas de número explícitas, a tendência é a ausência destas marcas também no verbo, o que pode ser notado no exemplo “As menina beija muito”. Já o paralelismo no nível discursivo é o que ocorre quando as ações do período são representadas por verbos em série. Segundo Vieira (2008), a ausência

de marca de plural em um dos verbos favorece a ausência das referidas marcas nos verbos que seguem, como a apresentação da oração a seguir exemplifica: “Os cachorro brinca, pula, late sem parar”.

Por outro lado, a saliência fônica representa a diferença material entre os sons que diferenciam a conjugação dos verbos no singular e no plural. Quanto mais diferente for uma forma da outra, menos desvios de concordância em relação à norma culta apresentam. Por exemplo, é mais provável ouvir e ler construções como “eles come” do que “elas cantou”, pois o verbo conjugado na terceira pessoa do singular “come” tem a pronúncia muito parecida com a conjugação na terceira pessoa do plural “comem”. Isto não ocorre nas formas verbais “cantou/cantaram”, por exemplo, em que aumenta o número de sílabas da palavra na conjugação equivalente ao plural, tornando as formas verbais bastante distintas em relação à pronúncia.

Frente a isso, ensinar CV à luz da sociolinguística garantirá que os alunos apreendam sobre a importância do entendimento do prestígio das variantes, pois esse fato poderá fazer com que eles, a partir da escola, adquiram conhecimentos que lhes permitam entender também que existem várias maneiras de dizer, que não necessariamente há erros a serem pontuados neste ou naquele texto, mas sim, desdobramentos das variantes que podem se apresentar de diversas formas dentro de diferentes contextos.

Nesse sentido, entende-se que é necessário cumprir o propósito maior do ensino de língua portuguesa, que é o de ampliar o potencial comunicativo do aluno. Para tanto, Vieira (2008) ensina que

Estudar a disciplina gramática é um meio de desenvolver um 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. Assim, ensinar o que é concordância verbal independentemente de sua maior ou menor produtividade de uso constitui uma das possibilidades de construção de um raciocínio científico sobre a língua, com base num tópico gramatical que diz respeito a uma série de outros que se inserem na interface morfologia e sintaxe (VIEIRA, 2008, p. 93).

Outrossim, existe a questão da diversidade de tipos e gêneros textuais. Dessa forma, é essencial que o aluno tenha contato com muitas estruturas linguísticas e que não só consiga reproduzi-las, mas também reconhecê-las. O propósito do ensino de CV, em face de sua natureza sociolinguística, concilia o princípio de que a

norma culta só será eficiente se for ensinada na condição de inserir diferentes sujeitos em diferentes contextos. Logo, é necessário contemplar a pluralidade do ensino da gramática e, através dela, exercitar a cidadania.

Os termos tradicionais da gramática normativa pautam-se apenas na conformidade morfológica do verbo com o número e a pessoa do sujeito, desconsiderando se a regra firmada para a concordância é produtiva ou não no uso geral da língua. Assim, para que o objetivo de repensar sobre aspectos de gramática, de fenômenos morfossintáticos e semânticos que ocorrem tanto na variedade de prestígio quanto nas variedades estigmatizadas, empregadas em diversos contextos de uso, nas modalidades orais e escritas, seja atingido, é preciso pensar em novas alternativas de ensinar antigos conceitos. Para Rocha e Martins (2014),

Não se trata de ensinar o aluno apenas a conjugar os verbos em seus tempos, modos e pessoas. Trata-se, sobretudo, de levá-lo a refletir sobre os usos e possibilidades de usos dos verbos em cada enunciado. A abordagem de análise do verbo em uma perspectiva sociolinguística solicita do professor a mediação e análise das várias possibilidades de uso da língua (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 198).

De acordo com Vieira (2008, p. 94), “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 a CV inserida no sistema linguístico concretizado nas diversas situações comunicativas”. Assim, considero válido o ensinamento da CV na educação básica, pois as regras que fomentam a aplicação da CV na norma culta, quando não seguidas por falantes em contextos escritos e formais, provocam a estigmatização destes. Para Vieira (2008),

O forte contraste entre o uso ou não do mecanismo de concordância e as políticas de ensino, espelhadas em práticas didático-pedagógicas fundamentadas em gramáticas que pressupõem uma norma única, indicam a necessidade de se conhecerem as regras em uso pelas diversas comunidades de falantes (VIEIRA, 2008, p. 85).

O enfrentamento ao desafiar as normas prescritivas da gramática tradicional, enquanto professor de língua portuguesa, ainda é algo bastante difícil, quando se

trata do ensino de língua portuguesa na realidade das escolas de Ensino Médio de educação básica. E, no que tange aos conceitos relacionados ao uso da CV, pode-se perceber nitidamente esse enfrentamento, em relação aos demais colegas que também trabalham com a mesma disciplina porque muitos deles não querem ou não sabem trabalhar os conceitos da CV fora da abordagem normativa da gramática tradicional. Lucchesi (2015) colabora com essa discussão ao afirmar que

Tais divergências só revelam a necessidade da Linguística enfrentar de forma mais sistemática a questão da normatização linguística no Brasil em vez de deixar o campo livre para o arbítrio dos gramáticos normativistas (modernos ou vetustos). Reconhecer simplesmente que a norma de referência linguística atual é adventícia e anacrônica não encerra a questão, pois não há definições precisas sobre vários pontos, tais como: renovar ou flexibilizar? Onde flexibilizar? Como a escola deve tratar as formas arcaizantes? Entre tantos outros. E análises, como as interpretadas aqui, que contêm dados empíricos consistentes sobre a avaliação social das variantes e sobre as tendências do processo de variação e mudança em curso oferecem subsídios valiosos para o enfrentamento dessas questões (LUCCHESI, 2015, p. 245).

Pensar um ensino que seja interessante, dinâmico e ao mesmo tempo aplicável acerca do fenômeno linguístico da CV não é uma tarefa fácil, requer que a prática esteja respaldada por um referencial teórico que use de recursos funcionais. É preciso deixar de lado a “gramática da frase para dedicar-se à gramática do texto” (SAUTCHUCK, 2010, p. xvi): o objetivo maior das aulas de língua portuguesa deveria ser sempre ensinar ao aluno tudo aquilo que ele pudesse, efetivamente, usar com a finalidade de melhorar sua capacidade de construir relações sociais, tornar-se autônomo, oferecer aos outros uma imagem de si mesmo e ao mesmo tempo receber a imagem dos seus interlocutores na língua materna, em sua modalidade oral ou escrita.

Culturalmente, a visão idealizada da língua desfavorece seu ensino, tendo em vista que inibe a discussão sobre a própria variação linguística. E isso contribui com o desinteresse dos alunos que chegam até o Ensino Médio e que não querem participar das aulas de língua portuguesa até que seja mostrada para eles essa visão diferenciada do ensino desses conceitos, numa ótica menos excludente e que valoriza os diferentes saberes.

A presente pesquisa pretende contribuir para que o aluno, além de conhecer a variante considerada culta (aquela em que há a marcação de plural), saiba

também compreender, em uma visão sociolinguística, as inúmeras possibilidades de uso do ponto de vista linguístico (ROCHA; MARTINS, 2014, p. 198).

Em suma, o mais importante neste estudo é pensar sua contribuição para que o professor compreenda o que faz com que o usuário da língua portuguesa escolha determinada variante. A importância dessa compreensão pelo professor faz com que ele se torne sensível às diferenças culturais existentes no ambiente escolar, contribuindo para a valorização de todos. É necessário falar sobre o tema e elaborar formas de aumentar a competência comunicativa do falante/escrevente nas mais diversas esferas de interação social.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa, que se baseia na pesquisa-ação, o contexto em que a pesquisa foi realizada, as etapas percorridas para a construção da proposta, como ela está organizada, com a intenção de mostrar que um caminho longo foi percorrido desde o projeto-piloto até chegar na implantação da UD. Entende-se a necessidade de o docente perceber-se como um mediador do conhecimento e, frente a isso, facilitar a participação dos alunos, observando as situações que acontecem no cotidiano da sala de aula e procurando meios que tornem possível a mediação do processo responsável pela construção do conhecimento.

Dessa forma, o professor pesquisador se insere na pesquisa como agente e elemento constituinte, fornecendo o acompanhamento e a coordenação em todas as fases do acontecimento. Assim, ele deve preocupar-se mais com o processo do que com os resultados, portanto é necessário que ele não seja só observador, mas atue em identificar situações-problema, no levantamento de informações, para planejar a intervenção pedagógica. Por conta disso, Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se assim um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Por conseguinte, as ações realizadas por um professor pesquisador podem trazer valiosas contribuições ao entendimento do processo de ensinar e aprender, pois, com a intenção de lapidar a sua prática, vai intensificando suas ações de pesquisa, conhecendo os problemas e elaborando ações para resolvê-los. Logo, ao realizar um dos maiores desafios do fazer docente, ou seja, o de repensar a sua própria prática, procura reforçar os aspectos positivos e superar os aspectos negativos, mantendo-se aberto a novas ideias e propostas.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008),

Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48).

De acordo com tais propósitos, a presente pesquisa embasou-se na pesquisa-ação, conforme descrito no item a seguir.

3.1 A pesquisa-ação

Colaborando com a prática de um professor pesquisador, a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho foi a pesquisa-ação, embasada nas afirmações de Dionne (2007) e Tripp (2005), pois a prática baseia-se em uma intervenção na realidade, a partir de uma situação problema, no caso, os desvios de concordância verbal em relação à norma culta na produção textual formal escrita dos alunos. A partir da problemática, foi pensado um plano de ações com o objetivo de modificar a realidade constatada. Assim, a ideia central foi fazer com que os alunos, a partir das ações propostas, se vissem como produtores de seus textos e se sentissem responsáveis pela sua excelência.

A pesquisa-ação é uma forma de atuação que busca intervir em uma problemática existente no contexto de trabalho, no caso as aulas de língua portuguesa. E pode alicerçar-se em procedimentos cíclicos e técnicas sequenciadas. Segundo Dionne (2007), há quatro fases: identificação da situação, projeção de ações, realização de atividades e avaliação dos resultados. Em vista disso, “a pesquisa-ação é um instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação” (DIONNE, 2007, p. 20). O papel da pesquisa-ação é proporcionar modificações em uma determinada situação inicial, considerando os sujeitos e elaborando ações que atendam às necessidades do grupo. Por isso, a pesquisa-ação envolve inúmeras práticas em que são estabelecidas aproximações entre teoria e prática. Pode auxiliar na promoção de novos conhecimentos ou renovar as práticas pedagógicas. Concentra seu esforço na prática, em uma ação social com caráter de experimento e intenta transformar uma situação determinada. Assim,

conforme Dionne (2007, p. 28), “de fato, a pesquisa-ação é um instrumento de mudança para corrigir, de maneira eficaz, uma situação que se tornou problemática”.

Muito além de uma metodologia de pesquisa, age como uma metodologia de ação, e em uma prática de intervenção se enquadra a consistência da pesquisa-ação. Procura maneiras de explicar um fato determinado com a intenção de transformá-lo, partindo da geração de conhecimentos e de ações compatíveis.

A pesquisa-ação minimiza o distanciamento entre a prática e a reflexão teórica. E tem como objetivo principal transformar determinada situação, a partir de estratégias elaboradas em conjunto, entre pesquisador e participantes.

De acordo com Dionne (2007),

A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (praticiens), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo (DIONNE, 2007, p. 24).

Uma dinâmica original de pesquisa-ação só se instala quando um trabalho é realizado em conjunto, em que todos os envolvidos colaboram. Segundo Dionne (2007, p. 45), “os objetivos são de duas ordens: a solução de um problema imediato e o enriquecimento do saber”.

Através da pesquisa-ação, a expectativa favorável ao fortalecimento da relação entre teoria e prática torna-se visível. A partir disso, espera-se que a comunicação entre os envolvidos aumente, que os conhecimentos sejam desenvolvidos (pesquisa) e as situações modificadas (ação); que novos conhecimentos sejam produzidos e que estejam alicerçados em um processo de escolhas para resolução de problemas.

A pesquisa-ação foi a norteadora das ações no decorrer do processo de execução da proposta apresentada aqui, dando assim o respaldo necessário para que os alunos se sentissem construtores do seu próprio conhecimento, frente às dúvidas que iriam surgindo no decorrer das aulas, de uma maneira colaborativa e autônoma. Tripp (2005) afirma que

O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Paralelamente a projetar e implementar a mudança para a melhora da prática, o reconhecimento segue exatamente o mesmo ciclo da pesquisa-

ação, planejando como monitorar e avaliar a situação atual, fazendo isso e, a seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de planejar uma mudança adequada da prática no primeiro ciclo de pesquisa-ação de melhora (TRIPP, 2005, p. 453).

Partindo do pressuposto amparado na pesquisa-ação, é necessário relatar a elaboração da UD para auxiliar na validação dos dados de análise da pesquisa realizada.

3.2 A criação da unidade didática

O planejamento das aulas de língua portuguesa, na escola onde a unidade foi aplicada, é pautado na autonomia responsável do regente de classe, ou seja, a escola não dá aos professores um manual a seguir, com datas e prazos para o trabalho com cada um dos conteúdos. Assim, o docente, atento à realidade de cada turma, vai trabalhando os componentes delegados ao terceiro ano do Ensino Médio conforme a necessidade encontrada na turma. Dessa forma, torna-se responsabilidade do professor o formato e a sequência como o conteúdo será compartilhado com os alunos neste componente curricular.

Nesta perspectiva, pensou-se a UD seguindo a ideia de Damis (2006). Logo, a UD colabora com o ensino de CV

[...] quando organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, de habilidades e de valores de educação formal, visando desenvolver aprendizagens significativas no aluno. Decidir sobre a seleção, a organização e o desenvolvimento de estudos e de experiências de educação formal constitui-se em tarefa pedagógica complexa desempenhada pelo professor, quando ensina com o objetivo de colocar o estudante, como sujeito ativo, diante do seu processo de aprendizagem (DAMIS, 2006, p. 106).

A escola precisa de professores que estejam dispostos a atender às necessidades dos seus alunos. O profissional que se dispõe a perceber as problemáticas existentes na sala de aula colabora não só com o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares, mas também auxilia a escola, como um todo, no processo formador de sujeitos autônomos, tendo em vista que ele está aberto a modificações necessárias em sua prática para atender a realidades específicas. Nessa lógica, entendendo a UD como uma ferramenta de reflexão, afirma Damis (2006):

A unidade didática como técnica de ensino aborda relações de interdependência entre elementos básicos que integram o ato de ensinar: os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos e a avaliação. Por meio desta técnica, os professores programam o trabalho e decidem sobre os objetivos pretendidos, as atividades para enriquecer as experiências e os estudos dos alunos e a avaliação que acompanha todo o processo (DAMIS, 2006, p. 127).

Cabe ao professor entender a importância dessa organização e procurar atender as especificidades trazidas pelos seus discentes, com atenção e clareza de propósitos, decidindo de forma lúcida a organização de conhecimento de seus estudantes. Para isso, Damis (2006) afirma:

Não será possível banalizar a importância da decisão do professor na organização do conhecimento como expressão de uma seleção e de uma ordenação de conteúdos e atividades, visando desenvolver aprendizagens significativas no aluno. Dessa decisão resulta a maneira como o aluno enfrenta o conhecimento, objeto de seu estudo (DAMIS, 2006, p. 121-122).

Para colaborar com a elaboração e a aplicação da UD, foram utilizados os critérios de organização que estruturaram os seus quatro momentos. Na sequência serão explicados cada um deles.

Na língua portuguesa, diferente das ciências exatas, como a matemática, por exemplo, a relação de pré ou pós-requisitos entre cada conteúdo, às vezes, não é identificada de uma maneira muito fácil, cabendo ao professor o exercício de adotar uma sequência, para que não aconteça uma interrupção no desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos.

Frente a uma realidade que exige do professor de língua portuguesa sensibilidade para o planejamento do ensino, é importante destacar que, para além de ensinar regras gramaticais de uma determinada variedade, ao aluno que já é possuidor da língua na modalidade falada e que, quando chega aos anos finais da educação básica, é também conhecedor da língua em sua modalidade escrita, é preciso fornecer a ele o domínio das regras sociais de seu uso.

Logo, para que sejam atendidos os seus anseios, o professor não pode confiar no mero acaso, ou na intuição e nem na inspiração. Além da sensibilidade para perceber a necessidade de tal planejamento, é imprescindível que ele busque fundamentos teóricos para o seu planejamento.

Assim, a intenção desta pesquisa é definida por trabalhar a CV de maneira que ela possa ser observada em contextos formais escritos. Contando com o aporte pedagógico e teórico necessário para respaldar esta tentativa, acredito em uma proposta eficaz de ensino-aprendizagem, caminhando para as modificações que precisam acontecer, em relação à sala de aula na realidade da educação básica.

Para tanto, para nortear a realização das atividades ponderei o entendimento dos conceitos relacionados à sociolinguística. Considera-se adequado aquele falante que consegue usar os argumentos de forma convincente, ou contar uma piada, ou fazer compras no supermercado, adequando sua comunicação a cada um dos diversos contextos que se apresentarem, fazendo o uso da língua de forma relevante e eficaz, a cada uma das situações. Para Faraco (2016):

Não cabe, no ensino do português, apenas agir no sentido de os alunos ampliarem seu domínio das atividades de fala e escrita. Junto com esse trabalho (que é, digamos com todas as letras, a parte central do ensino), é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. [...] No fundo, trata-se de desenvolver uma atitude científica de observar e descrever a organização estrutural da língua, com destaque para a imensa variedade de formas expressivas alternativas à disposição dos falantes (FARACO, 2016, p. 160).

Em vista disso, pensei em uma opção válida para implementar este trabalho dentre as alternativas metodológicas de considerar o texto uma ferramenta de comunicação em que há a necessidade de se refletir sobre a forma como o docente de língua portuguesa pode oportunizar ao seu educando um desenvolvimento que seja consciente e autônomo, o que contribuirá com a sua realização pessoal e social. Este ensino precisa estar aberto aos mecanismos linguísticos que produzem sentido, fazendo com que os ensinamentos da linguística sejam importantes e aplicáveis. Por isso, a organização da UD estabeleceu-se em quatro momentos, que serão apresentados a partir de agora.

O primeiro momento da UD, intitulado **O que sei sobre concordância verbal? O que preciso saber?**, foi o momento de estabelecer relações de aprendizagens já adquiridas pelos alunos, anteriormente à aplicação da unidade. Por isso, nesse momento foi apresentada uma canção composta por palavras que os levassem a relacionar os termos dispostos nos versos com as funções sintáticas,

já trabalhadas em sala de aula, em momentos anteriores. E todas as atividades deste momento foram pensadas para contemplar tal propósito, desde a escolha da primeira canção, até as perguntas elaboradas para a sequência da atividade. A retomada de alguns termos, como sujeito, verbo, aposto, objetos diretos e indiretos, enfim, todos eles atrelados ao contexto da canção, faria com que os alunos entendessem a necessidade do resgate dos conhecimentos prévios para o próximo momento.

No segundo momento, intitulado **Entendendo a concordância verbal em contextos diversos, tais como anúncios, letras de canções e campanhas publicitárias**, foram apresentadas atividades sobre a utilização da CV em anúncios e campanhas publicitárias, além de letras de músicas em que os fatores de ocorrência desfavorecessem a aplicação da regra de concordância.

No terceiro momento, intitulado **Discutindo a concordância verbal, sua utilização e seus valores na sociedade**, foi escolhida uma canção que servisse para que os alunos pudessem perceber que o seu aprendizado até este momento de aplicação da UD foi uma oportunidade para a utilização desses conhecimentos em textos formais escritos, mas que, além disso, procurassem entender que nem todas as pessoas têm acesso a essas informações e nem meios para que as transformem em conhecimento e que a aprendizagem não deveria ser utilizada por eles como uma ferramenta para punir ou julgar a quem não a possuísse. Ou seja, procurou-se deixar clara a noção de que o entendimento sobre as regras de aplicação ou não da CV deveria servir para a elaboração de textos formais escritos e não para julgamentos negativos entre falantes da mesma língua.

Além disso, a proposta da segunda atividade deste terceiro momento levou os alunos a pesquisarem e buscarem elementos de fora da sala de aula para contribuir com o entendimento das atividades propostas pela UD. Desse modo, a realização de entrevistas com pessoas de fora da escola colaborou com a aprendizagem. A saída dos muros escolares permite que a atividade atinja outras proporções. A partir desta prática, os alunos são levados a interagir sobre o que estão aprendendo na escola, com outros sujeitos, alheios ao contexto escolar e, desta maneira, podem ressignificar a atividade em sua vida.

O quarto momento da unidade teve como título **Campanha no twitter #apliqueoqueaprendeu**. A intenção era de que os alunos conseguissem realizar a ligação entre os tópicos até então trabalhados na efetivação da unidade. Considerei

a realização da campanha no Twitter como proposta da última atividade da UD por viabilizar para a turma um encontro no laboratório de informática da escola, para que, com acesso à internet, pudessem, não só publicar as sentenças elaboradas por eles, mas também tornar visível, através da publicação em uma rede social, o seu aprendizado.

Importante destacar que as atividades mencionadas aqui encontram-se, na íntegra, no apêndice A deste trabalho, que trata do produto pedagógico resultante desta pesquisa.

3.3 A implementação da proposta no contexto de intervenção

Para um entendimento efetivo da realização da pesquisa, faz-se necessária a apresentação do contexto em que ela foi concretizada, pois, conforme indicado pela pesquisa-ação, as ações e investigações são atingidas em uma realidade concreta.

A unidade foi aplicada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, do Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, localizado no município de Uruguaiana, RS. É uma escola estadual que oferece 300 vagas no Ensino Médio, por ano, para a rede pública de ensino e tem esse número de vagas preenchidas em um curto espaço de tempo. Os alunos que realizam a sua matrícula sabem que o compromisso da escola, além de garantir-lhes uma etapa necessária para a educação básica, fará a diferença na sua vida, enquanto cidadãos críticos, autônomos e protagonistas de sua história, já que criticidade, autonomia e protagonismo são objetivos presentes na proposta do Plano Político Administrativo Pedagógico da escola.

O projeto-piloto teve sua execução no ano de 2016, entre os meses de junho e julho. E, a partir de então, foram repensados alguns aspectos para a aplicação da proposta como ela é aqui apresentada. Trata-se de uma UD que contou com a aplicação de 25 horas/aula, no ano de 2017, entre os meses de setembro e novembro. A turma de terceiro ano do Ensino Médio em que foi realizada a pesquisa era composta por 34 alunos, que frequentavam as aulas no turno da manhã; três deles tinham mais de 18 anos. Para a coleta dos dados, foi enviado aos responsáveis dos alunos menores e entregue aos alunos maiores, o termo de consentimento, conforme consta no Anexo A deste trabalho. A postura colaborativa

da turma em tarefas anteriores à aplicação da unidade foi um quesito para a escolha entre quatro turmas que eram atendidas no ano.

As aulas da aplicação da UD aconteceram no turno da manhã, iniciando no dia 26 de setembro e finalizando no dia 9 de novembro, em uma duração de seis semanas. Foi dividida em quatro momentos. A proposta teve como estratégia fundamental um planejamento baseado em letras de músicas nacionais para análise de dados e reflexões.

Os materiais utilizados foram *datashow*, para mostrar os clipes de algumas das músicas e as imagens de uma aula de anúncios publicitários, folhas impressas com as letras das canções para os alunos acompanharem a escuta com a leitura simultânea, material impresso para a elaboração das reflexões que os alunos entregaram por escrito, computadores do laboratório para a confecção dos gráficos elaborados com os dados da pesquisa e cartaz confeccionado em papel pardo com os conceitos de concordância verbal elaborados pela turma, com o objetivo de ficar exposto e disponível para consultas visuais à medida que houvesse a necessidade pela turma.

3.4 Critérios utilizados para a geração de dados e análise da proposta implementada

Para a análise da proposta implementada foram utilizados diversos meios de registros, tais como diário reflexivo e gravações em vídeo e áudio. O diário reflexivo contou com anotações feitas durante a realização das aulas. Em algum momento em que eu precisava registrar, fazia a anotação no caderno de forma breve e resumida; depois, ao chegar em casa com mais calma, fazia a análise sobre tal fato de forma crítica e reflexiva. As gravações em áudio colaboraram para a análise detalhada das aulas, enquanto as gravações em vídeo permitiram a possibilidade de analisar gestos, movimentos, estímulos dos alunos durante a execução das tarefas propostas.

A análise da proposta durante a sua aplicação foi conduzida em um exercício semanal de ler os apontamentos feitos e pensar em ações que colaborassem com o andamento das atividades. A proposta era realizada nas aulas e, no intervalo entre uma semana e outra da aplicação, havia um momento de orientação.

Diante disso, a geração de dados para posterior análise fez com que o produto pedagógico, que é parte integrante desta dissertação, ganhasse forma e pudesse servir como amparo para a realização do trabalho de qualquer professor que deseje trabalhar a CV em contextos formais escritos. O docente pode fazer as modificações que julgar necessárias a depender do contexto em que a unidade for aplicada.

Assim, expostos os pressupostos da pesquisa-ação, a criação da UD, a implementação da proposta, os critérios utilizados para análise de dados e como a unidade está organizada, a análise da UD aplicada segue no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA APLICADA

A análise se dará partindo da realização de cada uma das atividades, com o intuito de confirmar ou rever se o planejamento elaborado contribuiu para o êxito dos objetivos pretendidos. Assim, serão apresentados os resultados obtidos em cada um dos quatro momentos, conforme as atividades neles desenvolvidas. Para isso, a análise seguirá a ordem dos momentos e a organização das atividades propostas em cada um deles.

Durante a análise, considero a participação de todos os sujeitos envolvidos, bem como a sua disponibilidade para colaborar com o andamento das atividades, na tentativa de buscar a significação destas ocorrências para os resultados da pesquisa. Ao longo do desenvolvimento da unidade, a atenção dada às reflexões realizadas tanto oralmente, quanto de maneira escrita favorecem a afetividade no ambiente, tendo em vista que valoriza a participação de todos os sujeitos, inclusive, daqueles que, a princípio, preferiram não se manifestar, em virtude da gravação das falas para posterior análise. O trabalho aconteceu de forma colaborativa e foram realizadas todas as atividades planejadas, sem maiores obstáculos.

4.1 Primeiro momento

Na primeira atividade, a proposta sugeriu a escuta da música “Sintaxe à vontade”, da trupe “O Teatro Mágico”, em que foram explicitadas as percepções dos alunos a respeito de alguns conceitos, anteriormente vistos em sala de aula, trazidos pela letra da canção.

A finalidade desta atividade consistia em dialogar com os alunos sobre os conhecimentos sintáticos que servem como pré-requisito para a aquisição de um novo saber, ou seja, termos da oração, essenciais, integrantes e acessórios, que pudessem ser reconhecidos ao longo dos versos da canção para proporcionar um caminho facilitador de novos saberes referentes à CV. Conforme afirma Sautchuk (2010),

O conhecimento sintático tem função de suporte para o entendimento de vários fatos ou regras que dizem respeito à construção de frases na língua.

Assim, em português, é pressuposto sempre certo domínio sintático para que se possam entender os preceitos de concordância, regência e colocação, bem como as próprias nuances semânticas e estilísticas que deles advêm (SAUTCHUK, 2010, p. 147).

Para tanto, a elaboração das atividades deste momento contou com esse entendimento prévio por parte dos alunos.

A discussão deu-se naturalmente, ou seja, contou com a colaboração dos alunos. Cada um respeitava a vez de fala do colega e isso permitiu que todos pudessem participar colocando suas observações para a turma. As aulas aconteceram em forma de conversas na sala de aula, com a turma distribuída em semicírculo, proporcionando, neste formato de distribuição, uma conversa coletiva.

Conforme era esperado, além das palavras que facilitam o entendimento da aula de língua portuguesa, apareceram as questões sociais trazidas pela letra da música, tais como: “Ser um sujeito simples”, “Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser”, “Sem horas e sem dores”, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Diálogo em sala de aula – Excerto 1

Aluno R: No começo ele já fala: Sem horas e sem dores... Eu entendi que ele tá querendo dizer é... sem horas – tipo... que não tem hora pra aprender e... Sem dores – Seria... tipo... não tendo nenhuma dor pra isso, né...

Aluna T: Tem também bastante palavras relacionadas às nossas aulas de português: oração, aposto... direto, indireto... assim, eu penso que... oração é tipo, aquela frase que tem verbo né?

Aluno R: É, pode ser também no sentido de oração de prece... de rezar... de ter fé...

Aluno K: Eu percebi que no final do segundo parágrafo parece uma reza...

Aluno G: E também tem bastante palavra com duplo sentido, por exemplo: Sendo apenas um sujeito simples... poderia ser visto na forma da gramática, como um sujeito que tem só um núcleo, ou de uma forma comum que seria uma pessoa simples, uma pessoa comum, uma pessoa... é... como eu posso dizer... uma pessoa humilde...

Fonte: Autora, 2018.

Assim, as falas transcritas anteriormente comprovam que retomar os termos sintáticos a partir da letra de uma canção facilita o entendimento dos alunos. Além

disso, fica claro, por meio das falas, que a linguagem conotativa e denotativa presente na construção oportuniza diferentes sentidos a um mesmo texto. E a fala da aluna T demonstra indícios sobre o entendimento dos termos sintáticos, anteriormente apresentados.

Na segunda atividade também foi dada aos alunos a oportunidade de se manifestarem por escrito⁷. Assim, os alunos puderam escrever sobre o que tinham entendido, porque alguns deles ainda não se sentiam à vontade para realizar a observação em voz alta. Então, sobre as reflexões por escrito que os alunos produziram, a maioria da turma respondeu que entendeu que a letra da canção oferece um duplo sentido no seu entendimento e que tratava de termos relacionados às aulas de língua portuguesa. Uma das respostas chamou a atenção, porque o aluno JT expressou uma relação entre as aulas de língua portuguesa e a sua vida, quando expõe a “gramática da vida”, e segue transcrita abaixo na Figura 2.

Figura 2 – Reflexão escrita da primeira atividade

Aluno JT: Entendi que a letra fala sobre a gramática da língua portuguesa e da gramática da vida.

Fonte: Autora, 2018.

Sobre a segunda questão da proposta, “Como você relaciona os conceitos trazidos pela canção com a sua vivência nas aulas de língua portuguesa?”, a maioria das respostas apresentava a familiarização com os conceitos que já tinham sido trabalhados no primeiro trimestre de atividades, que antecederam a UD, e afirmava que esse conhecimento colaborou com o entendimento da canção. A seguir, na Figura 3, apresentamos um exemplo de resposta que atendeu a questão, visto que a intenção era a de que os alunos percebessem os nomes dos termos sintáticos que já tinham sido apresentados em aulas anteriores.

Figura 3 – Resposta escrita da atividade II – 2ª pergunta

Aluna R: Que algumas dessas palavras fazem parte das nossas aulas desde o início do ano, que já vem desde o começo do nosso ensino e a cada aula nos aprofundamos mais neste tema e nos seus conteúdos.

Fonte: Autora, 2018.

⁷ No caso das respostas entregues por escrito, pelos alunos, os textos foram transcritos para a análise tal como foram elaborados, não sofrendo alterações.

A terceira questão trazia indagações sobre como o compositor fazia um certo “jogo” com as palavras e como a construção dos versos conversava com o título da canção. Como turma, a resposta recorrente foi a de que o compositor atribuiu às palavras um duplo sentido e diferentes formas de entendimento. Na Figura 4, apresentamos uma resposta por escrito, entregue ao final da aula, que se destacou entre o grupo por trazer o entendimento da expressão “sinta-se à” relacionado ao conceito de sintaxe.

Figura 4 – Resposta escrita da atividade II – 3ª pergunta

Aluno JL: Sintaxe à vontade propõe ao leitor que sinta-se a vontade para interpretar o texto/ a música/ a reza, do jeito que ele quiser.

Fonte: Autora, 2018.

Já a última questão propôs que eles, os alunos, fizessem um comentário a respeito de determinados versos da canção, como “Todo o sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser” e “todo o verbo é livre para ser direto ou indireto”. Em síntese, depois de ler as várias reflexões individuais produzidas, o que ficou evidenciado nas respostas trazidas foi que, em qualquer um dos sentidos apresentados, os dois são livres, tanto o sujeito, como o verbo. O primeiro pode realizar a ação proposta pelo verbo e o verbo pode ser transitivo e assim ser direto ou indireto. E a resposta que atendeu com êxito ao solicitado para a situação foi a seguinte, apresentada na Figura 5.

Figura 5 – Resposta da atividade II – 4ª pergunta

Aluna C: Esses versos querem dizer que todas as pessoas são livres para fazerem o que quiserem, assim como o sujeito em uma oração. E que a ação realizada por essa pessoa pode precisar ou não de complemento, sendo assim, direto ou indireto, pode realizar a ação de qualquer maneira possível.

Fonte: Autora, 2018.

A terceira atividade deste primeiro momento foi trazida por uma aluna que chegou em casa, pesquisou mais músicas da trupe “O Teatro Mágico” e perguntou no grupo criado por eles, pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*, se poderia levar

para a aula para discutir com a turma. A música é “Sonho de uma flauta”. Segue a letra da canção para conhecimento.

Sonho de uma flauta – O Teatro Mágico

Nem toda palavra é...
 Aquilo que o dicionário diz.
 Nem todo pedaço de pedra
 Se parece com tijolo ou com pedra de giz
 Avião parece passarinho
 Que não sabe bater asa
 Passarinho voando longe
 Parece borboleta que fugiu de casa
 Borboleta parece flor
 Que o vento tirou pra dançar
 Flor parece a gente
 Pois somos semente do que ainda virá
 A gente parece formiga
 Lá de cima do avião
 O céu parece um chão de areia
 Parece descanso pra minha oração
 A nuvem parece fumaça
 Tem gente que acha que ela é algodão
 Algodão às vezes é doce
 Mas às vezes é doce não
 Sonho parece verdade
 Quando a gente esquece de acordar
 O dia parece metade
 Quando a gente acorda e esquece de levantar
 Hum... E o mundo é perfeito
 E o mundo é perfeito
 E o mundo é perfeito
 Eu não pareço meu pai
 Nem pareço com meu irmão
 Sei que toda mãe é santa
 Sei que incerteza traz inspiração
 Tem beijo que parece mordida
 Tem mordida que parece carinho
 Tem carinho que parece briga
 Tem briga que aparece pra trazer sorriso
 Tem riso que parece choro
 Tem choro que é pura alegria
 Tem dia que parece noite
 E a tristeza parece poesia
 Tem motivo pra viver de novo
 Tem o novo que quer ter motivo
 Tem a sede que morre no seio
 Nota que fermata quando desafino
 Descobrir o verdadeiro sentido das coisas
 É querer saber demais
 Querer saber demais
 Sonho parece verdade
 Quando a gente esquece de acordar
 O dia parece metade
 Quando a gente acorda e esquece de levantar
 Mas sonho parece verdade
 Quando a gente esquece de acordar
 E o dia parece metade

Quando a gente acorda e esquece de levantar
 E o mundo é perfeito
 Mas o mundo é perfeito
 O mundo é perfeito⁸

Aproveitando a pesquisa da aluna, a atividade seguiu em uma perspectiva dialogada, sinalizando alguns termos sintáticos, como sujeito, verbo de ligação e predicativo do sujeito, por exemplo, trabalhados em aula, como fizemos na atividade anterior.

Abaixo, na Figura 6, seguem algumas falas retiradas dos áudios que colaboraram para a construção da análise.

Figura 6 – Diálogo em sala de aula – Excerto 2

Aluno B: A música em geral, ela retrata situações que expressam emoção, por exemplo, ali na parte: “nem toda palavra é aquilo que o dicionário diz”, ela se refere que cada pessoa tem um modo e um jeito de se expressar, de querer fazer ou falar alguma coisa falando de outro jeito, expressando de outro modo, cabe a nós entendermos aquilo que aquela pessoa tá se referindo naquela situação.

Aluno JB: O texto tentou explorar o sentido conotativo das palavras como tem ali naquela frase que o meu colega falou que “nem toda palavra é aquilo que o dicionário diz...” que uma mesma palavra pode ter vários sentidos.

Aluna F: E eu também achei interessante o trecho que fala depois das palavras que o colega citou que “nem todo pedaço de pedra se parece com tijolo ou com pedra de giz” Ao meu entender... é... eu vejo que pode ser vista ali como no caso... uma pedra no meu caminho, ou ainda como se fosse um empecilho na vida de alguém.

Aluno R: No trecho, “A nuvem parece fumaça, tem gente que acha que ela é algodão, algodão às vezes é doce, mas às vezes é doce não”. É... Eu também vejo um sentido conotativo nessa frase, porque apesar do algodão parecer nuvem, as nuvens podem causar destruição através de chuva, de temporais, essas coisas...

Aluno K: Na parte que diz: “Eu não pareço meu pai, nem pareço com meu irmão, sei que toda a mãe é santa, mas a incerteza traz inspiração” essa parte... fica... Eu entendi, e achei que... fica subentendido que ele não é filho do pai dele, não diz no texto, mas é o que nos passa.

⁸ Fonte: <https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/960864/>

Continua...

Aluno F: É que no início da música já fala ali que tem vários sentidos e contextos e seguindo o que pode também ser um empecilho, também, por causa da pedra, que alguém já falou...

Aluna F: Eu pensei em falar também que é... em certos pedaços da música, determinadas palavras aparecem como caracterizando... como aqui ó: O avião parece passarinho que não sabe bater asa, passarinho voando longe parece borboleta que fugiu de casa... E depois o passarinho já aparece como sujeito na frase seguinte. Eu acho que eles fazem muito isso ao longo da música com várias palavras. Numa frase, ele aparece como predicativo do sujeito e na outra ele é o próprio sujeito da oração.

Aluno K: Que ali quando fala que tem mordida que parece carinho, ele quer dizer que nem sempre o que parece ser uma coisa ruim é... tipo... mordida... que subentende que nem sempre as coisas são como a gente vê, ou como...

Aluno T: Quando ele fala que sempre incerteza traz inspiração, eu entendo como ele querendo dizer que o questionamento da nossa própria verdade traz uma certa inspiração para escrever, do modo que a gente vive, também onde ele fala que eu não pareço meu pai, nem pareço com meu irmão, ele faz o questionamento da mesma incerteza com relação à questão familiar dele, a vivência... ou até de brigas... ou algo assim, dentro da própria família.

Aluno G: No trecho que ele fala: “Flor parece a gente, pois somos semente do que ainda virá”, eu entendi que ele fala tanto das flores que demoraram a desabrochar, quanto de nós adolescentes que no futuro vamos ser adultos e vamos fazer um futuro melhor para os outros... que virão depois...

Fonte: Autora, 2018.

Para o propósito esperado para esse momento, que era o de contextualização e reconhecimento de termos sintáticos, anteriormente trabalhados, podemos ver que os alunos, ainda que de maneira sutil, conseguiram fazer esse reconhecimento através das falas exibidas no excerto acima. O que se pode observar é que a partir de uma música que ofereça esse tipo de possibilidades, quando os discentes ficam

atentos, eles conseguem perceber alguns termos como sujeito e predicativo do sujeito, conforme foi citado na fala da aluna F.

A discussão da música “Sonho de uma flauta” não está presente na Unidade porque foi trazida para a sala de aula por uma aluna. O mesmo pode ocorrer quando a unidade for aplicada por outro professor, em outro contexto.

De acordo com o que se esperava deste primeiro momento, as reflexões aqui apontadas demonstram que os alunos conseguiram entender o propósito da tarefa e a cumpriram com participação efetiva e autônoma na exposição das suas inquietações. Foi possível perceber, também, quanto a subjetividade de uma canção pode trazer diversas interpretações para a sala de aula, quando discutida com algum propósito específico. Houve interação mediada por questionamentos feitos tanto pela professora como pelos alunos. Tanto que, até mesmo sem “valer alguma nota”, eles participaram ativamente das atividades, inclusive pesquisando e trazendo para turma outros exemplos da mesma ideia. De acordo com Antunes (2000),

Não há outro caminho. A exigência atual, muito mais que noutras épocas, recai sobre pessoas competentes, capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura na discussão e resolução dos mais diferentes problemas. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino na direção do uso, da reflexão investigadora, da aplicabilidade do que se ensina, do que se aprende (ANTUNES, 2000, p. 13).

Quanto à participação dos alunos, foi possível notar, através da transcrição dos áudios, que a maioria deles se manifestou no grupo, ou, quando não houve essa manifestação, eles escreveram as suas impressões e as entregaram ao final da aula. Destaca-se, ainda, que os alunos pediram para ouvir as músicas “Sintaxe à vontade” e “Sonho de uma flauta” mais de uma vez, demonstrando uma postura receptiva e atenta para a execução da tarefa proposta. Ao apresentar-lhes a letra da primeira canção impressa para que acompanhassem sua escuta, houve o engajamento da turma, tendo em vista que a declamação e a música do grupo teatral “O Teatro Mágico”, apesar de desconhecida para eles, apresentou um ritmo intrigante e as palavras eram familiares ao contexto escolar.

4.2 Segundo momento

No 2º momento, nomeado pela UD como “Entendendo a concordância verbal em contextos diversos, tais como anúncios, letras de canções e campanhas

publicitárias”, a primeira atividade teve o objetivo de levar os estudantes a analisar algumas construções específicas de verbos em anúncios e campanhas publicitárias.

A proposta da atividade consistia em analisar imagens de anúncios e campanhas publicitárias⁹, projetadas em slides na parede, através de um *datashow*, para que os alunos pudessem responder, divididos em grupos de sete ou oito integrantes, às seguintes perguntas:

Na figura 1: O verbo “tem” se refere a qual sujeito?

Na figura 2: O verbo “chegou” se refere a qual sujeito?

Na figura 3: O verbo “é” se refere a qual sujeito?

Na figura 4: O verbo “conquistamos” se refere a qual sujeito?

Acreditava-se que, a partir das respostas trazidas pelas questões, os alunos conseguissem subsídios necessários para o entendimento das regras de concordância verbal, partindo do princípio geral de conformidade do verbo com o seu sujeito em número e pessoa.

A partir da realização desta atividade, a turma então passou a entender como funciona a concordância verbal em determinados contextos. Porém, a intenção de que esse entendimento fosse à luz da sociolinguística talvez não tenha sido totalmente contemplado, tendo em vista que os anúncios escolhidos para a proposta traziam todos as marcas da concordância verbal, o que não favoreceu, neste momento, o entendimento das demais variantes. Os anúncios não trazem a variação na concordância, mas podem ser aproveitados para uma discussão sociolinguística. Por exemplo, pode-se destacar com os alunos a ideia de que a variação linguística deve ser aceita em todas as instâncias da sociedade e, sim, esse é também papel da escola, porém os anúncios publicitários, que têm uma finalidade comercial, priorizam a variedade culta da língua para a sua utilização.

No próximo momento da atividade, os alunos puderam ser levados a confeccionar, em sala de aula, depois da demonstração dos slides, que estão presentes na UD, um conceito autoral coletivo para CV. Como a participação foi de todos durante a realização da tarefa, decidiu-se por manter os três conceitos que a turma, que contava com um total de 34 alunos, dividida em grupos menores, elaborou. Estes três conceitos elaborados pela turma são apresentados na Figura 7 e foram reproduzidos em um cartaz que foi fixado na sala de aula, com o objetivo de

⁹ As imagens desta atividade se encontram no apêndice A deste trabalho.

ser consultado para a realização das atividades que seriam propostas posteriormente.

Figura 7 – Conceitos de Concordância Verbal

- A conformidade do verbo em número e pessoa, em relação ao sujeito da oração.
- É quando o verbo se adapta ao sujeito em número e pessoa.
- É quando o verbo se firma para estar de acordo com o sujeito da oração.

Fonte: Autora, 2018.

É possível perceber que, nas definições acima, a possibilidade de variação na CV não foi contemplada. A segunda proposta de atividade elaborada para este momento da unidade teve o objetivo de evidenciar os fatores que desfavorecem a concordância verbal. Dois fatores foram exemplificados: um deles, o distanciamento do núcleo do sujeito em relação ao verbo, e o segundo a posição do sujeito em relação ao verbo (VIEIRA, 2008, p. 88). A decisão de trabalhar estas duas questões deu-se em razão do tempo de aplicação da pesquisa e por entender, enquanto pesquisadora, que elas atenderiam ao propósito de auxiliar os alunos a compreenderem os fatores que desfavorecem a CV, além de reconhecer que estes fatores são recorrentes em produções textuais formais escritas de alunos de Ensino Médio.

Os alunos ouviram, então, as duas canções propostas. A primeira canção apresentada a eles foi “Chovendo corações pela cidade”, da Banda Tequila Baby, e a segunda canção apresentada a eles foi “O que cê vai fazer”, de Fernando e Sorocaba. Acredito bastante na diversidade musical que compõe o universo adolescente, e, pensando em uma proposta que fosse ao encontro dos interesses dos meus alunos, vi, nestas canções, a oportunidade de aplicá-las em sala de aula.

A interação no grupo deu-se de forma natural e atendendo aos objetivos propostos pela atividade, visto que os alunos, a essa altura da aplicação da UD, já organizavam a turma em semicírculo e já esperavam com inquietações e dúvidas a respeito do que seria trazido para aula. Era notável em seus olhares a curiosidade pelo próximo objetivo, pela próxima questão, enfim. Neste momento, já se tinha uma turma de alunos pesquisadores em uma aula de língua portuguesa que dava indícios de um laboratório de línguas, conforme afirmam Gorski e Coelho (2009).

Nesta aula, foram entregues 17 cópias da primeira letra em questão para um grupo e 17 cópias da segunda letra para o outro. Visto que a turma é composta por 34 alunos, então a divisão justa e igualitária foi essa. Dividida a turma em duas grandes equipes, deu-se continuidade à tarefa.

Assim, após a apresentação das duas letras das músicas, a primeira pergunta foi para saber se eles conheciam as canções e se eram de sua preferência, pois pertencem a estilos e melodias bastante distintas. Como esperado, a turma dividiu opiniões em relação a isso: a maioria já tinha ouvido a segunda canção, que é de uma dupla sertaneja famosa, e uma minoria apreciou o rock da banda gaúcha, também colocado para análise. As letras das canções analisadas no próximo excerto se encontram no apêndice A, nos anexos deste trabalho.

Feito isto, passou-se às questões de CV que também deveriam ser abordadas, como pode ser observado na Figura 8.

Figura 8 – Diálogo em sala de aula - Excerto 3

Aluna N: Professora, eu já ouvi milhares de vezes essa música (o que cê vai fazer?) e nunca tinha parado pra pensar sobre essa falha.

Professora: Qual falha, podes ler para a turma?

Aluna N: As razões vai além... Nem me dava conta que assim não está de acordo com o que a senhora disse, sobre a... a... norma culta, né?

Aluno G: Eu já tinha ouvido e também não tinha me ligado.

Aluno JB: É claro, a gente não fica analisando a música quando ouve também, às vezes, a gente nem se liga nesses detalhes.

Aluno B: Mas deveria, porque se a gente pode aprender com qualquer texto, a gente podia se dar conta que essa não é a maneira adequada de fazer uma frase.

Professora: Ótimas colocações, pessoal. É isso aí, nós precisamos estar atentos, para que os contextos apresentados no nosso dia a dia possam amparar os conceitos que vimos nas aulas de língua portuguesa, não só das nossas aulas, mas de todas.

Aluno T: Eu acho que a música é assim, porque se eles colocassem “vão além”, no verso, ela perderia um pouco do ritmo.

Professora: Então, por isso que todas as construções devem ser consideradas e não merecem ser julgadas, sem ao menos uma breve análise dos seus motivos. E a segunda canção, aqui deste grupo, alguém percebeu algum fator desfavorável?

Aluno B: Professora, eu não me antenei nisso, mas gostaria de fazer uma colocação.

Continua...

Aluno B: Como aqui, o verbo chover não é fenômeno da natureza, porque na verdade essa é uma linguagem figurada.

Professora: Sim, o que ocorre aqui é uma demonstração de língua viva e, por isso, às vezes, nem todos os sentidos dados para as palavras são contemplados pela gramática normativa. Olha só, o verbo chover, é impessoal, porque expressa um fenômeno da natureza. Mas nessa construção ele tem um sujeito. Vou dar mais um tempo para vocês refletirem e analisarem. Querem ouvir a canção outra vez?

Fonte: Autora, 2018.

Aqui, nesta atividade, há dois fatores que poderiam ter sido melhor aproveitados nas discussões de cunho sociolinguístico em sala de aula. Um deles é o momento em que a aluna N, na terceira fala do excerto 3, observa a não-concordância verbal no verso da música com uma noção muito forte de erro. Ainda que ela não traga na fala a palavra “erro”, esse fato fica subentendido no seu discurso. Conforme as discussões sociolinguísticas apontam, esses momentos em sala de aula devem ser utilizados pelo professor de maneira produtiva. Poderia ter aproveitado a fala da aluna e fazer um aporte para a afirmação que nos traz Bagno (2015): “Usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequação* e o da *aceitabilidade*” (BAGNO, 2015, p. 184) e, a partir disso, expor para o grupo que, em músicas, nem sempre a norma culta precisa ser obedecida. Não é esperado em determinados contextos musicais que sejam atendidas todas as regras da gramática normativa, e, para essa discussão, colaboram os eixos da adequação e da aceitabilidade trazidos por Bagno (2015).

O outro fator que poderia ter sido conduzido de maneira mais proveitosa e com efeito positivo no momento da aula é quando o aluno T diz: “Eu acho que a música é assim, porque se eles colocassem ‘vão além’, no verso, ela perderia um pouco o ritmo”. Por se tratar de música, poderia ter sido conversado com os alunos aspectos importantes sobre a função social que a música exerce entre os falantes. Porque a não-ocorrência pode ser proposital entre os versos de uma canção, tendo em vista que não há a obrigatoriedade, do ponto de vista sociolinguístico, de que o

tempo da música caiba rigorosamente dentro do que é imposto pela gramática normativa.

Seguindo a atividade, posteriormente, os alunos escutaram, novamente, a música “Chovendo corações pela cidade”, com a letra da canção impressa e em mãos, para que pudessem perceber o segundo fator desfavorável à marcação da CV, que é o fato de o sujeito estar posposto ao verbo na ocorrência do verso, conforme pode ser visto na Figura 9.

Figura 9 – Diálogo em sala de aula – Excerto 4

Aluna F: Então, depois disso que a senhora falou, se o verbo concorda com o sujeito, ele deveria ser “estão” e não “está”, como aparece aqui.

Aluno JB: Eu percebi, professora. O sujeito é corações, está no plural e o verbo é “está” e tá no singular.

Professora: Muito bom, F, isso mesmo. Vocês conseguiram identificar os dois fatores desfavoráveis de CV, que foram trazidos para a aula de hoje. Parabéns!

Fonte: Autora, 2018.

Os fatores desfavoráveis foram discutidos em sala de aula, partindo da exemplificação das duas ocorrências demonstradas pelas letras das músicas. Para que essa percepção fosse possível e para exemplificar a ocorrência dos dois fatores desfavoráveis de CV, as músicas foram escolhidas por mim para cumprir este propósito. Assim, a apresentação delas para a turma e a consequente percepção dos alunos, dentro do que era esperado, sobre distanciamento do núcleo do sujeito em relação ao verbo e também sobre os casos de sujeito posposto consideraram o que é trazido por Vieira (2008, p. 101) sobre os fatores que “levam ao cancelamento da marca e evidenciam o que deve ser priorizado nas atividades propostas e que visam ao alcance do domínio do uso padrão da concordância”.

Para finalizar essa tarefa de percepção, foi solicitado aos alunos, na terceira atividade do segundo momento, que, após notarem as ocorrências já comentadas, pesquisassem e trouxessem para a turma letras de canções que também tivessem em sua elaboração versos que denunciasses desacordo com o que é esperado pela norma culta da língua.

Nessa lógica, afirmam Gorski e Coelho (2009),

Uma das primeiras tarefas do professor seria reconhecer a realidade sociolinguística da sala de aula e da comunidade onde está atuando, observando, por exemplo, se há mescla de dialetos evidente entre os alunos, seja dialetos regionais (rural/urbano; nortista/sulista, por exemplo), seja sociais (maior ou menor domínio da norma culta em decorrência de fatores sociais como o nível socioeconômico da família, por exemplo). É importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos (GORSKI; COELHO, 2009, p. 84).

O objetivo dessa solicitação foi fazer com que os alunos percebessem que a norma culta escrita da língua evidencia as marcas de CV mais do que outras que não necessitam de um monitoramento na sua elaboração. Não que as pesquisas dos alunos fossem trazidas para a sala de aula como uma caça aos erros, mas para que eles pudessem perceber os fatores desfavoráveis à CV em contextos diferentes dos formais.

Em resposta à atividade, foram trazidas várias músicas por eles. A discussão sobre uma das canções que atendeu ao objetivo proposto pela tarefa de pesquisa é apresentada na Figura 10.

Figura 10 – Diálogo em sala de aula – Excerto 5

Aluno B: Professora, eu trouxe essa música, que eu escuto com o meu avô. Não sei se os colegas conhecem porque ela é de 1973. Eu escutava antes, mas nunca tinha me dado conta que esse verso está sem concordância verbal. Vou colocar aqui pra tocar, queria que todos ouvissem, é antiga, mas é bem 'buena'...

“Eu quero que risque meu nome da sua agenda

Esqueça o meu telefone não me ligue mais

Porque já estou cansado de ser o remédio

Pra curar o seu tédio

Quando seus amores não lhe satisfaz”

Então, colegas, nesse último verso ele fala *lhe satisfaz*, mas, se a gente for pensar, o sujeito dessa frase é “seus amores”, no plural. Por isso, o verbo tinha que estar no plural e não no singular.

Fonte: Autora, 2018.

Nesse momento, destacamos a observação feita por Vieira (2008): “o aluno deverá despertar sua consciência quanto ao perfil sociolinguístico das variantes ‘concordância’ e ‘não-concordância’, o que o fará atentar para a realidade de uso em

relação a esse fato linguístico” (VIEIRA, 2008, p. 98). Logo, procurei ressaltar para os alunos durante a aula o fato de que as canções não precisam estar dentro da norma culta para serem adequadas. Essa utilização é variável e precisa estar de acordo com o contexto de circulação, ou seja, precisa ser acessível para a população em geral, e, assim, o grupo que se identifica com tal variedade aprecia o conteúdo musical, para além das regras obedecidas ou não.

O que se pode perceber aqui é que, além dos fatores trazidos nos exemplos, os alunos foram além em suas pesquisas e trouxeram outros fatores, como, neste caso, o fator da saliência fônica. Segundo Vieira (2008),

No que se refere à diferença material fônica entre as formas singular e plural, as formas verbais mais perceptíveis, mais salientes (como, por exemplo, *cantou/cantaram* ou *é/são*), seriam mais marcadas no plural do que as menos perceptíveis, menos salientes (como *come/comem*) (VIEIRA, 2008, p. 88).

Tal percepção foi discutida com o grupo a partir do exemplo trazido pelo aluno. Aproveitei a situação para explicar a eles que a proximidade da pronúncia dos verbos, tanto no singular, quanto no plural (*satisfaz/satisfazem*), favorece a não-concordância, visto que, na fala, elas não demonstram uma notável diferença na quantidade de fonemas. Foi possível perceber que os alunos compreenderam esta variável, porque, ao final do Ensino Médio, alguns deles já têm consciência da estrutura morfológica dos verbos, ou seja, eles assimilaram como ocorrem as desinências, tanto as de modo/tempo, quanto as desinências de número/pessoa, o que facilita a explicação sobre o fenômeno da variável saliência fônica.

Outro exemplo pertinente foi a música trazida pela aluna T, como podemos ver na Figura 11.

Figura 11 – Diálogo em sala de aula – Excerto 6

Aluna T: Vou colocar aqui o pendrive com a música que eu trouxe: (silêncio na sala)

“As novinha tá sensacional...”

As novinha tá sensacional...”

Professora, só essa parte já está bom. Vou parar a música e explicar. Essa música traz o sujeito no plural e o verbo no singular, o que não deveria ser, porque se o sujeito fosse dentro de uma redação, a gente tinha que escrever “As novinhas estão sensacionais”, e não desse jeito, como a música traz.

Continua...

Aluno T: Com tanta música, precisava trazer um funk? Não dá nem pra analisar!

Professora: Por quê, T, que não é possível analisar a música da colega?

Aluno T: Ah, é funk, né, pelo amor de Deus, funk só tem uma frase a letra toda e ainda é mal escrita.

Aluna F: Eu acho que tu não deve falar isso, porque tu tá sendo até idiota. As pessoas que escutam funk estão por todos os lugares, ou tu acha que só porque tá no colégio não pode ouvir?

Aluno T: Não foi isso que eu disse. Eu sei que tem funkeiros que não são analfabetos, o Mr Catra, por exemplo, é formado em Direito.

Aluna F: Mas não dá pra colocar o Mr Catra como máxima nessa conversa, senão estaríamos tornando regra a exceção. E isso não é legal. Se a gente vem nessa vibe de aulas de valorizar tudo e todos, sem ter um olhar de julgamento, tu não pode dizer isso pra pesquisa dela.

Aluno T: Tá bom então, se cada um trouxer um funk pra análise, coitada da professora.

Professora: Eu penso que todas as opiniões são muito válidas e enriquecedoras para a nossa pesquisa, mas, por uma questão de tempo, devemos focar a discussão no propósito inicial que seria analisar as construções nos versos das músicas. Sim, aluna T, de acordo com a tua análise, se fosse um contexto formal escrito, a frase deveria ser revista. É isso aí.

Fonte: Autora, 2018.

Na canção trazida pela aluna, observa-se a não-ocorrência da marca de plural no verbo, enquanto o artigo que determina o núcleo do sujeito apresenta a desinência de número. Mais uma vez, por tratar-se de versos de músicas que são construídas para além da preocupação em seguir as regras da GT, a canção não contempla a utilização das regras de concordância, neste caso, por causa do paralelismo no nível oracional, ou seja, a menor marca de número no sintagma nominal colabora com a construção de ausência da marca de plural também no verbo da oração. Essa questão foi observada somente no momento da análise de dados, não sendo contemplada no momento da aula, na interação com os alunos.

A participação da turma, no momento da apresentação da música de uma das alunas, proporcionou outras percepções além do entendimento da CV, ou seja, os alunos conseguiram demonstrar, nas suas reflexões, a preocupação em respeitar diferentes espaços sociais, como se pode constatar na fala da aluna F: “Eu acho que tu não deve falar isso, porque tu tá sendo até idiota. As pessoas que escutam funk estão por todos os lugares, ou tu acha que só porque tá no colégio não pode ouvir?”. Esta frase indica a noção do quanto estava sendo percebida por eles a importância de respeitar a diversidade existente na cultura nacional e, além disso, que os diferentes modos de pensar dos sujeitos devem ser valorizados e respeitados, independentemente do local em que se encontram.

Houve outras músicas que não mencionavam a questão da CV, em si. Os alunos trouxeram letras com pleonasma, com falta de concordância nominal, enfim, algumas das canções trazidas por eles não atenderam a proposta e não serão analisadas aqui. Considerando que o propósito das tarefas deste momento era alcançar o objetivo específico centrado na percepção dos alunos sobre a necessidade de compreender as regras pertencentes à CV nos contextos formais escritos, pode-se perceber que houve o engajamento dos alunos, que produziram e participaram das atividades sem cobranças, sem negação de suas capacidades, simplesmente, dedicaram-se às pesquisas, com o propósito de trazerem a sua proposta para a sala e realizar a troca de informações com os colegas.

4.3 Terceiro momento

Partimos então para as aulas que constituíram o terceiro momento. A primeira proposta consistiu em uma atividade que foi nomeada de “atividade termômetro”, porque ela serviu para constatar se as aprendizagens adquiridas pelos alunos, até então, acerca da CV, os fizeram perceber a gravidade do preconceito linguístico na sociedade.

A música escolhida para esse efeito foi a “Zaluzejo”, da trupe “O Teatro Mágico”. Como a canção apresenta versos com falas peculiares de uma região socialmente desprestigiada no país, o propósito de compreender essa canção tornou possível a valorização de determinados contextos sociais que, além de desprestigiados socialmente, recebem carga de avaliação negativa pela maneira como se expressam. Depois que ouviram a música e acompanharam os versos com

a leitura da letra impressa, foi possível constatar que os estudantes perceberam a importância de conhecer e aplicar as regras e conceitos pesquisados em sala de aula, ao passo que compreenderam também que não se pode julgar as pessoas pela forma como falam.

Essa aula teve um caráter bastante reflexivo, pois os alunos, ao dividirem no grupo as suas impressões sobre a música e como entendiam a letra, através de frases como “Todo mundo tem o direito de se expressar como quiser, sem ser julgado por isso” ou “Mas não é só porque uma pessoa não tem acesso à escola que ela deve ser desprezada, ou escanteada do convívio com os outros”, demonstram que entenderam, principalmente, que o objetivo das pessoas ao julgarem as pessoas que falam de maneira “errada” é silenciar a comunicação de uma forma violenta e condenável.

Em vista disso, de acordo com Freitas e Sousa (2014),

Para tratar da questão do “erro” é preciso que nosso olhar se volte para a língua considerando a variação, o uso e seu percurso na história. A língua não é homogênea. É dinâmica, viva, varia e passa por mudanças ao longo do tempo. O que pode parecer errado hoje pode ter sido certo no passado porque todos sabemos que a língua escrita é uma coisa, língua falada é outra. Ninguém fala como escreve, exceto em algumas situações em que a formalidade exija um alto grau de monitoramento ou cuidado, e vice-versa, ou seja, ninguém escreve como fala, a não ser em situações de muita informalidade. Fala e escrita têm funções e usos diferentes na sociedade (FREITAS; SOUSA, 2014, p. 163).

Portanto, não é aceitável que se ofenda uma pessoa pelo jeito que ela fala. Como conseguir ajudar alguém que tem dificuldade na pronúncia das palavras, na concordância entre elas ou que pede alguma explicação? Nunca diminuindo ou excluindo a pessoa da roda de assuntos, ao contrário, trazendo-a para as questões discutidas e mostrando que o mais importante da comunicação é que ela estreite as relações sociais entre os falantes. Segundo Luchhesi (2015),

As línguas humanas devem ser vistas sempre como criação coletiva dos povos que as falam, pois o indivíduo sozinho não cria uma língua natural. As línguas se formam nas relações sociais entre os indivíduos de uma mesma comunidade, ao tempo em que são o meio que possibilita as formas superiores de relação social que só a espécie humana atingiu. Assim, a língua é dialeticamente produto e veículo das relações sociais humanas (LUCCHESI, 2015, p. 48).

Logo, a questão da avaliação social da língua, conforme presenciada nesta atividade de sala de aula, contribuiu com a compreensão dos alunos a respeito da visão sociolinguística que carece de maior espaço entre as salas de aula de educação básica.

Já na segunda atividade deste momento, que foi intitulada como “Alguém fala/escreve assim?”, eu esperava que os alunos construíssem orações em que as ocorrências desfavoráveis da CV fossem utilizadas, a fim de entrevistar pessoas, para compreender esses fenômenos fora da sala de aula, para além dos muros escolares.

A pesquisa, então, contou com a formulação das orações, pelo grande grupo em sala de aula, em que cada uma das frases contasse com uma das variáveis que desfavorecem a CV até então já estudadas: o distanciamento do sujeito em relação ao verbo e a posição do sujeito em relação ao verbo na oração. Em semicírculo, os alunos discutiram sobre as possibilidades para esta elaboração, tendo em vista acontecimentos recentes que pertencessem ao contexto escolar ou seu entorno.

Para tanto, os alunos elaboraram as seguintes sentenças:

- Os professores do Elisa Valls, adeptos à greve dos últimos meses, retornaram às aulas ontem.
- Aconteceram casos atípicos no entorno da escola; um carro capotado e uma professora assaltada na mesma semana.

Após a criação das sentenças, na terceira atividade, foi solicitado a eles que, em grupos de três alunos, entrevistassem cinco pessoas com as perguntas apresentadas na Figura 12.

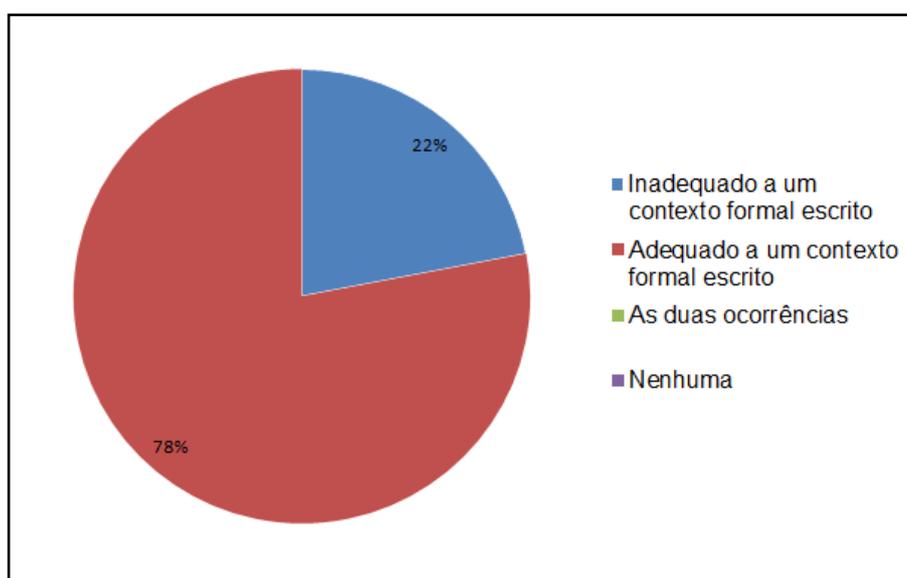
Figura 12 – Proposta de entrevista

<p>Se tivesse que escrever essas frases, qual delas você escreveria:</p> <p>* Os professores do Elisa Valls, adeptos a greve dos últimos meses, retornaram às aulas ontem.</p> <p>* Os professores do Elisa Valls, adeptos a greve dos últimos meses, retornou às aulas ontem.</p> <p>* Aconteceu casos atípicos no entorno da escola; um carro capotado e uma professora assaltada na mesma semana.</p> <p>* Aconteceram casos atípicos no entrono da escola; um carro capotado e uma professora assaltada na mesma semana.</p>
--

A regra combinada com a turma para a obtenção das respostas sinceras foi a de que não dariam muito tempo para o entrevistado pensar; ele deveria responder na mesma hora. E eles, os pesquisadores, deveriam considerar a primeira resposta. Assim, tivemos um total de 100 (cem) respostas que foram trazidas para a aula para a análise dos dados.

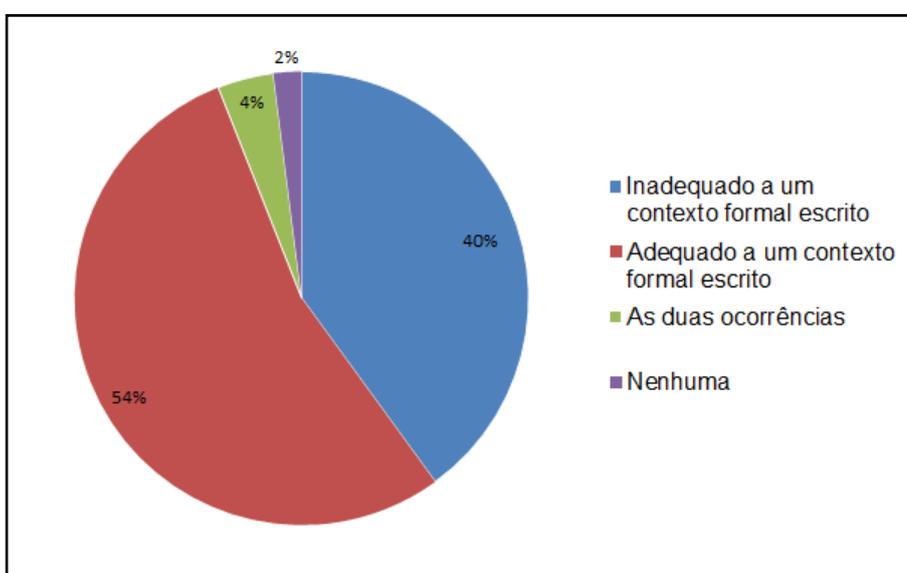
Seguem abaixo os gráficos construídos com os alunos, com os dados analisados.

Gráfico 1 – Distanciamento do núcleo do sujeito em relação ao verbo



Fonte: Autora, 2018.

Gráfico 2 – Sujeito posposto ao verbo



Fonte: Autora, 2018.

A análise de frequência das respostas foi feita na sala de aula. Os grupos iam apresentando a quantidade de pessoas que tinham entrevistado e o que elas tinham respondido. Utilizei para isso o quadro da sala de aula, escrevendo as quatro opções de resposta e quantas pessoas entrevistadas escolheram cada uma delas. Diante da distribuição das respostas expressa no quadro, sugeri a realização do cálculo da porcentagem por regra de três e, dados os valores, foi utilizado o laboratório de informática para a construção dos gráficos. Em conjunto, professora e turma optaram pelo gráfico pizza com a intenção de tornar claros os resultados expressos.

O que pode ser observado nos gráficos resultantes da pesquisa é que as tendências maiores são as de concordância verbal para contextos formais escritos, pois a própria pergunta já deixava claro o contexto: “se tivesse que escrever, qual delas você escreveria?”. Assim, em um contexto de maior monitoração, como a escrita em determinados gêneros textuais, a tendência dos falantes é aplicar a regra de concordância

A estrutura mais apontada como adequada foi a sentença que trazia o verbo distante do núcleo do sujeito, ou seja, esta estrutura apresentou, na ocasião, uma tendência maior à adequação em um contexto formal escrito. Desta maneira, os alunos perceberam a influência da posição do sujeito e da distância do núcleo do sujeito em relação ao verbo para que a CV seja realizada.

A proposta deste terceiro momento era colaborar com o objetivo específico centrado em oportunizar a construção de um raciocínio científico a respeito da língua na perspectiva de conceitos relacionados à Morfologia e à Sintaxe. Pode-se perceber, através da participação na discussão feita na primeira atividade e do engajamento da turma na atividade de pesquisa, onde deveriam sair da escola em busca de respostas que contemplassem os seus objetivos, que as atitudes evidenciadas por eles contribuíram para o êxito da proposta.

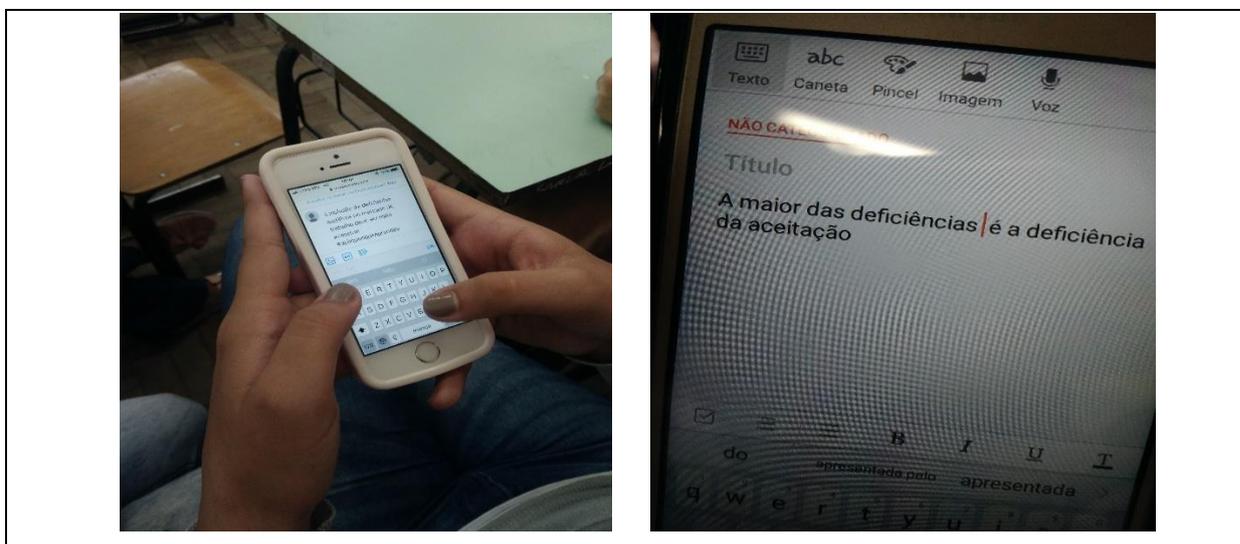
4.4 Quarto momento

O quarto momento de realização desta UD contou com uma atividade intitulada como “Campanha no *Twitter*: **#apliqueoqueaprendeu**”.

Neste momento, o objetivo era de que os alunos pudessem socializar o que até então tinham aprendido em relação aos fatores da CV e mobilizar esses conhecimentos através de uma rede social bastante conhecida entre eles. O twitter aceita frases construídas com até 140 caracteres que podem ser discutidas em grupos fechados ou de forma pública. São facilmente identificáveis os interesses, porque conta com palavras-chave de busca que são demarcadas através do sinal (#). Foi solicitado à turma que as orações elaboradas para esse fim partissem das produções que eles tivessem utilizado na redação do ENEM, no domingo anterior à aula.

Dessa maneira, eles puderam demonstrar se tinham conseguido estabelecer a relação entre teoria e prática, ou seja, se todas as aulas da UD tinham servido para que eles conseguissem utilizar as regras de CV em contextos formais escritos. Seguem abaixo, na Figura 13, algumas das imagens deles produzindo a tarefa em sala de aula.

Figura 13 – Aluno escrevendo o texto para publicar na campanha



Fonte: Autora, 2018.

As frases elaboradas pelos alunos, na atividade da campanha, demonstraram a construção dos conhecimentos de forma prática em exemplos como: “O surdo no Brasil, apesar de constituir uma parcela considerável da sociedade, passa por muitas dificuldades [...]” (extraído de um parágrafo da redação da aluna T). Este exemplo, que foi registrado no diário reflexivo, pode demonstrar que a distância

entre o núcleo do predicado e o sintagma nominal, um dos fatores desfavoráveis da concordância, pode ter sido percebida pela aluna na hora da construção de seu texto. O exemplo da foto, em que aparece a oração “A maior das deficiências é a deficiência da aceitação” também pode ser visto como um exemplo de núcleo do sujeito distante do verbo.

Pode-se perceber, através das imagens aqui representadas, que os alunos conseguiram se familiarizar com os elementos referentes à utilização da CV em contextos formais escritos, pois o fato de eles aceitarem publicar frases em campanhas divulgadas em rede social, de abrangência indeterminada ou desconhecida, denota segurança em relação ao que estavam fazendo naquele momento.

4.5 Reflexão final sobre a aplicação do produto pedagógico – a unidade didática

A aplicação desta UD exigiu atenção e dedicação totais desde o seu planejamento, até a sua execução e avaliação. É muito gratificante chegar ao fim de uma tarefa dessas, com a sensação de dever cumprido, o que faz com que as inquietações se renovem para próximas turmas e próximos temas e instiga a pensar sobre novas possibilidades.

A prática pedagógica, quando implementada no contexto escolar, deve ser constantemente avaliada ou repensada, quando necessário. E foi assim que aconteceu também nesta proposta, que, talvez, possa servir de aporte para o trabalho de professores que desejem explorar contextos formais escritos em sua sala de aula.

É reconhecida a importância da preparação de material para trabalhar o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, por isso, quanto maior o oferecimento desse tipo de material, menores serão as dificuldades enfrentadas. Driblar um sistema ocioso, que em pouco, ou quase nada, colabora para que a proposta tenha sucesso no seu cumprimento, por vezes, resulta em certo cansaço. São inúmeros os fatores que testam a persistência do professor. Mas fornece um orgulho imenso chegar ao final de tudo e poder olhar para trás e constatar que houve construções significativas, tanto para os alunos, quanto para mim.

É preciso reconhecer o papel protagonista dos alunos escolhidos para participarem da realização da UD, uma vez que eles forneceram todo o apoio que não foi subsidiado pelos demais professores e pela gestão escolar. A deficiência da escola em materiais indisponíveis para utilização, como papel pardo, fita adesiva, pincel para quadro, instrumentos básicos para acontecer a aula, frustra a realização de qualquer atividade, de qualquer profissional.

Construir a UD nos critérios de organização apresentados configurou um avanço para que o ensino de língua materna, mais especificamente o ensino da concordância verbal, tivesse êxito em sua aplicação, pois, em cada aula, desvendava-se uma nova estratégia para trabalhar conceitos gramaticais à luz da sociolinguística. Poder contar com uma orientação criteriosa foi fator determinante para lograr êxito nas construções que foram previstas para esta UD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, destacamos a afirmação de Geraldi (2015):

Uma reflexão útil num momento de escolarização não deixa de ser útil em outras circunstâncias. De fato, não acredito que em termos de linguagem um caminho único possa ser defendido, porque na língua tudo é complexo: aprende-se a língua num processo de vai e vem contínuo; as reflexões podem ser mais ou menos aprofundadas, dependendo crucialmente dos objetivos mais imediatos da construção de compreensões ou da elaboração de textos dentro das suas condições discursivas de produção (GERALDI, 2015, p. 9)

Diante disso, quando um sujeito, livremente, comunica-se, ele, erroneamente, pensa que não sabe falar a sua própria língua, mas, na verdade, ele confunde a sua própria língua com a gramática normativa, que é somente uma parte da sua língua.

A respeito disso, Campos (2014) reflete que

O debate dessas questões deve ter como objetivo principal combater o preconceito linguístico e estimular nos alunos a percepção das variedades linguísticas como riqueza cultural, afastando deles o sentimento de rejeição ao outro pelas diferenças de linguagem ou o medo de sofrer esse tipo de rejeição. Outro objetivo é **valorizar a língua padrão como um bem comum a todos os falantes**, mostrando aos alunos que seu aprendizado não só é a garantia de acesso a todos os bens culturais, literários e científicos, escritos na modalidade culta da língua como também é a condição essencial para o fortalecimento dos laços que nos unem como nação (CAMPOS, 2014, p. 156).

Tratando-se de uma pesquisa-ação, que envolveu alunos e aconteceu em um contexto escolar, a ação necessita de retomada e avaliação minuciosas. Conforme afirma Geraldi (2012), “O compromisso político da aula de língua portuguesa é oportunizar o domínio também da variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens que, sendo de todos, são de uso de alguns” (GERALDI, 2012, p. 130). O ponto de maior destaque recaiu sobre a real necessidade de incentivar os alunos a escrever e a emitir sua opinião em ambientes como a sala de aula, fazendo com que o seu discurso fosse ouvido e que também ouvissem os colegas.

Em relação ao engajamento dos alunos frente às atividades propostas, ressalta-se a necessidade que eles apresentam, nessa fase da vida escolar, de emitir as suas opiniões sobre os mais variados assuntos e de que maneira fazem isso. Dessa forma, conforme afirma Faraco (2015),

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

Com essa finalidade, retomando o objetivo geral deste trabalho, que era o de analisar a implementação de uma UD que visava favorecer o entendimento da aplicação das regras de concordância verbal em contextos formais escritos, reconhecendo as diversas manifestações da língua e respeitando a sua diversidade, pode-se afirmar que o objetivo geral foi alcançado. A unidade foi estruturada e aplicada, servindo para os fins a que se destinava.

Sobre o primeiro dos objetivos específicos, que consistia em aplicar os conhecimentos que os estudos sociolinguísticos proporcionam sobre a CV nas aulas de língua portuguesa na escola, acredito que ele tenha sido atingido, tendo em vista que as construções elaboradas pelos alunos em variados momentos possibilitaram esse reconhecimento. Por exemplo, o engajamento deles em formular as sentenças linguísticas para as entrevistas, priorizando elementos que refletissem as variáveis que desfavoreciam a CV, confirmam essa afirmação, além das outras contribuições trazidas por eles, para a realização da proposta. A postura colaborativa apresentada pelo grupo nas tarefas como a realização das entrevistas e a construção dos gráficos para a visualização dos resultados colaboram com a constatação do objetivo atingido.

Além desses aspectos, pode-se considerar as observações feitas pelos alunos nos momentos em que eram solicitados a participar das atividades em sala de aula, em que valorizaram a participação dos demais colegas e contribuíram para que a atividade cumprisse o seu propósito de valorizar a diversidade cultural existente entre os alunos inseridos nos anos finais da Educação Básica.

Diante da análise dos resultados, o que se percebe é uma turma de terceiro ano que sai do Ensino Médio com um olhar sensível sobre as diferenças existentes nos diversos níveis de comunicação e que, para além do preconceito linguístico que foi atenuado em sala de aula, a partir da realização das atividades, carregará consigo a necessidade de compreender e respeitar a todos os falantes de língua portuguesa.

A respeito do segundo objetivo específico deste trabalho, que propunha a elaboração de atividades que favoreceriam a percepção dos alunos acerca da

necessidade de aplicação das regras de CV em contextos formais escritos, ele foi atingido, à medida que, de posse do reconhecimento de fatores favoráveis e desfavoráveis da CV, seus textos passaram a ser escritos de maneira consciente sobre o conhecimento que tinham construído. E essa afirmação pode ser observada na elaboração das sentenças utilizadas por eles na redação do ENEM, por exemplo, em que algumas delas foram trazidas para a publicação na campanha do Twitter.

O terceiro objetivo específico era o de oportunizar a construção de um raciocínio científico a respeito da língua na perspectiva de conceitos relacionados à Morfologia e à Sintaxe. Considero que, em parte, os discentes conseguiram manter um raciocínio científico sobre a língua, porque a proposta da UD que buscou abordar a CV em contextos formais, especificamente na escola, foi vivenciada de maneira crítica. A saber, os discentes expressavam seus questionamentos sobre as aulas, não só norteados pelos seus contextos de fala, mas, sobretudo, na perspectiva de pressupostos gramaticais que estavam sendo exercitados de maneira indissociável de premissas sociolinguísticas.

Ensinar CV na educação básica para estudantes dos anos finais do Ensino Médio prevê que se considere a formação do discente para a sociedade e para a universidade, pois de que vale aprender sobre uma teoria a qual não se consegue aplicar na realidade?

Ainda, sobre o desafio de ensinar a CV e a sua pertinência, não se pode esquecer do que diz Vieira (2008), quando afirma que

A partir das considerações feitas, dois objetivos do ensino da concordância, pelo menos, podem ser claramente definidos: a) desenvolver o raciocínio lógico-científico sobre a linguagem na esfera dessa estrutura morfossintática específica; e b) promover o domínio do maior número possível de variantes linguísticas, de forma a tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje (VIEIRA, 2008, p. 93).

Neste sentido, torna-se evidente que o aluno precisa estar seguro linguisticamente. O professor deve enxergá-lo em sua diversidade linguística e cultural. Isto é, o educando não deve ter vergonha do jeito que fala. Para tanto, o profissional de língua deverá exercer sua prática em um sentido que contemple o conceito de competência comunicativa, visando e propondo a adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações.

Diante do trabalho realizado e apresentado, fica o desafio a nós, professores de língua portuguesa, de envolver e incentivar os alunos nas atividades propostas em aula, e nas que derivarem delas, como pesquisas, entrevistas, enfim. Fazê-los agentes do processo de aprendizagem torna maior a possibilidade de fazer com que as aulas tenham significado a todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. A análise de textos na sala de aula. In: MOURA, Denilda (Org.). **Língua e ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

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

ARAÚJO, Silvana de Farias. O embate norma popular/ norma culta/ norma padrão: implicações no trabalho com análise linguística para falantes do português rural afro-brasileiro. In: III SEMINÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO/ I COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA, DISCURSO E IDENTIDADE. 3/1., 2008, Ilhéus. **Anais eletrônicos**. Ilhéus-BA: Universidade Estadual de Santa Cruz., 2008. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/silvanaaraujo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

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

_____. **Preconceito linguístico**. São Paulo. Parábola Editorial, 2015.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/3001533.pdf>. Acesso em: 20 de maio. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: língua portuguesa. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2016.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

COSTA, Natalina S. A. FERNANDES, Patricia D. A origem da língua portuguesa: contexto geral e brasileiro. **Web-Revista SOCIODIALETO**: Bach., Linc., Mestrado Letras UEMS/Campo Grande, v. 5, nº 14, nov. 2014. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/19/23122014011920.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DAMIS, Olga Teixeira. **Unidade Didática**: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

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

_____. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: Zilles, Ana Maria Stahl. FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. 19. ed. São Paulo, Editora Ática, 1999.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas; SOUSA, Maria Alice Fernandes. Verbos Impessoais: variação no uso de *haver*, *ter* e *fazer*. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Orgs.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p.161-180.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português: a prática de análise linguística. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 73-80.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação: parceria entre sujeitos In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 127-132.

_____. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GORSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v.10, n.1, p.73-91, jan. jun., 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>. Acesso em: 30 jan. 2018.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

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

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília. BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

ROCHA, Rosário. MARTINS, Cátia. Uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 181-204.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe**: como e por que aprender análise (morfo) sintática. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo, Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. p. 443-466, set./dez., 2005. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

VAREJÃO, Filomena de Oliveira Azevedo. O português do Brasil: revisitando a história. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39, p. 119-137, 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/39/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues. BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2008. p. 85-10.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezados Pais ou Responsáveis,

Eu, Dávine Carvalho, professora do Instituto Estadual de Educação Elisa Ferrari Valls, estou enviando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para solicitar sua autorização para a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa do Mestrado que realizo com o objetivo de trabalhar a concordância verbal em situações formais escritas no último ano da educação básica. Esta pesquisa se realizará nos meses de setembro e outubro de 2017 na turma 31H da Escola, na cidade de Uruguiana, RS, e é vinculada ao Programa Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), de Bagé, RS. O objetivo geral deste estudo é o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de uma unidade didática para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Médio, cuja finalidade é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de língua na Educação Básica. Este trabalho é realizado sob orientação da Profa. Dra^a Taíse Simioni, docente da UNIPAMPA. Todo o processo será registrado, do início ao final da pesquisa, por meio de registros escritos nos guias de atividades dos alunos, testes e questionários, e por registros orais e gravação em áudio de episódios da sala de aula. Esses registros são parte instrumental deste estudo e tem finalidade apenas de cunho acadêmico e educativo, e não outro fim, enfatizando que a participação do seu (sua) filho (a) implica na utilização das informações fornecidas nesses registros unicamente com esta finalidade. Neste estudo, não são previstos riscos físicos ou psicológicos. Vale lembrar que seu (sua) filho (a) pode desistir de participar do estudo a qualquer momento, sendo que a desistência não irá acarretar qualquer prejuízo a ele (a). Ressalto que a participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso seu (sua) filho (a) não queira tomar parte no estudo, o Sr. (a) não deve assinar este Termo de Consentimento. Ressalta-se, também, que esta pesquisa não é remunerada, e, portanto, não caberá nenhum tipo de remuneração ao seu (sua) filho (a) em razão desta pesquisa. Os resultados desta pesquisa serão divulgados, posteriormente, em eventos científicos, em livros ou revistas técnicas ou científicas. Além disso, um relatório de pesquisa sobre o estudo será realizado por mim, na qualidade de professor-pesquisador. Como é usual em pesquisas deste tipo, o nome da Escola e dos participantes serão mantidos em total sigilo, ou seja, não serão mencionados nomes em relatórios ou artigos, ou qualquer outro tipo de trabalho acadêmico, técnico ou científico que possam vir a ser publicados. Cabe-lhe, também, o direito de fazer perguntas sobre a pesquisa e de conhecer os resultados dela.

Uruguiana, 22 de setembro de 2017.

Nome do Professor-Pesquisador Responsável: Dávine Carvalho

Assinatura do Professor-Pesquisador Responsável:

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, _____ declaro que fui informado dos objetivos do estudo e autorizo meu (minha) filho (a) a participar do mesmo.

Local e Data: _____, _____ de _____ de 2016

Assinatura do Pai, Mãe ou Responsável pelo Participante:

Assinatura do Aluno Participante:

**APÊNDICE A - UNIDADE DIDÁTICA SOBRE COMO TRABALHAR A
CONCORDÂNCIA VERBAL EM SITUAÇÕES FORMAIS ESCRITAS NO
TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO**

**UNIDADE DIDÁTICA SOBRE COMO TRABALHAR
A CONCORDÂNCIA VERBAL EM SITUAÇÕES
FORMAIS ESCRITAS NO TERCEIRO ANO DO
ENSINO MÉDIO**

Material do professor

Autora: Dávine Carvalho

Supervisora: Taíse Simioni

Uruguiana

2017

Apresentação

Professor(a):

Esta unidade didática (UD) acerca do trabalho com concordância verbal (CV), no terceiro ano do Ensino Médio, foi pensada, sobretudo, para debater questões ligadas à variação linguística, ao contexto urbano de ensino e à pertinência de abordar a norma culta em ocorrências formais escritas no Ensino Médio.

A partir disso, também, pretende-se “promover o exercício de raciocínio científico sobre a língua materna” (VIEIRA, 2008, p. 93). Nesse sentido, deseja-se levar o estudante ao reconhecimento da CV em variadas formas de comunicação, tornando o ensino de gramática uma atividade plural.

Além do mais, evidencia-se, frente à contemporaneidade, um desafio ainda maior de trabalhar a norma culta da língua, bem como dar sentido a ela para os alunos.

O desafio não é dos mais fáceis, em virtude de que a CV coloca em campos opostos a visão tradicional da língua com a forma pela qual as pessoas falam, criando um sensível problema didático-pedagógico para o professor da língua portuguesa. Diante disso, a questão de como ensinar CV à luz da sociolinguística se faz necessária.

Tal problemática carece de intervenção e orientação, em todos os anos escolares, sobretudo nos anos finais da educação básica. Assim, por meio desta UD espero poder contribuir com a sua prática pedagógica no ensino de língua materna, bem como na abordagem da CV em sala de aula. O tempo e as propostas pensados para cada uma das atividades desta unidade foram elaborados de acordo com um específico contexto de intervenção, podendo, ou devendo, ser adaptados conforme necessário de acordo com a turma e as atividades da escola. Além disso, outras atividades sobre a CV podem ser propostas a partir do material disponível, bem como outras possibilidades de conteúdos podem ser exploradas.

Dávine Carvalho

1º momento – O que sei sobre concordância verbal? O que preciso saber?

Neste primeiro momento, realizar-se-á uma proposta de atividade de sondagem que acontecerá a partir da apresentação de uma composição poética que foi musicalizada e apresentada pelo grupo *O Teatro Mágico* (exposição para os alunos do clipe musical do grupo *O Teatro Mágico*, com a composição que foi declamada “*Sintaxe à vontade*”), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=mQ33hYOHldU>, em que estão presentes vários dos conceitos de termos da oração, que são pré-requisitos para o entendimento das regras de concordância verbal como um todo.

Proposta de atividade I

Apresente aos alunos a trupe “*O Teatro Mágico*”, fazendo uma breve introdução sobre as características da banda e o que se pretende com a apresentação das letras das músicas deste grupo, em relação à proposta temática. Os alunos deverão ouvir a canção “*Sintaxe à vontade*”, do grupo “*O Teatro Mágico*”.

Após, promova uma discussão na turma a respeito da compreensão da letra da canção, convidando os alunos a responderem algumas questões, como: O que você entendeu da letra da canção? Você conhecia a canção apresentada? Algumas palavras presentes na letra da música parecem familiares para você? Onde você já ouviu algumas dessas palavras?

Faça aos alunos algumas indagações que permitam a percepção deles em relação à nomenclatura de termos e conceitos pertencentes à análise morfosintática, para que, dessa maneira, fique mais facilitado o trabalho de retomar os nomes dos termos sintáticos, a saber: sujeito, predicado, aposto, verbos, objeto direto, objeto indireto, termos essenciais, integrantes e acessórios das orações, pois os alunos precisarão reconhecê-los para a realização de algumas das próximas atividades da UD, a partir de agora.

A partir da exposição do conteúdo do vídeo, é importante que você professor retome com os alunos conceitos abordados na letra da canção. O objetivo é perceber se os mesmos estabelecerão relação entre os conhecimentos que já possuem e aqueles que ainda precisam aprender sobre concordância verbal.

E, além desse exercício de reconhecimento necessário como elemento prévio, induza-os a pensar sobre os elementos conotativos e denotativos relacionados às palavras empregadas nos versos. Por exemplo: *Por que o cantor fala: “Vou cativar a todos sendo apenas um sujeito simples”. O que é ser um sujeito simples?* É importante fazer com que os alunos percebam que a letra da canção tem, além dos versos, elementos que levam a lembrar de outros tipos de orações (preces), como nos versos: *Que a regência da paz sirva a todos nós/Cegos ou não/Que enxerguemos o fato/De termos acessórios para nossa oração[...]/E negar a si mesmo é muitas vezes/Encontrar-se com Deus/Com o teu Deus*, por exemplo.

A partir do que for trazido para a aula, em formato de conversa, a intenção é incentivar discussões organizadas na sala de aula, em semicírculo, onde sejam oportunizados momentos de fala para cada um dos alunos que desejarem expressar as suas percepções, em voz alta.

Outrossim, ainda se deve oportunizar aos alunos um momento de reflexão escrita, pois ela servirá para que o professor possa saber e analisar o que todos os alunos entenderam sobre a aula, inclusive aqueles que não quiseram falar sobre isso entre os colegas, para que aqueles que não se sentiram à vontade para expor a sua opinião em relação ao assunto, frente à turma, tenham essa oportunidade de outra maneira, no texto escrito, por exemplo, ou sublinhando, na própria letra da canção que receberam, alguns elementos que eles já reconhecem e explicando, na própria folha de papel, o seu reconhecimento sobre os termos morfossintáticos apresentados.

É importante que, mesmo que de maneira diversificada, essa aula sirva para que o professor perceba, de maneira prática, o quê e o quanto os alunos entendem e apreenderam previamente sobre os conceitos abordados pela canção. Esta atividade foi elaborada para acontecer em 3 horas/aula.

Professor(a), as canções escolhidas para a realização deste trabalho oferecem várias possibilidades de interpretação. Foram elencadas aqui, nesta UD, as que se enquadram no objetivo de compreensão sobre os conceitos propostos para trabalhar a concordância verbal, podendo ser exploradas quantas possibilidades forem necessárias e que você considere interessante.

Letra da canção:

*Sem horas e sem dores,
Respeitável público pagão,
Bem-vindos ao teatro mágico,
Sintaxe à vontade.*

Professor(a), não esqueça!
A letra da canção deverá ser
impressa e entregue aos alunos.

*Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto ou indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem a frase, nem a crase e ponto final!*

*Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas,
E estar entre vírgulas pode ser aposto,
E eu aposto o oposto: que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples.*

*Um sujeito e sua oração, sua prece
Que a regência da paz sirva a todos nós.*

*Cegos ou não,
Que enxerguemos o fato
De termos acessórios para nossa oração.
Separados ou adjuntos, nominais ou não,
Façamos parte do contexto
E de todas as capas de edição especial.*

*Sejamos também da contra-capas,
Mas ser a capa e ser contra a capa
É a beleza da contradição.
É negar a si mesmo.
E negar a si mesmo pode ser também
Encontrar-se com Deus.
Com o teu Deus.*

*Sem horas e sem dores,
Que nesse encontro que acontece agora,
Cada um possa se encontrar no outro,
Até por que, tem horas que a gente se pergunta:
Por que é que não se junta
Tudo numa coisa só?¹⁰*

¹⁰ Fonte: <https://www.letras.mus.br/o-teatro-magico/361401/>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Proposta de atividade II

Nesta aula, a discussão realizada anteriormente deverá ser retomada. Os alunos responderão aos seguintes questionamentos em uma reflexão escrita:

- O que você entendeu da letra da canção?
- Como você relaciona os conceitos trazidos pela canção com a sua vivência nas aulas de língua portuguesa?
- O que possibilitou ao compositor a construção dos significados contidos nos versos, em relação ao título da canção?
- Comente os versos: “Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser, todo o verbo é livre para ser direto ou indireto”.

Aconselha-se que a turma seja organizada em semicírculo.

Professor(a), as aulas que compõem o primeiro momento desta UD são aulas onde os alunos deverão expor a necessidade de expressar as suas inquietações através de perguntas que tragam suas dúvidas, para que estas sejam superadas, ou sanadas, através de diálogos, reflexões por escrito, retomada destes textos (letras das músicas) em sala de aula, exposição e comparação de ideias através de atividades participativas, como leituras dinâmicas, produções textuais individuais e coletivas.

A partir das respostas dadas a tais questões, você, professor(a), discutirá com os alunos, em sala de aula, como são construídos os conceitos, conduzindo-os a refletir sobre como o que eles aprendem desde os anos iniciais escolares vem agora contribuir com o que está sendo mostrado a eles.

O tempo necessário para a realização desta atividade, no

Com a prática desta atividade, o esperado é que os alunos consigam investigar e compreender os procedimentos constituintes da morfossintaxe, a partir de um envolvimento nas críticas sociais, presentes em alguns versos, como: “*Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas*”, por exemplo, instigando, a partir disto, o que eles interpretam a partir da expressão “Má gramática da vida”, o que, para eles, significa essa frase.

contexto de intervenção, é de 3 horas/aula.

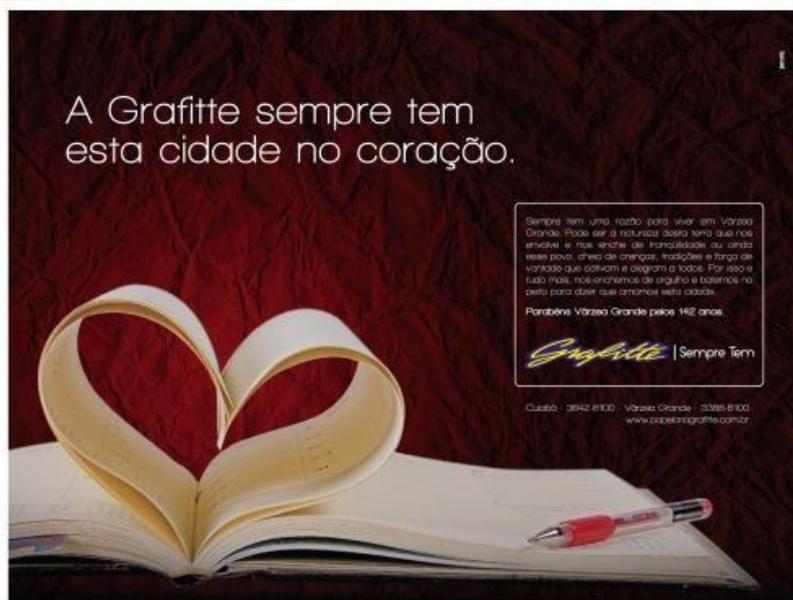
2º momento – Entendendo a concordância verbal em contextos diversos, tais como anúncios, letras de canções e campanhas publicitárias

Proposta de atividade I

Para iniciar esta aula, leve alguns anúncios e campanhas publicitárias e peça para que os alunos observem o material projetado em slides.

Atenção! Neste momento, você precisará do *datashow*.

FIGURA 1



Fonte: www.propagandamt.com.br. Acesso: 04 out. 2016.

FIGURA 2



Fonte: <http://motorshow.com.br/renault-provoca-fiat-toro-em-comercial-na-internet/> Acesso: 04 out. 2016.

FIGURA 3



Após a apresentação, peça que a turma se divida em grupos e cada grupo, então, analise cada uma das imagens. Além de uma análise textual que dê subsídios para as respostas deles, é importante ler, com os grupos, cada uma das imagens dos anúncios explorando os elementos contidos nas imagens, realizando uma interpretação do texto escrito em relação ao texto não-verbal, apontando os elementos verbais e não-verbais presentes em cada um dos anúncios e quais os efeitos decorrentes da elaboração frente à intenção de cada um dos anúncios. E, depois disso, solicite a eles que apontem respostas para as questões propostas.

Fonte: <http://quintoanodatarde.blogspot.com/feeds/posts/default>. Acesso em: 04 out. 2016.

FIGURA 4



Fonte: <http://diegomourao.wordpress.com/>. Acesso em: 04 out.2016.

Agora, solicite aos alunos que respondam às seguintes questões:

Na figura 1: O verbo “tem” se refere a qual sujeito?

Na figura 2: O verbo “chegou” se refere a qual sujeito?

Na figura 3: O verbo “é” se refere a qual sujeito?

Na figura 4: O verbo “Conquistamos” se refere a qual sujeito?

Este momento fornecerá subsídios para o entendimento das regras de concordância verbal, partindo do princípio geral de conformidade do verbo com seu sujeito em número e pessoa.

Já, nestas aulas, espera-se sensibilizar os alunos a uma tomada de consciência sobre a utilização da concordância verbal em diversos contextos, na

medida em que os alunos, em grupos, sejam capazes de perceber que, em função de ser um fato que varia, a CV pode ou não ocorrer pelos usuários da língua e que isso decorre de uma série de fatores que condicionam determinada ocorrência, considerando a linguagem na prática (no momento do uso em análise) e a interação social. De posse desse entendimento, deve-se solicitar que apresentem suas respostas ao grande grupo e vejam se todos percebem isso. Feito isso, a socialização da atividade se dará com um conceito para CV produzido pela turma. Esse conceito deverá ser escrito em um cartaz e ficar fixado na parede da sala de aula, em lugar visível, para que todos possam voltar a atenção a ele, sempre que seja necessário. O tempo para a realização desta atividade é de 3 horas/aula.

Proposta de atividade II

Nesta atividade, a proposta é entregar aos alunos cópias das letras das músicas “Chovendo corações pela cidade” (Tequila Baby) e “O que cê vai fazer?” (Fernando e Sorocaba). Feita a entrega do material impresso aos alunos, peça a eles que acompanhem a leitura dos versos juntamente com a escuta atenta da música.

Pergunte a eles, depois de ouvirem cada uma das músicas, se perceberam algo diferente na composição apresentada. Faça questionamentos, tais como nos outros momentos, se eles conheciam a música, se o que ouviram colabora com o entendimento que se fez na turma até agora sobre a concordância verbal, enfim, proporcione a eles a percepção dos versos que apresentam desacordo em relação às regras de concordância.

O objetivo é fazer com que eles percebam as ocorrências de não-concordância presentes em alguns versos das músicas, para que, a partir daí, atentem para os fatores que desfavorecem a concordância verbal, como os evidenciados aqui. No primeiro caso, quanto à posição do sujeito em relação ao verbo, sujeito posposto (colocado depois do verbo) é um elemento que desfavorece a concordância. E no segundo caso, não ocorre a concordância devido ao distanciamento entre núcleo do sujeito e verbo; este também é um fator que desfavorece a concordância. Existem outras variáveis que desfavorecem a concordância verbal, porém esta unidade contempla estes dois fatores, os quais os alunos terão mais possibilidades de lidar em suas produções textuais.

Chovendo corações pela cidade - Tequila Baby

*Ontem eu decidi não fazer nada, nada
Pra ter, você de volta pra mim
Eu sei que logo ia me arrepender
Eu não sabia que um dia é muito sem você*

*Está chovendo corações pela cidade,
Chovendo corações pela cidade
Pela janela do meu quarto eu vejo
Que **está chovendo corações pela cidade***

*Ontem eu decidi não fazer nada, uuu
Pra ter, você de volta pra mim
A cidade está coberta de sangue
Pela janela do meu quarto eu vejo
Que é o fim, porque*

*Está chovendo corações pela cidade,
Chovendo corações pela cidade
Pela janela do meu quarto eu vejo
Que **está chovendo corações pela cidade***

*Está chovendo corações pela cidade,
Chovendo corações pela cidade
Pela janela do meu quarto eu vejo
Que **está chovendo corações pela cidade***

Professor(a), a sugestão para essa atividade é que os alunos sejam separados em dois grupos e que cada grupo analise uma das canções propostas. Em cada um dos grupos, os integrantes deverão ter em mãos a letra da canção, para que possam fazer a leitura e apontar os versos em que não ocorre a CV. Depois de encontrarem os versos referidos, deverão socializar, no grupo, qual é o verso e como conseguiram perceber a não concordância.

O que cê vai fazer? - Fernando e Sorocaba

O que cê vai fazer
Quando ele não tiver mais vinte e poucos anos
O que cê vai fazer quando acabar esse desejo
insano

E quando perceber que o jeito dele
Já não bate mais com o seu
Tava tão na cara que ele não ia dar o que
prometeu
Quando os corpos não quiserem mais se abraçar

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

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

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

O que cê vai fazer quando ele não ouvir mais o seu coração
E se ele não sentir mais nem vontade de segurar sua mão
E quando a rotina começar a te enlouquecer
Vai lembrar que sou o único que poderia te surpreender

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

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

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

Professor(a), é bom aproveitar essa construção para mostrar que a língua é viva e, muitas vezes, a gramática tradicional não dá conta de contemplar todas as suas possibilidades de manifestação. É o que acontece aqui, uma vez que a GT diria que “chover” é um verbo impessoal, que expressa fenômeno da natureza. Aqui, ele não está sendo usado como impessoal, e é atribuído a ele um sujeito.

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/fernando-e-sorocaba/o-que-ce-vai-fazer.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

Espera-se, por meio desta atividade, que haja interação entre os alunos, que eles pensem a elaboração dos versos frente aos conceitos de concordância verbal. Esta prática foi pensada para 2 horas/aula.

Professor(a), nesta atividade, os propósitos de trabalhar estas músicas se enquadram no objetivo de compreensão sobre os conceitos propostos para trabalhar a concordância verbal, podendo ser exploradas quantas possibilidades forem necessárias e que você considere interessante, a respeito da interpretação das letras.

Proposta de atividade III

Para a realização desta aula, que é continuação da anterior, peça para os alunos pesquisarem em casa letras de canções em que ocorra a concordância verbal entre os versos, relacionando sujeito e verbo, e, também, letras em que o fenômeno não ocorra.

Depois, a partir do material trazido, a turma deverá elaborar um acervo de diferentes canções, as quais apresentem diferentes ritmos, letras, composições e ocorrências de concordância e não-concordância verbal. Para tanto, os alunos deverão realizar o exercício, procurando no verso de cada letra o verbo e a quem ele se refere. Caberá provocar os alunos com questões pontuais, como:

Nessa canção há alguma ocorrência inadequada de acordo com a norma culta da língua?

Há nessa letra particularidades em relação à concordância do verbo? Se sim, existiu uma intenção do autor?

Por que o autor utiliza esse recurso?

Tal canção se aproxima da língua falada?

Em que contexto social esta música/canção é reproduzida com maior frequência?

Você acredita que os compositores construam ocorrências sem concordância de forma proposital ou ao acaso? Por quê?

Nas letras de músicas trazidas, você consegue perceber, em algum momento, se existe a proximidade do sujeito, em relação à localização do verbo?

Em algumas canções, é notável que o sujeito apareça depois do verbo? Por quê?

Professor(a), essas duas últimas questões tem o propósito de explorar os fatores que desfavorecem a concordância verbal.

Essa parte da unidade contará com o tempo de realização de 1 hora/aula, para a apresentação das pesquisas.

Professor(a), estas atividades têm a função de esclarecer aos alunos os diversos contextos em que pode ou não ocorrer a concordância verbal e que as situações formais escritas da língua evidenciam as marcas de CV mais do que outras, informais, que podem receber carga negativa de avaliação social.

3º momento: Discutindo a concordância verbal, sua utilização e seus valores na sociedade

Proposta de atividade I

A presente atividade servirá como termômetro, onde será possível constatar as aprendizagens adquiridas até aqui, acerca da concordância verbal. Organize a turma em um semicírculo e peça para que ouçam a música com atenção, acompanhando a leitura na letra impressa que deverá ser entregue a eles antes da escuta da música. Então, os alunos irão ouvir a música “Zaluzejo”, de “O Teatro Mágico”, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=UdsxywBK2D4>.

A partir da escuta da música, pergunte a eles a que conclusão podem chegar, a partir do que aprenderam e do que está descrito na mensagem da letra da música. É fundamental fazê-los perceber que o preconceito linguístico é tão grave, ou mais,

do que qualquer um outro instaurado na sociedade, como o racial, o religioso, de gênero, entre outros. O tempo estimado para essa atividade será de 2 horas/aula.

Será preciso discutir com eles, a partir da escuta da música e da leitura da letra, todos os conceitos que conseguiram perceber durante a realização das atividades da unidade e que considerações conseguem formular a respeito do que foi aprendido sobre concordância verbal e como devem ver o que aprenderam como uma oportunidade para a utilização dessas percepções em textos formais escritos, mas que, além desse exercício, devem entender que nem todas as pessoas têm acesso a essas informações para transformá-las em conhecimento e que esta aprendizagem não deve ser utilizada por eles como uma ferramenta para punir ou julgar a quem não a possui. O conhecimento então adquirido deve servir para construção de textos formais escritos e não para julgamentos negativos entre falantes da mesma língua.

Zaluzejo

O Teatro Mágico

Ah eu tenho fé em Deus... né?
 Tudo que eu peço ele me ouci... né?
 Ai quando eu to com algum pobrema eu digo:
 Meu Deus! me ajuda que eu to com esse problema!
 Aí eu peço muito a Deus... aí eu fecho meus olhos... né?
 eu Deus me ouci na hora que eu peço pra ele, né?
 Eu desejo ir embora um dia pra Recife
 não vou porque tenho medo de avião, de torro...de terroristo
 aí eu tenho medo né?
 Corra tudo bem... se Deus quiser... se deus quiser..."

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "eu sou uma pessoa muito divertida"

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar direito"

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar"

Tomar banho depois que passar roupa mata
 Olhar no espelho depois que almoça entorta a boca
 E o rádio diz que vai cair avião do céu
 Senhora descasada namorando firme pra poder casar de véu

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo

"não sei falar"

Quando for fazer compras no Gedefour:
 Omovedor ajectu, sucritcho, leite dilatado, leite intregal,
 Pra chegar na bioténica, rua de parelepídico
 Pra ligar da doroviária, telefone cedular

Pigilógico, tauba, cera lítica, sucritcho,
 graxite, vrido, zaluzejo
 "não sei falar"

Quando fizer calor e quiser ir pra praia de Cararatatuba,
 cuidado com o carejangrejo
 Tem que ta esbeldí, não pode comer pitz, pra tirar mau hábito
 toma água do chuveiro
 No salão de noite, tem coisa que não sei
 Mulé com mulé é lésba e homi com homi é gay
 Mas dizem que quem beija os dois é bixcional...
 só não pode falar nada,
 quando é baile de carnaval

Pra não ficar prenha e ficar passando mal, copo d'água
 e pílula de ontemproccional
 Homem gosta de mulher que tem fogo o dia inteiro,
 cheiro no cangote, creme rinsa no cabelo
 Pra segurar namorado morrendo de amor
 escreve o nome num pepino e guarda no refrigelador,
 na novela das otcho, Torre de papel,
 Menina que não é virge, eu vejo casar de véu

Se você se assustar e tiver chilique, cuidado pra não morrer
 de palaladi cadique
 Tenho medo da geladeira, onde a gente guarda yogute,
 porque no frio da tomada se cair água pode dá cicrutche
 To comprando um apartamento e o negócio ta quase no fim
 O que na verdade preocupa é o preço do condostim
 O sinico lá do prédio, certa vez outro dia me disse:
 Que o mundo vai se acaba no ano 2000 é o que diz o acalipse

Tenho medo de tudo que vejo e aparece na televisão
 Os preju do Carajundu fugiram em buraco cavado no chão
 Terrorista, assassino e bandido, gente que já trouxe muita dor
 O que na verdade preocupa é a fuga do seucrostador
 Seucrosta quem não tem dinheiro, quem não tem emprego
 e não tem condução
 Documento eu levo na proxeca porque é perigoso carregar na mão

Mas quando alguém te disser ta errado ou errada
 Que não vai S na cebola e não vai S em feliz
 Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X

*Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz
"E eu sou uma pessoa muito divertida...
eles não inventavam nada... eu gostava de inventar as coisa
não sei falar direito...
inventar uma piada, inventar uma palavra, inventa uma brincadeira...
não sei falar
me da um golinho... me da um golinho..."*

*E com muito prazer que eu convido agora todos aqueles
que estão ouvindo esta canção
Para entoar em uníssonos o cântico: Omovedor, Carejangrejo
Vamos aquecer a nossa voz cantando assim:
lô,iô,iô. lô,iô,iô,iô, eu digo:
Omovedor, Carejangrejo, Omovedor, carejangrejo... Omovedor!
"omovedor... carejangrejo... só isso que eu tenho pra falar!"*

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/o-teatro-magico/361403/>. Acesso em 15 nov. 2017.



Proposta de atividade II

Alguém fala/escreve assim?

Apresente aos alunos, no quadro da sala de aula, as seguintes estruturas textuais:

A associação dos moradores do bairro Alexandre Zachia participou de um protesto ontem.

A associação dos moradores do bairro Alexandre Zachia participaram de um protesto ontem.

Feito isso, faça à turma os seguintes questionamentos:

Quais destas sentenças formuladas você acha que estão adequadas a um contexto formal escrito?

Perceba que as orações acima são compostas pela mesma estrutura sintática.

Solicite as respostas deles, individual e oralmente, para compartilharem no grande grupo o que perceberam nas orações.

Peça para que se dividam em grupos de, no máximo, três alunos, e produzam mais duas orações com estruturas como estas e entrevistem cinco pessoas, cada um dos grupos da sala, perguntando qual concordância elas usariam: a primeira, a segunda ou as duas formas. Peça que os grupos tragam as respostas para a sala para a discussão no grande grupo. Esta atividade contará com o tempo de 2 horas/aula para a sua realização.

Professor(a), aqui, é importante retomar, com os alunos, as duas variáveis que desfavorecem a CV e foram discutidas anteriormente na unidade: posposição do sujeito e distância entre o núcleo do sujeito e o verbo. É válido que as orações construídas pelos alunos reflitam essas variáveis. Assim, auxilie os grupos na construção das frases, para certificar-se de que as sentenças criadas pelos grupos correspondam ao que foi solicitado, em relação à estrutura sintática, ou seja, que as produções deles tragam orações com os elementos que desfavorecem a CV. Para a socialização dos resultados, comece apresentando a regra indicada na gramática normativa e seguida pelos contextos formais escritos.

Proposta de Atividade III

De posse das entrevistas feitas, os grupos deverão ter duas frases com cinco respostas cada uma das pessoas que entrevistaram. Peça que cada grupo apresente para a turma as respostas dos seus entrevistados e relatem como aconteceu a experiência. Esta atividade contará com o tempo de 3 horas/aula.

Em seguida, pergunte aos grupos como as pessoas entrevistadas reagiram ao responder e que tipo de raciocínio elas tiveram. Essa atividade é importante para que os alunos percebam que, mesmo desconhecendo certas regras, o falante tem consciência do mecanismo da concordância, em alguns contextos. É importante deixar claro para os estudantes que o objetivo não é procurar e evidenciar erros, mas sim perceber que a língua varia de acordo com a situação apresentada. Além disso, o objetivo é fazer com que os alunos percebam a influência da posição do sujeito e da distância do núcleo do sujeito em relação ao verbo para a realização da CV.

4º momento: Campanha no twitter #apliqueoqueaprendeu

Proposta de atividade I

Ao iniciar esta aula, reúna os alunos em um semicírculo para melhor resultado das socializações. Solicite a eles que façam a leitura do conceito de CV estabelecido pela turma para a realização das atividades, que deverá estar fixado na parede da sala de aula, em um cartaz. A partir desta leitura, pergunte a eles se, depois de todas as atividades realizadas, foi possível observar o acontecimento deste conceito, se eles conseguiram, a partir de suas percepções, entender na prática os apontamentos que fizeram sobre CV.

A partir das reflexões da turma, converse com os alunos sobre o Twitter, pontuando para eles algumas das funções deste que podem servir para auxiliar na socialização da UD entre eles, pois essa rede social pode tornar visíveis as aprendizagens escolares. Assim, os alunos irão mobilizar as suas aprendizagens e

compartilhar conhecimentos com os demais estudantes. De posse dos conhecimentos adquiridos até então, será proposto aos alunos que realizem no Twitter uma campanha com a #apliqueoqueaprendeu.

A campanha consistirá na construção de frases curtas, produzidas por eles, de, no máximo, 140 caracteres escritos, onde eles precisarão exemplificar ocorrências adequadas à norma culta e empregadas em contextos escritos em que seja necessária a existência de concordância verbal, orações em que sejam aplicadas as regras observadas e apreendidas nas aulas da UD, em variados contextos escritos.

É importante retomar, na produção da campanha, as variáveis posição do sujeito e distância do núcleo do sujeito em relação ao verbo, de maneira que as frases construídas possam refletir a construção do conhecimento sobre o que pode desfavorecer a CV.

Para a idealização, produção e realização da campanha serão utilizadas 6 horas/aula.

Professor(a), para a execução desta atividade, pressupõe-se que os alunos conheçam o Twitter, qual a finalidade e o seu funcionamento.