



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª PP NO 6º ANO:  
DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

POR

CRISTIANE ALVES DE LIMA CARDOSO

SEROPÉDICA, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL – PROFLETRAS

CRISTIANE ALVES DE LIMA CARDOSO

CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª PP NO 6º ANO:  
DO DIAGNÓSTICO À INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação de Mestrado do Curso de Mestrado  
Profissional em Letras, na Área de Concentração  
Linguagens e Letramentos, para obtenção do Título  
de Mestre em Língua Portuguesa.

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS

SEROPÉDICA, 2015.

## EXAME DE DISSERTAÇÃO

CARDOSO, Cristiane Alves de Lima. *Concordância verbal de 1ª PP no 6º ano: do diagnóstico à intervenção pedagógica*. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, UFRRJ. Seropédica (RJ), 2015.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Marina Bravin dos Santos (UFRRJ)

Orientadora

---

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)

Avaliador interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Rodrigues Vieira (UFRJ)

Avaliador externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Roza Palomanes (UFRRJ)

Suplente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bianca Graziela Souza Gomes da Silva (UFRJ)

Suplente

APROVADA EM 20/07/2015.

## DEDICATÓRIA

A Deus, que me concedeu a realização de mais um sonho.

Aos meus pais, Rocilda e Aluizio, por me ensinarem o valor do trabalho e do estudo.

A minha irmã Cristina, pelo seu carinho, cuidado e exemplo de determinação.

Ao grande amor da minha vida, meu esposo Robson, que é o companheiro de todos os momentos.

Aos meus filhos, Mariana e Pedro, os presentes mais valiosos que eu poderia receber na vida.

Aos meus familiares, pelo carinho e incentivo.

Aos meus irmãos em Cristo, por compartilharem amizade e fé.

Aos meus alunos, com quem mais aprendi do que ensinei. Em especial, ao aluno Matheus Lima, da turma 603, que tão inesperadamente nos deixou em 2014.

## AGRADECIMENTOS

À professora Angela Bravin, minha orientadora, pela forma atenciosa e paciente com que me conduziu durante esta empreitada.

A todos os professores do Profletras, que contribuíram imensamente com nosso amadurecimento acadêmico e atualização profissional.

Ao nosso coordenador, professor Gerson Rodrigues, que sempre se mostrou preocupado com o bom andamento do curso e solícito diante das nossas necessidades.

Aos colegas de turma, que enriqueceram as aulas com suas experiências pedagógicas e transformaram os longos dias de estudo em encontros inesquecíveis.

À Direção e aos colegas da Escola Municipal Professor Romeu Menezes dos Santos, pelo apoio dispensado durante a execução do presente trabalho.

Aos professores examinadores dessa dissertação, em especial à professora Silvia Rodrigues Vieira e ao professor Gilson Costa Freire, pelas valiosas orientações dadas no exame de qualificação.

À CAPES, pela Bolsa de Estudos que representou um imprescindível apoio financeiro.

## RESUMO

CARDOSO, Cristiane Alves de Lima. *Concordância verbal de 1ª PP no 6º ano: do diagnóstico à intervenção pedagógica*. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. UFRRJ. Seropédica (RJ), 2015.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para o estudo da regra variável de concordância verbal de 1ª pessoa do plural no 6º ano do Ensino Fundamental, elaborada a partir do diagnóstico realizado no ano de 2014, em uma escola da Rede Municipal de Duque de Caxias. Três aspectos foram considerados na composição desse diagnóstico: (1) um estudo com base na Sociolinguística Variacionista Laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) sobre o estatuto da concordância verbal de 1ª pessoa do plural produzida por alunos do 6º ano, (2) uma sondagem, por meio de um questionário, das crenças e atitudes dos professores de Língua Portuguesa da escola quanto ao uso e ao estudo desse fenômeno linguístico e (3) uma análise da abordagem pedagógica proposta pelo livro didático adotado na unidade escolar. Os resultados obtidos no estudo sociolinguístico revelaram uma acentuada variação da concordância de 1ª pessoa do plural na fala e na escrita dos estudantes. As respostas ao teste de atitudes e crenças indicaram que a ação pedagógica em torno desse fenômeno variável tem se concentrado em práticas de correção e de leitura. O livro didático analisado não contempla explicitamente o fenômeno da concordância verbal, mas apresenta um extenso estudo gramatical sobre verbos a partir do qual se conclui que à escola cabe o ensino da realização explícita da flexão de 1ª pessoa do plural. Para a elaboração da proposta propriamente dita, procedeu-se, como fundamentação teórico-metodológica, à associação entre o Modelo dos Contínuos (BORTONI-RICARDO, 2004), com ênfase no contínuo de monitoramento estilístico, e a abordagem didático-pedagógica de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** Concordância verbal de 1ª pessoa do plural, Variação linguística, Aprendizagem colaborativa, Contínuo de monitoração estilística.

## ABSTRACT

CARDOSO, Cristiane Alves de Lima. *Verbal Agreement of the first person plural in sixth grade: from diagnosis to pedagogical intervention*. Dissertation. Professional Master Degree in Portuguese - PROFLETRAS. UFRRJ. Seropédica (RJ), 2015.

This paper aims to present a pedagogical intervention proposal for the study of variable rule verbal agreement of the 1st person plural in the 6th grade of Elementary School, based on the diagnosis done in 2014, in a public school of Duque de Caxias. Three aspects were taken into consideration in the composition of this diagnosis: (1) a study based on the Labovian Variationist Sociolinguistic (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) concerning the verbal agreement of the 1st person plural produced by 6th graders, (2) a survey carried out through a questionnaire of the beliefs and attitudes of Portuguese teachers of the school as to the use and study of this linguistic phenomenon and (3) an analysis of the pedagogical approach proposed by the coursebook chosen by the school. The results of the sociolinguistic study showed a considerable variation of the 1st person plural agreement in the student's speaking and writing. The answers to the beliefs and attitudes test indicated that the pedagogical action around this variable phenomenon has concentrated on correction and reading practices. The analyzed coursebook does not consider the verbal agreement phenomenon explicitly, but presents an extensive grammatical study of verbs from which it can be concluded that it is up to the school teaching the explicit realization of bending 1st person plural. In developing the proposal itself, the theoretical methodological foundation was based on association between the Model of Continuous (BORTONI-RICARDO, 2004), with an emphasis on the continuous stylistic monitoring and didactic-pedagogic approach of the collaborative apprenticeship (BEHRENS, 2013).

**KEY WORDS:** Verbal agreement of the 1st person plural, Linguistic variation, Collaborative learning, Stylistic monitoring continuum.

## SUMÁRIO

### ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

### ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....   | 13 |
| 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOBRE CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª PP..... | 17 |
| 3. O DIAGNÓSTICO.....  | 24 |
| 3.1 – A concordância verbal de 1ª PP produzida pelos alunos do 6º ano.....   | 24 |
| 3.1.1 – A pesquisa.....  | 25 |
| 3.1.1.1 – Breve contextualização da pesquisa.....                            | 25 |
| 3.1.1.1.1 – A unidade escolar.....   | 25 |
| 3.1.1.1.2 – A comunidade de fala dos alunos.....                             | 27 |
| 3.1.1.1.3 – Os participantes.....  | 28 |
| 3.1.1.2 – Os pressupostos metodológicos.....                                 | 29 |
| 3.1.1.3 – Procedimentos de recolha dos dados da escrita.....                 | 30 |
| 3.1.1.4 – Resultados dos dados da escrita.....                               | 31 |
| 3.1.1.4.1 – Índices gerais.....  | 31 |
| 3.1.1.4.2 – Grupos de fatores linguísticos.....                              | 32 |
| 3.1.1.4.3 – Grupos de fatores extralinguísticos.....                         | 37 |
| 3.1.1.5 – Procedimentos de recolha dos dados da fala.....                    | 40 |
| 3.1.1.6 – Resultados dos dados da fala.....                                  | 41 |
| 3.1.1.6.1 – Índices gerais.....  | 41 |
| 3.1.1.6.2 – As formas de 1ª PP produzidas na fala.....                       | 42 |
| 3.2 – O perfil dos professores de LP da EMPRMS.....                          | 45 |
| 3.2.1 – O perfil acadêmico dos professores.....                              | 46 |
| 3.2.2 – Crenças e atitudes dos professores de LP .....                       | 48 |
| 3.3 – Análise do livro didático de LP adotado na EMPRMS.....                 | 53 |
| 3.3.1 – Características gerais do livro do 6º ano.....                       | 53 |
| 3.3.2 – Eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem.....                   | 55 |
| 3.3.3 – A concordância verbal no livro didático.....                         | 62 |

|  |     |
|--|-----|
| 4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....                               | 69  |
| 4.1 – A fundamentação teórico-metodológica da intervenção..... | 69  |
| 4.1.1 – A aprendizagem colaborativa.....                       | 69  |
| 4.1.2 – O modelo dos contínuos.....                            | 77  |
| 4.1.2.1 – O contínuo de urbanização.....                       | 78  |
| 4.1.2.2 – O contínuo de oralidade-letramento.....              | 79  |
| 4.1.2.3 – O contínuo de monitoração estilística.....           | 80  |
| 4.2 – O plano de ação da intervenção.....                      | 82  |
| 4.2.1 – Composição das etapas.....                             | 82  |
| 4.2.2 – Descrição das atividades.....                          | 83  |
| 4.3 – Relato de experiência: a aplicação da intervenção.....   | 93  |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                   | 108 |
| 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                             | 112 |
| 7. ANEXOS.....   | 116 |

## ÍNDICE DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1: Sistematização dos estudos apresentados sobre CV no Brasil.....   | 23 |
| Figura 1: Imagem de satélite das Comunidades Vila Ideal, Parque Vila Nova e da EMPRMS, situada no Bairro Laguna e Dourados..... | 27 |
| Tabela 1: Distribuição dos percentuais por preenchimento ou não do sujeito.....   | 32 |
| Figura 2: Trecho da produção textual da aluna J.B.....  | 33 |
| Tabela 2: Distribuição dos percentuais pelas formas de 1ª PP <i>a gente</i> e <i>nós</i> .....                                  | 33 |
| Figura 3: Trecho da produção textual da aluna A.V.....  | 34 |
| Tabela 3: Distribuição dos percentuais pela posição da sílaba tônica nas formas verbais.....                                    | 34 |
| Tabela 4: Distribuição dos percentuais pela estrutura verbal <i>simples</i> ou <i>composta</i> .....                            | 35 |
| Figura 4: Trecho da produção textual do aluno F.D.....  | 36 |
| Tabela 5: Distribuição dos percentuais por tempos e modos verbais.....  | 36 |
| Tabela 6: Distribuição dos percentuais pela ocorrência ou não de paralelismo discursivo.....                                    | 37 |
| Tabela 7: Distribuição dos percentuais pela residência ou não na favela.....  | 38 |
| Tabela 8: Distribuição dos percentuais pelo nível de escolaridade do responsável.....   | 38 |
| Tabela 9: Distribuição dos percentuais pelo sexo dos informantes.....   | 39 |

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 2: Perfil acadêmico-profissional dos professores de LP.....  | 47  |
| Quadro 3: Resultados do questionário aplicado aos professores da EMPRMS sobre o<br>sobre o ensino de LP.....    | 49  |
| Figura 5: Sumário da Unidade 1 do LD .....  | 57  |
| Figura 6: Sumário do 1º capítulo da Unidade 2 do LD.....  | 58  |
| Figura 7: Sequência didática sobre variedades linguísticas no LD.....   | 60  |
| Figura 8: Box “Importante saber”, página 150 do LD.....   | 64  |
| Figura 9: Pessoas verbais segundo a norma-padrão e as variedades populares.....                                 | 65  |
| Figura 10: Atividades de aplicação de conhecimentos do segundo estudo sobre<br>verbos no LD.....                | 66  |
| Figura 11: Reprodução do quadro sinótico das fases do projeto de aprendizagem de<br>Behrens .....               | 74  |
| Figura 12: Reprodução do teste de opinião da aluna D.L.....   | 95  |
| Figura 13: Fotos de páginas de cadernos com informações da pesquisa.....  | 98  |
| Figura 14: Cartazes produzidos a partir da pesquisa sobre o uso social da CV com o<br>pronomes <i>nós</i> ..... | 99  |
| Figura 15: Resposta do desafio 1 produzida pelos alunos L.S. e D.L.....   | 101 |
| Figura 16: Resposta do desafio 2 produzida pelas alunas B.L. e A.M.....   | 102 |
| Figura 17: Resposta do desafio 3 produzida pelo aluno A.G.....  | 103 |

Figura 18: Versão revisada pela turma 603 do texto utilizado na 1ª etapa.....105

Figura 20: Relatório das aulas sobre CV produzido pela dupla G.V. e L.S.....106

## ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

|         |   |
|---------|---|
| CV      | Concordância verbal                                 |
| EF      | Ensino Fundamental                                  |
| EMPRMS  | Escola Municipal Professor Romeu Menezes dos Santos |
| LD      | Livro didático                                      |
| LP      | Língua portuguesa                                   |
| P       | Pessoa  |
| PB      | Português brasileiro                                |
| PCNs    | Parâmetros Curriculares Nacionais                   |
| PP      | Pessoa do plural                                    |
| PS      | Pessoa do singular                                  |
| SN      | Sintagma nominal                                    |
| VAR SUL | Projeto Variação Linguística Urbana na Região Sul   |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco central a produção de uma proposta de intervenção pedagógica voltada para o estudo da concordância verbal de 1ª pessoa do plural (doravante CV de 1ª PP), baseada na concepção de língua em uso, ou seja, heterogênea e sócio-historicamente situada. Trata-se, dessa forma, de uma pesquisa desenvolvida no âmbito educacional, que se insere na linha de pesquisa *Teorias da Linguagem e Ensino* do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Dentre os fenômenos linguísticos passíveis de variação, a CV representa uma marca de distinção social, que provoca avaliação negativa da sociedade quando o uso das variantes não é legitimado pela norma urbana de prestígio. No que se refere à CV com a 1ª PP, como em construções do tipo “nós quer”, “nós vai” e “nós foi”, o apagamento da flexão verbal recebe estigma ainda maior, tendo em vista que esse emprego é bem característico das camadas populares menos urbanas e de baixa escolaridade, conforme atestam os estudos sociolinguísticos sobre esse fenômeno variável.

Considerando um público com pouco acesso à norma culta<sup>1</sup>, como é o caso dos alunos da rede pública residentes em comunidades carentes, é natural que o cancelamento do elemento flexional seja uma das formas de CV de 1ª PP adotadas por esses falantes. Nesse aspecto, a instituição escolar, possivelmente o único espaço onde eles convivem com a cultura letrada, tem um papel fundamental a desempenhar: contribuir para a ampliação da competência comunicativa do aluno.

Acontece que o ensino de gramática nas escolas públicas tem se realizado, tradicionalmente, com base apenas nas prescrições da norma-padrão<sup>2</sup>. Em consequência, na maioria dessas escolas, ainda não se reconhece a legitimidade das variedades

---

<sup>1</sup> Segundo Faraco (2008), a expressão norma culta/comum/*standard*, designa o conjunto de fenômenos linguísticos habitualmente usados por falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita, que se tornou historicamente objeto de valor social positivo e produziu, no imaginário dos falantes, a representação dessa norma como uma variedade superior, ou mesmo a crença de que ela é a própria língua.

<sup>2</sup> Com relação ao termo “norma-padrão”, Faraco (2008) esclarece que ele designa um instrumento de política linguística criado em meio à constituição dos Estados Modernos europeus, através de gramáticas e de dicionários, com o intuito de atenuar a diversidade linguística regional e social herdada na experiência feudal.

populares, sendo classificadas como “erros” as variantes estigmatizadas de CV produzidas pelos alunos.

Assim sendo, ao invés de promover a *ampliação* da competência comunicativa, o sistema educacional procede à prática da *substituição* da norma do aluno pela norma de prestígio. Sobre essa “prática de mutilação cultural”, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) de Língua Portuguesa (doravante LP) advertem que

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas. (...). A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCNs, 1998:31)

A pertinência do presente estudo se justifica, portanto, pela necessidade de uma mudança na abordagem tradicional do fenômeno CV de 1ª PP, mudança esta que tem sido defendida por especialistas e pelos documentos oficiais de ensino, mas, na prática, não tem se efetivado na sala de aula. Dessa forma, as questões que nos propomos a responder, ao longo da execução deste trabalho, são:

- i. Que situações didático-pedagógicas podemos desenvolver com os alunos de forma a colocar em prática uma proposta de ensino-aprendizagem que viabilize a reflexão sobre os diferentes usos de CV de 1ª PP?
- ii. Como relacionar tais situações a uma fundamentação teórica que leve em conta a linguagem em uso, afastando-se da simplificada dicotomia linguagem formal e informal?

Nesse sentido, um modelo teórico que reconhece e situa adequadamente os diversos falares brasileiros é a concepção da língua em contínuos, proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e recomendado por Mollica (2007) e Vieira (2013). São três linhas imaginárias que contemplam as diversas formas de variação linguística: o *contínuo de urbanização*, o *contínuo de oralidade-letramento* e o *contínuo de monitoração estilística*. Desta maneira, é possível situar qualquer falante em determinado ponto desses contínuos, levando em conta a região onde nasceu e vive, a influência da oralidade e da escrita, e o nível de monitoração que a situação comunicativa exige.

Segundo tal modelo, no caso da CV, por exemplo, a forma como o verbo se combina ao sintagma nominal (doravante SN) sujeito de 1ª PP deve ser observada dentro desses parâmetros linguísticos, para somente após a sua identificação se pensar em uma prática pedagógica de conscientização dos alunos sobre outras possíveis formas de falar.

Aliada a esse modelo, faz-se também necessária a utilização de uma metodologia que permita a efetiva participação do aluno na observação do fenômeno em estudo na realidade social ao seu redor, colocando-o na posição de pesquisador e de colaborador, como sujeito ativamente envolvido na ampliação de sua competência comunicativa. É justamente o que apresenta Behrens (2013), em sua proposta de *Aprendizagem Colaborativa*, que traz como principal vantagem a possibilidade de associar a conscientização linguística pretendida a um direcionamento didático que se pretende democrático.

O objetivo maior de nosso trabalho, em relação às inquietações a respeito da abordagem da CV de 1ª PP na série inicial do segundo segmento do Ensino Fundamental (doravante EF), é buscar um direcionamento para a ação pedagógica que não se restrinja a levar o aluno a alcançar as variantes linguísticas de prestígio, mas que desenvolva nele a consciência de que deve dispor de diferentes opções linguísticas conforme o contexto de cada evento de interação verbal. De forma mais específica, tal objetivo se desdobra em (1) diagnosticar a norma praticada pelos alunos do 6º ano quanto à CV de 1ª PP, as crenças dos profissionais sobre o fenômeno e a abordagem do tema pelo LD; (2) a partir desse diagnóstico, formular e testar uma proposta de intervenção pedagógica.

Para tanto, procedemos ao encaminhamento das ações em direção à produção da referida proposta, organizando-as em três momentos, que são descritos nos Capítulos 2, 3 e 4 desta dissertação. A primeira ação foi buscar os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados no estudo da CV de 1ª PP, através da realização de uma pesquisa bibliográfica, apresentada no Capítulo 2.

Na segunda fase, desenvolveu-se uma pesquisa diagnóstica, com o intuito de conhecer a real situação em torno da produção e do ensino da CV de 1ª PP, utilizando como amostra uma turma de 6º ano da Escola Municipal Professor Romeu Menezes dos Santos (doravante EMPRMS) do ano de 2014. Os aspectos observados foram a fala e a escrita desses alunos, o perfil da equipe de professores de LP da escola e a análise da

abordagem do assunto no livro didático (doravante LD) adotado no 6º ano. Todo o processo de diagnose encontra-se registrado no Capítulo 3.

De posse do diagnóstico, partimos para a terceira fase dos trabalhos, focada na intervenção pedagógica, para a qual foi elaborada e aplicada uma proposta de estudo da CV de 1ª PP, com base na fundamentação teórico-metodológica que julgamos apropriada à demanda detectada. A implementação da proposta traçada, ocorrida em uma turma do 6º ano de 2015 da EMPRMS, objetivou avaliar a aplicabilidade das atividades diferenciadas e efetuar os devidos ajustes em cada etapa elaborada. Todos os passos em torno da proposta pedagógica propriamente dita encontram-se no Capítulo 4, incluindo o relato da experiência de aplicação que, ao final, dá notícia de seus aspectos positivos e negativos.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DOS ESTUDOS SOBRE A CONCORDÂNCIA VERBAL DE 1ª PP

Este capítulo inicial dedica-se à revisão de importantes estudos desenvolvidos no Brasil a respeito do fenômeno da CV de 1ª PP. Tendo em vista que a maior parte dos estudos sociolinguísticos sobre a variação da CV no Português Brasileiro (doravante PB) tem se debruçado na observação da 3ª PP, são seletas as investigações acerca do uso da 1ª PP, dentre as quais se destacam as de Bortoni-Ricardo (1985), Rodrigues (1987), Naro et al. (1999), Zilles, Maya e Silva (2000), Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009). A diversidade desses estudos, que se baseiam em amostras de diferentes localidades do Brasil, representa uma valiosa contribuição para a compreensão do fenômeno linguístico que será abordado neste trabalho.

Bortoni-Ricardo (1985) desenvolveu um estudo sobre o processo de urbanização de falantes migrados da zona rural de Minas Gerais para a cidade-satélite de Brazlândia, no Distrito Federal, e analisou, entre outros traços dialetais, a variação da concordância verbal, tanto em 1ª quanto em 3ª PP. Através dos dados coletados sobre a primeira pessoa, a linguista registra três variantes para a forma padrão *-mos* (como em *nós falamos*): uma forma intermediária de manutenção da desinência (*nós falamo*), a forma não marcada (*nós fala*) e uma variante caipira com alteração da vogal temática, associada ao apagamento da consoante final (*nós falemo*).

Nessa pesquisa, a aplicação da regra de CV de 1ª PP foi constatada em 56% das ocorrências, seja pelo uso de *-mos* ou *-mo*. Os fatores linguísticos mais significativos foram a *posição do acento*, visto que a desinência de 1ª PP se manteve em apenas 10% das ocorrências; a *posição do sujeito*, que alcançou 47% de flexão com sujeito anteposto ao verbo e 29% com sujeito posposto; o *sujeito nulo*, que se destacou como grande contexto favorecedor da marca de plural (84%). Quanto aos fatores extralinguísticos, a pesquisa selecionou o fator *sexo*, já que os homens realizaram mais a concordância padrão do que as mulheres (66% x 42%), e o fator *idade*, a partir do qual se verificou que os jovens, influenciados pelo processo de urbanização, apresentaram 82% de aplicação da regra padrão, índice bem superior ao dos mais velhos, que registraram 48% dessa realização (Apud Zilles, Maya e Silva, 2000).

Em Rodrigues (1987; 1992), encontram-se os resultados de sua investigação sobre a CV de 1ª e de 3ª PP na língua falada na periferia de São Paulo, realizada no final

da década de 80, cujos informantes pertenciam a algumas favelas da região. Sabe-se que a capital paulista, maior metrópole brasileira, é formada por um imenso contingente de migrantes da zona rural, vindos parcialmente de cidades interioranas da própria Região Sudeste, bem como de outras regiões do país. Em termos gerais, os resultados sinalizaram uma divisão entre uso (53%) e não uso da desinência (47%), assemelhando-se ao levantamento de Bortoni-Ricardo (1985).

Os registros de Rodrigues (1992) destacam que dois fatores linguísticos e dois extralinguísticos foram considerados relevantes em sua pesquisa de 1987. Os de natureza linguística dizem respeito à *acentuação da forma padrão* e à *presença/ausência de sujeito pronominal*. Os dados obtidos sobre a variável morfofonêmica indicaram que, na comparação entre o uso das formas verbais paroxítonas e das proparoxítonas, estas últimas praticamente não foram empregadas, com frequência de 99% da forma não padrão. Já a variável morfossintática confirmou a previsão de que, assim como a presença do sujeito pronominal confere redundância ao uso da desinência, favorecendo, portanto, a sua omissão, a ausência do sujeito plural torna a desinência obrigatória ao verbo, favorecendo, conseqüentemente, a sua produção. Apenas 26% dos informantes não empregaram a forma plural nesse segundo contexto sintático.

No que se refere aos fatores extralinguísticos, foram relevantes o *sexo* e a *procedência dos informantes*. Consoante a pesquisa e a interpretação de Bortoni-Ricardo (1985), o sexo masculino foi o que mais empregou a concordância padrão (63%), em virtude da maior adaptação e da mobilidade social que os homens adquirem ao conseguirem emprego com mais facilidade de que as mulheres. Para as mulheres dessas localidades, analfabetas ou com baixa escolaridade, o mercado de trabalho nos grandes centros urbanos é mais difícil e restrito, levando-as a ocuparem cargos compatíveis com o serviço doméstico, em bairros próximos ou no próprio bairro, sem contar o grande número de mulheres que se limitam ao convívio doméstico, cuidando da casa e dos filhos.

O outro fator extralinguístico analisado por Rodrigues (1992), a *procedência dos falantes*, mostrou-se significativo para a realização da regra de CV, tanto na 1ª como na 3ª PP. Partindo dos pressupostos de que grande parte da população paulistana analfabeta ou semialfabetizada é composta de migrantes rurais e de que a não aplicação da regra padrão na 1ª PP assume, nos grandes centros urbanos, um significado social diferente,

pois identifica a procedência rural do falante, buscou-se, através do isolamento de tal fator, observar se a procedência paulistana favoreceria a regra padrão. Os resultados revelaram que as pessoas nascidas na capital privilegiaram as formas verbais explícitas de 1ª PP, com 68% de aplicação da regra, enquanto os entrevistados migrados apresentaram média de uso de 50%. Segundo a autora, esses números sugerem que o emprego de formas verbais padrão representa uma marca característica da variedade popular urbana em contraste com a variedade rural.

Naro, Görski e Fernandes (1999) estudaram a variação dos pronomes de 1ª PP, bem como as mudanças no uso das flexões verbais do PB, a partir de uma amostra colhida no Rio de Janeiro com divisão de informantes por sexo, por faixa etária (6 a 12, 13 a 20, 21 a 40, acima de 40 anos) e por nível de escolaridade. Naro et al. (op. cit.) consideraram as variantes *nós falamos/nós fala*, *a gente fala/a gente falamos* e *0 fala/0 falamos*.

A *saliência fônica verbal* foi um dos fatores apontados como relevantes por esses autores na aplicação da marca de concordância no verbo. No processo de variação, a diferenciação sonora entre as formas em competição tem papel fundamental na seleção da forma preferida. Naro et al. (op. cit.) comprovaram que maiores níveis de saliência fônica entre as formas verbais (singular e plural) levam a maiores frequências de uso da forma plural. Na comparação entre o uso das formas *falava/falávamos*, cuja oposição não se dá nas sílabas tônicas, verificou-se que a desinência *-mos* praticamente não foi adotada (3,8%), nem com o sujeito *nós*, nem com o sujeito *a gente*, mostrando-se esse contexto bastante favorável à desinência zero em razão da menor saliência fônica entre a 3ª PS e a 1ª PP. Já nos níveis mais altos de distinção sonora, como nas formas *falou/falamos* e *é/somos*, o morfema *-mos* teve maior incidência. Outro fator estatisticamente significativo nesse estudo foi o *tempo verbal*, visto que os falantes mais jovens flexionaram com maior frequência as formas verbais de pretérito relacionadas aos sujeitos pronominais *nós* e *a gente*, em comparação com as formas no presente. Foi selecionada, ainda, como condicionante do uso da desinência *-mos*, a *posição do sujeito*, conforme os resultados de Bortoni-Ricardo (1985) já haviam indicado.

Zilles, Maya e Silva (2000) apresentam os resultados parciais de uma investigação sobre a variação da CV na 1ª PP em duas cidades do Rio Grande Sul: Panambi, uma comunidade bilíngue (alemão-português), e Porto Alegre, capital desse Estado. Com base em 32 entrevistas do Banco de Dados VARSUL, os pesquisadores

procuraram verificar, principalmente, em que medida o fator *escolaridade* está associado ao emprego das formas testadas (-*mos*, -*mo*, -*o*). Apesar de não terem sido encontradas nesse *corpus* ocorrências de *a gente* com verbo flexionado na 1ª PP, os autores destacam que a gramaticalização dessa expressão, semelhante à substituição do *tu* por *você*, tem provocado alterações no paradigma verbal, podendo ser encontradas construções do tipo *a gente falamos* através de observações assistemáticas da fala nas camadas populares.

De um total de 1.035 ocorrências verbais na 1ª PP, foram contabilizados os seguintes resultados: 53% de uso da forma padrão -*mos*, 34% do alomorfe -*mo* e 13% de desinência zero. Em relação a este último resultado, as variáveis linguísticas consideradas significativas pelo programa foram *sílaba tônica* e *posição do sujeito* em relação ao verbo, enquanto as extralinguísticas foram *escolaridade* e *comunidade*. A variável *tempo verbal* não foi reconhecida como estatisticamente relevante, contrapondo-se, nesse aspecto, aos resultados de Naro et al. (1999). Mais uma vez, a forma verbal proparoxítona se mostrou favorável à omissão da desinência, representando o contexto linguístico mais inibidor da flexão na 1ª PP. Quanto à *posição do sujeito*, sua posposição ao verbo conferiu alto índice de concordância zero (4 em 5 ocorrências), sendo observada crescente marca de concordância à medida que o sujeito se situa mais próximo ao verbo, em posição anterior a ele.

Analisando o primeiro fator social selecionado em sua pesquisa, a escolaridade, Zilles et al. (2000) constataram que os falantes com nível primário produziram mais a concordância zero (16%) do que os de nível médio (5%), apresentando mesmo comportamento com a variante -*mo* (56% x 21%). Esses resultados confirmam a hipótese levantada sobre a influência da escolaridade na realização da concordância padrão, ainda que formas não padrão também tenham sido produzidas entre os mais escolarizados. Tal variável recebe distinção em relação às demais, porque, segundo os autores da pesquisa, este foi o único grupo de fatores que “mostrou resultados interessantes, com pesos polarizados” (ZILLES et al., 2000:214-215), pois, enquanto 76% dos falantes de nível médio usam a desinência -*mos*, o mesmo ocorre em apenas 37% dos falantes de nível primário. Com relação ao fator extralinguístico *comunidade*, os números apontaram diferenças sensíveis entre as duas localidades: Panambi favorece a omissão da desinência, com peso de 0,57, ao passo que Porto Alegre a desfavorece, com peso de 0,41.

Cabe destacar, por último, na análise que Zilles et al. (op. cit.) fazem sobre os casos de apagamento do /s/ na desinência de 1ª PP observados nessas amostras gaúchas, que seu uso está muitíssimo relacionado à perífrase *ir + infinitivo*. Do total de casos de apagamento dessa consoante, 70% são de *vamo* como auxiliar de infinitivo, sugerindo que o emprego da variante *-mo* pode estar vinculado ao processo de gramaticalização do verbo *ir* como auxiliar, forma muito frequente na modalidade falada do PB.

Outra referência na descrição da variação da CV em 1ª PP é o estudo desenvolvido por Lucchesi (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009) a partir de amostras do Acervo da Fala Vernácula do Português Afro-brasileiro do Estado da Bahia, do qual foram extraídas 24 entrevistas realizadas em quatro comunidades rurais afro-brasileiras isoladas no interior baiano, com pouca ou nenhuma escolaridade, entre 1992 e 2002. Na fala dessas comunidades, o índice de uso da desinência *-mos* (e do alomorfe *-mo*) relativo ao sujeito *nós* é de 18%, sendo que o uso do morfema padrão correspondeu a apenas 2% das ocorrências.

Comparando esses dados com pesquisas como a de Zilles, Maya e Silva (2000), da qual participaram indivíduos de áreas urbanas com mais de quatro anos de escolaridade, na qual se verificou uma frequência de 87% de utilização da desinência *-mos* (incluindo o alomorfe *-mo*), o autor chega à seguinte conclusão:

Assim, configura-se também para a concordância verbal da 1ª pessoa do plural um quadro de polarização sociolinguística do Brasil, com os falantes urbanos com alto nível de escolaridade empregando a regra de concordância em um nível quase categórico, enquanto a variação no uso da regra na norma popular brasileira pode chegar a mais de 80%. (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009:362).

Na análise da forma padrão *nós*, foram consideradas relevantes três variáveis linguísticas e duas extralinguísticas. A primeira das variáveis linguísticas diz respeito à *realização/posição do sujeito*, fator que acabou corroborando os resultados das pesquisas de Bortoni-Ricardo (1985) e de Rodrigues (1987), na medida em que também indicou o sujeito nulo como maior contexto favorecedor da concordância padrão (38%), seguido do sujeito imediatamente anteposto ao verbo (13%), fato que revela a prevalência da lógica funcional, em que a ausência do sujeito gera a necessidade da marcação da desinência de 1ª PP.

A segunda variável linguística pertinente foi o *paralelismo discursivo*, observado em uma sequência de orações com referência ao mesmo sujeito. Se o falante

utiliza o morfema verbal número-pessoal na primeira oração, ele tende a utilizá-lo nas orações seguintes e vice-versa. Os resultados chegaram a 48% de frequência de uso da desinência *-mos* nesse contexto. Já a última variável linguística relevante foi a *saliência fônica*, que tem se consolidado nos estudos variacionistas sobre concordância. Mais uma vez, a forma proparoxítona exibiu alto índice de rejeição, registrando apenas 01% de frequência, isso porque a oposição entre ela e a forma singular não se dá na sílaba tônica. À proporção que o contraste entre as formas singular e plural foi aumentando, atingindo o nível 3 de maior saliência fônica (cf. NARO et al., 1999), a frequência de concordância passou de 5% para 20%.

Quanto às variáveis extralinguísticas, diferente de outros estudos, o fator faixa etária não foi estatisticamente relevante, em razão da diferença percentual entre as faixas de idade ser mínima. Apesar disso, Lucchesi (2009) esclarece que houve um pequeno aumento da aplicação da regra padrão por parte dos falantes mais jovens, diferença que se mostrou mais visível no estudo de Bortoni-Ricardo (1985), cujos informantes dessa faixa etária alcançaram 82% de realização da regra padrão. Nas amostras das comunidades afro-brasileiras pesquisadas, os aspectos sociais condicionadores da CV na 1ª PP foram o *sexo*, já que os homens empregaram mais a desinência, com 26% de frequência em relação aos 12% de realização por parte das mulheres e a *saída temporária da comunidade*, com 23% de uso efetuado por aqueles que haviam estado fora por, pelo menos, seis meses, enquanto os que nunca se ausentaram da comunidade atingiram 12% de produção da referida concordância.

Na interpretação de Lucchesi (2009), os resultados dessas variáveis sociais, assim como os de outras pesquisas desenvolvidas sobre a CV de 1ª PP, podem ser identificados como “indícios de um processo de mudança em curso no incremento da aplicação da regra de concordância” (LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009:368), ou seja, o contato com a urbanização e a escolaridade, mais acessíveis ao sexo masculino, em virtude da maior abertura do mercado de trabalho, aos jovens e aos que viveram, ainda que temporariamente, fora da comunidade, evidencia um processo de aquisição da regra padrão. Por outro lado, os autores (op. cit.) verificaram que o contrafluxo dessa tendência se dá em função da crescente substituição do pronome *nós* pela expressão *a gente*, que predomina na norma popular entre os mais jovens (quase 90% das ocorrências de 1ª PP na faixa etária de 20 a 40 anos) e é responsável pela concordância com a forma não marcada de 3ª PS.

Assim sendo, os resultados desse conjunto de estudos, reunidos no Quadro 1, apontam para a polarização sociolinguística da regra de CV de 1ª PP com o pronome *nós* mencionada por Lucchesi (2009), indicando as profundas diferenças produzidas pela urbanidade e a escolarização na aplicação da concordância marcada pela desinência verbal, bem como a significativa mudança em direção ao padrão normativo, ou seja, a ausência da marca de pluralidade, observada em grupos de pouca ou nenhuma escolaridade, moradores da periferia de grandes cidades, definidos por Bortoni-Ricardo como rurbanos.

| <b>AUTOR(ES)</b>           | <b>ANO</b> | <b>LOCAL</b>                             | <b>RESULTADO (APLICAÇÃO)</b> | <b>FATORES MAIS SIGNIFICATIVOS</b>                                     |
|----------------------------|------------|--|------------------------------|--|
| BORTONI-RICARDO            | 1985       | BRAZLÂNDIA (DF)                          | 56%                          | SUJEITO NULO (84%)<br>IDADE (82% JOVENS × 48% ADULTOS)                 |
| ANGELA RODRIGUES           | 1987       | PERIFERIA DE SP (SP)                     | 53%                          | SUJEITO NULO (74%)<br>SEXO MASCUL. (63%)                               |
| NARO, GÖRSKIE FERNANDES    | 1999       | PERIFERIA DO RIO (RJ)                    | 40% (6-20)<br>66% (21+)      | SALIÊNCIA FÔNICA (100% n.4 e 5/ 50% n.2)<br>TEMPO VERBAL (pret. perf.) |
| ZILLES, MAYA E SILVA       | 2000       | PANAMBIÉ PORTO ALEGRE (RS)               | 87%                          | SÍLABA TÔNICA (98% PA × 57% PRO)<br>ESCOLARIDADE (95% EM × 84% EF)     |
| LUCCHESI, BAXTER E RIBEIRO | 2009       | COMUNIDADES RURAIS AFRO-BRASILEIRAS (BA) | 18%                          | SUJEITO NULO (38%)<br>PARALELISMO DISCURSIVO                           |

Quadro 1: Sistematização dos estudos apresentados sobre CV no Brasil.

### 3 O DIAGNÓSTICO

A primeira parte deste estudo mostrou aspectos relevantes sobre a realização da CV de 1ª PP em nosso país. Esta segunda etapa se volta, especificamente, para a observação do mesmo fenômeno dentro de um espaço escolar da rede pública situado no município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, com o intuito de constituir um diagnóstico sobre o uso explícito ou o apagamento da flexão de 1ª PP por alunos do 6º ano. Para isso, foi desenvolvida, num primeiro momento, uma pequena pesquisa nos moldes da Sociolinguística Laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; MOLLICA, 2007) em textos escritos por esses estudantes e uma sondagem, com critério metodológico menos rígido, em produções orais. Não se trata, na verdade, de uma pesquisa sociolinguística com todo o aparato teórico-metodológico exigido por uma investigação desse tipo. Apenas nos apropriamos de alguns recursos para traçarmos com mais consciência o passo a passo da intermediação pedagógica, foco principal deste trabalho. Além disso, considerando a importância da observação do contexto escolar nessa etapa da diagnose, serão apresentadas as análises do LD utilizado no 6º ano da escola em estudo, a fim de verificarmos o tratamento pedagógico dado ao assunto nessa série, e do perfil dos professores de LP em exercício na instituição.

#### 3.1 A CV de 1ª PP produzida pelos alunos do 6º ano

Já foi comprovado por especialistas, conforme exposto no Capítulo 2, que a CV é uma regra variável, apresentando variante explícita e variante zero de plural, ambas regidas sistematicamente por fatores linguísticos e sociais (cf. SCHERRE; NARO, 1998). Também é consenso entre os linguistas que o uso da variante zero em verbos pospostos e próximos ao sujeito, como em “*Vocês comeu muito!*” e “*Nós já pode ir embora?*”, muito comum na fala popular, é um fator de estigmatização dos falantes pela sociedade letrada, principalmente em construções com a 1ª PP, porque, segundo Lucchesi (2009), nesta posição ocorre uma polarização sociolinguística ainda maior do que na 3ª PP, com alta frequência de aplicação da regra de CV de 1ª PP na norma culta, em contraste com a aplicação muito baixa na norma popular.

Ocorrências como essas são constantemente observadas na oralidade e na escrita dos alunos da EMPRMS. Essa unidade escolar, assim como outras instituições de ensino, é um espaço social onde diferentes normas linguísticas coexistem: a norma

culta, que, teoricamente, seria a utilizada pelos profissionais da educação (professores, coordenadores, orientadores e diretores), e a norma popular, produzida pela maioria dos alunos, de seus responsáveis e da comunidade local. E o que se observa nessa coexistência é a atitude de desprezo dos indivíduos que julgam deter as variantes de prestígio em relação às construções de menos valor social produzidas por alguns estudantes, sobretudo no que se refere ao apagamento da flexão de 1ª PP.

Por isso, a variação entre apagamento e realização do elemento flexional de 1ª PP no comportamento linguístico dos alunos do 6º ano da EMPRMS e o caráter depreciativo que é atribuído à ausência da flexão nesse contexto motivaram uma concisa investigação sociolinguística, num primeiro momento, para verificar o que de fato ocorre em contextos de produção escrita mais monitorados, e, numa segunda etapa, observar o comportamento linguístico dos alunos em contextos de fala mais monitorados. Esses dois contextos, segundo Bortoni (2005), devem ser a real preocupação do professor de língua materna. De posse de resultados concretos, esperamos chegar a um diagnóstico que propicie a elaboração de uma proposta didático-pedagógica factível e coerente com a realidade dos nossos alunos.

### 3.1.1 A pesquisa

Os dados que constituíram as amostras da pesquisa diagnóstica sobre a realização ou o apagamento da flexão de 1ª PP foram coletados de uma turma de 6º ano da EMPRMS, unidade da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, no segundo semestre letivo de 2014.

Antes da descrição da metodologia adotada para os dois procedimentos de coleta de dados e a análise dos resultados, apresentar-se-ão algumas informações que julgamos pertinentes sobre o contexto em que se passou a pesquisa: o perfil dos informantes adolescentes, da instituição escolar e da comunidade de fala em que se inserem, para que possam ser percebidas suas características sociais, econômicas e culturais.

#### 3.1.1.1 Breve contextualização da pesquisa

##### 3.1.1.1.1 A unidade escolar

A EMPRMS, fundada em 1973, está localizada em um bairro próximo ao centro de Duque de Caxias: o Parque Laguna e Dourados. O bairro, projetado por uma construtora, a MELPAN Engenharia, é basicamente domiciliar, habitado por famílias de classe média e vizinho das comunidades Vila Ideal e Parque Vila Nova (essa última mais conhecida como Lixão), com as quais contrasta (cf. Figura 1).

A unidade escolar funciona em prédio próprio, situado na Rua José Luis Rodrigues Calazans, nº 355. Sua formação é resultado da fusão de duas escolas menores que existiam no bairro Vila Ideal, uma municipal e outra particular, as quais atendiam de maneira insuficiente a comunidade local. Desde então, a escola vem recebendo, em sua maioria, crianças, adolescentes e jovens das favelas mencionadas e um grupo menor, formado por moradores do próprio bairro e de localidades mais distantes, como os bairros Prainha e Engenho do Porto.

Atualmente, trabalham na escola 93 funcionários, dos quais 45 são professores, que lecionam a 31 turmas, duas da Educação Infantil e as demais do EF, contabilizando um total aproximado de 1.070 alunos, distribuídos em três turnos.

O prédio tem boa estrutura física, com quadra, biblioteca, sala de informática e laboratório de ciências (ainda que os dois últimos não funcionem regularmente) e 14 salas de aula. Além disso, pela localização privilegiada, próxima a uma saída da Linha Vermelha e do centro do município, a instituição tornou-se cobiçada pelos docentes aprovados nos últimos concursos, que são, na maior parte, moradores de outros municípios do Rio de Janeiro. A Rede Municipal de Duque de Caxias é conhecida como uma das que melhor remunera os profissionais da educação e, por isso, a procedência desses é bastante variada e qualificada.

No passado, a escola foi uma referência na qualidade do ensino, na organização e na participação em eventos externos, como desfiles cívicos e jogos estudantis. Por conta disso, na atualidade, apesar de não gozar mais da mesma qualidade, a escola ainda conserva um relativo respeito da comunidade local.

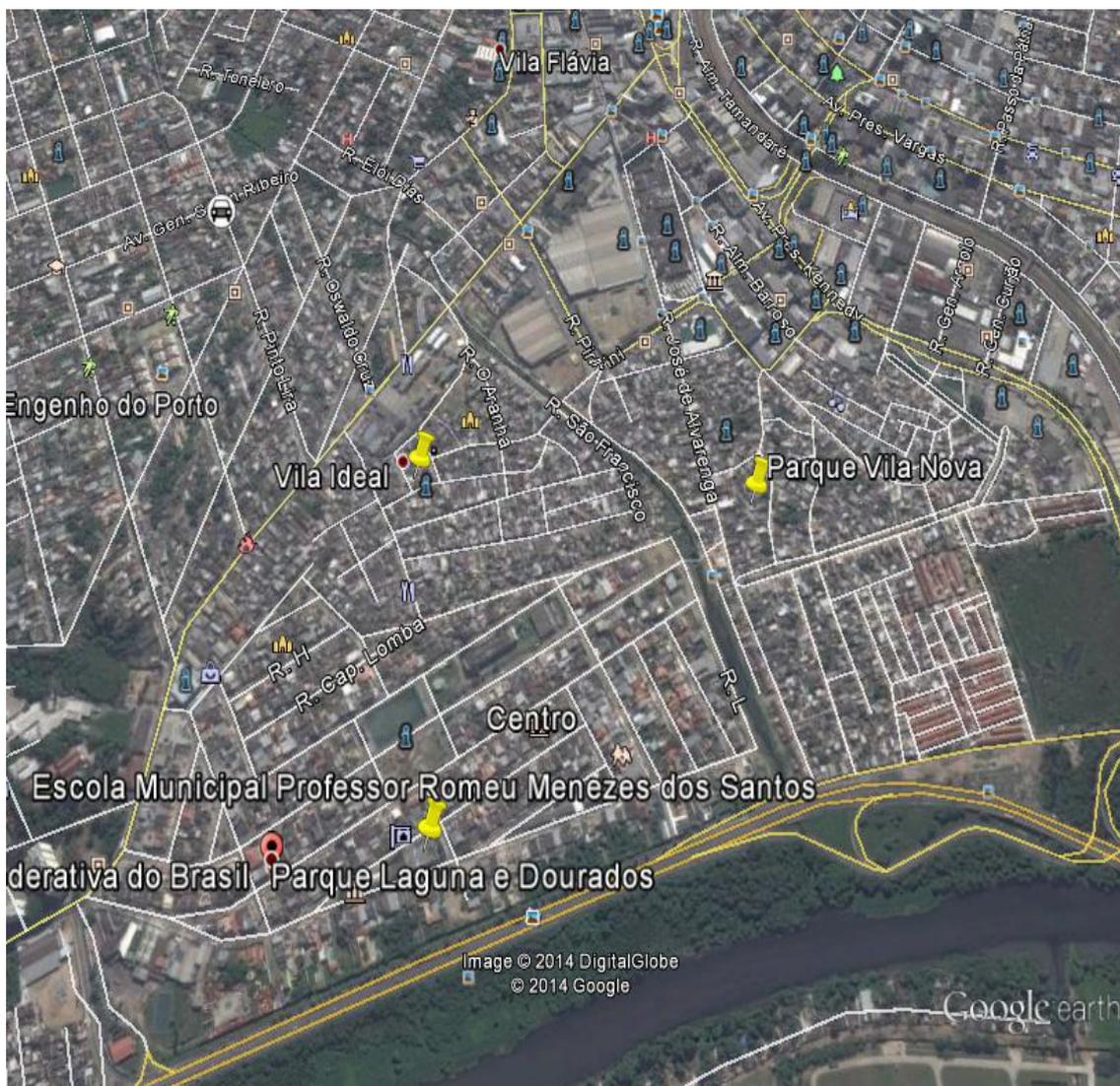


Figura 1: Imagem de satélite das Comunidades Vila Ideal, Parque Vila Nova e da EMPRMS, situada no Bairro Laguna e Dourados.

### 3.1.1.1.2 A comunidade de fala dos alunos

No aspecto socioeconômico, a maior parte da comunidade escolar é proveniente de famílias cujas gerações mais velhas são oriundas de outros estados, as quais se instalaram há algumas décadas no município – uma espécie de cidade-dormitório na época – em busca de melhores condições de vida no Rio de Janeiro. Economicamente, essas famílias representam a grande camada da população brasileira que recebe baixos salários: empregados do comércio, da indústria local ou de prestadoras de serviços gerais, pequenos comerciantes, autônomos, ambulantes, domésticas, diaristas e beneficiários dos programas sociais do governo.

Além disso, são moradores de duas comunidades comandadas pelo tráfico de drogas, marcadas por medo, violência, pobreza, prostituição e pelo submundo do *crack*. O acesso à cultura e ao lazer acaba ficando muito restrito, tendo em vista as limitações de circulação de pessoas pelos motivos citados.

Uma das poucas atividades culturais é o baile *funk* promovido semanalmente em espaço público de cada comunidade, evento de grande prestígio entre os moradores mais jovens, onde os valores comportamentais – incluindo os linguísticos – da “elite” local são difundidos através da música. A Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio também é uma opção cultural para aqueles que têm condições financeiras de frequentá-la; contudo, ela desperta menor interesse nos mais jovens, já que se estrutura basicamente em torno do Carnaval e sua frequência implica saída das comunidades, movimentação que muitos não querem ou não podem fazer.

O acesso diário à escola é relativamente tranquilo, mas qualquer alteração na rotina das comunidades acarreta reflexos nas aulas, seja pela queda da frequência, seja pela necessidade de dispensar as turmas mais cedo, seja pela necessidade de fechar a instituição, para a segurança de todos. De igual forma, o comportamento dos alunos também reflete as circunstâncias desfavoráveis a que as comunidades estão sujeitas, demonstrando agressividade, desconcentração, agitação e revolta quando ocorrem conflitos de facções entre si ou com a polícia.

#### 3.1.1.1.3 Os participantes

A turma 603 do ano letivo de 2014, escolhida para a realização da pesquisa diagnóstica, era formada por 34 alunos: 19 migrados do 5º ano da própria escola, 2 repetentes e 13 novos. A faixa etária desse grupo variava entre 11 e 15 anos, sendo 13 deles do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A maioria – 25 alunos – procedia das duas comunidades citadas em 3.1.1.1.1, seguida de 4 alunos residentes no bairro da escola, 4 vindos de bairros próximos e 1 morador de outro município da Baixada Fluminense. Esses últimos números confirmam as informações obtidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola de que a maior parte da comunidade escolar é composta de moradores das duas favelas vizinhas e, por isso, a turma representou uma amostra fiel do público-alvo atendido pela EMPRMS.

Algumas características próprias de uma turma de 6º ano heterogênea e problemática trouxeram reflexos para as coletas de dados: a baixa frequência de uma parte (6 alunos faltosos), 2 casos de evasão, 1 transferência, 1 mudança de turma, além da dificuldade e do desinteresse de alguns pelas produções textuais acarretaram uma diminuição da participação nas atividades e da qualidade esperada do material escrito.

### 3.1.1.2 Os pressupostos metodológicos

A observação de nosso objeto de estudo apoiou-se no aparato teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, nos moldes labovianos (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 1968), tendo em vista que a CV consiste em um fenômeno comprovadamente variável no PB, já que pode ocorrer com ou sem a explicitação do elemento flexional de número e pessoa, sendo as duas formas consideradas variantes linguísticas para o uso da CV.

Tarallo (1986, p. 08) afirma que: "variantes linguísticas são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*". Essas variáveis subdividem-se em variáveis linguísticas dependentes e independentes. A variável dependente é o fenômeno que se objetiva estudar; em nossa pesquisa, trata-se da aplicação da regra de CV de 1ª PP. Já as variantes são as formas que estão em competição. O uso de uma ou outra variante é influenciado por fatores linguísticos (estruturais) ou sociais (extralinguísticos). Tais fatores constituem as *variáveis independentes*.

Segundo Mollica (2007), esse arcabouço teórico-metodológico representa uma contribuição pontual ao ensino, já que subsidia teoricamente trabalhos sobre fatos linguísticos variáveis, sua causa e seus contextos mais prováveis de uso, tornando-se indispensável analisar o uso que se faz de um fenômeno variável no seio das comunidades de fala.

A Sociolinguística laboviana caracteriza-se, portanto, pela correlação entre dois aspectos envolvidos no ato linguístico: a fala e o contexto social do falante. Assim, a análise variacionista verifica tanto a influência de fatores linguísticos (fonológicos, morfológicos e sintáticos), que condicionam todo e qualquer falante, como a influência

de fatores extralinguísticos (nível socioeconômico, escolaridade, gênero, faixa etária, procedência regional etc.), na busca de explicações para o uso das regras variáveis.

O reconhecimento de tais fatores se faz por meio de uma metodologia quantitativa com o auxílio do programa de regra variável Goldvarb X, que fornece os percentuais e pesos relativos para cada fator controlado, além de sinalizar os grupos de fatores mais significativos para a realização de cada variante.

Na presente pesquisa, entretanto, não chegamos à rodada final em que se extraem os pesos relativos. Analisamos a realização e o apagamento da desinência de 1ª PP na modalidade escrita dos referidos alunos apenas em valores percentuais.

Quanto à observação do objeto de estudo na fala, adotamos um tratamento quantitativo mais simplificado, sem o rigor da pesquisa sociolinguística. Dessa forma, a descrição de tais procedimentos e de seus resultados será feita em seções distintas.

### 3.1.1.3 Procedimentos de recolha de dados da escrita

Para a obtenção de dados da CV de 1ª PP da escrita dos alunos, foram aplicadas em sala de aula três propostas de produção textual, em diferentes contextos temáticos e gêneros textuais que estimulassem o uso dessa pessoa verbal. Em todas as produções houve o cuidado com os procedimentos pré-textuais – leituras, debates, contextualizações – no sentido de aliar a coleta de dados à rotina pedagógica das aulas. No mês de junho, quando se desenvolvia o tema “*Escola*”, foi solicitado um relato de memórias sobre a turma do ano anterior. Em julho, aproveitando a efervescência de um drama nacional noticiado pela mídia, foi proposto que os alunos escrevessem uma mensagem, em nome dos torcedores, à seleção brasileira, após a derrota para a Alemanha na Copa do Mundo de 2014. Em outubro, na semana em que se comemora o Dia das Crianças, foi pedida a produção de um *post* para um blog, ou seja, um texto de caráter argumentativo em defesa dos direitos da criança e do adolescente.

Vale mencionar que foi constatada uma baixa frequência das formas de 1ª PP nas três amostras. A incidência mais expressiva do fenômeno investigado foi observada na segunda produção textual. Dessa forma, o *corpus* da escrita foi retirado dos trinta textos produzidos. Neles, totalizaram-se 56 ocorrências, sendo 50 referentes ao pronome

*nós* e 6 da forma *a gente*<sup>3</sup>. Todas essas ocorrências foram classificadas por códigos relativos a cada variável independente investigada.

A variável dependente analisada foi a realização da 1ª PP. Entre as variáveis linguísticas independentes reconhecidas pelos estudos variacionistas, foram escolhidos os seguintes grupos para submissão ao programa Goldvarb: (i) *preenchimento do sujeito* (nulo X preenchido), (ii) *forma de 1ª pessoa do plural* (*a gente* X *nós*), (iii) *posição da sílaba tônica* (paroxítona ou proparoxítona), (iv) *estrutura verbal* (simples X locução verbal), (v) *tempo verbal* (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente e futuro do pretérito do Indicativo; presente, pretérito e futuro do Subjuntivo) e (vi) *paralelismo discursivo* (ocorrência X não ocorrência).

No tocante às variáveis independentes extralinguísticas, foram observados três fatores: (i) *localidade da residência* (favela X não favela), (ii) *escolaridade do responsável* (analfabeto, ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio, ensino superior) e (iii) *sexo* dos informantes (feminino X masculino).

Cabe ressaltar que se chegou apenas à rodada dos percentuais. Não se procedeu à rodada do Goldvarb que indica os grupos selecionados, porque houve muitas células vazias em função da ausência de ocorrências do uso da 1ª PP em determinados contextos. Como o interesse maior da pesquisa foi o de realizar um diagnóstico do comportamento dos alunos em relação à realização ou não da flexão de 1ª PP, não se julgou um problema para pesquisa a ausência da rodada do programa que exibe os pesos relativos e, conseqüentemente, os grupos selecionados.

Os resultados gerais sobre as formas de CV com a 1ª PP encontradas na escrita e os resultados parciais, de acordo com cada variável independente observada, seguem descritos e analisados na próxima seção.

#### 3.1.1.4 Resultados dos dados da escrita

---

<sup>3</sup> Partindo do princípio de que nosso objeto de estudo se tratava da realização do elemento flexional de 1ª PP, que pode ocorrer com a forma “a gente”, decidimos incluí-la em nossas rodadas. Entretanto, constatamos posteriormente que tal inclusão acarretou um enviesamento de alguns resultados, porque a presença da flexão de 1ª PP no verbo, combinada com o pronome a gente, indica +concordância, aumentando os índices nesse contexto. Acontece que o uso do elemento flexional em concordância com a forma “a gente” (“a gente estamos”) não corresponde socialmente ao valor do mesmo uso com o pronome nós (“nós estamos”), sendo, ao contrário, tão estigmatizado quanto a ausência da flexão após o pronome nós (“nós está”).

### 3.1.1.4.1 Índices gerais

A amostra da produção escrita dos alunos da turma 603 confirmou que o uso explícito ou apagado da flexão de 1ª PP constitui uma regra variável no texto desses alunos, com 71% de realização da marca de pluralidade e 29% de ausência desse elemento.

### 3.1.1.4.2 Grupos de fatores linguísticos

A primeira variável linguística escolhida para a observação do apagamento ou realização da flexão de 1ª PP foi o *preenchimento (ou não) do sujeito*.

| PREENCHIMENTO<br>OU NÃO DO<br>SUJEITO | AUSÊNCIA DA<br>FLEXÃO VERBAL |      | PRESENÇA DA<br>FLEXÃO VERBAL |      | TOTAL | %    |
|---------------------------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                                       | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| PREENCHIDO                            | 15                           | 38,5 | 24                           | 61,5 | 39    | 69,9 |
| NULO                                  | 1                            | 5,9  | 16                           | 94,1 | 17    | 30,4 |
| TOTAL                                 | 16                           | 28,6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 1: Distribuição dos percentuais por preenchimento ou não do sujeito.

Os números obtidos indicam que o uso explícito do sujeito favorece o apagamento da flexão (38,5%), enquanto o uso do sujeito nulo produz uma queda acentuada desse apagamento (5,9%).

Essa tendência à variação de natureza morfossintática, identificada nos estudos de Rodrigues (1987), acontece em virtude da possibilidade, no Português, de se marcar o sujeito apenas pela desinência verbal. Dessa forma, quando há omissão do sujeito, a flexão do verbo torna-se necessária. Por outro lado, quando o lugar do sujeito é preenchido, a flexão torna-se redundante.

O trecho da produção da aluna J.B., reproduzido a seguir, exemplifica a alternância entre uso e apagamento da marca de pluralidade de 1ª PP, de acordo com o preenchimento (ou não) do sujeito:

percele o primeiro lugar e o placar não foi nada de excelente pois ficamos mais triste com o placar 7x1 eu espero e confio que 2018 que consigamos o hexa e foi uma reorganização a sociedade e isso não vai lembrar e ler na vida inteira e que um dia eu possa contar pra meus filhos

Figura 2: Trecho da produção textual da aluna J.B.

A segunda variável diz respeito às *formas de 1ª PP* utilizadas pelos alunos: o pronome *nós* ou a expressão *a gente*. A entrada desse termo no paradigma pronominal do português, em concorrência com o pronome pessoal *nós*, é um fato reconhecido pelos estudos variacionistas de CV em 1ª PP (cf. LOPES, 1999; NARO et al., 1999; ZILLES; MAYA; SILVA, 2000, PEREIRA, 2003; VIANNA, 2006, OLIVEIRA, 2012). A partir dos resultados obtidos para essa variável, foi possível observar a frequência das duas formas na modalidade escrita. A Tabela 2 sintetiza os resultados.

| FORMA DE 1ª<br>PP | AUSÊNCIA DA<br>FLEXÃO VERBAL |      | PRESENÇA DA<br>FLEXÃO VERBAL |      | TOTAL | %    |
|-------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                   | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| A GENTE           | 3                            | 50   | 3                            | 50   | 6     | 10,7 |
| NÓS               | 13                           | 26   | 37                           | 74   | 50    | 89,3 |
| TOTAL             | 16                           | 28,6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 2: Distribuição dos percentuais pelas formas de 1ª PP *a gente* e *nós*.

Como se pode ver na tabela 2, houve preferência dos alunos, em sua produção escrita, pelo uso do pronome *nós*, identificado em 89,3% das ocorrências. A expressão *a gente* representou apenas 10,7% do total de ocorrências e, curiosamente, a metade desse percentual com realização da flexão do verbo, ou seja, o uso da desinência *-mos*. Uma possível explicação para essa combinação de *a gente* com verbo em 1ª PP seria a tentativa de manter, ao longo do texto, uma uniformidade com as formas verbais flexionadas. O trecho da produção da aluna A.V. (Figura 3) registra a variação entre *nós* e *a gente*:

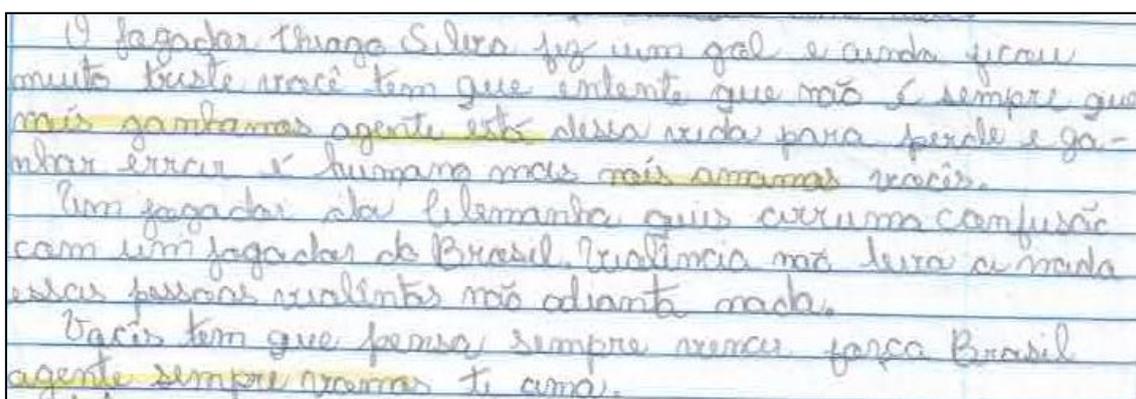


Figura 3: Trecho da produção textual da aluna A.V.

A *posição da sílaba tônica*, variável muito frequente nos estudos variacionistas sobre a CV, foi o terceiro grupo de fatores examinado. Os resultados obtidos aparecem na tabela a seguir.

| POSIÇÃO DA SÍLABA<br>TÔNICA | AUSÊNCIA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | PRESENÇA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | TOTAL | %    |
|-----------------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                             | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| MONOSSÍLABO T.              | 6                            | 100  | 0                            | 0    | 6     | 10,7 |
| PAROXÍTONA                  | 8                            | 17,8 | 37                           | 82,2 | 45    | 80,4 |
| PROPAROXÍTONA               | 2                            | 40   | 3                            | 60   | 5     | 8,9  |
| TOTAL                       | 16                           | 28.6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 3: Distribuição dos percentuais pela posição da sílaba tônica nas formas verbais.

Essa variável diz respeito à diferença fônica entre formas verbais padrão paroxítonas e proparoxítonas. Rodrigues (2004) esclarece que o controle do fator *acentuação* parte do pressuposto de que as formas proparoxítonas seriam menos frequentes na norma popular do que as paroxítonas, já que a palavra prototípica em português é a paroxítona. Nesses termos, a desinência *-mos* seria mais perceptível e, conseqüentemente, mais usada nas formas paroxítonas.

Os resultados obtidos nos textos dos alunos para o apagamento e a presença da flexão em relação às formas verbais proparoxítonas (cf. Tabela 3) assemelham-se aos de Rodrigues (1987) e de Zilles, Maia e Silva (2000), tanto na baixa produtividade (8,9% das ocorrências) quanto no alto percentual de ausência da marca de 1ª PP (40%).

Em nossa pesquisa, foram incluídas no grupo da variável posição da sílaba tônica as formas verbais monossilábicas, tais como *tem*, *vai*, *é*, detectadas nas produções textuais. Conforme apontam os números, esses verbos foram bastante favorecedores ao apagamento do elemento flexional *-mos*, percentual muito superior ao verificado com as formas paroxítonas (18,2%).

Na sequência da observação dos fatores linguísticos que condicionam o apagamento ou realização do elemento flexional de 1ª PP, testou-se a variável *estrutura verbal*, cujos resultados permitiram verificar a relação do fenômeno estudado com a forma verbal escolhida pelo falante: simples ou composta. A hipótese é a de que o uso de verbos auxiliares, como *estar*, *querer* e *ir*, esteja favorecendo o uso da concordância não marcada, principalmente com o pronome *nós*. A Tabela 4 contém os resultados obtidos para essa variável.

| ESTRUTURA<br>VERBAL | AUSÊNCIA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | PRESENÇA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | TOTAL | %    |
|---------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                     | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| SIMPLES             | 8                            | 23,5 | 26                           | 76,5 | 34    | 60,7 |
| COMPOSTA            | 8                            | 36,4 | 14                           | 63,6 | 22    | 39,3 |
| TOTAL               | 16                           | 28,6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 4: Distribuição dos percentuais pela estrutura verbal *simples* ou *composta*.

Apesar da menor incidência de sintagmas verbais compostos (39,3%) em relação aos simples (60,7%), nota-se que as locuções registram um quantitativo maior de concordância não marcada (36,4% contra 23,5%). Isso revela certa tendência ao cancelamento da marca de plural na associação entre verbos auxiliares e o sujeito pronominal *nós*. Reproduzimos um trecho em que o aluno F.D. alterna o uso de formas simples e compostas.

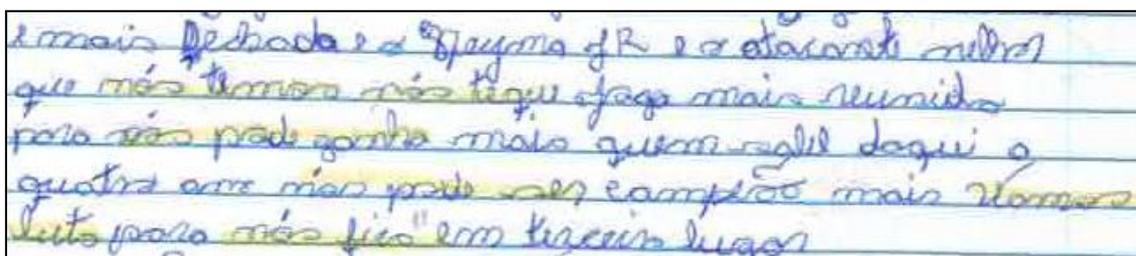


Figura 4: Trecho da produção textual do aluno F.D.

O quinto grupo de fatores investigado foi *tempo e modo verbal*. O levantamento das ocorrências em 1ª PP de acordo com os tempos e modos empregados pelos alunos produziu os seguintes resultados:

| TEMPO E MODO VERBAL | AUSÊNCIA DA FLEXÃO VERBAL |      | PRESENÇA DA FLEXÃO VERBAL |      | TOTAL | %    |
|---------------------|---------------------------|------|---------------------------|------|-------|------|
|                     | T                         | %    | T                         | %    |       |      |
| PRES. IND.          | 7                         | 25   | 21                        | 75   | 28    | 50   |
| PRET. IMP. IND.     | 2                         | 66,7 | 1                         | 33,3 | 3     | 5,4  |
| PRET. PERF. IND.    | 2                         | 25   | 6                         | 75   | 8     | 14,3 |
| FUT. PRES. IND.     | 5                         | 38,5 | 8                         | 61,5 | 13    | 23,2 |
| FUT. PRET. IND.     | 0                         | 0    | 2                         | 100  | 2     | 3,6  |
| PRES. SUBJ.         | 0                         | 0    | 1                         | 100  | 1     | 1,8  |
| FUT. SUBJ.          | 0                         | 0    | 1                         | 100  | 1     | 1,8  |
| TOTAL               | 16                        | 28,6 | 40                        | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 5: Distribuição dos percentuais por tempos e modos verbais.

Em relação ao uso do Modo Indicativo na 1ª PP, destacaram-se quatro tempos: o presente, o pretérito imperfeito, o pretérito perfeito e o futuro do presente. Os demais tempos e modos encontrados não se mostraram significativos. O tempo presente foi o mais utilizado nos textos (50% das ocorrências), refletindo a alta produtividade observada na fala. Zilles, Maya e Silva (2000) afirmam que os tempos mais frequentes na modalidade falada da língua são os mais sujeitos ao apagamento da desinência *-mos*. Foi o que ocorreu com o presente e o pretérito perfeito, que apresentaram 25% de concordância não marcada. No caso do futuro do presente, o aumento da ausência de flexão pode ser atribuído à perífrase do verbo *ir (vai/vamos) + infinitivo*, que se tornou muito produtiva no PB. Quanto ao elevado índice de apagamento do elemento flexional

de 1ª PP no pretérito imperfeito, os resultados (66,7%) confirmam o que Zilles, Maya e Silva (2000:211) observaram em sua amostra gaúcha: a formação de proparoxítonas é evitada, justamente, em consequência da omissão da desinência de 1º PP.

A sexta e última variável linguística investigada foi o *paralelismo discursivo*. Buscou-se avaliar, consoante a explicação de Vieira (2013), se a ausência de marca de plural em um verbo está provocando a mesma ausência em um verbo seguinte. A tabela 6 informa os resultados encontrados.

| PARALELISMO<br>DISCURSIVO | AUSÊNCIA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | PRESENÇA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | TOTAL | %    |
|---------------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                           | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| OCORRE                    | 5                            | 38,5 | 8                            | 61,5 | 13    | 23,2 |
| NÃO OCORRE                | 11                           | 25,6 | 32                           | 74,4 | 43    | 76,8 |
| TOTAL                     | 16                           | 28,6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 6: Distribuição dos percentuais pela ocorrência ou não de paralelismo discursivo.

Os casos de ocorrência de *paralelismo discursivo* foram minoria (23,2% das ocorrências). Constatou-se, no entanto, que esse contexto linguístico é mais propício à não concordância, já que o índice dessa realização, dentro uma sequência de verbos, foi superior (38,5%) ao uso de forma verbal sem paralelismo (25,6%).

#### 3.1.1.4.3 Grupos de fatores extralinguísticos

No que se refere aos fatores extralinguísticos, procurou-se analisar a influência de três contextos sociais sobre a realização da CV na escrita: *a localidade da residência do aluno, a escolaridade do responsável e o sexo dos informantes*.

Tendo em vista que a maior parte do corpo discente da EMPRMS mora em duas favelas<sup>4</sup> próximas, considerou-se pertinente observar o que a moradia dentro ou fora dessas comunidades revela sobre o uso da variável dependente em estudo. Os resultados estão registrados na Tabela 7.

---

<sup>4</sup> O uso dessa palavra, que não costuma ter uma boa aceitação por parte da sociedade, foi escolhido para diferenciar os tipos de comunidades citadas em nosso trabalho.

| LOCALIDADE<br>DA RESIDÊNCIA | AUSÊNCIA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | PRESENÇA DA FLEXÃO<br>VERBAL |      | TOTAL | %    |
|-----------------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                             | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| FAVELA                      | 16                           | 34,8 | 30                           | 65,2 | 46    | 82,1 |
| NÃO FAVELA                  | 0                            | 0    | 10                           | 100  | 10    | 17,9 |
| TOTAL                       | 16                           | 28,6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 7: Distribuição dos percentuais pela residência ou não na favela.

Os números apontam para um dado interessante: em todas as 10 ocorrências da 1ª PP com sujeito *nós* feitas por alunos moradores de localidade *não favela* (17,9%), estes realizaram a flexão (100%). O outro grupo, de alunos moradores da localidade *favela*, apresentou significativa produtividade de apagamento da desinência (34,8% do total de ocorrências), indicando forte tendência à variação.

O segundo fator extralinguístico pesquisado foi a *escolaridade do responsável*. A variável *escolaridade* tem se mostrado muito significativa nos estudos sobre CV (cf. contraste entre GRACIOSA, 1991 e VIEIRA, 1995). Na presente pesquisa, realizada com adolescentes matriculados em uma mesma série, a influência do nível de instrução foi medida através da escolaridade do responsável direto pelo aluno, isto é, seu real cuidador. De acordo com o levantamento realizado, observou-se uma relativa homogeneidade no nível de escolaridade dos responsáveis, não sendo registrado, por um lado, nenhum caso de analfabetismo e, por outro, nenhum caso de graduação, ainda que inconclusa. A Tabela 8 contém os percentuais de realização ou não da flexão de 1ª PP, conforme os três níveis de escolaridade declarados.

| ESCOLARIDADE DO<br>RESPONSÁVEL | AUSÊNCIA DA<br>FLEXÃO VERBAL |      | PRESENÇA DA<br>FLEXÃO VERBAL |      | TOTAL | %    |
|--------------------------------|------------------------------|------|------------------------------|------|-------|------|
|                                | T                            | %    | T                            | %    |       |      |
| E. FUND. INCOMP.               | 16                           | 47,1 | 18                           | 52,9 | 34    | 60,7 |
| E. FUND. COMP.                 | 0                            | 0    | 17                           | 100  | 17    | 30,4 |
| E. MÉDIO                       | 0                            | 0    | 5                            | 100  | 5     | 8,9  |
| TOTAL                          | 16                           | 28,6 | 40                           | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 8: Distribuição dos percentuais pelo nível de escolaridade do responsável.

Considerando-se o fator *escolaridade do responsável*, a maior parte das ocorrências de 1ª PP concentrou-se nos alunos cujos responsáveis possuem ensino fundamental incompleto (60,7%). Entre esses mesmos alunos, constatou-se também o expressivo uso de concordância não marcada (47,1), que chegou perto da metade das realizações. Por outro lado, os textos dos adolescentes cuidados por pessoas que completaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio apresentaram 100% de produção do elemento flexional em verbos na 1ª PP. É evidente que esses resultados são bem pontuais, podendo não corresponder exatamente à prática escrita dos alunos como um todo, mas sugerem que há alguma relação entre o nível de realização explícita da CV e o nível de escolaridade do responsável.

O terceiro fator extralinguístico – *sexo dos informantes* – tem sido frequentemente investigado pelos estudos sociolinguistas. Bortoni-Ricardo (1985) Rodrigues (1992) e Zilles, Maya e Silva (2000) constataram que, na fala popular, os homens usam mais a marca de pluralidade na 1ª PP. Esses pesquisadores atribuem o resultado ao fato de os homens, no contexto socioeconômico das localidades estudadas, terem mais possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e à interação social nos grandes centros urbanos. No caso de estudantes em uma mesma faixa etária, sob as mesmas condições de inserção social, os resultados apontados pelo programa estatístico foram os seguintes, de acordo com a Tabela 9:

| SEXO DOS<br>INFORMANTES | AUSÊNCIA DA FLEXÃO |      | PRESENÇA DA FLEXÃO |      | TOTAL | %    |
|-------------------------|--------------------|------|--------------------|------|-------|------|
|                         | VERBAL             |      | VERBAL             |      |       |      |
|                         | T                  | %    | T                  | %    |       |      |
| MASCULINO               | 12                 | 37,5 | 20                 | 62,5 | 32    | 57,1 |
| FEMININO                | 4                  | 16,7 | 20                 | 83,3 | 24    | 42,9 |
| TOTAL                   | 16                 | 28,6 | 40                 | 71,4 | 56    | 100  |

Tabela 9: Distribuição dos percentuais pelo sexo dos informantes.

A classificação das ocorrências de acordo com o sexo dos alunos mostrou que as meninas produzem mais o elemento flexional (83,3%), enquanto os meninos registram menor índice de uso da desinência de 1ª PP (62,5%). As diferenças entre esses percentuais e os das pesquisas citadas anteriormente (BORTONI-RICARDO, 1985; RODRIGUES, 1987; ZILLES; MAYA; SILVA, 2000) parecem se situar no entroncamento do fator sexo com outros dois fatores: a faixa etária e a escolaridade.

Deve-se considerar que as adolescentes de nossa pesquisa diagnóstica, nascidas em um centro urbano e matriculadas no 2º segmento do EF, apresentam um perfil sociocultural bem distinto das amostras femininas dos referidos estudos.

Com base nesses resultados extraídos do *corpus* da modalidade escrita, foi possível não só confirmar a hipótese de que há variação na flexão da 1ª PP, mesmo em produções mais monitoradas da escrita (29%), como também identificar os fatores que, possivelmente, influenciam no uso ou no apagamento do elemento flexional de 1ª PP pelos alunos do 6º ano da EMPRMS.

Os números atestam a preferência pelo uso do pronome *nós* (89%) na escrita, com o qual se realizou 26% de concordância não marcada, ou seja, de ausência da desinência verbal *-mos*, sinalizando a necessidade de uma intervenção pedagógica no sentido de adequar o emprego da forma verbal referente ao sujeito *nós* a situações de maior monitoramento. Nessa perspectiva, buscaremos contemplar os seguintes contextos linguísticos que se mostraram mais propensos à concordância não marcada pelo elemento desinencial: o preenchimento do sujeito *nós*, o emprego das formas verbais simples proparoxítonas e das formas compostas com verbos monossilábicos, através de sua flexão em determinados tempos do Modo Indicativo (presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e futuro do presente).

#### 3.1.1.5 Procedimentos de recolha dos dados da fala

O levantamento do *corpus* da fala dos alunos da turma 603 foi realizado através de uma entrevista individual e particular, conduzida pela própria professora, com gravação em aparelho celular e em um gravador digital. Conforme exposto na seção 3.1.1.2, a observação da modalidade oral dos alunos não recebeu o mesmo tratamento metodológico utilizado na escrita. Os dados encontrados na segunda amostra foram analisados através de um levantamento manual das ocorrências, sem a rodada do programa Goldvarb.

No mês de dezembro (2014), os alunos foram convidados a participar de uma entrevista. Os encontros individualizados ocorreram em salas de aula disponíveis, com o consentimento dos responsáveis e da equipe diretiva da unidade escolar. Após algumas orientações no sentido de que o aluno procurasse ficar à vontade, pois ele estava apenas colaborando com uma pesquisa, eram feitas as seguintes perguntas:

1. “Você tem irmãos?”
2. “Você mora com eles?”
3. “O que você e seus irmãos costumam fazer juntos?”
4. “Aqui na escola, quem são seus amigos(as)?”
5. “O que você e seus amigos costumam fazer juntos na escola?”
6. “Você tem amigos na sua rua?”
7. “O que você e seus amigos gostam de fazer juntos nos finais de semana?”

O roteiro de perguntas sobre determinadas vivências dos alunos junto a alguns de seus principais grupos sociais objetivou induzir os participantes à produção de respostas com sujeito na 1ª PP. No caso de respostas negativas para as perguntas 1 e 2, a questão 3 era prontamente reformulada, com a substituição da palavra “irmãos” por “pais”, “mãe”, “tia”, “avós” ou quem quer que representasse o núcleo familiar do adolescente.

Da gravação dessas entrevistas, foram extraídas as sentenças em que se identificaram os contextos de uso dos verbos na 1ª PP. Após a transcrição de tais enunciados, procedeu-se ao reconhecimento das variantes empregadas: *realização* da desinência *-mos* e *apagamento* através de uma contagem manual. Numa primeira análise, foram identificados os casos de presença e de ausência da flexão, considerando o uso das formas pronominais *nós* e *a gente*. Em uma segunda leitura, foram distinguidas as variantes de 1ª PP: *nós* + desinência *-mos*; *nós* + desinência *-mo*; *nós* + desinência 0; *a gente* + desinência *-mos*; *a gente* + desinência *-mo*; *a gente* + desinência 0.

É importante mencionar que só foram consideradas, entre as formas verbais com apagamento do elemento flexional de 1ª PP sem sujeito explícito, as que acompanhavam, em orações antecedentes, as formas *nós* ou *a gente*.

### 3.1.1.6 Resultados dos dados da fala

#### 3.1.1.6.1 Índices gerais

O total de ocorrências de 1ª PP correspondeu, exatamente, ao dobro do *corpus* da escrita: 112 realizações em 24 entrevistas, produzindo uma média de 4,6 usos por aluno. Essa alta produtividade pode ser atribuída ao recurso de perguntas que induziam ao emprego da 1ª PP.

#### 3.1.1.6.2 As formas de 1ª PP produzidas na fala

O levantamento das variantes de 1ª PP utilizadas nas entrevistas revelou os seguintes resultados:

- Realização da desinência *-mos* com pronome *nós*: 4 ocorrências (1 caso de sujeito nulo)
- Realização da desinência *-mo* com o pronome *nós*: 1
- Apagamento da desinência *-mos* com pronome *nós*: 32
- Realização da desinência *-mos* com a forma *a gente*: 1
- Apagamento da desinência *-mos* com a forma *a gente*: 74
- Realização da desinência *-mo* com a forma *a gente*: 0

Os resultados parciais para as variantes de 1ª PP utilizadas mostram que o uso da forma pronominal *a gente* predominou na fala dos alunos, representando o dobro das ocorrências com o pronome *nós*. Observou-se apenas 1 caso de concordância de *a gente* com forma verbal de 1ª PP (“*A gente somos*”) e nenhuma realização dessa expressão com verbo finalizado pela desinência *-mo*.

Quanto à concordância com o pronome *nós*, registraram-se 4 ocorrências de uso do elemento flexional, 1 caso de utilização da desinência *-mo* (“*Jogamo futebol*”) e 32 empregos da forma verbal sem a presença da desinência, ou seja, na 3ª PS. Dos 24 alunos entrevistados, 8 empregaram essa última variante.

Embora não tenha sido desenvolvida uma pesquisa variacionista com as entrevistas, os resultados obtidos, sem um rigor metodológico, sugerem que o uso da 1ª PP também se constitui fenômeno altamente variável na fala mais monitorada dos alunos de 6º ano da EMPRMS. Esses adolescentes, assim como outros usuários da norma popular urbana do português brasileiro (PBpop, cf. RODRIGUES, 2004) pesquisados em diversos trabalhos sobre o assunto, tendem a empregar diferentes variantes de CV na 1ª PP em uma mesma situação comunicativa. A transcrição de duas

respostas da aluna A.V., reproduzidas a seguir, mostra como ocorreu, na entrevista, essa variação:

“(...). *Nós somos muitos unidos.*”

“*A gente conversa muito, briga, às vezes discute, mas a gente somos muitos unidos.*”

(A.V)

Como se pode observar, em dois breves turnos de fala, a adolescente utilizou três diferentes variantes de CV de 1ª PP, alternando a flexão explícita (*nós* + desinência -*mos*), a forma inovadora padrão (*a gente* + desinência 0) e a forma inovadora não padrão (*a gente* + desinência -*mos*). Nota-se, ainda, a realização da flexão do advérbio (*muitos*), numa possível atitude de hipercorreção diante do contexto de concordância marcada.

Outro resultado obtido que se alinha com recentes pesquisas sobre o mesmo fenômeno diz respeito ao uso da forma *a gente*. Inversamente ao que fora constatado sobre seu uso na amostra escrita (10,7%), predominou na fala o emprego do sujeito pronominal *a gente*, que, em termos gerais, representou 67% do total das ocorrências de 1ª PP.

Ferreira (2002) observou que, na língua oral, o uso da expressão pronominal *a gente* foi mais frequente (77%), enquanto, na escrita, houve a predominância da forma padrão *nós* (73%). Brustolin (2009), investigando a fala de alunos do segundo segmento do ensino fundamental de Florianópolis, verificou que 65% das ocorrências foram de *a gente*. Nos resultados gerais obtidos por Rubio (2011) sobre o dialeto da região noroeste do Estado de São Paulo, a forma *a gente* excedeu, em frequência, quase três vezes (74,6%) o uso do pronome *nós* (25,4%). Já Oliveira (2012) registra que todos os seus informantes, alunos do ensino médio, tanto os de classe social privilegiada como os oriundos de classes menos favorecidas, utilizaram mais a expressão *a gente*, com 60% de preferência.

Tal predileção pelo uso da expressão *a gente* associada a verbos de 3ª PS foi observada em várias respostas, dentre as quais selecionamos o seguinte trecho da aluna J.S., que possibilita uma visualização mais clara da produtividade dessa variante na fala:

*“Quando a gente era aluna do professor M., a gente sempre ficava junta, nunca se separava. Agora ela repetiu, eu passei, a gente... eu marco assim na sala dela pra gente se encontrar. É muito raro a gente se encontrar agora.”* (J.S.)

Com base nesses e em outros resultados semelhantes, alguns pesquisadores reconhecem que as gerações mais novas têm ampliado o uso de *a gente* de maneira a conferir-lhe, em sua faixa etária, um nível semicategórico (cf. VIEIRA; BRANDÃO, 2014). A variante popular de CV *a gente* + 3ª PS tem se mostrado, na modalidade oral, uma opção mais simples e mais segura, no sentido de se evitar o apagamento da desinência com o pronome *nós* e, conseqüentemente, o estigma social que essa variante produz. Nesse sentido, as entrevistas apenas evidenciaram uma tendência do português brasileiro já anunciada pelos estudos variacionistas.

Além disso, observou-se que a realização da flexão com a expressão *gente*, isto é, sua associação à forma verbal com a desinência *-mos*, foi irrelevante: apenas 1 caso em 74 ocorrências de *a gente*.

A constatação mais expressiva sobre a realização da CV na fala dos alunos se encontra, por outro lado, no elevado índice de apagamento da desinência verbal de 1ª PP com o pronome *nós*, identificada em 28,57% das ocorrências, em relação ao emprego da referida desinência (3,57%). É um dado bastante peculiar do grupo pesquisado, que confirma a hipótese levantada sobre a adoção dessa variante pelos falantes das duas comunidades próximas à escola, a despeito de seu estigma em áreas urbanas.

Na fala dos alunos em que foi observado, esse uso estigmatizado de CV com o pronome *nós* (*nós* + *apagamento da desinência -mos*) ora aparece misturado a outras variantes, ora é predominante, demonstrando tratar-se de uma realização habitual em sua prática linguística. É o que sugerem os trechos da aluna K.S. e do aluno R.D.:

*“Nós brinca, nós conversa, a gente desabafa.”*

*“Nós fica brincando, nós... nós conversa.”*

*“Nós vamos ao parque, nós saímos.”* (K.S.)

*“Às vezes nós brinca, se ‘dizerte’... Nós vai ‘pa’ Parque Shanghai, nós vai ‘po’ shopping... Nós se diverte.”*

*“Nós brinca no refeitório, aqui também no pátio, na igreja nós brinca também.”*

“*Nós joga, nós solta pipa também, bola de gude é muito bom também.*” (R.D.)

Comparado a outras pesquisas feitas em centros urbanos, o percentual de ocorrências do sujeito pronominal *nós* com apagamento da flexão verbal na fala dos alunos da turma 603 (28,57% do total de variantes de 1ª PP) se situa entre os altos índices encontrados por Rodrigues (1987), que registrou 46% aplicação de concordância não marcada por moradores de favelas da periferia de São Paulo, e os poucos casos registrados por Vianna (2006), que contabilizou, dos *corpora* do Projeto Censo/Peul (Censo da Variação linguística no estado do Rio de Janeiro e Programa de Estudos do Uso da Língua) de 1980 e de 2000, respectivamente, 4% e 8% de ocorrências de *nós* + *desinência 0* em estruturas predicativas. O fato que os estudos variacionistas têm demonstrado é que esse uso linguístico acontece no Brasil, mas é bem característico da fala popular de baixa escolaridade, principalmente nos meios menos urbanos.

Nesse sentido, tendo sido observado que a concordância com o pronome *nós* se mostrou mais propensa ao cancelamento da marca de plural do que ao uso do elemento flexional na amostra da fala dos alunos da turma 603, constata-se a necessidade de uma atuação pedagógica que oportunize, paralelamente à prática escrita, a vivência de situações orais em que seja privilegiado o uso mais monitorado da 1ª PP. Para atender a essa demanda, a proposta pedagógica deve contemplar a efetiva participação dos alunos em eventos de fala mais formais em sala de aula, para que, através da ênfase no emprego monitorado do pronome *nós*, eles comecem a aprender a alternar as variantes de seu dialeto vernáculo e as da norma de prestígio.

### 3.2. O perfil dos professores de LP da EMPRMS

Fez-se necessário investigar, na composição do diagnóstico sobre o objeto pesquisado, de que forma pensam e agem os professores de língua portuguesa da instituição, ou seja, suas crenças e atitudes. Os estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil e no exterior. Segundo Barcelos (2004), a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre teoria e prática.

Numa investigação sobre determinado fenômeno linguístico, Cyranka (2007) aconselha a se fazer o levantamento de um “conjunto de crenças” dos sujeitos

envolvidos, que pode chegar a constituir-se um “sistema de crenças” que possibilite a compreensão mais ampla do assunto. A pesquisadora se vale, dessa forma, da seguinte orientação de Santos:

Se é possível fazer o levantamento de um conjunto das crenças dos professores e dos alunos sobre questões relativas à língua, à linguagem, à variação e à aprendizagem linguística, então se poderá obter um sistema de crenças que pode explicar melhor as atitudes dos professores em relação à variedade linguística de seus alunos e, por conseguinte, a atitude desses alunos em relação ao seu próprio desempenho linguístico. (SANTOS 2006:11, *apud* CYRANKA 2007: 24)

À luz desses recentes estudos, buscou-se verificar em que medida tal grupo de professores se insere no atual contexto do ensino público fundamental, reproduzindo ou modificando as tradicionais práticas pedagógicas em torno da variação linguística e, mais precisamente, da CV.

Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário (Anexo 1), estruturado em duas partes: a primeira formada por questões relativas à formação acadêmico-profissional dos professores e a segunda voltada para a abordagem da variação linguística, como já mencionado. As respostas fornecidas foram tabuladas e geraram resultados que serão descritos e analisados nas próximas subseções.

### 3.2.1 O perfil acadêmico-profissional dos professores

Foram convidados a participar do teste os profissionais da referida Unidade Escolar (U.E.) que são formados em Letras e lecionam LP. Assim, do total de 5 entrevistados, o único representante do sexo masculino também é o único que atua no primeiro segmento (5º ano). Ele e duas professoras são concursados, enquanto as outras duas estão vinculadas por contrato temporário. Todos os entrevistados têm ou já tiveram experiência com o Ensino Médio na área de Português. O grupo é maduro: apenas uma professora com pouco mais de trinta anos, enquanto os demais se encontram na faixa etária de 40 a 50 anos. O Quadro 2 sintetiza o perfil acadêmico-profissional desses professores:

|  |                                     | QUANTITATIVO (5) | PERCENTUAL |
|--|-------------------------------------|------------------|------------|
| <b>1. SEXO</b>                             | FEMININO                            | 4                | 80%        |
|  | MASCULINO                           | 1                | 20%        |
| <b>2. LOCAL DE TRABALHO</b>                | REDE PÚBLICA ESTADUAL               | 3                | 60%        |
|  | REDE PÚBLICA MUNICIPAL              | 5                | 100%       |
|  | REDE PARTICULAR                     | 2                | 40%        |
|  | OUTROS                              | 1                | 20%        |
| <b>3. FORMAÇÃO</b>                         | GRADUAÇÃO EM LETRAS                 | 5                | 100%       |
|  | ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA DE LINGUAGEM | 2                | 40%        |
|  | ESPECIALIZAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS      | 2                | 40%        |
|  | MESTRADO                            | 0                | 0%         |
|  | DOUTORADO                           | 0                | 0%         |
| <b>4. TEMPO DE FORMAÇÃO</b>                | 6 A 10 ANOS                         | 1                | 20%        |
|  | 11 A 15 ANOS                        | 1                | 20%        |
|  | 16 A 20 ANOS                        | 1                | 20%        |
|  | MAIS DE 20 ANOS                     | 2                | 40%        |
| <b>5. TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>              | 6 A 10 ANOS                         | 1                | 20%        |
|  | 11 A 15 ANOS                        | 1                | 20%        |
|  | 16 A 20 ANOS                        | 0                | 0%         |
|  | MAIS DE 20 ANOS                     | 3                | 60%        |
| <b>6. PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS</b> | CLASSE ALTA                         | 0                | 0%         |
|  | CLASSE MÉDIA                        | 1                | 20%        |
|  | CLASSE BAIXA                        | 4                | 80%        |

Quadro 2: Perfil acadêmico-profissional dos professores de LP.

O item 1(sexo) revelou a predominância do sexo feminino, que representa 80% do grupo. Esse resultado coincide com os de Cyranka (2007), cujo levantamento com 22 professores de português de 5 escolas de Juiz de Fora (MG) e 33 formandos do Curso

de Letras da UFJF em 2006 revelou a presença de 95,4% de presença feminina entre os primeiros e 78,7% entre os segundos.

Quanto ao item 2 (local de trabalho), observou-se que a atuação do grupo ocorre principalmente na rede pública (100% na rede municipal e 60% na rede estadual. Um dado importante fornecido pelas respostas é que nenhum dos professores trabalha apenas em uma escola; dois deles mencionaram duas escolas, outros dois assinalaram três e um indicou quatro ambientes de trabalho de diferentes redes. Esses números refletem a realidade dos profissionais da educação em nosso país, os quais se submetem, em grande parte, a mais de um vínculo empregatício, comprometendo a qualidade das aulas e a própria saúde.

Já o item 3 (formação acadêmica) mostrou que o nível de formação dos professores de português da escola é a especialização *lato sensu* (80%). Contudo, o grupo se divide quanto à área de formação: dois em língua portuguesa e dois na área de educação. Nota-se que o aperfeiçoamento na área da linguagem não é necessariamente uma tendência. Os resultados de Cyranka (2007) revelaram poucos professores com especialização nessa área (36,3%).

Houve uma relativa diversificação quanto ao item 4 (tempo de formação), indicando que cada profissional passou pela universidade em diferentes momentos, com predominância dos dois formados há mais de 20 anos, que corresponderam a 40% do total.

O item 5 (tempo de magistério) apresentou resultados similares ao item 4, ratificando a predominância na instituição de profissionais amadurecidos, neste caso também pelo tempo de atuação (60%). Tal índice praticamente se igualou ao grupo de professores de Juiz de Fora, entrevistados por Cyranka (2007). O tempo de serviço superior a 20 anos foi declarado por 59% dos profissionais.

Finalizando o conjunto de informações relativas ao perfil acadêmico-profissional do grupo, o item 6 (perfil socioeconômico dos alunos) revelou que a maioria dos professores trabalha com alunos de classe baixa (80%).

### 3.2.2 Crenças e atitudes dos professores de LP quanto ao ensino de LP

A segunda parte do questionário direcionado aos professores da EMPRMS, composta de 7 perguntas fechadas e a última para livre resposta (também no Anexo 1), foi elaborada com o intuito de observar a postura do docente diante da variação

linguística e de algumas situações que envolvem o ensino de português no que se refere ao fenômeno da CV. O Quadro 3 apresenta o tema de cada pergunta e os resultados obtidos.

|  |                        | QUANTITATIVO (5) | PERCENTUAL |
|--|------------------------|------------------|------------|
| <b>1. PRECONCEITO LINGÜÍSTICO DO PROFESSOR</b>   | SIM                    | 0                | 0%         |
|  | QUASE SEMPRE           | 1                | 20%        |
|  | ÀS VEZES               | 3                | 60%        |
|  | NÃO                    | 1                | 20%        |
| <b>2. ENSINO DA SOBRE ADEQUAÇÃO VOCABULAR E RESPEITO AOS MODOS DE FALAR</b>            | SIM                    | 4                | 80%        |
|  | QUASE SEMPRE           | 1                | 20%        |
|  | ÀS VEZES               | 0                | 0%         |
|  | NÃO                    | 0                | 0%         |
| <b>3. CORREÇÃO DA FALA DOS ALUNOS EM SALA</b>  | SIM                    | 3                | 60%        |
|  | QUASE SEMPRE           | 0                | 20%        |
|  | ÀS VEZES               | 1                | 20%        |
|  | NÃO                    | 1                | 20%        |
| <b>4. ITENS GRAMATICAIIS CUJO USO NÃO PADRÃO CONSIDERA MAIS GRAVE</b>                  | CONJUGAÇÃO VERBAL      | 3                | 60%        |
|  | CONCORDÂNCIA VERBAL    | 5                | 100%       |
|  | CONCORDÂNCIA NOMINAL   | 3                | 60%        |
|  | ACENTUAÇÃO             | 2                | 40%        |
|  | ORTOGRAFIA             | 2                | 40%        |
| <b>5. ANO EM QUE INICIA A ABORDAGEM SOBRE CONCORDÂNCIA VERBAL</b>                      | 6º ANO                 | 5                | 100%       |
|  | 7º ANO                 | 0                | 0%         |
|  | 8º ANO                 | 0                | 0%         |
|  | 9º ANO                 | 0                | 0%         |
| <b>6. AVALIAÇÃO SOBRE O ENSINO DE CONCORDÂNCIA VERBAL TRADICIONAL</b>                  | MUITO RELEVANTE        | 4                | 80%        |
|  | POUCO RELEVANTE        | 1                | 20%        |
|  | IRRELEVANTE            | 0                | 0%         |
|  | PREJUDICIAL            | 0                | 0%         |
| <b>7. USOS NÃO PADRÃO DE CONCORDÂNCIA VERBAL MAIS ESTIGMATIZADOS</b>                   | A GENTE SAIMOS DA AULA | 4                | 80%        |
|  | NÓS VAI PRA AULA       | 4                | 80%        |
|  | AS AULA ACABA CEDO     | 2                | 40%        |
| <b>8. AÇÃO PEDAGÓGICA DIANTE DOS USOS DE CONCORDÂNCIA VERBAL ASSINALADOS NO ITEM 7</b> | CORREÇÃO               | 2                | 40%        |
|  | LEITURA                | 2                | 40%        |
|  | ÊNFASE AO ASSUNTO      | 1                | 20%        |
|  | PRODUÇÃO DE TEXTO      | 1                | 20%        |

Quadro 3: Resultados do questionário aplicado aos professores da EMPRMS sobre o ensino de LP.

A primeira questão indagou sobre a percepção de preconceito linguístico da parte de professores quanto à forma de falar dos alunos. A maior parte do grupo (60%) considerou que percebe tal atitude “às vezes”. Se acrescentada a esse quantitativo a resposta “quase sempre”, o percentual sobe para 80%. Cabe destacar que a escola em que o grupo trabalha atende basicamente os moradores de duas favelas do centro de Duque de Caxias e que são raríssimos os casos de variação regional. Portanto, infere-se que os casos de preconceito observados encontram-se numa dimensão social.

Com relação ao reforço da importância da adequação vocabular e do respeito pelos diversos falares durante o ensino das regras gramaticais (questão 2), todos os entrevistados apresentaram resposta afirmativa: 80% assinalou “sim” e 20% “quase sempre”. A partir desse resultado, verifica-se que, de alguma maneira, a variação linguística é abordada em sala e subentende-se que o preconceito mencionado pelo grupo na questão 1 partiria de professores de outras disciplinas.

Curiosamente, quando indagados se o professor de português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula (questão 3), 80% dos docentes também responderam positivamente: 60% com “sim” e 20% com “às vezes”. Observa-se que ainda persistem crenças, decorrentes da concepção de erro gramatical, de que a escola deve promover a substituição de outras normas pela norma culta e de que o professor de português deve “corrigir” a fala dos alunos.

A questão 4, que solicitou a escolha de 3 itens gramaticais de uso não padrão considerado “mais grave” numa sequência de 9 opções, revelou o reconhecimento da concordância, em primeiro lugar a verbal (100%) e em segundo a nominal (60%), como fenômeno variável mais estigmatizado pelos professores. São dados muito expressivos, que concordam com as pesquisas sociolinguísticas e demonstram a necessidade de um tratamento pedagógico especial ao assunto.

Na questão 5, a unanimidade conferida ao 6º ano como série inicial de abordagem da CV (100%) reflete a preocupação do grupo com a “gravidade” dos desvios, a despeito da ausência do assunto no livro didático adotado para esse ano escolar, como se verá na seção 3.3.

Tal abordagem, considerando as respostas dadas à questão 6, é feita através do ensino tradicional de CV, a partir da apresentação das regras e realização de exercícios. De acordo com 80% do grupo, a exposição do assunto nos moldes prescritivos foi avaliada como “muito relevante”.

O foco da questão 7 foi a identificação da pessoa verbal mais estigmatizada em uma CV não padrão: a 1ª ou a 3ª PP. Foram apresentadas três ocorrências de cada variável para que fossem selecionadas duas: “Vai começar as aulas.”, “A gente saímos da aula.”, “Nós vai pra aula”, “Nós vamo pra aula?”, “As aula acaba cedo.” e “Será que hoje você e sua irmã vai poder ir à aula?”. Os professores se mostraram mais sensíveis à 1ª PP. Dois usos, “A gente saímos da aula.” e “Nós vai pra aula.”, receberam 80% das respostas cada, enquanto a escolha da 3ª pessoa do plural “As aula acaba cedo” foi assinalada por 20%. Confirmou-se, então, a caracterização da CV de 1ª PP como variante de maior estigma, conforme postulado por Rodrigues (1992) e Bortoni-Ricardo (2005).

A oitava e última questão solicitou atitudes pedagógicas para lidar com a frequente produtividade das ocorrências assinaladas na questão 7 em sala de aula. Como se pode observar no Quadro 2, as respostas foram relativamente diversificadas, evidenciando que não há um consenso sobre o trabalho com fatos gramaticais. As intervenções se concentraram nas práticas da correção (40%) e da leitura interpretativa (40%). Chamaram-nos a atenção as respostas dadas por três professores, as quais seguem reproduzidas total ou parcialmente.

Com 42 anos de profissão e sem especialização em LP, um dos entrevistados manifestou grande valorização da correção:

*“O que eu faço é corrigi-los e estou sempre implementando a forma verbal correta, pois, a linguagem correta é um cartão de boa apresentação, para a vida inteira.”*

Outra resposta a se destacar, essa com ênfase na prática da leitura, foi defendida pelo professor mais jovem do grupo, com 10 anos de carreira, sem especialização em sua área de atuação:

*“Trabalhar frequentemente com leitura e interpretação, a longo prazo, produz bons resultados, no que diz respeito a regras internalizadas e inferências.”*

Já um professor com 26 anos de trabalho e duas especializações na área de linguagem - Língua Portuguesa e Linguística – apresentou a seguinte posição:

*“(...) O trabalho de produção de texto e leitura traz bons resultados, principalmente trabalhando textos com assuntos de interesse do aluno. Assim existem termos e/ou palavras que podem ser inclusas para a questão de concordâncias, sejam elas nominal ou verbal.”*

Tais respostas demonstram que o longo tempo de magistério pode explicar a preocupação excessiva com a correção, mas o que parece equilibrar posturas extremistas como essa e a prática focada apenas na leitura interpretativa não é a diferença de anos de trabalho, e sim a formação continuada na disciplina lecionada. O foco na produção de texto dos alunos e da leitura de textos do interesse deles como objetos motivadores da análise linguística, tal qual reconhecido na terceira resposta apresentada, representa a opção mais próxima das orientações dos grandes especialistas da atualidade, que reconhecem a necessidade das práticas linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 2006).

Portanto, as informações fornecidas nesse questionário sugerem a seguinte realidade em torno do trabalho com a LP na EMPRMS, segundo as crenças dos professores:

- ✓ o preconceito linguístico com a fala popular é observado na relação professor/aluno;
- ✓ o respeito aos diversos falares é abordado, mas a prática da correção da fala dos alunos é comum em sala de aula;
- ✓ entre os principais fenômenos variáveis, o uso não padrão de concordância verbal é considerado o mais grave, sendo a 1ª pessoa do plural a forma mais estigmatizada.
- ✓ a abordagem tradicional da CV ainda é considerada muito relevante;
- ✓ a intervenção pedagógica diante da frequência da não concordância se concentra nas práticas de correção e de leitura.

### 3.3 Análise do livro didático

O terceiro aspecto a ser considerado nessa etapa da pesquisa é a análise do livro didático de português adotado pela EMPRMS para o 6º ano, intitulado *Língua Portuguesa*, da coleção *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA *et al.*, 2012), com o objetivo de observar o tratamento dispensado ao fenômeno da CV de 1ª PP no principal recurso didático utilizado pelos professores da referida escola. Para tanto, mostraremos, num primeiro momento, as características gerais desse material didático. Em seguida, procederemos à análise das seções direcionadas ao estudo dos fenômenos morfossintáticos. Serão examinadas também as partes que tratam de variação linguística para verificarmos como o LD citado apresenta aos alunos, nesse nível de ensino, a competição entre apagamento e realização do elemento flexional de 1ª PP.

#### 3.3.1 As características gerais do livro didático

Na EMPRMS, assim como em muitas outras escolas da rede pública de ensino, o recurso material disponibilizado pelo governo aos alunos é o livro didático, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD). Através desse programa, o Ministério da Educação (MEC) aprova, divulga e distribui os títulos escolhidos pelo corpo docente. Em 2014, das 23 coleções de língua portuguesa inscritas, 12 foram aprovadas para seleção.

De acordo com as orientações do MEC no Guia do LD (PNLD 2014), o processo de escolha desse material deve ser cercado de cuidados, que reflita uma decisão consciente do corpo docente e atenda efetivamente às especificidades do público alvo de cada instituição escolar. A recomendação é que os professores leiam as obras didáticas e suas respectivas resenhas, reúnam-se com seus pares para a avaliação do material lido e cheguem a um consenso sobre a coleção didática mais adequada ao projeto político pedagógico e à realidade de seus alunos.

Acontece que, na prática, essa escolha se dá, geralmente, em circunstâncias pouco favoráveis de tempo e de espaço para estudo e discussão coletiva sobre o conteúdo das coleções enviadas pelas editoras, o que acarreta decisões baseadas em critérios muito específicos, como a qualidade e a diversificação dos textos no trabalho com os gêneros textuais. Assim sendo, outros aspectos significativos, como a

abordagem empregada nas sequências didáticas de estudo da língua, passam despercebidos e só são observados quando o material já está em uso.

O material didático adotado pela equipe de português da EMPRMS para o triênio 2014-2016 é o livro *Língua Portuguesa (op. cit.)*. O volume do 6º ano da Coleção *Tecendo Linguagens* está organizado em quatro unidades temáticas, que se subdividem em dois capítulos (com exceção da Unidade 2, que contém três capítulos). Esses, por sua vez, estão organizados em seções que se relacionam com o eixo do uso da língua e da linguagem, com ênfase nas atividades de leitura. Na avaliação do PNLD 2014, a ênfase na leitura foi considerada o principal aspecto positivo do material, que aparece no item “pontos fortes” da obra.

No que diz respeito ao tratamento dos conhecimentos linguísticos, que é o foco do presente estudo, predominam no livro didático as atividades que levam à construção de conceitos gramaticais e o recurso frequente à nomenclatura tradicional. Na maior parte da obra, o conteúdo é introduzido a partir de fragmentos, expressões ou palavras dos textos explorados na seção *prática de leitura*, sobre os quais se fazem algumas perguntas para a construção dos conceitos. O Guia do LD (PNLD 2014) esclarece que tais atividades nem sempre são bem articuladas com os sentidos do texto, mas, em geral, contemplam a reflexão sobre os recursos gramaticais na constituição da textualidade; outras vezes, limitam-se à abordagem tradicional dos conteúdos, perspectiva que configura um dos “pontos fracos”.

Na parte final do referido LD, o apêndice traz uma síntese dos assuntos desenvolvidos, com a sistematização de classificações e de flexões. Já o exemplar do professor contém um manual, em que são apresentados os objetivos gerais do ensino de LP, os pressupostos teórico-metodológicos e a estrutura da obra, considerações sobre a avaliação, sugestões de atividades complementares e a parte específica da série escolar. Relativas à seção *Reflexão sobre o estudo da língua*, são brevemente apresentadas as bases teórica (funcionalismo) e metodológica (“pedagogia dos porquês”), sem maiores explicações.

A análise feita no Guia do LD (PNLD 2014) sobre a abordagem dos fatos linguísticos na coleção *Tecendo Linguagens* é concluída com a recomendação de que o professor, para abordar de forma mais produtiva e eficaz em sala de aula os conhecimentos linguísticos, busque estabelecer articulações mais frequentes e estreitas com os demais eixos de ensino e procure superar, nas reflexões propostas aos alunos, as

abordagens mais tradicionais de alguns conteúdos gramaticais. É necessário, ainda, segundo a avaliação do documento, que ele dê destaque à variação linguística, evitando que as normas de prestígio sejam a única referência de adequação vocabular.

Nas próximas subseções, observar-se-á mais especificamente como tais conclusões se aplicam à variação linguística e à CV no livro do 6º ano.

### 3.3.2 O eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem no LD

No exemplar de 6º ano do LD *Língua Portuguesa – Coleção Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA et al., 2012), que ora é objeto de nossa análise, o primeiro detalhe na reflexão sobre as propriedades da linguagem que chama a atenção é a seleção dos conteúdos da Unidade 1 para a seção “*Reflexão sobre o uso da língua*”, apresentado no sumário do livro, conforme reproduzido na Figura 5:



# SUMÁRIO

## UNIDADE 1 • SER E DESCOBRIR-SE..... 13

### Capítulo 1

#### QUEM É VOCÊ?..... 14

|  |    |
|--|----|
| PRA COMEÇO DE CONVERSA.....  | 14 |
| ■ PRÁTICA DE LEITURA • Tela .....  | 15 |
| Texto 1 • Velázquez, 2000, Rodrigo Cunha   |    |
| Por dentro do texto .....  | 15 |
| ■ PRÁTICA DE LEITURA • Romance .....   | 17 |
| Texto 2 • O menino no espelho, Fernando Sabino   |    |
| Por dentro do texto .....  | 18 |
| HORA DO CONTO .....  | 19 |
| REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA .....   | 20 |
| Substantivo. Substantivo próprio e substantivo comum   |    |
| APLICANDO CONHECIMENTOS .....  | 22 |
| APRENDER BRINCANDO • Leitura dramatizada .....   | 23 |
| ATIVIDADE DE CRIAÇÃO .....   | 23 |
| ■ PRÁTICA DE LEITURA • Conto.....  | 23 |
| Texto 3 • Luxo, lixo; guri, gari... E daí?, Luiz de Aquino   |    |
| Trocando ideias .....  | 25 |
| Por dentro do texto .....  | 25 |
| Confrontando textos .....  | 26 |
| REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA.....  | 27 |
| Substantivos simples e composto. Substantivos primitivo e derivado. Substantivos concreto e abstrato |    |
| De olho no vocabulário .....   | 29 |
| APRENDER BRINCANDO • Jogo de encontrar palavras no dicionário .....                                  | 30 |
| ■ PRÁTICA DE LEITURA • Retrato falado.....   | 30 |
| TEXTO 4 • Eu sou assim..., Maeli S. Silva  |    |
| Por dentro do texto .....  | 31 |
| Texto e contexto .....   | 33 |
| REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA .....   | 33 |
| Flexão do substantivo (gênero, número, grau)   |    |
| PRODUÇÃO DE TEXTO .....  | 34 |
| LEIA MAIS .....  | 35 |
| PREPARANDO-SE PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO .....  | 35 |

### Capítulo 2

#### POETA APRENDIZ ..... 36

|  |    |
|--|----|
| PRA COMEÇO DE CONVERSA.....  | 36 |
| Por dentro do texto .....  | 36 |
| ■ PRÁTICA DE LEITURA • Conto .....                                     | 37 |
| Texto 1 • A incapacidade de ser verdadeiro, Carlos Drummond de Andrade |    |
| Por dentro do texto .....  | 38 |

|   |    |
|---|----|
| <b>Texto e construção</b> .....                                   | 38 |
| <b>De olho no vocabulário</b> .....                               | 39 |
| ■ <b>PRÁTICA DE LEITURA • Poema</b> .....                         | 40 |
| <b>Texto 2 • Ouriço, Ulisses Tavares</b> .....                    | 40 |
| <b>Por dentro do texto</b> .....                                  | 40 |
| ■ <b>PRÁTICA DE LEITURA • Poema</b> .....                         | 41 |
| <b>Texto 3 • Identidade, Pedro Bandeira</b> .....                 | 41 |
| <b>Trocando ideias</b> .....                                      | 42 |
| <b>Por dentro do texto</b> .....                                  | 42 |
| <b>Texto e contexto</b> .....                                     | 44 |
| <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> .....                              | 44 |
| <b>Texto e construção</b> .....                                   | 44 |
| <b>REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA</b> .....                       | 47 |
| <b>Adjetivo</b> .....   | 47 |
| <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> .....                              | 49 |
| <b>APRENDER BRINCANDO • Mímica e charada</b> .....                | 49 |
| <b>ATIVIDADE DE CRIAÇÃO</b> .....                                 | 50 |
| ■ <b>PRÁTICA DE LEITURA • Poema</b> .....                         | 51 |
| <b>Texto 4 • O poeta aprendiz, Vinicius de Moraes</b> .....       | 51 |
| <b>Por dentro do texto</b> .....                                  | 51 |
| <b>Texto e construção</b> .....                                   | 52 |
| <b>REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA</b> .....                       | 54 |
| <b>Locução adjetiva</b> .....                                     | 54 |
| <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> .....                              | 56 |
| <b>LEIA MAIS</b> .....  | 59 |
| <b>NA TRILHA DA ORALIDADE</b> .....                               | 60 |
| <b>Entonação</b> .....  | 60 |
| <b>APLICANDO CONHECIMENTOS</b> .....                              | 61 |
| ■ <b>PRÁTICA DE LEITURA • Trovas populares</b> .....              | 62 |
| <b>Texto 5 • Fui ao mato..., Domínio público</b> .....            | 62 |
| <b>Texto e construção</b> .....                                   | 62 |
| <b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b> .....                                    | 63 |
| <b>LEIA MAIS</b> .....  | 63 |
| ■ <b>PRÁTICA DE LEITURA • Poema visual</b> .....                  | 65 |
| <b>Texto 6 • Xadrez, Sérgio Capparelli e Ana Gruszynski</b> ..... | 65 |
| <b>Por dentro do texto</b> .....                                  | 66 |
| <b>Confrontando textos</b> .....                                  | 66 |
| <b>PROJETOS EM AÇÃO</b> .....                                     | 66 |
| <b>Poema visual, frase poética, palavras e sons</b> .....         | 66 |
| <b>LEIA MAIS</b> .....  | 68 |
| <b>PREPARANDO-SE PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO</b> .....                | 68 |

Figura 5: Sumário da Unidade 1 do LD

A despeito do tema proposto pelos autores – *Ser e descobrir-se* – não há nenhuma referência ao idioma – no caso, a língua portuguesa – e à variação linguística, aspectos que estão estreitamente relacionados à identidade do aluno e, no entanto, foram desconsiderados.

Tendo em vista que o Capítulo 1 parte da pergunta “*Quem é você?*” apresentando leituras e atividades sobre o autoconhecimento (aliás, tema de grande relevância na fase de transição entre infância e adolescência), a identidade linguística do aluno, como falante do português brasileiro, não poderia ficar de fora da primeira seção que trata do uso da língua, incluindo a abordagem da variação linguística, através da qual a língua se concretiza.

Faraco (2008) adverte que o estudo dos conteúdos gramaticais implica também “entender a língua como diretamente relacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais que a utilizam” (2008:160). No tratamento de fenômenos variáveis, como é o caso da CV, não se pode deixar de considerar os aspectos contextuais mais amplos em que nos inserimos, como falantes do PB. Por isso, torna-se fundamental que o

professor-pesquisador conheça os aspectos envolvidos no comportamento linguístico de seus alunos.

As considerações sobre variação linguística iniciam-se no primeiro capítulo da Unidade 2 (página 77), porém, curiosamente, o título do primeiro estudo – *Variedades linguísticas* – não consta no sumário, onde se registra apenas o título *Níveis de linguagem: formal e informal* (cf. Figura 6).

|   |  |           |
|---|--|-----------|
| <b>UNIDADE 2</b>  | <b>SER E CONVIVER.....</b>                   | <b>69</b> |
| <b>Capítulo 1</b>   |  |           |
| <b>DA ESCOLA QUE TEMOS À ESCOLA QUE QUEREMOS .....</b>        |  | <b>70</b> |
| PRA COMEÇO DE CONVERSA.....                                   |  | 70        |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 71        |
| ■   | PRÁTICA DE LEITURA • Crônica .....           | 71        |
| TEXTO 1 • Na escola, Carlos Drummond de Andrade               |  |           |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 73        |
| Texto e construção .....                                      |  | 74        |
| Texto e contexto.....   |  | 75        |
| Confrontando textos .....                                     |  | 76        |
| Trocando ideias.....  |  | 77        |
| REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA .....                          |  | 77        |
| Níveis de linguagem: formal e informal .....                  |  | 80        |
| DE OLHO NA ORTOGRAFIA .....                                   |  | 81        |
| Por que, porque, por quê, porquê .....                        |  | 81        |
| APLICANDO CONHECIMENTOS.....                                  |  | 81        |
| ■   | PRÁTICA DE LEITURA • Romance.....            | 81        |
| Texto 2 • Infância, Graciliano Ramos                          |  |           |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 83        |
| Trocando ideias.....  |  | 83        |
| ■   | PRÁTICA DE LEITURA • Romance.....            | 83        |
| Texto 3 • Infância, Graciliano Ramos                          |  |           |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 85        |
| APLICANDO CONHECIMENTOS .....                                 |  | 87        |
| REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA .....                          |  | 87        |
| Artigo .....  |  | 89        |
| APLICANDO CONHECIMENTOS.....                                  |  | 91        |
| HORA DO CONTO .....   |  | 91        |
| ■   | PRÁTICA DE LEITURA • Romance.....            | 91        |
| Texto 4 • Gabriel Ternura, Edson Gabriel Garcia               |  |           |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 93        |
| Confrontando textos .....                                     |  | 93        |
| Texto e construção .....                                      |  | 93        |
| ATIVIDADE DE CRIAÇÃO .....                                    |  | 95        |
| ■   | PRÁTICA DE LEITURA • Relato de memória ..... | 95        |
| Texto 5 • Sua presença em minha vida foi fundamental, Ziraldo |  |           |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 96        |
| Texto e contexto.....   |  | 98        |
| Confrontando textos .....                                     |  | 99        |
| PRODUÇÃO DE TEXTO.....  |  | 99        |
| ■   | PRÁTICA DE LEITURA • Romance.....            | 100       |
| Texto 6 • A bolsa amarela, Lygia Bojunga Nunes                |  |           |
| Por dentro do texto .....                                     |  | 102       |
| REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA .....                          |  | 103       |
| Numeral .....   |  | 105       |
| Confrontando textos .....                                     |  | 105       |
| APRENDER BRINCANDO • Atividade lúdica com numerais .....      |  | 107       |
| LEIA MAIS .....   |  | 108       |
| PREPARANDO-SE PARA O PRÓXIMO CAPÍTULO .....                   |  | 108       |

Figura 7: Sumário do 1º capítulo da Unidade 2 do LD.

Pela ausência do título “Variedades linguísticas” no sumário, como mostra a Figura 4, já se percebe uma fragilidade na identificação do assunto, que pode significar uma simples falha de edição ou revelar limitações teórico-metodológicas, uma vez que usar o título “Níveis de linguagem” no lugar de “Variedades linguísticas” reduz os diferentes modos de falar, correlacionados a vários fatores sociais, à variação estilística, que ocorre em função do menor ou maior grau de formalidade das situações comunicativas.

O fenômeno da variação aparece, no LD, como um conteúdo à parte, na seção que trata da reflexão sobre o uso da língua. O eixo *Reflexão*, estabelecido pelos PCNs de LP (1998:36), diz respeito à *prática de análise linguística* e inclui a variação linguística como um dos aspectos linguísticos que devem ser privilegiados na análise da linguagem em situações de interlocução. Logo, a variação deveria se constituir em um aspecto da reflexão, e não um conteúdo isolado.

O “conteúdo” *Variedades Linguísticas* é introduzido a partir da transcrição de uma frase da crônica *Na escola*, de Carlos Drummond de Andrade, apresentada nas páginas anteriores para a prática de leitura a partir do subtema *Da escola que temos à escola que queremos*. Após o comando para a observação do trecho, são feitas duas perguntas e, finalizando a sequência, há uma sistematização do assunto (cf. Figura 7).

**Reflexão sobre o uso da língua**

**Variedade linguísticas**

1. Observe a maneira como uma personagem do texto expôs sua opinião e responda às próximas questões.

A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.

a) O que chama a sua atenção nessa frase?

b) Construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam? Por que você acha que isso acontece?

**Importante saber**

Em nossa sociedade há falares mais prestigiados e menos prestigiados.  
A **norma urbana de prestígio** corresponde ao uso da língua em ambientes urbanos e costuma ser utilizada entre os falantes que possuem um maior grau de escolaridade.




Mas a língua pode se manifestar em outras **variedades**, ou seja, em outras maneiras de falar e escrever tão legítimas quanto a norma de prestígio.

Por ser dinâmica, a língua passa por processos naturais de mudança, variando conforme o tempo em que se vive, lugar onde se mora, idade, sexo, grau de escolaridade, circunstância em que a produzimos etc. Por isso é que temos as diferentes variedades linguísticas. A essas diferentes maneiras de falar e escrever chamamos **variedades linguísticas**.

Já a **norma-padrão** é um modelo ideal de língua correspondente a um conjunto de regras ditas pela gramática normativa. Ela serve de referência geral para os usuários da língua e é estudada na escola para que as pessoas possam usá-la de acordo com a sua necessidade e interesse.

Figura 7: Sequência didática sobre variedades linguísticas no LD.

Nessa sequência didática, alguns indícios evidenciam novas fragilidades na abordagem da variação linguística no LD em análise. A forma como foi construída a primeira questão - “O que chama a sua atenção nessa frase?” - além da falta de clareza que pode desviar o foco para o uso do pronome “senhora”, induz o aluno a reparar em “algo diferente” na maneira como a frase foi exposta, que “chama a atenção” quando pronunciada. Assim, o próprio livro desperta uma “sensibilidade” nos alunos para determinadas variantes populares que pode acabar reproduzindo o estigma que há na sociedade quanto à variação da CV.

Já a questão “b” apresenta uma formulação duplamente problemática. Por um lado, ao perguntar se “construções como essa em destaque podem aparecer na fala das pessoas quando elas se comunicam?”, o enunciado ignora o fato de que a frase fora extraída de um texto impresso nas páginas anteriores e, por isso, torna estranha a dúvida. Por outro, se for conferida à modalização da forma verbal “*podem*” uma conotação de “permissão” ao aparecimento de construções como essa, a questão promove uma avaliação que dá margem à reprovação de uma variante que é legítima na língua. Talvez fosse mais adequado na introdução ao assunto destacar o trecho específico que se deseja analisar – “a gente aparecemos” – e perguntar ao aluno se ele já ouviu esse tipo de colocação, de quem ele ouviu e em que situação comunicativa ele ocorreu.

É importante observar que não houve, nessa sequência, qualquer menção ao fenômeno da CV, com o qual foi introduziu o “conteúdo” *Variedades linguísticas* e que deveria ser mais bem explorado, com a referência a outras variantes presentes no texto, para que os alunos pudessem comparar os diferentes usos, como as construções “(...) a

gente soma as opiniões (...)” e “A gente tem de respeitar o uniforme”, além de outras que eles poderiam citar. Nem sequer foi apresentada a variante de CV na norma urbana de prestígio para a forma “a gente aparecemos”. Não se faz, portanto, uma relação explícita entre o tema CV e variação linguística.

Portanto, para trabalhar a variação linguística com este “material de apoio”, o professor precisaria fazer várias intervenções: acrescentar outros fragmentos (do texto ou da atualidade) para a observação da variável escolhida, esclarecer ou mesmo reformular as perguntas introdutórias da reflexão, retificar as inconsistências teóricas, neutralizar os julgamentos de valor associados às variedades linguísticas, buscar exemplos para as diversas variedades citadas na sistematização do assunto e introduzir, com outros recursos, uma descrição básica da CV.

Faraco (2008), ao analisar as contribuições dos linguistas no ensino de português, considera que houve um avanço significativo na construção de uma pedagogia da leitura e de uma pedagogia da produção de texto. A própria avaliação do PNL 2014 confirma esse avanço na coleção *Tecendo Linguagens*, reconhecendo tais práticas como um “ponto forte” da obra.

Entretanto, no que se refere à variação linguística, o autor verifica que

Se avançamos razoavelmente nestas duas áreas (pelo menos no plano das concepções e da prática de parcela do professorado), temos de reconhecer que estamos muito atrasados na construção de uma pedagogia da variação linguística. Parece que não sabemos, de fato, o que fazer com a variação linguística na escola. E o que temos feito é seguramente bastante inadequado. (FARACO, 2008:176)

Segundo ele, essa ausência de uma pedagogia da variação linguística é mais evidente nos livros didáticos e em exames nacionais de escolaridade. Nos livros, os fenômenos de variação ainda são marginais e maltratados, com o predomínio de abordagem da variação geográfica, geralmente de uma maneira anedótica, estereotipada. A variação estilística, por sua vez, é colocada em recortes estanques, numa rígida relação entre circunstância e variação. Quanto à variação social, raramente apresentada por conter os estigmas mais pesados de nossa sociedade, sente-se a falta de um estudo sistemático sobre os fenômenos linguísticos brasileiros que permita uma discussão menos preconceituosa da nossa realidade linguística.

Parece que a exigência de que o tema da variação deve fazer parte de todos os níveis de ensino, observada nos guias do PNL D, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, reflete, na prática, mais a necessidade de cumprir uma formalidade para que o livro seja aprovado no programa do que o compromisso com a orientação de “valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas” (BRASIL, 2013:19).

Lima (2014) considera a situação da variação linguística em sala de aula muito incômoda, tendo em vista a necessidade, em pleno século XXI, de se justificar e defender uma área de estudo tão pertinente quanto a leitura, a produção textual e a sintaxe, nas quais deveria estar naturalmente inserida, ao invés de ser vista como um conteúdo à parte. Além disso, para ele, o ensino deveria contemplar as diferenças linguísticas, sem reproduzir a conotação preconceituosa presente na sociedade:

Reconhecer diferenças e, portanto, variações de pontos de vista, não parece ser uma atividade custosa para os indivíduos de uma sociedade. Todos são capazes de perceber diferenças de comportamentos e atitudes frente a uma mesma situação. Por que, então, quando se trata de língua, a mesma percepção é de tão difícil aplicação? (...) A resposta parece estar no valor que é conferido pela sociedade a manifestações linguísticas. Não há frieza e neutralidade em aceitar que “a gente vamos” traz uma equivalência de sentido com “a gente vai”. São duas formas de expressar o mesmo sentido, uma conclusão que já é um truísmo aos olhos dos linguistas, mas ainda continua como estranha aos olhos de quem não consegue obter um distanciamento valorativo para analisar. (LIMA, 2014:117)

Como se vê, a obrigatoriedade de contemplar a variação linguística é um ganho para o ensino de LP, mas não é o suficiente para que o LD seja reconhecido e utilizado, nesse tema, como um material de apoio pedagógico. E, pelo impacto negativo que causam na mídia coleções que ousam tratar com naturalidade as diferentes variedades linguísticas, como é o caso da obra *Por uma vida melhor* (Ramos, 2011), que foi alvo de severas críticas, o professor de português não deve esperar que mudanças ocorram a curto prazo.

### 3.3.3 A concordância verbal no LD

A análise do LD direciona-se, nesta subseção, ao objeto do presente estudo: a CV de 1ª pessoa do plural no 6º ano. Considerando que, no primeiro volume da coleção

*Tecendo Linguagens*, não foi encontrado um capítulo específico para o assunto e que os estudos linguísticos se concentram basicamente nas classes gramaticais, optou-se pela observação da abordagem da classe dos verbos, para verificar se há referência ao fenômeno da CV ou mesmo a aplicação da regra padrão.

O estudo dos verbos principia no 3º capítulo da Unidade 2 e se estende até o 1º capítulo da Unidade 4, que é o penúltimo do livro. Esse percurso equivale a quase dois períodos letivos ou, mais precisamente, 4 meses de estudo de uma mesma classe gramatical, entrecortada apenas por uma breve revisão de alguns sinais de pontuação e o reconhecimento das interjeições. Diversos aspectos que envolvem os verbos são apresentados em seis subseções, que iniciam com o título *Verbo(I)* e se desdobram até o *Verbo(VI)*. Em linhas gerais, são contempladas as atribuições semânticas (ação, estado, “modo de ser” e fenômeno da natureza), as variações modo-temporais e número-pessoais, as locuções verbais, os três modelos de conjugação verbal e as formas nominais.

Com exceção da subseção *Verbo(IV)*, na qual a reflexão inicial sobre os verbos parte de um provérbio popular desvinculado do texto anterior, todas as demais etapas seguem o mesmo formato de sequenciação: transcrição de fragmento(s) de textos das seções anteriores, formulação de questões que direcionam a observação para o tópico em estudo, sistematização do assunto e atividades de aplicação de conhecimentos.

Não há nenhuma abordagem sobre CV ou referência ao termo *concordância*. Duas subseções, em especial, chamam a atenção pela relação estreita que mantêm com o tema e, no entanto, não o explicitam. A elas é dedicada uma análise mais específica. A primeira parte do estudo foca na compreensão dos verbos como ações que acontecem em determinado tempo, apresentando suas variações básicas (passado, presente e futuro). Em seguida, é feita a clássica descrição da variação conforme as pessoas do discurso, através da conjugação do verbo *tomar* no pretérito perfeito na norma-padrão (cf. Figura 8).

**Importante saber**

Os **verbos** sofrem variações de acordo com o **tempo** em que as ações acontecem (passado, presente, futuro).

Lilico **acordou** feliz da vida naquele dia.

Lilico **acorda** feliz da vida todos os dias.

Lilico **acordará** feliz da vida amanhã.

Os **verbos** sofrem variações de acordo com **as pessoas do discurso** às quais estão relacionados.

1ª pessoa do singular: eu **tomei** o café da manhã às pressas.

2ª pessoa do singular: tu **tomaste** o café da manhã às pressas.

3ª pessoa do singular: ele **tomou** o café da manhã às pressas.

1ª pessoa do plural: nós **tomamos** o café da manhã às pressas.

2ª pessoa do plural: vós **tomastes** o café da manhã às pressas.

3ª pessoa do plural: eles **tomaram** o café da manhã às pressas.

Figura 8: Box “Importante saber”, página 150 do LD.

Nesse ponto, o livro ignora a existência de outras variações verbais no português brasileiro, reproduzindo o ensino gramatical tradicional, e dá a entender que algumas conjugações que os alunos ouvem e falam em seu dia a dia não existem na língua. Em contrapartida, outras formas que lhes são apresentadas (*tomaste* e *tomastes*), as quais eles pouco ou nunca ouvem, não recebem qualquer explicação que justifique sua aparição no paradigma verbal. O aprofundamento do assunto no apêndice, recomendado no livro do professor, só traz outros modelos de conjugação verbal. Nesse sentido, Rocha e Martins (2014) orientam que

Para maior compreensão do paradigma verbal, vale refletir sobre o que está prescrito na gramática normativa e o que está sendo realizado em contextos reais de uso da língua. É imperioso reforçar a necessidade do conhecimento e do reconhecimento tanto do professor quanto do aluno das “várias línguas” que falamos ou ao menos entendemos. (ROCHA E MARTINS, 2014:186)

O capítulo produzido por tais autoras, sobre uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística, apresenta ainda, paralelamente ao quadro das pessoas verbais segundo a gramática normativa, um quadro com o paradigma das pessoas verbais em uma variante não padrão (cf. Figura 9).

| Pessoas        | Singular |       | Plural    |         |
|----------------|----------|-------|-----------|---------|
|                |          |       |           |         |
| 1 <sup>a</sup> | eu       | falo  | nós       | falamos |
| 2 <sup>a</sup> | tu       | falas | vós       | falais  |
| 3 <sup>a</sup> | ele/ela  | fala  | eles/elas | falam   |

Quadro 7.2: Pessoas verbais segundo a gramática normativa.

Quando observamos o uso da língua em suas variedades populares por pessoas menos escolarizadas e pertencentes a classes sociais baixas, encontramos um quadro bem diferente para o paradigma das pessoas verbais prescritos na norma-padrão.

| Pessoas        | Singular |      | Plural       |      |
|----------------|----------|------|--------------|------|
|                |          |      |              |      |
| 1 <sup>a</sup> | eu       | falo | nós /a gente | fala |
| 2 <sup>a</sup> | tu/você  | fala | vocês        | fala |
| 3 <sup>a</sup> | ele/ela  | fala | eles/elas    | fala |

Figura 9: Pessoas verbais segundo a norma-padrão e as variedades populares (ROCHA; MARTINS, 2014:187).

Entende-se que, através da apresentação do segundo quadro, os alunos poderiam observar o que, de fato, ocorre em termos de variação de pessoa verbal. E, mediante a abertura para esses e outros usos que não foram citados, como as formas *falamo* e *falemo* na 1<sup>a</sup> PP, seria possível introduzir o princípio da CV, atentando para questões linguísticas (no caso, as terminações) e extralinguísticas (adequação e avaliação social) ligadas às diferentes variedades.

Já na segunda sequência didática sobre verbos desenvolvida no LD em análise, que contempla os diferentes campos de significação dos verbos (“ações”, “modos de ser”, “estado”, “fenômeno da natureza”) e o conceito de *locução verbal*, nossa análise volta-se para a atividade de aplicação de conhecimentos, que toma como base dois textos: a introdução de uma entrevista e um anúncio publicitário, ambos extraídos de uma revista (cf. Figura 10).

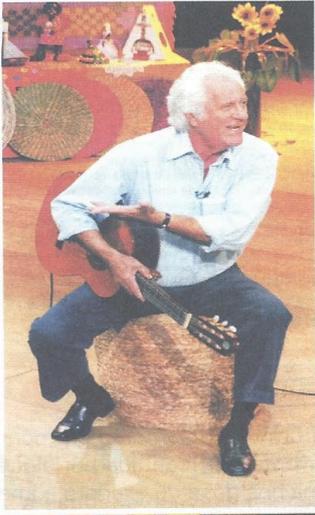
## APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Passe para o plural os termos em destaque, fazendo as adaptações necessárias.
  - a) **Você** sabe o que é um azucrim?
  - b) **Esta** é a forma usada também nas peças de Gil Vicente.
  - c) Como é que **o caipira** diz amanhã?
  - d) **O caipira** fala muito certo.
  - e) E, se chegar num circo, **o caipira** vai ver os "alifantes".
2. Que mudanças tiveram de ser feitas na forma do verbo das frases do exercício 1? Por quê?
3. Leia este texto.

### Texto A

entrevista **Rolando Boldrin**

# O Brasil de "causo" pensado



Um "cantadô" e "contadô" de 69 anos, dos quais 46 dedicados à genuína cultura brasileira. Rolando Boldrin é daqueles entrevistados com quem se pode ficar horas prosseando. Sétimo filho de uma família de 12 irmãos, nasceu em São Joaquim da Barra, próximo de Ribeirão Preto (SP). Depois de viver oito anos na vizinha Guaira, retornou à terra natal, de onde, no final da adolescência, pegou a estrada para tentar a "vida" na capital. Trabalhou de sapateiro, garçom e frentista; prestou o serviço militar e retornou à sua terra. Voltou a São Paulo, onde fez teste em várias rádios. Durante um ano e meio, trabalhou de graça; chegou a passar fome. Hoje, isso é passado, mas seus "causos" não. No rádio, na televisão (TV Cultura de São Paulo), sem acanhamento e com fôlego, vem tirando o Brasil da gaveta!

Texto: Margarete Azevedo

Cortesia da Revista Kalunga

Revista Kalunga. São Paulo, ano XXXIII, n. 179, dez. 2005.

- a) Que relação é possível estabelecer entre Rolando Boldrin e seu Ico?
- b) Que palavras do texto buscam representar o jeito de falar do caipira?
- c) Qual a intenção do autor em dar ao texto o título "O Brasil de 'causo' pensado"?

- d) Podemos observar que a maioria dos verbos utilizados no texto está no tempo passado. Por que o narrador optou por usar os verbos nesse tempo? Copie do último parágrafo a frase que confirma a sua resposta.
- e) O texto relata acontecimentos da vida de Rolando Boldrin. Identifique uma sequência de acontecimentos e destaque a palavra que mais informa sobre o acontecimento.
- f) O que você compreendeu da expressão “tirar o Brasil da gaveta”?

4. Agora leia outro texto.

### Texto B



Revista Kalunga. São Paulo, ano XXXIII, n. 179, dez. 2005.

- O texto acima (texto B) é um anúncio publicitário cuja intenção é divulgar o lançamento da coleção de CDs “Vamos tirar o Brasil da gaveta!”
- a) Com base nessa informação, que novo sentido pode ser atribuído à expressão “tirando o Brasil da gaveta” no texto A?
- b) Retire do texto uma locução verbal.
- c) O uso dessa locução verbal revela a intenção do anúncio. Qual é ela?

Figura 10: Atividades de aplicação de conhecimentos do segundo estudo sobre verbos no LD.

Atentando especificamente para a questão 1, verifica-se que o que está sendo proposto é a aplicação da regra padrão de CV, segundo a qual o verbo deve ser flexionado de acordo com a pessoa e o número do sujeito. Contudo, a atividade torna-se empobrecida pelo fato de se limitar à 3ª P, inclusive com sucessivas repetições do sujeito “o caipira”. A atividade alcançaria mais abrangência se fosse contemplada também a flexão de 1ª PP e analisada a variação entre o pronome *nós* e a expressão *a gente*, incluindo a reflexão sobre os usos estigmatizados nessa pessoa verbal.

A questão 2, do modo como foi construída, torna complexa a resposta do aluno, porque ele precisa identificar e descrever dois tipos de “mudanças” ocorridas nas formas plurais (uma para os verbos regulares e outra para os irregulares selecionados) e finalizar com a explicação da regra padrão de concordância verbal, sem que isso tenha sido mencionado anteriormente. Seria mais adequado solicitar a observação das flexões separadamente, partindo da identificação das “mudanças” (acrécimo da desinência de

3ª PP) em formas verbais regulares (*fala/falam, sabe/sabem, diz/dizem*) para, num exercício posterior, identificarem-se as mudanças em verbos irregulares (*é/são, vai/vão*).

Feitas essas considerações a respeito do estudo da classe dos verbos proposto pelo LD em análise, mais especificamente sobre duas das seis sequências didáticas desenvolvidas, chega-se a algumas constatações sobre a abordagem da CV apresentada nesse livro. Embora tal material contenha uma grande diversificação de aspectos relacionados aos verbos, divididos em várias etapas, não há referência explícita à CV. Assim, mesmo com um significativo período estudando o “uso” dos verbos, o aluno não é levado a reconhecer e refletir sobre um fenômeno gramatical da maior relevância, a eles relacionado.

Além disso, o professor dispõe de poucas opções de atividades relacionadas ao assunto que proporcionem a flexão verbal de número, acompanhadas de uma reflexão sobre as variantes e, ainda assim, ele precisa estar atento a determinados enunciados que, pela maneira como foram elaborados, ou se restringem à flexão mecanizada das desinências número-pessoais, ou exigem do aluno a aplicação de conhecimentos e habilidades que não foram devidamente desenvolvidos.

Constata-se, portanto, que o LD *Tecendo Linguagens*, usado nas turmas de 6º ano da EMPRMS, não oferece o apoio necessário ao trabalho pedagógico com a CV, precisamente com a 1ª PP, pelo fato de não contemplar tal fenômeno linguístico, embora desenvolva um detalhado estudo sobre verbos.

Quanto à abordagem da variação linguística, o livro até poderia ser uma ferramenta útil para a introdução do estudo de fenômenos variáveis, como é o caso da CV. O que se observa, entretanto, é uma descrição muito reducionista da heterogeneidade que caracteriza nossa língua, chegando a se tornar, em certos momentos, um referencial contraproducente, pela visão estanque e polarizada das variedades linguísticas que apresenta.

## 4 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta terceira fase de nosso trabalho trata da proposta de intervenção pedagógica propriamente dita, que foi preparada com o intuito de atender as demandas detectadas no diagnóstico sobre o ensino da CV no 6º ano da EMPRMS. Para tanto, o capítulo está organizado em três partes. Inicialmente, faz-se uma descrição da fundamentação didática adotada; em seguida, expõe-se a proposta de intervenção, formada por uma sequência de atividades didáticas para desenvolvimento em sala de aula e, ao final, é apresentado um breve relato da experiência vivenciada durante a aplicação da proposta em uma turma de 6º ano.

### 4.1 Fundamentação teórico-metodológica da intervenção

As ações que compõem a intervenção pedagógica são fruto da articulação entre uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa (BEHRENS, 2013) e o modelo de análise sociolinguística para o PB proposto por Bortoni-Ricardo (2004, 2005): o modelo dos três contínuos. O primeiro suporte diz respeito a uma metodologia didática, que pode ser aplicada a qualquer conteúdo. Já o segundo referencial se destina ao estudo dos atributos socioecológicos dos falantes, à análise das práticas sociais em que o indivíduo toma parte e aos processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação, configurando-se, respectivamente, no contínuo de urbanização, no de oralidade e letramento e no de monitoração estilística. As atividades da intervenção pautam-se nesse último contínuo. No que se refere à abordagem colaborativa, há de se ressaltar que a proposta de Behrens (2013), pensada para o nível superior, será, nesta proposta, adaptada para o EF. Passaremos a explicar de forma mais detalhada os princípios que caracterizam cada um desses referenciais.

#### 4.1.1 A aprendizagem colaborativa

O século XX foi marcado pelo surgimento das novas tecnologias, pela globalização, pelas grandes descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação. As primeiras décadas do século XXI têm noticiado o imenso avanço desses adventos e o acompanhamento das contínuas mudanças exige da população uma

aprendizagem constante. É o que relata Behrens (2013), ao fazer suas considerações iniciais sobre o processo de mudança paradigmática do conhecimento que está acontecendo em todas as instituições, em especial na área da educação, no ensino em seus diversos níveis.

Segundo a autora, tais mudanças impõem, primeiramente, um grande desafio ao professor:

Um dos maiores impasses sofridos pelos docentes é justamente a dificuldade de ultrapassar a visão de que podia ensinar tudo aos estudantes. O universo de informação ampliou-se de maneira assustadora nessas últimas décadas; portanto, o eixo da ação docente precisa passar do ensinar para focar o aprender e, principalmente, o aprender a aprender. (BEHRENS, 2013:76)

A “Era das Relações”, assim denominada por Moraes (1997), permite e, ao mesmo tempo, exige dos cidadãos maior conexão com o mundo e com os outros. Nesse sentido, o aluno também precisa ultrapassar a passividade que o caracteriza no paradigma conservador e buscar formas de acessar a informação, de analisá-la, de refletir para produzir com autonomia o conhecimento. Por isso, Behrens (2013) conclui que tanto professores quanto alunos precisam *aprender a aprender* como e onde acessar a informação e o que fazer com ela.

Nesse sentido, Behrens (2013) entende que o atual contexto de evolução tecnológica requer, mais do que nunca, uma superação da abordagem tradicional de ensino, na qual o professor detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como modelo a ser seguido. Na era digital, nova categoria de comunicação que possibilita o acesso ao mundo globalizado, a construção da aprendizagem deve se situar entre o individual e o coletivo.

Por essa razão, a aprendizagem colaborativa tem sido frequentemente defendida no meio acadêmico, pois se reconhece nessa metodologia o potencial de promover uma aprendizagem mais ativa e adequada à realidade social contemporânea. No entanto, a aprendizagem colaborativa não é uma prática pedagógica recente. Torres e Irala (2007), ao fazerem um levantamento histórico sobre o tema, afirmam que, desde o século XVIII, pensadores e educadores têm se utilizado da filosofia da aprendizagem colaborativa, cooperativa e de trabalho em grupos. No século XX, intensificou-se o interesse por essas metodologias, que foram adotadas por emblemáticos teóricos da educação, entre eles Dewey, Freinet, Cousinet, Maria Montessori, Ferrière, Lewin, Piaget e Vygotsky.

Torres e Irala (2007) destacam que muitas das propostas atuais de aprendizagem colaborativa surgiram da necessidade de reestruturar a sala de aula e os processos de ensino para combater outros comportamentos arcaicos ainda presentes na sociedade: preconceitos raciais, étnicos, e contra alunos com deficiências. Mas o que é, exatamente, aprendizagem colaborativa? Como ela se processa numa sala de aula?

Trata-se de uma metodologia interativa cuja essência é o trabalho conjunto entre alunos e professor, na qual a aprendizagem é concebida como processo social baseado na partilha de recursos individuais para construção solidária de saberes. Para isso, é fundamental que haja uma quebra de paradigmas quanto às formas de ação e participação em sala de aula: o aluno torna-se o centro do processo de ensino/aprendizagem, sendo encorajado a contribuir ativamente para a construção do conhecimento, enquanto o professor passa a exercer um papel de mediador. A menor intervenção do educador proporciona, conseqüentemente, mais autonomia e responsabilidade à criança.

De acordo com Torres (2004, p.50), uma proposta colaborativa caracteriza-se pela:

participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Entenda-se que a interação e o comprometimento mútuo não se limitam à relação professor – aluno, mas devem ocorrer também na relação entre alunos, seja no grupo de trabalho, seja na coletividade da turma. Os relacionamentos na sala de aula tornam-se uma parceria solidária, estabelecida para enfrentamento de desafios e de problemas reais. Estes, por sua vez, favorecem a aproximação entre teoria e prática, tornando a aprendizagem relevante e significativa. Em uma circunstância autêntica, espera-se que os alunos assumam a responsabilidade por sua própria aprendizagem e

desenvolvam habilidades metacognitivas para monitorar e dirigir seu próprio aprendizado e desempenho.

Quanto à dimensão dessa aprendizagem relevante e significativa, que deve ser contínua durante toda a vida, Behrens (2013) esclarece a perspectiva colaborativa considera os quatro pilares propostos por Delors *et al.* (1998): aprender a *conhecer*, aprender a *fazer*, aprender a *conviver* e aprender a *ser*.

À escola compete a tarefa de desenvolver tais habilidades de aprendizagem em seus alunos, a fim de torná-los cidadãos participativos, questionadores e transformadores da realidade social. Para isso, a prática pedagógica do século XXI precisa desafiar o aprendiz a buscar uma formação mais abrangente, baseada em um paradigma inovador. É o que alguns educadores chamam de paradigma emergente.

Assim, Behrens (2013) propõe que a aprendizagem colaborativa se alicerce num paradigma emergente que resulta da aliança de três abordagens pedagógicas: o *ensino com pesquisa*, a *abordagem progressista* e a *visão holística*. Aliada a essas tendências, a tecnologia inovadora – o computador e a rede de informações – aparece como suporte necessário à educação na sociedade moderna.

Através do *ensino com pesquisa*, o aluno, motivado pela dúvida, investiga e produz o conhecimento, ao invés de apenas reproduzi-lo, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem. Essa prática proporciona ao professor a experiência de trabalhar *com o aluno*, ao invés de trabalhar *para o aluno*, de forma a viabilizar que este desenvolva habilidades como autonomia, curiosidade, raciocínio lógico, comparação, organização de dados, criatividade e argumentação. Nessa metodologia, aprende-se a conhecer pelo aprender a fazer.

Já a *abordagem progressista* promove a busca da transformação social, da formação ética e cidadã. A sala de aula transforma-se em um espaço de reflexão/discussão de problemas sociais, de questões políticas e econômicas. Nela também são trabalhados valores e atitudes a partir do próprio comportamento dos alunos, com o intuito de produzir, mais do que um conhecimento específico, a formação da cidadania. Assim, a abordagem progressista possibilita ao educando aprender a conviver e aprender a ser.

A *visão holística*, terceira característica da prática pedagógica em um paradigma emergente, representa uma superação da fragmentação do conhecimento, tão praticada/valorizada no século XX. Essa abordagem propõe a percepção de cada ser

como um todo unificado e indiviso (cf. BEHRENS, 2013). Trata-se da concepção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, que envolve os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A mediação docente com visão holística propicia práticas que contemplem, simultaneamente, razão e emoção, desenvolvendo a criação, a imaginação, a sensibilidade e a compreensão de si mesmo em inter-relação com o mundo.

Behrens (2013) ressalta que, em um paradigma inovador ou emergente, a aplicação dessas abordagens pedagógicas através da aprendizagem colaborativa deve levar em consideração os recursos tecnológicos disponíveis. A tecnologia da informação pode ser utilizada como ferramenta facilitadora do envolvimento e do desenvolvimento pessoal, beneficiando, ao mesmo tempo, o professor e o aluno. Dessa forma, ainda que esse suporte não seja o fim da aprendizagem, precisa ser reconhecido como meio eficaz para a utilização de novas metodologias e articulação de projetos, principalmente quando o acesso à tecnologia já está disponível na instituição de ensino.

A aprendizagem colaborativa pode também ser promovida através de projetos pedagógicos. Behrens (2013) apresenta uma proposta de ensino baseada em projetos num paradigma emergente, salientando que esta não representa um esquema fechado. Antes, sugere algumas possibilidades do que pode ser desenvolvido em cada fase, sem a necessidade de seguir a mesma ordem ou executar todos os passos. O projeto a que a autora se refere, que se encontra sintetizado em um quadro sinótico (Figura 12), originou-se de uma demanda do ensino superior, no sentido de oferecer aos professores universitários uma proposta de prática pedagógica adequada às exigências da sociedade contemporânea.

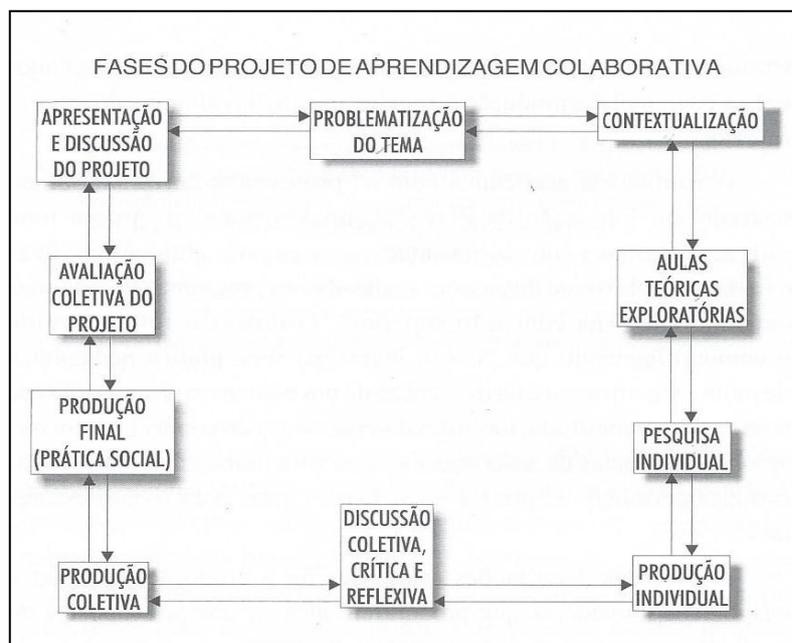


Figura 11: Reprodução do quadro sinótico das fases do projeto de aprendizagem de Behrens (2013:116).

O ponto de partida é a *apresentação* da proposta de trabalho, que é o projeto em todas as suas etapas. O professor deve valorizar, nesse momento, as colocações dos alunos, sendo receptivo às sugestões. A abertura do projeto é uma atitude que sensibiliza o grupo para a aprendizagem coletiva.

A *problematização* é a fase em que o professor promove uma reflexão sobre a realidade que envolve o tema proposto, de forma que seja feito um levantamento de problemas a ele relacionados. O objetivo, nessa etapa, é gerar um processo de inquietação e de busca de soluções.

Como terceira fase, a *contextualização* permite uma visão holística do projeto e uma exploração maior do tema, em que estejam presentes dados da realidade e outros aspectos – sociais, históricos e econômicos – relativos à problemática levantada. Esse momento, por outro lado, torna-se uma complementação da fase inicial, pois é nele que será amadurecido o conceito de ensino com pesquisa, com a apresentação das expectativas sobre o envolvimento desejado e possíveis ajustes mediante a sugestão dos alunos. Também devem ser instigadas, desde essa fase, reflexões sobre possíveis soluções.

Na fase das *aulas teóricas exploratórias*, o professor fornece os esclarecimentos necessários sobre a temática do projeto, encaminhando os tópicos envolvidos no assunto para que os alunos percebam quais são os assuntos pertinentes no processo investigativo

e não se percam em um universo muito grande de informações. Nas palavras de BEHRENS, “Não se trata de direcionar os conhecimentos, mas de estabelecer parâmetros do que precisa ser investigado.” (2013:122). A autora destaca ainda que a aula expositiva dialogada não precisa ser eliminada da prática pedagógica, mas ser explorada na medida do necessário.

Já a fase individual requer a efetiva participação do aluno através de sua inserção na sociedade de conhecimento. O professor deve provocar e instrumentalizar os alunos, de acordo com as condições que a realidade do docente oferece, e eles terão de buscar, acessar, pesquisar, enfim, levantar as informações que venham de encontro ao problema em questão. Nesse momento, destaca-se o uso da internet, pela possibilidade de acesso à informação de maneira autônoma. Ao final dessa fase, os resultados devem ser levados para sala de aula. Com eles, será executada a fase seguinte.

O material pesquisado pelos alunos fundamentará a fase de *produção individual*. A produção de um texto próprio com base na pesquisa poderá ser feita em sala ou fora dela, de preferência digitado, para que os procedimentos de edição e de citação conforme as regras da ABNT sejam exercitados. Essa fase proporciona a iniciação do aluno como pesquisador e produtor de seu próprio conhecimento, uma vez que a análise, a comparação entre os referenciais, a depuração e a redação das informações são as ações enfatizadas nesta etapa, que, aliás, é avaliativa. Mas, apesar da preocupação com a avaliação de seu texto, o aluno se entusiasma com a possibilidade de transpor dificuldades e conseguir redigir seu próprio texto. Cabe ao professor, além da correção propriamente dita, o acompanhamento da tarefa e da disponibilização das produções na internet.

A fase seguinte, de *discussão coletiva*, se dá quando o professor devolve a produção textual aos autores e abre um espaço de reflexão e discussão sobre as ideias apontadas, para que sejam avaliadas pelo grupo. Assim, o momento exige que cada aluno aprenda a defender suas ideias em uma coletividade, mas também respeite e valorize as opiniões dos outros. Especialmente nesta fase, a abordagem progressista deve sustentar o diálogo e a criticidade em busca do consenso. O que precisa estar bem claro para os alunos é que compromisso com a transformação da realidade social passa, necessariamente, pela transformação pessoal. Muito além da busca do produto, ou da solução de um problema, a metodologia de ensino numa perspectiva colaborativa se consolida na aprendizagem que emerge do processo de interação social.

A *produção coletiva* diz respeito à possibilidade de aprender através do trabalho em parceria. A proposta é que os alunos se organizem em pequenos grupos para a conversão de suas produções individuais, somadas às contribuições dadas na discussão coletiva, em um único texto. Behrens (2013) sugere que os textos coletivos sejam disponibilizados na *homepage* do professor ou em alguma outra página que aceite contribuições sobre o tema proposto.

A fase de *produção final*, combinada desde o início do projeto e discutida durante o processo, representa o “salto” do trabalho, para além dos registros no papel ou no computador, em direção à sociedade. Os alunos decidirão como eles desejam apresentar o produto de seu trabalho: publicação na revista ou página da instituição, apresentações públicas na escola, campanhas na comunidade. São várias as possibilidades, mas, se não houver condições de realizar uma publicação ou apresentação formal, o professor pode sugerir a composição de um material para circulação na turma.

A última atividade é a *avaliação coletiva do projeto*, em que acontecem momentos de reflexão sobre a participação de todos no processo. A discussão torna-se mais produtiva se for proposta uma avaliação de cada fase do projeto, com o levantamento dos pontos positivos e das dificuldades encontradas. Além disso, é o momento propício para a autoavaliação e, conseqüentemente, para o amadurecimento dos alunos.

Sobre as vantagens da utilização de projetos de aprendizagem, que têm feito adeptos entre os professores universitários, Behrens (2013) garante:

Os projetos de aprendizagem possibilitam a produção do conhecimento significativo. Os alunos que se envolvem nesses processos de parceria têm a oportunidade de desenvolver competências, habilidades e aptidões que serão úteis a vida toda. O foco da ação docente passa do ensinar para o aprender e, por consequência, focaliza o aluno como sujeito crítico e reflexivo do processo de “aprender a aprender”, propiciando-lhe situações de busca, de investigação, autonomia, espírito crítico, vivência de parcerias, qualidades exigidas para os profissionais no século XXI. (Behrens, 2013:136)

Behrens (op. cit.) reconhece que a opção de uma metodologia num paradigma emergente pode receber resistências dos alunos, já que a proposta se assenta em uma mudança de funções em sala de aula que os desafia a construir seu próprio conhecimento, ao invés de reproduzir o que já está pronto. Certamente, o ensino

tradicional, monopolizado pelo professor, é bem mais cômodo para todos, mas não socialmente produtivo.

Portanto, na adoção de uma nova perspectiva de trabalho, é imprescindível que o docente acredite, de fato, na eficácia da aprendizagem colaborativa, assumindo-a, mais do que uma técnica de sala de aula, como uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e de aproveitar as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo.

No que se refere ao nosso trabalho, a escolha da aprendizagem colaborativa como um dos suportes metodológicos da proposta de intervenção pedagógica, ainda que em uma versão simplificada (conforme exposto na seção 4.2.1), se deve ao reconhecimento de que a abordagem gramatical tradicional, a despeito de seu valor teórico, não contempla a implementação de novas práticas em sala de aula, principalmente o estudo de fenômenos variáveis, como a CV, que implica a observação do uso da língua em diversas situações de interação social.

Nesse sentido, considerando que o aluno de uma era globalizada pode e deve participar ativamente desse processo de observação e de coleta de dados, através dos recursos midiáticos cada vez mais acessíveis, e que a parceria com o professor e os colegas torna o trabalho muito mais democrático e enriquecedor, entende-se que a adoção da metodologia colaborativa pode ser estendida ao ensino fundamental, desde que sejam feitas as devidas adaptações.

O ensino com pesquisa, aliás, encontra respaldo nos PCNs de LP (1998), uma vez que os procedimentos metodológicos ali considerados fundamentais para o planejamento de atividades de análise linguística partem do isolamento do fato linguístico a ser estudado, passando pelos processos de construção e análise de um *corpus*, até culminarem na apresentação do aspecto selecionado.

É evidente que a utilização do projeto de aprendizagem colaborativa em nossa proposta exigirá uma seleção e recomposição das etapas de trabalho, tendo em vista o recorte do fenômeno a ser abordado e as peculiaridades do contexto em que acontecerá: turmas de 6º ano em uma escola da rede pública de ensino.

#### 4.1.2 O modelo dos contínuos

Já está constatado pelos resultados dos estudos sociolinguísticos que as línguas são heterogêneas, justamente porque a variação linguística ocorre num contínuo e não em compartimentos, diferentemente do que propõe a abordagem tradicional ao fixar pares dicotômicos de variedades (padrão/não padrão, culta/popular, escrita/falada, formal/informal,...), como se os falantes fizessem sempre o mesmo uso da língua.

Em se tratando do fenômeno variável da CV, que é o nosso foco, Vieira (2013) considera imprescindível que “as propostas de ensino decorram de uma forma realista de encarar a diversidade, traço inerente de qualquer língua, e se baseiem na observação sistemática do comportamento de dados concretos” (VIEIRA, 2013:97). Em outras palavras, uma prática pedagógica que esteja ancorada na realidade descrita pelos estudos sociolinguísticos.

Um modelo que rompe com o tratamento rígido dado às variedades linguísticas e contempla os usos da língua de uma forma mais precisa é o dos três *contínuos*, já citados anteriormente: o *contínuo de urbanização*, o *contínuo de oralidade-letramento* e o *contínuo de monitoração estilística*, propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), uma das idealizadoras da área teórico-prática batizada de Sociolinguística Educacional, que se constitui no “esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas.” (BORTONI-RICARDO, 2014:158) .

Cada *contínuo* é uma linha imaginária que abrange os possíveis usos dos fenômenos variáveis, de acordo com fatores específicos a que os falantes estão sujeitos. Dessa forma, o *contínuo de urbanização* considera a influência da região geográfica sobre o falante; o *contínuo de oralidade-letramento* contempla as diferenças entre as práticas sociais de oralidade e de letramento, enquanto o *contínuo de monitoração estilística* leva em conta o grau de atenção e planejamento que o falante aplica em cada situação comunicativa.

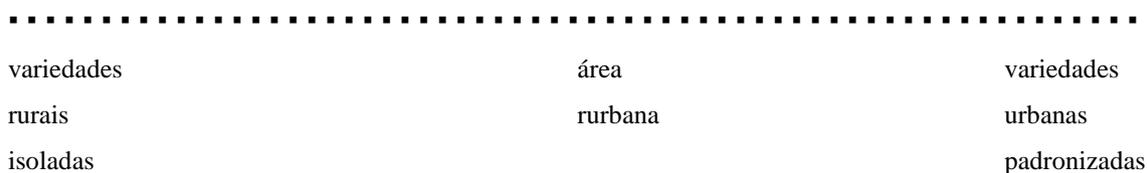
#### 4.1.2.1 O *contínuo de urbanização*

O contínuo rural-urbano situa qualquer falante do português brasileiro de acordo com a região onde ele nasceu ou foi criado. Em uma das pontas dessa linha contínua encontram-se os falares rurais mais isolados, em decorrência das dificuldades geográficas e da falta de meios de comunicação. No outro polo, estão as variedades urbanas, as quais são fruto dos processos de padronização nas cidades. Nesses

ambientes de grande circulação de pessoas, o comércio, a indústria, a escola, e outras instituições promovem a implementação de culturas de letramento, em que são usados, com frequência, os estilos monitorados da língua. No interior desse contínuo, existe um espaço sociocultural intermediário denominado área *rurbana*, formada por migrantes da zona rural que ainda preservam, com maior ou menor produtividade, marcas linguísticas de suas origens, dependendo do nível de influência exercido pela cultura urbana.

Assim, Bortoni-Ricardo (2004) postula que alguns traços dos falares típicos do polo rural vão desaparecendo à medida que os indivíduos se aproximam do polo urbano, tendo seu uso “descontinuado”, interrompido. São os chamados *traços descontínuos*, como no caso das formas “inté” (até), “artura” (altura) e “dispois” (depois), citadas pela autora (BORTONI-RICARDO, 2004:54). Por outro lado, há determinados traços que se mantêm ao longo de todo o contínuo, apresentando uma distribuição gradual. Trata-se dos *traços graduais*, que, por circularem nas comunidades urbanas, são menos percebidos e, por isso, sofrem menor estigmatização. As formas verbais “tivé” (variante de estiver) e “dexei” (deixei) são dois exemplos de usos generalizados no português, especialmente em estilos menos monitorados.

O contínuo de *urbanização* tem a seguinte representação:



(BORTONI-RICARDO, op. cit., p.52)

#### 4.1.2.2 O contínuo de oralidade-letramento

O segundo parâmetro de descrição do português brasileiro é o contínuo *oralidade-letramento*. Nessa linha imaginária, os eventos de comunicação são dispostos conforme se aproximem mais das práticas orais ou das práticas letradas. Mas as fronteiras entre tais práticas são fluidas, permitindo muitas alternâncias entre elas. Eventos de letramento, como uma aula, podem ser permeados de “minieventos de oralidade” (cf. BORTONI-RICARDO, 2004: 62). O que diferencia cada um deles é que, nos primeiros, os falantes têm como base o texto escrito. Um discurso político ou religioso caracteriza-se como um evento de letramento porque o locutor, embora faça

uso da modalidade oral, apoia-se em um roteiro escrito. Já uma conversa entre amigos, que é um evento de oralidade, pode ter influência do letramento através de uma explicação teórica ou declamação de um poema. Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) sugere a seguinte ilustração para o contínuo *oralidade-letramento*:



#### 4.1.2.3 O contínuo de *monitoração estilística*

No contínuo de *monitoração estilística*, o que se analisa é a variação linguística em função das exigências de cada situação comunicativa, isto é, como o uso da língua reflete o nível adequação do falante ao contexto imediato da interação verbal, chamado de moldura. Essa adequação linguística ao contexto diz respeito a uma competência que o falante precisa desenvolver de aplicar estilos com menor ou maior nível de monitoração, dependendo dos vários fatores que estão envolvidos no processo discursivo, como a finalidade de adequar seu ato verbal ao grau de formalidade exigido pela circunstância, ou mesmo ao grau de sua familiaridade com o conteúdo da mensagem a ser construída.

Assim, em situações de maior formalidade, seja diante de um interlocutor desconhecido ou merecedor de tratamento cerimonioso, seja por causa da complexidade do assunto, o falante vai selecionar um estilo mais elaborado, migrando para o polo *+monitorado* do contínuo. Em contrapartida, em ocasiões mais descontraídas ou familiares, quando se sente desobrigado de regular sua fala, o mesmo falante se sente à vontade para usar estilos mais informais, aproximando-se do polo *-monitorado*. Eis a representação do contínuo de *monitoração estilística*:



(BORTONI-RICARDO, 2004:62)

O estilo *+monitorado* se caracteriza, portanto, pela exigência da circunstância ao falante de maior grau de atenção e de planejamento a sua própria fala. Para isso, ele deve tomar consciência da necessidade de operar linguisticamente certas mudanças, ou adaptações, que não são necessárias numa conversa espontânea.

Bortoni-Ricardo (2005) acrescenta que a produção de um estilo *+monitorado* em virtude da complexidade cognitiva que envolve o tema abordado e a tarefa comunicativa está associada a certo grau de estresse ou pressão comunicativa, que pode favorecer ou dificultar o uso da língua. Quanto maior apoio contextual e familiaridade o falante tiver com a tarefa comunicativa a ser empreendida, “ele poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa” (BORTONI-RICARDO, 2005:41). É nesse aspecto que intervém a escola, o espaço social de aprendizagem onde os alunos devem ser expostos a diversas vivências de interação verbal formal para a familiarização com os estilos *+monitorados*, ampliando, assim, sua competência comunicativa<sup>5</sup>:

A influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais, monitorados. É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm mais influência. (...). A tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. (BORTONI-RICARDO, 2005:130-131)

A partir dessa exposição do modelo teórico-metodológico concebido por Bortoni-Ricardo (2004) para o estudo da variação linguística no português brasileiro, é possível concluir que cada contínuo se destina a um propósito específico. O contínuo de urbanização considera a realidade geográfica, enquanto o contínuo de oralidade-letramento detém-se na análise das práticas sociais a que os falantes se submetem de acordo com a influência da escrita. Já o contínuo de monitoração estilística volta-se para a observação dos processos cognitivos de atenção e de planejamento requeridos em diferentes eventos comunicativos.

---

<sup>5</sup> O conceito de competência comunicativa foi proposto pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes, em 1966. A principal contribuição da proposta de Hymes foi a inclusão da noção de adequação ao conceito de competência de Chomsky, postulando que a competência comunicativa é a capacidade pessoal de associar conhecimento do código linguístico à habilidade de usá-lo segundo as normas sociais e culturais.

Através do diagnóstico realizado na parte inicial deste trabalho, ficou evidente que a maior demanda em torno da produção e do ensino da CV naquela instituição diz respeito ao domínio de outras normas e sua adequação ao propósito comunicativo, principalmente a produção da variante de prestígio em contextos *+monitorados*.

Sendo assim, tendo em vista que o alvo do presente trabalho é propor práticas pedagógicas coerentes com a realidade constatada, e que esta carece da conscientização do aluno sobre as diferentes possibilidades de CV de 1ª PP, com destaque para o uso da norma urbana de prestígio, reconhecemos que nosso campo de atuação se situa no *contínuo de monitoração estilística*.

As ações elaboradas na proposta pedagógica a ser apresentada na próxima seção levam em conta a necessidade de promover o estudo do referido fenômeno variável dentro do contínuo de monitoração estilística, partindo sempre de contextos de menor monitoração, que fazem parte do domínio linguístico dos alunos, para situações de maior monitoração, para as quais será necessária a utilização consciente de outras formas de dizer.

#### 4.2 O plano de ação da intervenção

Nesta seção, encontra-se delineado o plano de ação da proposta pedagógica de abordagem da CV de 1ª PP, criada para levar o aluno a optar, com consciência, pelo apagamento ou realização do elemento flexional *-mos*, de acordo com a circunstância de uso. Para isso, procuramos traçar ações a partir da associação dos dois modelos teórico-metodológicos apresentados na seção anterior: a aprendizagem colaborativa e o contínuo de monitoração estilística. Entendemos que a articulação desses referenciais no desenvolvimento das atividades atende perfeitamente à demanda observada no diagnóstico, na medida em que oferece aos alunos a possibilidade de reconhecerem as diversas formas de CV de 1ª PP, de maneira autônoma e consciente, e as produzirem adequadamente, consoante o nível de monitoramento exigido em cada situação comunicativa.

É importante frisar que, embora as ações privilegiem a dimensão gramatical do ensino de LP, elas se organizam em torno da leitura e da produção de textos orais e escritos, estabelecendo a devida integração entre as práticas com a linguagem.

##### 4.2.1 Composição das etapas

As atividades que compõem esta intervenção pedagógica sobre o uso ou apagamento da desinência de 1ª PP foram distribuídas em quatro etapas, que correspondem a quatro encontros.

**1ª etapa:**

- ✓ Sensibilização para o tema
- ✓ Problematização

**2ª etapa:**

- ✓ Ensino com pesquisa
- ✓ Contextualização

**3ª etapa:**

- ✓ Aula teórica exploratória
- ✓ Análise linguística

**4ª etapa:**

- ✓ Reescrita coletiva
- ✓ Produção em parceria

#### 4.2.2 Descrição das atividades

##### 1ª etapa: Sensibilização para o tema e problematização

O primeiro dia tem como foco duas ações: *sensibilizar* os alunos para a percepção da variação linguística, partindo de uma abordagem mais generalizada até chegar à observação do uso da variável de 1ª PP e, a partir daí, proceder à *problematização* do tema.

Inicialmente, o professor convidará a turma a participar de uma pesquisa de opinião sobre o uso da LP, através da avaliação, por escrito, de 15 afirmativas (cf. Anexo 2), umas a respeito da fala e da escrita e outras sobre uso do idioma pelo próprio aluno e por diferentes grupos sociais (professores, pessoas mais velhas, pessoas da roça,

pessoas da favela, pessoas analfabetas). Esse teste de percepção tem como base o questionário aplicado por Cyranka (2007) em sua pesquisa sobre atitudes linguísticas de alunos da rede pública de Juiz de Fora.

Ao término da tarefa, deverá ser proporcionado um momento de observação coletiva das respostas dadas, à medida que o professor vai lendo cada pergunta. O professor pedirá que os alunos manifestem a opção escolhida e que dois alunos – um que tenha marcado (V) e outro (F) – justifiquem suas escolhas. É importante que o professor se mantenha neutro durante as argumentações dos alunos, para que eles possam confrontar livremente suas opiniões. Quando todas as questões tiverem sido discutidas, o professor realizará com a turma uma avaliação verbal da atividade, perguntando o que acharam e a que conclusões chegaram.

A utilização desse teste é uma estratégia inicial de sensibilização da turma para os diferentes usos linguísticos através de uma forma inclusiva, pois cada aluno tem a possibilidade de expressar sua opinião e, principalmente, de uma forma reflexiva, já que a discussão com os colegas favorecerá a desestabilização de crenças como a homogeneidade linguística e o conceito de erro.

Em seguida, o professor proporá a análise da produção textual de um aluno de 6º ano, sem especificar nome, turma ou escola. Essa produção (Anexo 3) faz parte do *corpus* da escrita da pesquisa diagnóstica, em que se verificou alta produtividade de apagamento da flexão de 1ª PP combinado ao uso do pronome *nós*, que, no caso da escola em estudo, é o foco dessa intervenção. O material pode ser reproduzido em data-show ou em cópias (Anexo 4). Alguns autores recomendam a análise coletiva de textos dos alunos da própria turma (cf. KOCK; ELIAS, 2014), porém a presença do autor na sala de aula pode, de alguma maneira, interferir na avaliação. Dependendo do objetivo que se deseja alcançar, utilizar textos de autoria fora da turma proporciona o estudo mais produtivo do texto.

Após a leitura, o professor solicitará verbalmente uma análise atenta das escolhas linguísticas feitas pelo aluno, com o seguinte comando: “O que vocês acharam da forma como o menino se expressou no texto?”. Como o material contém outros desvios, pode ser que os alunos os identifiquem primeiro e seus comentários devem ser considerados, mas não aprofundados. Assim que o tema do estudo for reconhecido, o professor deve direcionar a observação dos alunos para todas as passagens em que essa forma de se expressar foi empregada, através de perguntas que levem à formulação de

hipóteses. Por exemplo: “Por que você acha que ele escolheu essa forma de se expressar?” (pronome *nós* com apagamento da flexão verbal); “Você conhece pessoas que falam ou escrevem assim?”; “Você também escreveria assim?”. Desse modo, será problematizada a questão do uso de verbos na 1ª PP, que desencadeará uma pesquisa individual. Os alunos serão desafiados a fazer novas observações sobre o uso dessa e de outras formas de uso do pronome *nós* como sujeito, escolhendo uma situação comunicativa específica que lhe seja acessível e interessante (TV, *WhatsApp*, *Facebook*, conversa gravada em áudio, entrevista escrita). O roteiro da pesquisa, com as cinco opções de investigação, deverá ser registrado no quadro, para melhor visualização dos alunos.

*Pesquisa sobre o uso da palavra nós*

*Você escolherá uma das opções a seguir para fazer uma pesquisa individual sobre o uso da palavra nós e a palavra que vem depois. Registre no seu caderno, no mínimo, quatro casos. Caso faça a opção pela entrevista, consulte a professora sobre as perguntas que poderá fazer.*

TELEVISÃO WHATSAPP FACEBOOK ENTREVISTA GRAVADA ENTREVISTA ESCRITA

2ª etapa: Ensino com pesquisa e contextualização

O foco do segundo encontro é a exploração da pesquisa feita pelos alunos para uma visualização mais ampla das diferentes formas de concordância com o pronome *nós*, a partir dos dados colhidos da vida real. Com esses dados e outras colaborações do professor, será possível chegar à contextualização do tema, a partir da qual os alunos começam a estabelecer relações entre os usos da variante de 1ª PP pesquisada e diversos contextos reais de interação verbal.

Logo no começo da aula, o professor solicitará aos alunos que se organizem em grupos, de acordo com o tipo de investigação escolhida. Mesmo os alunos que não tiverem executado a tarefa devem se encaixar nos grupos, para que possam participar dos desdobramentos da pesquisa. O desafio lançado aos alunos, nesse momento, é socializar os resultados com os dos colegas, compará-los e registrar todas as informações em um cartaz, através do agrupamento das ocorrências semelhantes de CV

com o pronome *nós*. O grupo deverá decidir a melhor forma de organização dos dados no papel e combinar a divisão das tarefas, para que todos tenham oportunidade de colaborar.

Como última orientação antes da realização da tarefa, o professor lembrará que, no interior dos grupos, cada um pode se expressar descontraidamente. Contudo, na hora das apresentações, tanto os que representarão o grupo quanto os que assistirão deverão estar mais atentos ao modo de falar, pois é uma situação mais séria, mais formal. Espera-se que os alunos percebam as duas “molduras” de interação verbal que a atividade permite e passem a monitorar sua fala durante o momento de exposição dos resultados. Nesse sentido, o professor poderá intervir quando os alunos não conseguirem operar sozinhos as mudanças linguísticas necessárias em um contexto mais monitorado.

Terminadas as apresentações, o professor perguntará o que os alunos acharam da pesquisa e a que conclusão eles chegaram. Esse momento de avaliação e de conclusão, ainda que breve, é muito significativo no processo de construção do conhecimento, pois é através dessa prática que o aluno reflete sobre as experiências vivenciadas e se conscientiza de seus avanços e de suas dificuldades.

Até aqui o professor não deve mencionar o termo *concordância* ou *concordância verbal*, pois essa será uma descoberta dos alunos. No final dessa aula, no próprio momento de conclusão, ele perguntará se alguém sabe o nome do assunto que está sendo tratado em sala. Caso alguém saiba, será explorado o conhecimento desse aluno para motivar a turma a se preparar para a próxima aula, estimulando uma pesquisa informal. Caso ninguém saiba, será lançado um novo desafio: descobrir o tema da aula e alguma informação sobre ele. É outra oportunidade de ensino com pesquisa, só que agora mais teórica, cujas fontes de consulta poderão ser livros da biblioteca, internet ou alguma pessoa conhecedora do assunto que está sendo pesquisado (explicadoras, familiares, professores...). As “descobertas” deverão ser registradas no caderno.

### 3ª etapa: Aula teórica exploratória e análise linguística

Nesse terceiro encontro, será sistematizado e explorado o conhecimento gramatical em torno da temática pesquisada. A aula será iniciada com a apreciação das descobertas feitas pelos alunos. Cada informação trazida (ou produzida na hora) será

registrada no quadro, para visualização de todos. Assim, quando o aluno mencionar a palavra “concordância verbal”, o professor perguntará se ele sabe o que significa “concordância”, a que se refere a palavra “verbal”, o que é “verbo” e anotarás as respostas no quadro, lembrando que elas são apenas para visualização. Após essa explosão de ideias, o assunto será formalmente apresentado através de um resumo preparado pela professora e entregue aos alunos (Anexo 5). À medida que o conteúdo for lido, será estabelecida a sua relação com o que eles pesquisaram, identificando os pontos em comum nas anotações feitas no quadro.

Ao final da exposição, o professor poderá propor atividades orais de transformação/complementação de frases, para uma verificação preliminar da aprendizagem. Em seguida, aplicará uma atividade de análise linguística em torno do paradigma verbal e, para encerrar a etapa, proporá uma atividade de adequação do uso da CV em forma de três “desafios” a serem resolvidos em duplas, nos quais serão explorados os mecanismos de flexão verbal, partindo do estilo menos monitorado em direção ao mais monitorado. A formação das duplas ficará a critério dos alunos e, caso seja necessário, será aceita a formação de um trio, para que nenhum aluno fique sozinho. Essa parceria, prevista na metodologia colaborativa, é que viabilizará a troca de experiências e, por conseguinte, a construção solidária do conhecimento.

Com base em um parágrafo narrativo registrado no quadro branco (cf. reprodução a seguir), que deverá ser relacionado a um contexto de menor monitoração, como, por exemplo, uma conversa informal entre colegas de classe, o professor solicitará que as duplas realizem algumas tarefas, de acordo com o “princípio da complexidade crescente” citado por Vieira (2013:99), o qual estabelece que se deve partir dos usos que apresentam menor complexidade para os mais complexos. Dessa forma, somente após a realização e correção de uma tarefa é que a próxima será lançada.

*Leiam o parágrafo abaixo com atenção. A partir dele, você e um(a) colega participarão de 3 desafios.*

*Todo dia, nós acordamos cedo, porque temos que fazer nossas tarefas domésticas e escolares. A gente arruma nosso quarto, lava a louça, varre o quintal, faz os deveres de casa e, depois que nós colocamos o material da aula na mochila, vamos brincar um pouco no computador.*

No primeiro desafio, a dupla deverá reescrever esse parágrafo para adequá-lo a um estilo mais monitorado, em comunidades de fala escolarizada, imaginando que o propósito seja utilizá-lo como início de um texto narrativo solicitado pela professora de português. Nesse caso, espera-se que a dupla adote, preferencialmente, o pronome nós como sujeito e use a flexão de 1ª PP após ele. O texto-base apresenta, propositalmente, diferentes variantes de 1ª PP, porque é assim que se comporta a regra variável de CV no polo menos monitorado do contínuo de monitoração estilística, conforme esclarece Bortoni-Ricardo: “O grau dessa variação será maior em alguns domínios do que em outros. Por exemplo, no domínio do lar e do lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja.” (2004:25). A correção deverá ser feita no quadro, de preferência com a participação direta de uma dupla voluntária, ou de duas, se o professor quiser propor uma competição, que tornará a tarefa ainda mais produtiva e desafiadora. Ao final, A turma será estimulada a se manifestar sobre o desempenho da(s) dupla(s) participante(s), bem como sobre seu próprio desempenho. O comando da tarefa, a ser registrado no quadro, deverá conter, resumidamente, todas essas orientações:

Desafio 1:

*Imaginem que a professora de português solicitou a produção de um texto narrativo sobre o seu dia-a-dia. Reescrevam esse parágrafo, fazendo as alterações necessárias, para que ele sirva como início de seu texto.*

O segundo desafio será uma nova transformação desse parágrafo, considerando que os fatos tenham acontecido durante algum tempo do passado. Para tanto, O “suposto” contexto de produção deverá ser modificado: trata-se de uma escritora de meia idade, que está produzindo um livro de memórias. Tal enquadramento é importante para que os alunos se conscientizem da necessidade do uso da desinênciamos na realização da CV com o pronome nós em estilos mais monitorados, à medida que esses contextos ficam claros para eles. Com essa tarefa, os alunos estarão treinando a flexão da 1ª PP no pretérito imperfeito do Indicativo, um dos tempos verbais mais favoráveis à concordância não marcada, de acordo com os resultados da pesquisa diagnóstica. Para evitar que os alunos se confundam e empreguem o pretérito perfeito, é necessário que o professor registre uma “pista” no quadro branco, abaixo do comando

dessa tarefa, orientando a substituição do termo modalizador temporal “Todo dia” por “Antigamente”. Ele poderá dar outras explicações verbalmente, se for preciso. O enunciado será este:

Desafio 2:

*Suponham que uma escritora, em comemoração pelos seus cinquenta anos de idade, resolveu fazer um livro de memórias sobre sua infância. Transformem esse parágrafo, de forma que ela possa usá-lo como início de seu livro.*

*Uma dica: Substituíam a expressão “Todos os dias” por “Antigamente”.*

A reescrita de um texto oferece ao aluno a possibilidade de refletir sobre a língua e sobre as formas em que ela está sistematizada. Para isso, é de grande importância a disponibilização dos paradigmas verbais, tal como se fez no resumo distribuído aos alunos na 2ª etapa, para que eles possam consultar nesse momento. A atividade proposta proporciona a observação mais precisa dos mecanismos linguísticos que se pretende exercitar, tendo em vista que as mudanças a serem realizadas se limitam, basicamente, à flexão verbal em 1ª PP.

Feita a correção da segunda tarefa, com a mesma interatividade estimulada na correção da primeira, o professor apresentará o último desafio da aula. Desta vez, a atividade não se prenderá a um texto-base, propondo apenas algumas alterações. As duplas serão desafiadas a produzir outro gênero narrativo (um bilhete) e flexionar determinados verbos no futuro do presente, considerando o estilo mais monitorado existente na comunicação escrita entre escola e família.

Nesse desafio final, os alunos precisarão somar esforços para atender corretamente as exigências do comando, que são mais complexas. Além de operarem sobre regularidades gramaticais menos praticadas, como é o caso da flexão da 1ª PP *nós* no futuro do presente simples, eles terão de aplicá-los em uma situação comunicativa específica. Por conta disso, foi escolhido um gênero bem elementar, com o qual os alunos de sexto ano já estão familiarizados.

Tendo como pano de fundo uma hipotética véspera de passeio, os alunos deverão criar um bilhete em que a professora e a turma reforçam algumas informações aos pais. A parte inicial do bilhete será escrita no quadro, bem como a sequência de

verbos que os alunos deverão usar no tempo pedido. O restante do texto será de livre escolha da dupla, como mostra o comando a seguir:

Desafio 3:

*Imaginem que amanhã haverá um passeio para sua turma. Apesar de já ter solicitado a autorização dos pais, a professora acha necessário escrever um bilhete para eles, lembrando alguns detalhes que irão acontecer. Para isso, ela pede a colaboração de vocês, escrevendo apenas o início e orienta que usem os verbos visitar, sair, chegar, lancha, telefonar.*

*Dica: todos os verbos deverão estar no futuro.*

*Senhor responsável:*

*Amanhã será o nosso passeio. Queremos lembrar que nós...*

A conclusão dessa etapa com uma atividade de criação representa a possibilidade de integrar estudo gramatical e produção textual (tradicionalmente distanciados), ainda que de uma maneira preliminar, preparatória. Através da “colaboração” com a produção do bilhete, os alunos precisarão articular conhecimentos linguísticos em função do propósito comunicativo, fazendo as escolhas que julgarem interessantes. O resultado refletirá, desta forma, outras habilidades envolvidas na atividade, para além da flexão verbal, inserindo a abordagem gramatical numa visão holística da prática linguística.

Em uma atividade como essa, o professor deve estar consciente de que os alunos poderão fazer escolhas diferentes do que se esperava, mas que elas serão proveitosas, pois permitirão que questionamentos sejam levantados, discutidos e sanados. Em se tratando de futuro do presente, será inevitável a preferência pelo verbo auxiliar “vamos”, e o professor aproveitará esse uso para levar a turma a refletir sobre a variação do futuro do presente, confrontando o paradigma verbal nesse tempo com o uso da referida locução verbal.

Atividades em forma de desafios não são comuns no ensino de gramática, porque exigem uma mudança de paradigma tanto para o professor quanto para os alunos, acostumados a tarefas mais práticas, de identificação e flexão de palavras soltas,

de complementação e transformação de frases descontextualizadas, em que não é necessário refletir sobre o objetivo das escolhas gramaticais dentro de determinadas práticas sociais.

Essa etapa será concluída com um momento de avaliação coletiva, em que alunos e professor se colocarão a respeito de tudo que aconteceu na aula e, caso tenha dado aos desafios uma conotação de competição, o professor deverá fazer as devidas premiações, através de brindes, doces, fotos com os vencedores ou outra forma de reconhecimento.

#### 4ª etapa: Reescrita coletiva e produção em parceria

Na etapa final dessa abordagem pedagógica com ênfase na variação da CV de 1ª PP, objetiva-se consolidar a integração entre estudo gramatical e produção textual, reconhecendo o texto como ponto de partida e ponto de chegada ideal para todas as ações realizadas em torno da linguagem, inclusive o estudo dos fatos linguísticos.

Nesse sentido, o retorno ao texto utilizado na 1ª etapa, da autoria de um ex-aluno do 6º ano, torna-se imprescindível ao processo de aplicação dos conhecimentos obtidos à produção textual. Amadurecidos pelas experiências vivenciadas nas etapas intermediárias, os alunos já têm condições de se dirigir a esse texto com outro olhar, o de um revisor, operando mudanças de maneira consciente.

Para tanto, o professor solicitará a colaboração da turma na construção coletiva de uma nova versão para o texto, mais adequada ao contexto de produção em que estava inserido. O texto inicial voltará às mãos dos alunos, ou à projeção para toda a turma e, no quadro, será redigido o texto revisado mediante a participação dos alunos. Nesse percurso, outros desvios que tiverem sido percebidos, tanto na 1ª aula quanto na hora da revisão, poderão ser reescritos, aproveitando-se a atividade como uma oportunidade para relembrar aspectos da língua escrita, tais como pontuação, acentuação, ortografia e relações morfossintáticas. Concluída a tarefa, o professor sugerirá que dois voluntários confeccionem um cartaz com os dois textos, situando-os “ANTES” e “DEPOIS” da passagem pela turma.

Em seguida, os alunos estarão prontos para a atividade final: a produção textual em parceria. O gênero textual escolhido é um *relatório* sobre o estudo feito. Tendo em vista a delimitação do fato linguístico a ser praticado (a realização da flexão verbal na 1ª

PP) e o propósito comunicativo (relatar uma experiência de aprendizagem ocorrida na turma), entende-se que a formação de duplas estabelece a parceria perfeita para a execução da tarefa.

Ao produzir um relatório sobre os fatos ocorridos nos quatro últimos encontros, os alunos estarão articulando, ao menos, quatro habilidades desejadas: o uso mais monitorado da CV de 1ª PP no pretérito perfeito, que também havia se destacado como contexto desfavorável à flexão na pesquisa diagnóstica (25%), a descrição sequencial das atividades realizadas, o resgate dos conhecimentos adquiridos nesse período e o posicionamento crítico em relação a todas essas vivências. A abertura para o diálogo, nesse momento, como forma de negociação consensual das informações que constarão no texto, permite que os alunos amadureçam socialmente.

Assim que anunciar a tarefa final, o professor sondará o nível de conhecimento da turma sobre o gênero textual proposto através de perguntas diretas. De acordo com as respostas obtidas, ele avaliará a necessidade de explicações mais detalhadas sobre um modelo de relatório adequado ao sexto ano. Depois, formalizará a proposta, escrevendo-a no quadro.

*Produção textual:*

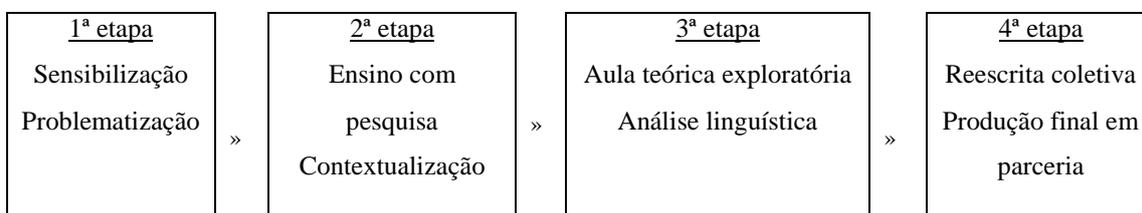
*Relatório das aulas sobre concordância verbal*

*Proposta: Hoje concluímos nosso estudo sobre a concordância verbal na 1ª pessoa do plural. A turma realizou várias atividades e aprendeu um pouco mais sobre o uso do português. Você e seu (sua) colega escreverão um relatório dessas aulas, contando as experiências que vocês tiveram e o que vocês acharam delas.*

Finalizada a tarefa, o professor convidará algumas duplas (duas ou três, no máximo) a compartilharem seus relatórios com a turma, fazendo a leitura em voz alta à frente da sala. A partir dessas leituras, o professor proporá uma discussão final, para que seja feita uma avaliação coletiva de todo o estudo desenvolvido. Essa avaliação diz respeito à participação de todos os envolvidos, alunos e professora, incluindo a autoavaliação. Por outro lado, os textos produzidos poderão servir como um instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos.

A *prática social*, prevista no modelo de projeto de aprendizagem de Behrens (2013), poderá ser efetivada em outra ocasião, ou ocasiões, dependendo do que ficar acordado entre professor e alunos. Como sugestão, podem ser feitas: uma pequena incursão pela escola, para que os grupos apresentem seus trabalhos em algumas turmas; uma exposição na própria sala para colegas de outras turmas, professores, equipe técnico-pedagógica e direção; uma participação especial no dia da reunião de pais; um *stand* em evento extraclasse com esses e outros trabalhos da turma.

As etapas da proposta que acabamos de apresentar podem ser visualizadas através do seguinte esquema:



#### 4.3 Relato de experiência: a aplicação da intervenção

Nesta seção, serão compartilhadas algumas experiências vivenciadas durante a aplicação de nossa proposta pedagógica em uma turma de 6º ano da EMPRMS, no segundo bimestre de 2015. A turma 603 foi escolhida, por apresentar um perfil semelhante à turma em que se realizou a pesquisa diagnóstica no ano de 2014. A possibilidade de pôr em prática as atividades planejadas, a despeito das limitações e dos imprevistos surgidos, foi decisiva para a finalização do presente trabalho, pois, através da inserção da proposta no contexto das aulas de português, foi possível avaliar a aplicabilidade da metodologia escolhida.

A primeira etapa aconteceu no dia 2 de junho de 2015 e, para marcar positivamente o início de um trabalho diferenciado, a turma foi remanejada para a biblioteca, onde as condições físicas e acústicas são mais favoráveis à interatividade com os alunos. Para acalmá-los e, ao mesmo tempo, sensibilizá-los sobre a importância da leitura e da escrita na vida social, foi passado um vídeo da TV Escola (LP, volume II), com o qual os alunos se identificaram muito ao conhecer a realidade de duas jovens mães do Complexo da Maré. Como não fazia parte da proposta, o vídeo foi comentado rapidamente, para que fosse iniciada a atividade de sensibilização.

Após uma breve explicação sobre pesquisas de opinião, cada aluno recebeu uma cópia do questionário sobre o uso da língua. Todos os 31 participantes leram e assinalaram suas opiniões individualmente, sem permissão de diálogo com colegas e com a professora naquele momento. E, embora nenhum aluno tenha feito uso de frases escritas para justificar as opções marcadas, o uso do questionário foi muito produtivo, tanto pelas “pistas” que as marcações deixaram, quanto pelo momento de discussão sobre as respostas dadas. Foi predominante a preferência pela opção (V), conforme se pode observar no questionário da aluna D. L. reproduzido a seguir (Figura 12).

| PESQUISA DE OPINIÃO  |                |       |
|--|----------------|-------|
| <b>Dados pessoais</b>  |                |       |
| Sexo: ( ) Masculino (X) Feminino   | Idade: 11 anos |       |
| Você encontra, abaixo, algumas afirmações sobre a língua portuguesa. Assinale se cada uma delas é verdadeira (V) ou falsa (F), em sua opinião. Se quiser, use a linha para fazer algum comentário. |                |       |
| 1. A língua portuguesa é FALADA da mesma forma em todo o Brasil.   | ( V )          | ( X ) |
| 2. Eu FALO bem.  | ( X )          | ( F ) |
| 3. Eu ESCREVO bem.   | ( X )          | ( F ) |
| 4. Os adultos FALAM melhor que os mais jovens.   | ( V )          | ( X ) |
| 5. O professor de Português FALA sempre de acordo com as regras gramaticais.   | ( X )          | ( F ) |
| 6. As pessoas analfabetas FALAM errado.  | ( X )          | ( F ) |
| 7. As pessoas da roça FALAM errado.  | ( X )          | ( F ) |
| 8. As pessoas da favela FALAM errado.  | ( V )          | ( X ) |
| 9. A língua portuguesa é difícil.  | ( V )          | ( X ) |
| 10. A escola deve corrigir a FALA dos alunos.  | ( X )          | ( F ) |
| 11. A língua ESCRITA é mais correta do que a língua FALADA.  | ( X )          | ( F ) |
| 12. A língua ESCRITA é mais importante do que a FALADA.  | ( X )          | ( F ) |
| 13. O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de FALAR.  | ( X )          | ( F ) |
| 14. Em qualquer situação da vida, posso FALAR do mesmo jeito.  | ( V )          | ( X ) |
| 15. As pessoas podem sofrer preconceito pelo seu jeito de falar.   | ( X )          | ( F ) |

Figura 12: Reprodução do teste de opinião da aluna D.L.

Mesmo sendo em menor número do que a preferência pela opção (V) de forma geral, a escolha expressiva da resposta (F) em algumas afirmações possibilitou uma posterior identificação de certas crenças presentes no grupo, ou ainda, a contestação de outras, entre as quais podem ser citadas: a consciência de que a língua portuguesa não é falada da mesma forma em todo o Brasil (72% de marcações F no item 1), a ponderação

sobre a crença de que as pessoas da favela falam errado (46% de marcações F no item 8), a discordância de que a língua portuguesa é difícil (50% de marcações F no item 9) e o reconhecimento de que não se pode falar do mesmo jeito em qualquer situação da vida (72% de marcações F no item 14). Isso demonstra que a turma já não se encontra tão influenciada pelo senso comum, em decorrência do trabalho docente que tem sido desenvolvido desde o início do ano.

Entretanto, o maior aproveitamento do questionário foi obtido através da sua utilização no primeiro momento de discussão sobre o uso da língua. Conforme as afirmativas eram lidas, os alunos indicavam qual opção haviam escolhido e abria-se, então, um momento para que um representante de cada lado (V e F) justificasse sua escolha. Nessa discussão, os alunos puderam defender suas opiniões, mas também refletir sobre elas, à medida que outros colegas as confrontavam, argumentando e relatando experiências pessoais. Na discussão sobre o item 7, por exemplo, ao se manifestarem os votos contrários à ideia de que “As pessoas da roça falam errado”, o aluno J.V. se justificou dizendo que “eles” (pessoas da roça) não falam errado; só falam diferente, acrescentando que assim como “a gente” (as pessoas da cidade) tem um jeito de falar, “eles” têm outro. Provavelmente, declarações como essa tenham sido o principal motivo das rasuras feitas, interpretadas como uma “mudança de opinião” após a reflexão sobre o tópico em discussão.

A avaliação da atividade, solicitada ao final, ratificou a sua significância: os comentários sobre o local, o tema e a forma de abordagem foram muito positivos. A única ressalva que a aplicação dessa atividade produziu foi que a quantidade de itens a serem discutidos demandou um tempo maior do que o previsto, comprometendo a conclusão da etapa no mesmo dia. Tendo em vista que o intuito da atividade inicial é sensibilizar, o questionário precisa ser reduzido a umas sete ou oito questões.

As outras atividades planejadas para o primeiro dia, com as quais se pretendia direcionar a observação dos alunos para o uso da CV na 1ª PP com vistas à problematização do assunto, tiveram de ser adiadas para o encontro seguinte, que ocorreu na própria sala de aula. O texto de um ex-aluno do sexto ano com muitas ocorrências de concordância não marcada nessa pessoa verbal fora digitado (cf. Anexo 4) para ser distribuído à turma. A leitura em voz alta teve de ser feita por mim, pois exigiu o cuidado com a entonação, para que se preservasse o sentido do texto, levando em conta a sequência de frases que o aluno elaborou, mas não separou com sinais de

pontuação. E assim que a primeira ocorrência de *nós* com verbo no singular foi lida, uma aluna reagiu negativamente, repetindo o trecho com tom de desaprovação.

Terminada a leitura, propôs-se a análise do texto. Como já se esperava, a primeira observação foi sobre a falta de pontuação. A segunda, sobre as ocorrências com o pronome *nós*, permitiu direcionar a observação especificamente para esse fato linguístico com a realização de várias perguntas. Chamou a atenção a resposta da aluna D.L., ao afirmar que o “*erro*” não estava no “*nós*”, mas no que “*ele*” (o aluno) colocou depois. A partir de então, mediante mais perguntas, foram dadas sugestões pelos alunos, como usar “*a gente tem que*” ou “*nós temos*” no lugar de “*nós teque*”, além, obviamente, da correção dos erros ortográficos. Uma reação não prevista e que se manifestou em alguns momentos foi a afinidade dos alunos com o texto, a qual se verificou, a princípio, pelas palmas após a leitura. Muitos gostaram do que o menino escreveu, verbalizando, de maneira contundente, que acharam o texto “legal” e “interessante”, independente da forma como o autor se expressou.

A proposta feita ao final da atividade, de que eles colaborassem com a aula seguinte na condição de pesquisadores do uso do pronome *nós* e da “palavra que vem depois”, utilizando fontes de consulta tão inusitadas como as redes sociais e a TV, foi aceita com bastante empolgação (diferente do que costuma acontecer com outras propostas de pesquisa), não só pela atratividade das fontes como pela liberdade de escolha. Uma contraproposta inesperada, apresentada pelo aluno J.V., ilustra bem o nível de entusiasmo que a tarefa produziu. Enquanto eram feitas as anotações das cinco opções de pesquisa no quadro (televisão, *Facebook*, *WhatsApp*, entrevista gravada, entrevista escrita), o adolescente, que já havia se destacado pela participação no debate do primeiro encontro, se aproximou e perguntou se poderia anotar a fala de seus colegas de futebol, que, segundo ele, costumavam falar “igual ao menino do texto”. Diante de tão espontânea iniciativa, gerada pela associação que o menino pôde estabelecer entre o que estava sendo estudado na escola e o que ele vivenciava fora dela, o pedido foi indiscutivelmente aceito.

No terceiro encontro, a turma já sinalizava uma mudança de expectativa em relação às aulas, mostrando-se mais receptiva e interessada desde a minha chegada. Nesse dia, a etapa foi dividida em dois ambientes: sala de aula e biblioteca. Na sala, foram formados os grupos, de acordo com os tipos de pesquisa que os alunos haviam escolhido, e conferidos os registros nos cadernos sobre as ocorrências (cf. Figura 13).

Alguns alunos, por precaução ou por empolgação, pesquisaram mais de uma opção e, conforme o esperado, muitos se interessaram pelas fontes midiáticas. O grupo que pesquisou ocorrências de CV com o pronome *nós* na TV precisou ser dividido em dois, já que a quantidade de componentes e de conteúdo poderia dificultar a discussão em grupo e a produção do cartaz.

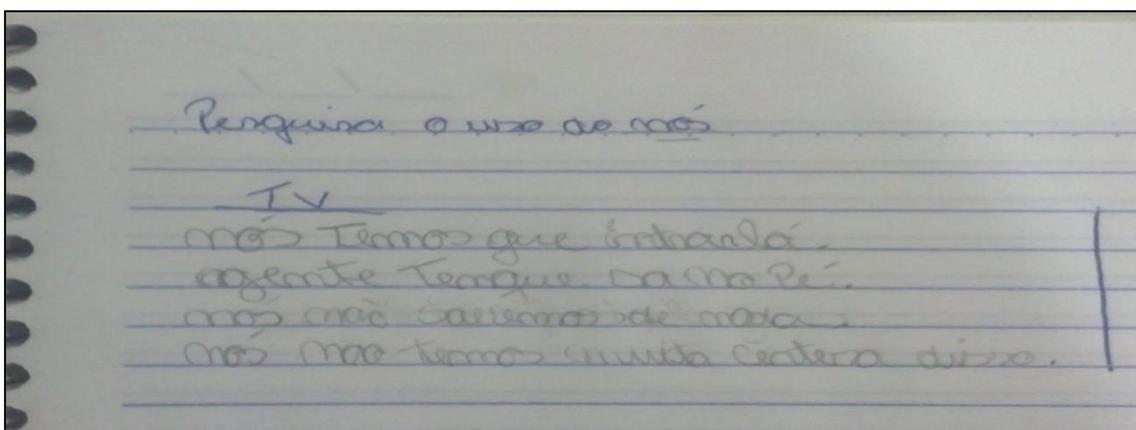
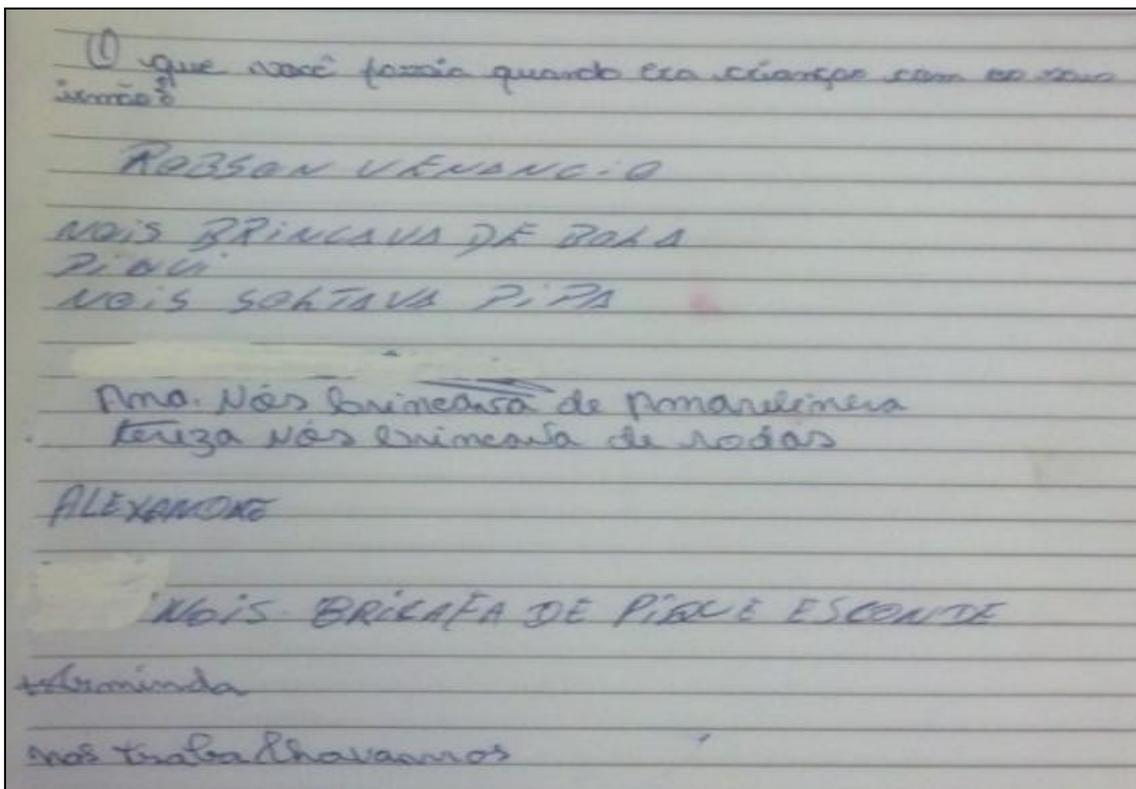


Figura 13: Fotos de páginas de cadernos com informações da pesquisa.

Em seguida, a turma foi conduzida à biblioteca para a produção dos cartazes, tendo em vista a necessidade de um mobiliário mais adequado à execução dessa atividade (mesas grandes, ao invés de carteiras). Contudo, mais do que espaço e

recursos materiais apropriados, a tarefa exigiu muita negociação e empenho coletivo, para que cada grupo conseguisse transformar as informações soltas que haviam apurado individualmente em um material comunicativo objetivo e autoexplicativo (como é o caso de um cartaz), sem que houvesse a indicação de um “modelo” da parte do professor. Foram os grupos que decidiram a melhor maneira de organizar o conteúdo das pesquisas individuais na folha de cartolina, depois das orientações gerais sobre o que era essencial em todos os cartazes e do esclarecimento de dúvidas pontuais em cada grupo. Por conta dessa liberdade de escolha, os alunos encontraram diferentes maneiras de registrar seus resultados, como se pode constatar nos dois cartazes a seguir (Figura 14).

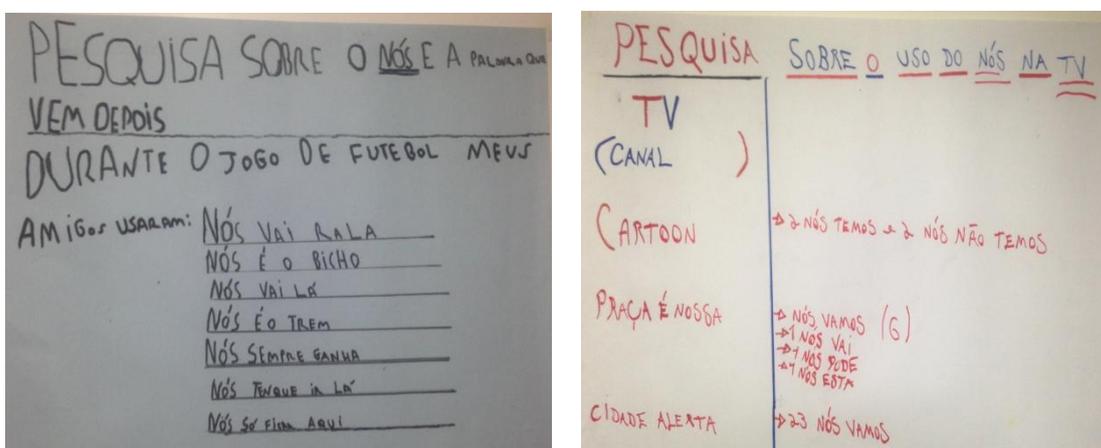


Figura 14: Cartazes produzidos a partir da pesquisa sobre o uso social da CV com o pronome *nós*.

Quanto à avaliação sobre escolhas estilísticas e estéticas na montagem do cartaz, os alunos puderam fazê-la quando tiveram a oportunidade de comparar seu trabalho com os demais, durante as apresentações. Apesar de ter acontecido de uma forma bem objetiva, em virtude do pouco tempo para discussões mais generalizadas, a apresentação dos cartazes pelos grupos trouxe vários benefícios, entre eles a possibilidade de observar a variável de CV em estudo no contínuo de monitoração estilística, uma vez que houve o cuidado de iniciar as apresentações pelos grupos que pesquisaram ocorrências em contextos menos monitorados (fala de colegas durante um jogo), passando pelas situações *semimonitoradas* (conversas pelo *WhatsApp*, *Facebook* e entrevista escrita), até finalizar com o uso mais monitorado (programas jornalísticos de TV). Outro benefício foi a oportunidade dada aos alunos de participarem ativamente de

um evento de letramento e poderem alternar, em sua fala, o uso da variável de 1ª PP na norma popular e na norma de prestígio.

A proposição de uma pesquisa informal para descobrir qual era o assunto em estudo (até então omitido) foi lançada no fim do encontro, após a constatação de que ninguém tinha conhecimento dele, que fora verificada por meio de perguntas. Infelizmente, não houve tempo para formalizar, por escrito, o pedido dessa nova pesquisa. Perguntei se sabiam de que assunto estávamos tratando nas últimas aulas e solicitei, então, que tentassem descobrir o nome e alguma informação sobre ele.

O encontro posterior, penúltimo da série elaborada, deveria partir das descobertas feitas nessa tarefa de casa, mas, lamentavelmente, nenhum aluno levou informações para a sala. Dessa forma, o imaginado registro das “colaborações/descobertas” dos alunos (informações pesquisadas) no quadro branco e sua posterior exploração durante a exposição do tema não aconteceram e a aula teve de se embasar apenas no resumo produzido por mim. Esse imprevisto não teve como ser reparado a tempo, pois não havia sido cogitada a hipótese de ninguém realizar a pesquisa, o que, nas próximas vezes, poderá ser facilmente resolvido, se à turma for apresentada a opção de fazer, em grupos, uma “pesquisa relâmpago” na escola, visitando a biblioteca ou consultando um professor da disciplina de português que esteja presente no dia. O importante é que os alunos sejam estimulados a participar ativamente da aprendizagem, colaborando com a busca de informações, que não deve ficar restrita ao professor.

Com o resumo em mãos, a turma acompanhou a sistematização do assunto (Anexo 5), naquele momento apresentado como *concordância verbal*. A leitura dos aspectos relativos à 1ª PP, que contou com a colaboração de alguns alunos, foi alternada a explicações orais e referências aos casos vistos nas etapas anteriores. Após esse estudo descritivo, foi registrado no quadro branco o texto-base das atividades exploratórias a serem desenvolvidas. A princípio, propôs-se um exercício individual de análise linguística dos verbos do texto, para que fosse explorado o seu reconhecimento de acordo com o paradigma verbal.

Feita a correção com a participação dos alunos, os mesmos foram convidados a participar de uma sequência de três desafios em dupla. De imediato a turma se entusiasmou e começou a se movimentar para a formação das duplas. Enquanto isso, era redigido o comando do desafio 1 no quadro. Assim que a turma se acalmou, fez-se a

leitura e a explicação da tarefa, bem como o esclarecimento das dúvidas. Houve uma tensão inicial porque certos alunos acharam que poderiam modificar o conteúdo do texto e, por conta disso, tiveram de retificar ou refazer o parágrafo. Esse desafio, diferente do que fora pensado na idealização da proposta, representou maior dificuldade para os alunos, que não associaram as “alterações necessárias” apenas à adequação da 1ª PP. Talvez o problema tenha sido a redação do comando, que não deixou claro para eles quais seriam essas alterações. Entre as reescrituras apresentadas, foi considerada vencedora a resposta da dupla L.S. e D.L., que melhor atendeu às expectativas dentro do limite de tempo estipulado (10 minutos). O parágrafo pode ser visualizado na figura 15.

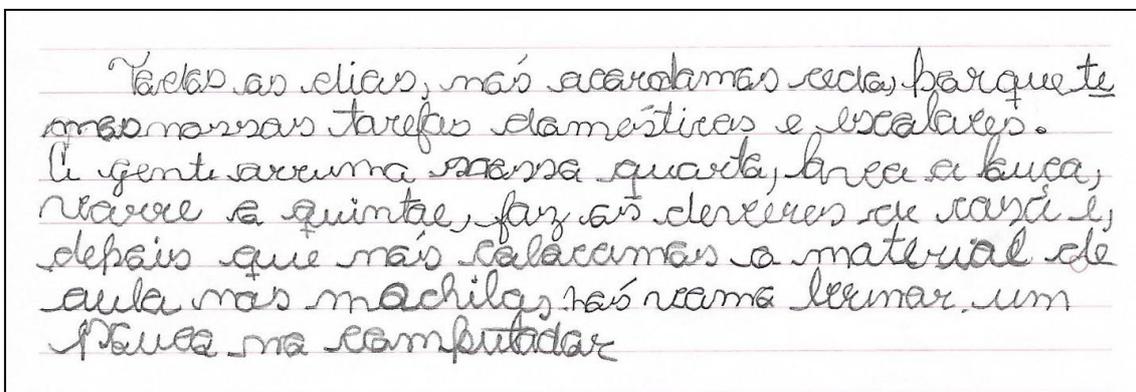


Figura 15: Resposta do desafio 1 produzida pelos alunos L.S. e D.L.

Como se vê, a dupla operou a flexão verbal diante do pronome nós nas duas vezes em que era necessário (“*nós acorda*” e “*nós coloca*”). Por outro lado, esses alunos mantiveram a forma “a gente” e os verbos relativos a ela (“*arruma*”, “*lava*”, “*varre*” e “*faz*”), que se encontravam na 3ª PS, entendendo que esta opção também se adéqua ao contexto linguístico proposto: uma produção textual de aluno 6º ano sobre seu dia a dia. A forma “*vamo*”, ao final do parágrafo, não foi levada em conta, tendo sido interpretada como falta de atenção, já que no texto-base essa palavra estava registrada com -s no final.

Com a anotação da resposta oficial do desafio 1 no quadro branco, ficou mais fácil para os alunos entenderem a que “alterações” a atividade se referia: o emprego do pronome *nós* com verbo flexionado. Tanto que, surpreendentemente, as duplas conseguiram resolver o desafio 2 com relativa facilidade, a despeito da conjugação de uma forma verbal proparoxítone. Até a “pista” que seria oferecida foi antecipada por um aluno, que observou a necessidade de modificar a expressão “*Todos os dias*” por

“Antigamente”. Logo entre as primeiras tentativas entregues, foi encontrada a resposta adequada à situação apresentada, produzida pelas alunas B.L. e A.M. (cf. Figura 16).

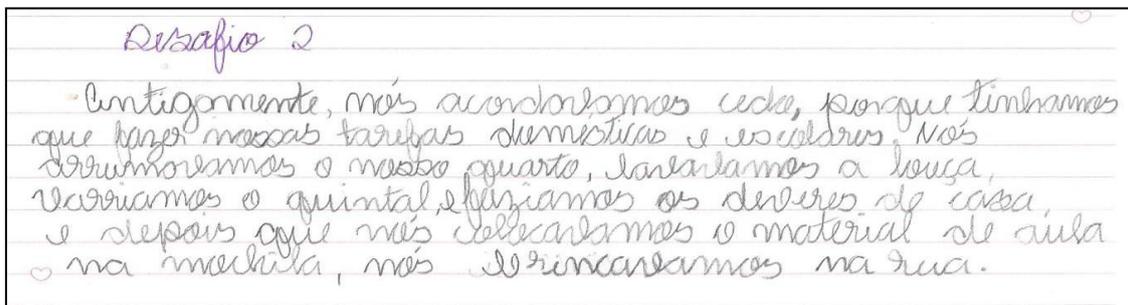


Figura 16: Resposta do desafio 2 produzida pelas alunas B.L. e A.M.

As duas meninas conseguiram empregar adequadamente a 1ª PP do pretérito imperfeito do Modo Indicativo em todas as ocorrências, o que era esperado em uma situação de maior monitoração, apenas se esquecendo de acentuar os verbos, detalhe que foi comentado no momento da transcrição do parágrafo para o quadro branco. A modificação da expressão que finalizava o texto-base “no computador” para “na rua” não foi mérito delas; um aluno, refletindo sobre o contexto proposto no desafio 2, em que uma escritora de cinquenta anos escreve sobre sua infância, avaliou que esse termo precisava também ser adequado a décadas passadas e externou sua opinião durante a execução da tarefa.

A mudança na dinâmica da tarefa exigida no desafio 3 foi bastante oportuna, porque quebrou a expectativa de todos e ofereceu a possibilidade de personalizar o texto, que havia sido o desejo deles desde o desafio 1. Os alunos ficaram eufóricos com a ideia de um passeio para a turma e se esforçaram para cumprir as exigências do comando escrito no quadro. Eles ficaram muito entusiasmados tanto pelo tema quanto pelo gênero textual que lhes era familiar, e também pelo fato de que aquela seria a última chance de ganhar bombons, evidentemente. O vencedor do desafio foi o aluno A.G., que havia se separado de seu par ao final da tarefa anterior. Seu bilhete não só atendeu como superou flexão verbal solicitada, dentro do propósito comunicativo estabelecido (Figura 17).

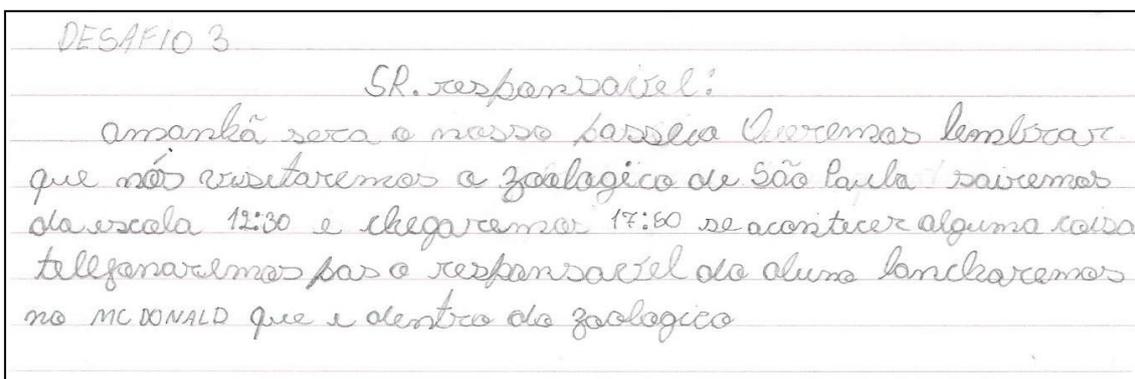


Figura 17: Resposta do desafio 3 produzida pelo aluno A.G.

A autoria do aluno, propriamente dita, pode ser observada a partir da segunda linha, uma vez que o início do bilhete havia sido registrado no quadro. Mesmo sozinho, ele foi capaz de flexionar os cinco verbos exigidos pela questão (“visitar”, “sair”, “chegar”, “lançar” e “telefonar”) na 1ª PP do futuro do presente simples, tempo verbal que se encontra no polo mais monitorado do contínuo e que ele julgou mais adequado a uma situação comunicativa em um enquadre formal: um bilhete da professora aos responsáveis. Além disso, conseguiu dispor quatro dos cinco verbos na ordem que fora proposta, adequando-os coerentemente ao propósito comunicativo. Nada mais justo que ele tenha recebido, sozinho, a premiação da dupla.

Em uma avaliação global, a aplicação dos “desafios” foi muito positiva e produtiva. Apesar de alguns detalhes nos comandos que precisam ser revistos, os alunos operaram intensamente a flexão da variante de 1ª PP, sem que isso se tornasse uma atividade mecânica e enfadonha.

A etapa final de nossa proposta de intervenção promoveu o retorno ao texto utilizado na 1ª etapa, com vistas à aplicação dos conhecimentos adquiridos em uma produção textual própria. Dessa forma, a aula foi dividida em dois momentos: a *reescrita coletiva* do texto de um ex-aluno do 6º ano e a *produção em parceria* de um relatório sobre essa experiência pedagógica vivenciada. A adequação de um texto de aluno ao estilo mais monitorado da língua, com ênfase na flexão da 1ª PP, foi a preparação que faltava, depois de várias atividades realizadas em torno do assunto, para que os alunos pudessem produzir um texto narrativo em 1ª PP flexionada.

Logo no início da aula, foram distribuídas as cópias do texto que já havia sido lido e analisado no primeiro encontro. Os alunos foram convidados, então, a colaborar com o texto do “colega” (um ex-aluno não identificado), fazendo, coletivamente, uma

versão mais adequada daquela produção textual escolar. Para assessorá-los, me voluntariei a registrar no quadro branco o texto revisado, à medida que eles fossem decidindo o que precisaria ser modificado. A atividade foi muito enriquecedora, não só pela realização da flexão verbal, mas pelos outros desvios que foram identificados e ajustados. Um fato, porém, chamou a atenção: as decisões partiam, geralmente, dos mesmos alunos, os quais se encontravam em melhores condições de opinar, pelo maior conhecimento que tinham da modalidade escrita. Talvez seja necessário, em futuras práticas de reescrita coletiva, estipular limites para a participação individual, como uma forma de garantir espaço ao maior número possível de alunos. O texto revisado pela turma, que um aluno transcreveu a meu pedido, aparece na Figura 18:

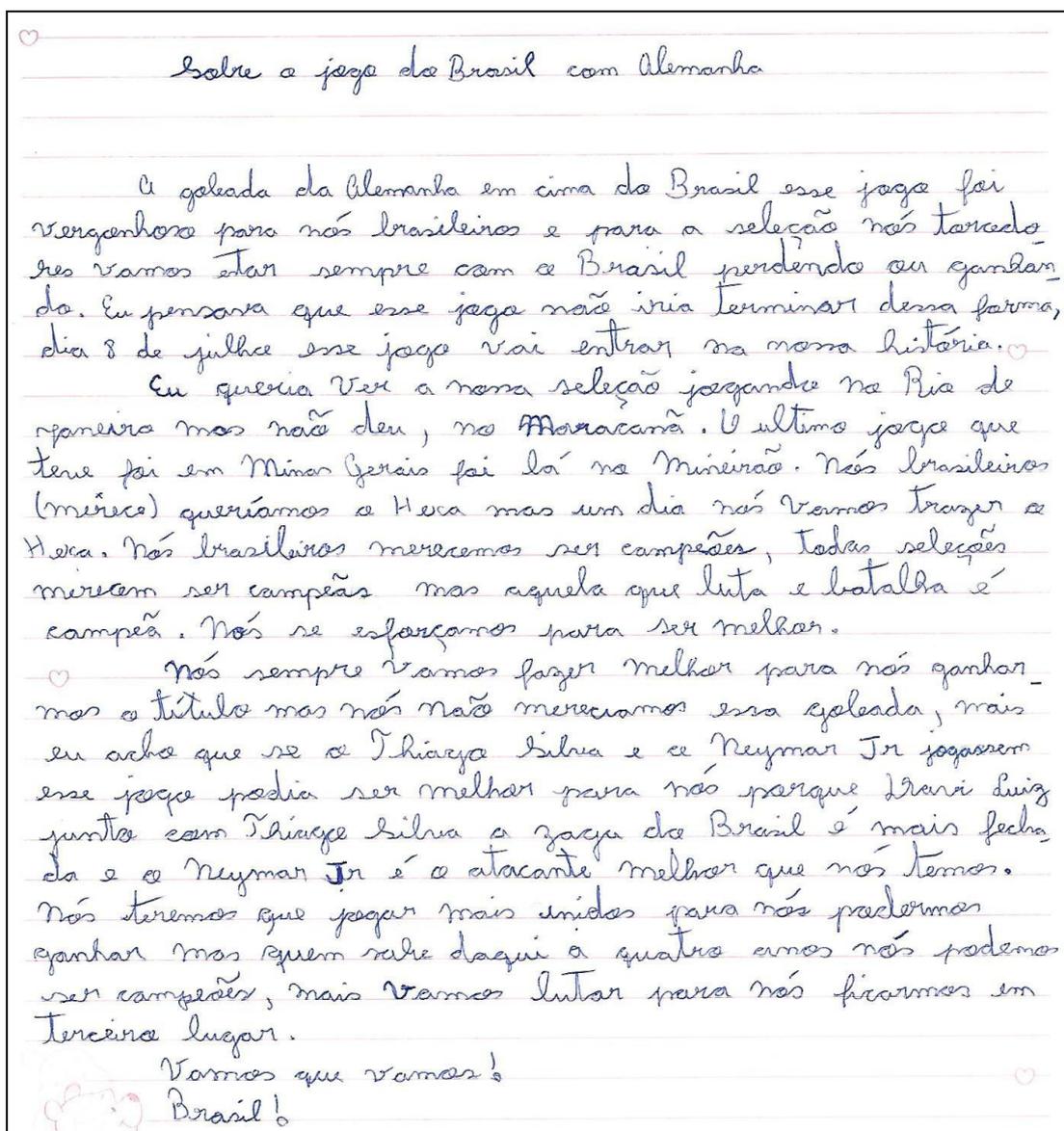


Figura 18: Versão revisada pela turma 603 do texto utilizado na 1ª etapa.

Como se pode observar, as mudanças feitas pelos alunos se concentraram, basicamente, no nível da palavra e do sintagma. Os problemas de coesão que o texto apresentava, como “A goleada da Alemanha em cima do Brasil esse jogo foi vergonhoso para nós brasileiros...” não foram discutidos ou, ao menos, mencionados durante a realização da atividade, o que é perfeitamente compreensível em uma turma de 6º ano. Quanto à pontuação, eles reconheceram a necessidade dos pontos finais na maior parte do texto, mas em poucos momentos perceberam a ausência da vírgula, o que também é um comportamento muito comum na transição entre o primeiro e o segundo segmento do EF.

Entretanto, o objetivo pretendido nessa reescritura foi alcançado com bastante êxito: todas as ocorrências de CV na 1ª PP com apagamento do elemento flexional foram monitoradas pela turma. Destacamos, entre as flexões de 1ª PP operadas, a alteração escolhida para o trecho “nós teque joga mais reunido para nós pode ganha”, nas linhas finais do texto, na qual os alunos não só efetuaram a flexão de 1ª PP, como também optaram pela mudança temporal da forma *tem* (“teque”) para “teremos”, adequando o tempo verbal à circunstância de futuro que a frase transmite. Da mesma forma, reconheceram a inadequação semântica do termo “reunido”, substituindo-o por “unidos”, com a marca de plural. Tais escolhas mostram que a atividade proporcionou o exercício da reflexão e da apropriação de recursos linguísticos na produção de estilos mais monitorados.

Para finalizar o trabalho sistemático com o tema em estudo, foi proposta à turma uma última atividade: a produção de um relatório sobre as recentes aulas em torno da CV. Para tanto, os alunos tiveram de se organizar novamente em duplas, com a opção de repetirem a parceria estabelecida na 3ª etapa ou não. A reação diante da proposta não foi tão entusiástica quanto a que fora observada nas etapas anteriores, porém não afetou a execução da tarefa. A preocupação dos alunos era com a quantidade de informações que teriam de relatar, por conta de tudo que haviam produzido nas últimas aulas. Mediante a condição de que eles não precisariam detalhar cada atividade, mas apenas mencionar e comentar resumidamente o que vivenciaram nos cinco encontros, a turma recebeu melhor a tarefa e produziu o texto. De fato, o detalhamento das aulas não era o objetivo principal; o que se esperava era o uso mais monitorado da CV na 1ª PP em um texto autoral, como forma de se aplicar o conhecimento gramatical na produção textual.

O resultado foi surpreendente, pois entre todos os relatórios entregues foram identificados apenas dois empregos de variantes estigmatizadas de 1ª PP: “... *a gente* vimos um vídeo...” e “... *se não fosse a escola* nois não seria nada na vida...”. Em alguns textos, houve variação entre o uso do pronome *nós* com verbo na 1ª PP e o uso da expressão *a gente* com verbo na 3ª PS, mas a frequência desta segunda forma foi muito menor. O texto produzido pela aluna G.V., em parceria com o aluno L.S. retrata bem esses resultados (Figura 19).

Produção de texto: Relatório das aulas sobre concordância verbal.

Dame nós da 603 mas gostamos da aula da biblioteca pra cá foi a aula especial nós vimos vídeos, apinamos sobre ele, fizemos pergunta a professora da resposta, mas as vezes a professora que fazia as perguntas pra gente, depois agente prendeu o papel resposta no dia de cada um também foi muito bom, fizemos desenhando, colorindo as palavras, nós fizemos o último mas ficou lindo, ficou colorido sobre a vida, de outra aula do menino que falou sobre a geleada da Alemanha de 7x1, contra o Brasil, e desta aula que também foi muito legal.

Figura 19: Relatório das aulas sobre CV produzido pela dupla G.V. e L.S.

Em uma análise mais detalhada, observa-se que, das 6 ocorrências de 1ª PP produzidas no texto, 5 foram de uso do sujeito pronominal *nós* com realização da flexão e apenas 1 ocorrência da expressão “*a gente*”, associada à 3ª PS, ambas escolhas que correspondem ao uso adequado das variantes de 1ª PP em uma situação comunicativa de maior monitoração estilística na norma culta. Com esta dupla, portanto, foi alcançado o objetivo da atividade e, por conseguinte, o objetivo central da proposta pedagógica.

Evidentemente, nem todos os relatórios compartilharam do mesmo resultado, mas pode-se assegurar que, mesmo em menor frequência, o emprego da CV com o pronome *nós* nos demais textos se situou, na grande maioria das ocorrências, nos estilos mais monitorados.

Dessa forma, a aplicação da proposta ofereceu a valiosa oportunidade de testar, pela prática em sala de aula, a validade das atividades planejadas e mostrou que, apesar das limitações de uma experiência inicial e dos percalços que precisam ser administrados no espaço escolar, a execução das etapas é viável e bastante promissora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sociolinguística sobre a CV de 1ª PP, aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, teve como objetivo principal produzir uma proposta de intervenção pedagógica para o 6º ano do Ensino Fundamental que atendesse às necessidades do alunado de uma unidade escolar da Rede Municipal de Duque de Caxias, de acordo com o diagnóstico levantado.

Partimos do fato de que a variação da CV de 1ª PP, presente na fala e na escrita dos alunos de escolas públicas oriundos de camadas populares e desconsiderada pela norma padrão, representa um dos usos linguísticos que sofrem mais estigmatização da sociedade, conforme atestam estudos sociolinguísticos sobre o tema.

A incursão em importantes estudos variacionistas a respeito da variável de 1ª PP (Naro, 1999; Bortoni-Ricardo, 1985; Rodrigues, 1987, Zilles, Maya e Silva, 2000; Lucchesi, 2009), realizada através de uma revisão bibliográfica, foi o primeiro passo para nossas ações em direção ao enfrentamento pedagógico dessa problemática, uma vez que o reconhecimento do comportamento social da referida concordância em nosso país constitui um pré-requisito essencial à produção de novas pesquisas, sejam elas de cunho teórico ou voltadas para a prática em sala de aula, como é o caso de nosso trabalho.

De maneira geral, tais estudos comprovam que no português brasileiro, a CV é uma regra variável complexa, condicionada por fatores linguísticos e extralinguísticos. No primeiro aspecto, os contextos que tem se mostrado mais significativos na variação são a saliência fônica, o paralelismo, o preenchimento e a posição do sujeito. Com relação aos aspectos extralinguísticos, um dos fatores que mais interferem na produção da CV é a escolaridade dos falantes.

Assim, de acordo com a metodologia da Sociolinguística laboviana (Weinreich, Labov & Herzog, 1968), adotada nesses estudos, a melhor forma de entender a variação da CV é através da observação do comportamento de dados concretos e do cruzamento dos fatores que os condicionam. Nesse sentido, fez-se necessário, na constituição do diagnóstico sobre a realidade enfrentada, realizar uma investigação sobre a produção da CV de 1ª PP na fala e na escrita dos alunos de 6º ano da EMPRMS, que é o alvo central de nossa intervenção.

Constatamos que, no tocante ao uso das variantes de 1ª PP no *corpus* da escrita, houve expressiva produção das variantes não padrão (29% das ocorrências) e, especificamente, de ausência da flexão verbal após o sujeito *nós* (26%), influenciada pelo preenchimento do sujeito, pelo uso das formas verbais simples proparoxítonas e das formas compostas com verbos monossilábicos, e pelo tempo verbal, com destaque para o pretérito imperfeito do Indicativo. A variável extralinguística *local de residência do aluno (favela x não favela)* foi o fator extralinguístico de maior influência no emprego da CV de 1ª PP.

Já os resultados obtidos através da amostra da fala revelaram a preferência dos alunos pela expressão *a gente*, combinada à forma verbal na 3ª PS (66% das ocorrências de 1ª PP), que é um traço gradual, presente em todas as variedades e, por isso, mais tolerado na norma de prestígio. Entretanto, no que se refere ao uso do sujeito pronominal *nós*, que corresponderam a 33% do total, houve intenso predomínio da variante de CV não marcada (87% das ocorrências com *nós*).

Em relação a essa pesquisa diagnóstica, chegamos às seguintes conclusões: na modalidade escrita, há preferência pelo uso do pronome *nós* combinado à flexão de 1ª PP, com significativa incidência de CV não marcada (26%). Por outro lado, na língua oral, a forma de 1ª PP predominante é o uso convencional da expressão *a gente*, mas, em se tratando do pronome preenchido *nós*, o cancelamento da marca de plural é a opção preferida. Comprovou-se, como pressupúnhamos, que os alunos têm dificuldade de discriminar, principalmente na fala, as diferentes variantes de CV de 1ª PP com o sujeito pronominal *nós*, para adequá-las às diferentes situações comunicativas.

Além desses levantamentos estatísticos sobre o comportamento linguístico dos alunos, realizamos dois procedimentos considerados relevantes para a constituição do diagnóstico sobre a situação da CV de 1ª PP no 6º ano da EMPRMS: a composição do perfil dos professores de LP da referida escola, para identificar as crenças e atitudes que subjazem ao ensino da língua materna e à abordagem do fenômeno CV na instituição, e a análise do LD de português do 6º ano, a fim de observar o encaminhamento pedagógico dado ao assunto em estudo.

Através da aplicação de um questionário à equipe de LP em exercício no ano de 2014, sobre a formação acadêmico-profissional e sobre questões pertinentes à variação linguística e ao ensino de CV, foi possível reconhecer que, em geral, esses professores, na faixa entre 10 e 20 anos de magistério, se preocupam em corrigir os “erros” de seus

alunos, consideram as variantes populares de CV de 1ª PP como formas mais “graves” de “erro gramatical” e intervêm nesses casos com a ênfase na correção e na leitura. Certamente, os desvios e as inadequações produzidos pelos alunos são uma situação conflitante para os professores de português, que gera posturas extremistas, da correção taxativa ao alheamento. Acreditamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, além de exigir do professor a busca de informações sobre a realidade linguística de seus alunos, prescinde da atualização de sua metodologia de trabalho, tendo em vista as aceleradas mudanças socioculturais deste início do século XXI. Nessa perspectiva é que reconhecemos a necessidade de buscar formas inovadoras de abordar a CV de 1ª PP, que não nos limitem a corrigir desvios, mas que nos ajudem a conscientizar nosso alunado dos diferentes usos desse fenômeno linguístico e de seus valores sociais.

A análise do livro de português se concentrou na observação da abordagem sobre a variação linguística e o tema da CV. Quanto à primeira, verificamos que a concepção seguida pelo livro é a de que a variação representa um conteúdo isolado, sendo apresentada primeiramente em uma seção de “Reflexão do uso da língua” e concluída, no penúltimo capítulo, na seção “Na trilha da oralidade”. Não se estabelece, portanto, a associação entre variação e fenômenos gramaticais variáveis, como a CV, que, a propósito, não é mencionada em nenhum dos seis estudos sobre verbos. Diante dessas limitações, concluímos que o LD de português adotado pela EMPRMS não atende à demanda do trabalho com a CV de 1ª PP, para o qual foram produzidos outros materiais de apoio pedagógico.

Com base nas conclusões a que o diagnóstico nos permitiu chegar, procedemos ao planejamento da proposta de intervenção pedagógica. Para tanto, optamos pela associação de dois modelos teórico-metodológicos que julgamos mais adequados à abordagem diferenciada do tema CV: a aprendizagem colaborativa sugerida por Behrens (2013) e o contínuo de monitoração estilística de Bortoni-Ricardo (2004). Trata-se da sequenciação da abordagem do fenômeno em 4 etapas, nos moldes de um miniprojeto em que os alunos trabalham ativamente como pesquisadores e colaboradores da própria aprendizagem, observando e empregando as diferentes formas de CV na 1ª PP de acordo com distintas situações comunicativas.

A experiência de execução da proposta pedagógica por nós criada em uma turma de 6º ano serviu como um teste da aplicabilidade das atividades planejadas e permitiu observar os acertos e as fragilidades que só a prática em sala de aula é capaz de

sinalizar. Os acertos foram muitos: a sensibilização através do teste de opinião, que inseriu o aluno no tema de uma forma participativa e reflexiva, a exploração de um texto autoral de 6º ano para análise linguística e reescrita coletiva, a possibilidade de pesquisa com liberdade de escolha da(s) fonte(s), o caráter desafiador das atividades linguísticas, o trabalho em parceria, enfim, uma soma de estratégias diversificadas que tornaram a abordagem do tema intensa sem ser exaustiva. Ao contrário, foi produtiva e prazerosa.

Quanto às fragilidades, essas dizem respeito aos ajustes que precisam ser feitos na adequação das etapas ao tempo previsto, de forma que nenhuma atividade fique prejudicada, e a prevenção de eventuais contratempos, como no caso da pesquisa bibliográfica solicitada aos alunos, que era necessária para o desenvolvimento da 3ª etapa da proposta, e, no entanto, pelo fato de não ter sido cumprida, empobreceu a sistematização teórica do assunto.

Feitas essas ponderações, consideramos que, tanto pelos resultados relativos ao uso da CV de 1ª PP observados nas apresentações orais e nas produções realizadas, quanto pela avaliação positiva dos alunos registrada nos relatórios e nos comentários verbais, a proposta demonstrou ser uma alternativa pedagógica confiável, que pode em muito contribuir com o desafio de dar ao ensino gramatical a devida importância nas aulas de LP.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M., MASETTO, M. T. & BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª Ed. Ver. E atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A Sociolinguistic Study in Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5a a 8ª série do Ensino Fundamental*. Brasília/DF:SEF/MEC.1998.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de Livros didáticos PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, 2013.

BRUSTOLIN, A. K. B. S., *Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DELORS, J. et al. *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998

CYRANKA, L. F. de M.. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora (MG)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Niterói - RJ, 2007.

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

FERREIRA, D. C. L. *O tratamento das formas pronominais “nós” e “a gente” na escrita*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/UFRJ, 2002.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GRACIOSA, D. M. D. *Concordância verbal na fala culta carioca*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ. 1991.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. 2d., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A., VIEIRA, S. R. & TAVARES, M. A. (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

LOPES, C. R. S. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico*. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, Faculdade de Letras/UFRJ, 1999.

LUCCHESI, D., BAXTER, A. & RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MOLLICA, M. C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

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

OLIVEIRA, T. A. et al. *Língua portuguesa*. (Coleção Tecendo Linguagens, 6º ano). São Paulo: IBEP, 2012.

PEREIRA, S. M. B. *Gramática Comparada de a gente: variação no Português Europeu*. Dissertação de Mestrado em Gramática Comparada, Lisboa, Faculdade de Letras/ Universidade de Lisboa, 2003.

RAMOS, H. et al. *Por uma vida melhor - Coleção Viver, Aprender*. Educação de Jovens e Adultos, Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Vol 2/Multidisciplinar. São Paulo: Global, 2011.

ROCHA, R. & MARTINS, C. Uso e ensino dos tempos e modos verbais em uma perspectiva sociolinguística. In: BORTONI-RICARDO...[et al.] (orgs.). *Por que a escola não ensina gramática assim?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em São Paulo*. São Paulo: Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1987.

\_\_\_\_\_. *Língua e contexto sociolinguístico; concordância verbal no português popular de São Paulo*. Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara, UNESP- Campus de Araraquara, n. 2, p.153-171,1992.

\_\_\_\_\_. *Concordância verbal, sociolinguística e história do português brasileiro*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n. 1 (115-145), julho de 2004.

RUBIO, C. F. “Nós” versus “a gente” no português falado no noroeste paulista. ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 40 (2): p. 1029-1044, mai-ago 2011.

SCHERRE, M. M & NARO. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, g. (org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti Del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza). Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998.

TARALLO, F. (1986). *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática.

TORRES, P. L. & IRALA, E. A. *Aprendizagem colaborativa*. In: TORRES, P. L. (org.). *Algumas vias para entretecer o pensar e o agir*. Curitiba: SENAR – PR, 2007)

VIANNA, J. B. S. *A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, S. R. *Concordância verbal: variação em dialetos populares do norte fluminense*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, UFRJ. 1995.

\_\_\_\_\_. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. & BRANDÃO, S. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. Ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Tipologia de regras linguísticas e estatuto das variedades/ línguas: a concordância em português*. *Linguística*, vol 30, n. 2, Montevideo, Diciembre 2014: 81-112.

ZILLES, A. M. S., MAYA, L. Z. & SILVA K. Q. *A concordância verbal com a primeira pessoa do plural na fala de Panambi e Porto Alegre, RS*. Porto alegre: UFRGS, 2000.

WEINREICH, U., LABOV, W. & HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

## 7 ANEXOS

## Anexo 1: Questionário dos professores

**Prezado(a) professor (a):**

As informações solicitadas neste questionário serão utilizadas em uma pesquisa científica. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento do estudo em questão. Você não precisa se identificar. Agradeço desde já pela colaboração!

Cristiane Alves de Lima Cardoso – Mestranda do Profletras/UFRRJ

**DADOS PESSOAIS**

1. **Sexo :**     Feminino     Masculino

2. **Local de trabalho:**

- Rede Pública Federal
- Rede Pública Estadual
- Rede Pública Municipal de \_\_\_\_\_
- Escola particular
- Outro(s): \_\_\_\_\_

3. **Curso de habilitação profissional:**

- Graduação em \_\_\_\_\_
- Especialização em \_\_\_\_\_
- Mestrado em \_\_\_\_\_
- Doutorado em \_\_\_\_\_

4. **Tempo de formado(a):**

- recém-formado
- entre 1 e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- mais de 20 anos

5. **Há quanto tempo leciona?**        \_\_\_\_ anos

6. **Características socioeconômicas dos alunos na(s) escola(s) onde você trabalha:**

- predominantemente de classe alta
- predominantemente de classe média
- predominantemente de classe baixa
- Outras: \_\_\_\_\_

**EM RELAÇÃO AO ENSINO DE PORTUGUÊS**

**1. Você percebe preconceito dos professores quanto à maneira de falar de alunos de um grupo social diferente?**

sim    às vezes    não    quase sempre    raramente    nunca

**2. Você, durante o ensino das regras gramaticais, reforça a importância da adequação vocabular e o respeito pela maneira de falar das outras pessoas?**

sim    às vezes    não    quase sempre    raramente    nunca

**3. Você acha que o professor de português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula?**

sim    às vezes    não    quase sempre    raramente    nunca

**4. Assinale três itens gramaticais cujo uso não padrão você considera mais grave:**

Colocação pronominal

Uso de pronomes

Conjugação verbal

Concordância verbal

Concordância nominal

Acentuação

Ortografia

Regência verbal

Regência nominal

**5. Você aborda o assunto concordância verbal?**

Não                       Sim

**A partir de que ano?**

6º ano

7º ano

8º ano

9º ano

6. Faça um (X) no adjetivo que melhor expressa sua avaliação do ensino de concordância verbal tradicional:

( ) muito relevante      ( ) pouco relevante      ( ) irrelevante      ( ) prejudicial

7. Assinale duas construções cujo uso não padrão de concordância verbal é mais estigmatizado, na sua opinião.

- ( ) Vai começar as aulas.
- ( ) A gente saímos da aula.
- ( ) nós vai pra aula.
- ( ) Nós vamo pra aula?
- ( ) As aula acaba cedo.
- ( ) Será que hoje você e sua irmã vai poder ir à aula?

8. O que você faria se em alguma turma sua os alunos produzissem com frequência as construções que você assinalou na questão anterior?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 2: Pesquisa de opinião utilizada na 1ª etapa da intervenção pedagógica

## PESQUISA DE OPINIÃO

## Dados pessoais

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: \_\_\_\_ anos

Você encontra, abaixo, algumas afirmações sobre a língua portuguesa. Assinale se cada uma delas é verdadeira (V) ou falsa (F), em sua opinião. Se quiser, use a linha para fazer algum comentário.

1. A língua portuguesa é FALADA da mesma forma em todo o Brasil. ( V ) ( F )

---

2. Eu FALO bem. ( V ) ( F )

---

3. Eu ESCREVO bem. ( V ) ( F )

---

4. Os adultos FALAM melhor que os mais jovens. ( V ) ( F )

---

5. O professor de Português FALA sempre de acordo com as regras gramaticais. ( V ) ( F )

---

6. As pessoas analfabetas FALAM errado. ( V ) ( F )

---

7. As pessoas da roça FALAM errado. ( V ) ( F )

---

8. As pessoas da favela FALAM errado. ( V ) ( F )

---

9. A língua portuguesa é difícil. ( V ) ( F )

---

10. A escola deve corrigir a FALA dos alunos. ( V ) ( F )

---

11. A língua ESCRITA é mais correta do que a língua FALADA. ( V ) ( F )

---

12. A língua ESCRITA é mais importante do que a FALADA. ( V ) ( F )

---

13. O meu jeito de falar é igual ao das pessoas com quem convivo no lugar onde moro, por isso eu tenho orgulho do meu jeito de FALAR. ( V ) ( F )

---

14. Em qualquer situação da vida, posso FALAR do mesmo jeito. ( V ) ( F )

---

15. As pessoas podem sofrer preconceito pelo seu jeito de falar. ( V ) ( F )

---

Anexo 3: Texto original de um ex-aluno de 6º ano, utilizado nas etapas 1 e 4 da intervenção pedagógica

## Sobre o jogo do Brasil com elementos

A galardo da demanda enigma do Brasil esse jogo foi vergonha para mãe brasileiro e para a seleção mãe torcedora mãe vai esta sempre com o Brasil perdendo eu ganhando eu pensando que esse jogo não iria terminar dessa forma dia oito de julho de 2014 esse jogo vai entrar para nossa história

Eu queria ver a nossa seleção jogando no rio de janeiro mais não deu me mandaram o último jogo que teve foi em mimas gerais lá me mandaram mãe brasileiro queria o Hércules mais um dia mãe vai trazer o Hércules brasileiro merece ser campeão todos seleção merece ser campeão mais aquele que luta e batalha que é campeão mãe ser - fozou para fazer melhor.

Não sempre vamos fazer melhor para não ganhar o título mais mãe mãe merecia esse galardo mais eu acho que ser a Thiago Silva e o Neymar e esse jogo podia ser melhor para mãe porque Dani Alves junto com Thiago Silva o jogo do Brasil é mais pedrada e o Neymar e o atacante melhor que mãe temo mãe temo jogo mais ruim para mãe pode ganhar mais quem sabe daqui a quatro ano mãe pode ser campeão mais vamos lutar para mãe ser em terceiro lugar

Vamos que vamos  
Brasil

Anexo 4: Texto do ex-aluno de 6º ano digitado para uso na 1ª etapa da intervenção pedagógica

*„Sobre o jogo do Brasil com Alemanha*

*A goleada da Alemanha encima do Brasil esse jogo foi vergonha para nós brasileiro e para a seleção nós torcedores nós vai esta sempre com o Brasil perdendo ou ganhando eu pensava que esse jogo não iria termina dessa forma dia oito de julho de 2014 esse jogo vai entra para nossa historia*

*Eu queria ver a nossa seleção jogando no rio de Janeiro mais não deu no maracanã o último jogo que tiver foi em Minas Gerais lá no Mineirão nós brasileiro queria o Hexa mais um dia nós vai trazer o Hexa nós brasileiro merecer ser campeão todas seleção merecer ser campeão mais aquela que luta e batalha que e campeão nós sefosou para fazer melhor.*

*Nós sempre vamos faz melhor para nós ganha o titulo mais nós não merecia essa goleada mais eu acho que ser o Thiago Silva e o Neymar JR esse jogo podia ser melhor para nós porque Davi Luiz junto com Thiago Silva a zaga do Brasil e mais fechada e o Neyma JR e o atacante melhor que nós temos nós teque joga mais reunido para nós pode ganha mais quem sabe daqui a quatro anos nós pode ser campeão mais vamos luta para nós fica em terceiro lugar*

*Vamos que vamos*

*Brasil*

## Anexo 5: Resumo do assunto CV de 1ª PP

### Estudo da Língua: A concordância verbal na 1ª pessoa do plural

Caro(a) aluno(a),

Você já deve ter percebido que nós nos comunicamos através de frases e que, dentro delas, as palavras se relacionam umas com as outras, ou seja, se combinam. Uma dessas combinações entre as palavras recebe o nome de **concordância**. A concordância ocorre entre nomes (concordância nominal) e entre o sujeito e o verbo (concordância verbal). Hoje vamos refletir sobre **algumas formas de concordar os verbos com o sujeito na 1ª pessoa do plural**.

Será que você lembra que pessoa é essa?

A 1ª pessoa do plural é a união da pessoa que fala – **eu** – com outra(s) pessoa(s), representando, assim, uma dupla, um pequeno grupo ou muitas pessoas.

Leia a tirinha, em que aparece a 1ª pessoa do plural:



Agora compare as frases: “Como é que **a gente pode** entender eles?”

“Quando **nós chegamos**...”

Para se referir a si mesma e a todas as outras crianças, Mafalda usou duas formas diferentes de 1ª pessoa do plural que o nosso idioma admite: o pronome **nós** e a expressão **a gente**. Perceba que, ao usar o pronome **nós**, o verbo recebeu o acréscimo do “**mos**”, enquanto que, com a expressão “**a gente**”, o verbo se manteve na 3ª pessoa do singular (ele/ela). Essas duas formas de concordância verbal são as mais aceitas pela sociedade, sendo que a primeira é a mais empregada em situações comunicativas mais formais, como uma palestra, um discurso, um texto escolar ou um abaixo-assinado, por exemplo.

Além dessas duas possibilidades, existem outras duas outras maneiras de se combinar os verbos aos sujeitos de 1ª pessoa do plural. Observe como ficariam as frases da Mafalda, se ela as utilizasse:

“Como é que **a gente podemos** entender eles?”

“Quando **nós chegou**...”

Desta vez, a expressão “**a gente**” foi usada com verbo finalizado em “**mos**”, e o pronome **nós** foi combinado a um verbo na 3ª pessoa do singular. Essas formas de concordância verbal são comuns na linguagem popular, podendo ser encontradas em letras de músicas e faladas em momentos mais descontraídos, como numa roda de amigos, porém não são adequadas a situações formais.

Portanto, é importante que você saiba que há diferentes formas de se fazer a concordância verbal na 1ª pessoa do plural, mas que devem ser observadas as diferentes situações comunicativas, para que você faça as escolhas adequadas.