

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Ensino de concordância nominal de número no 6º ano do ensino
fundamental numa perspectiva variacionista**

Daniela Maia Agostinho dos Santos

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**ENSINO DE CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO NO 6º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA
VARIACIONISTA**

DANIELA MAIA AGOSTINHO DOS SANTOS

Sob orientação do Professor Doutor
Gilson Costa Freire

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica - RJ
Março de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237e Santos, Daniela Maia Agostinho dos, 1973-
Ensino de concordância nominal de número no 6º ano
do ensino fundamental numa perspectiva variacionista
/ Daniela Maia Agostinho dos Santos. - Rio de
Janeiro, 2021.
105 f.: il.

Orientador: Gilson Costa Freire.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras -
ProfLetras, 2021.

1. Variação. 2. Concordância nominal. 3. Contínuos.
4. Retextualização. 5. Ensino. I. Freire, Gilson
Costa, 1975-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras -
ProfLetras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DANIELA MAIA AGOSTINHO DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/03/2021.

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima (UERJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Daniela Samira da Cruz Barros (UFRRJ)
Avaliador interno



Emitido em 2021

TERMO Nº 322/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 26/03/2021 12:14)

DANIELA SAMIRA DA CRUZ BARROS

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptDHL (12.28.01.00.00.00.19)

Matrícula: 1564905

(Assinado digitalmente em 26/03/2021 10:43)

GILSON COSTA FREIRE

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1328759

(Assinado digitalmente em 29/03/2021 18:49)

RICARDO JOSEH LIMA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 071.292.867-76

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:
322, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **26/03/2021** e o código de verificação: **75fdbea28e**

Aos amores da minha vida: Maurício, por sempre sonhar comigo, e aos nossos filhos,
Natália e Rafael, razão de continuarmos sonhando.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter me sustentado e ajudado a chegar até aqui.

Ao meu amado esposo, Maurício, por todo incentivo, apoio e compreensão durante o tempo dedicado a este trabalho.

Aos meus filhos, Natália e Rafael, por todo apoio que sempre demonstraram e, claro, pela paciência durante as inúmeras ajudas tecnológicas e na revisão do meu inglês.

Aos meus familiares, por todo carinho e encorajamento.

Às minhas amigas professoras de Língua Portuguesa da Escola Municipal Cora Coralina pelo incentivo durante toda essa jornada, pelos empréstimos e pelas sugestões sempre tão relevantes.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilson Costa Freire, pelo empenho, pela paciência e por todas as intervenções que tanto me auxiliaram para a conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Daniela Samira da Cruz Barros e Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima, pelas valiosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus professores do ProfLetras, que contribuíram imensamente para a concretização deste projeto.

Aos meus amigos de turma do ProfLetras por todas os dias de aprendizado, de trocas enriquecedoras e de muitas risadas, mas, acima de tudo, por proporcionarem um ambiente de ânimo e encorajamento durante esse ano difícil da pandemia para todos nós.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.

(Rubem Alves)

RESUMO

SANTOS, Daniela Maia Agostinho dos. **Ensino de concordância nominal de número no 6º ano do ensino fundamental numa perspectiva variacionista**. 2021. 105p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

A concordância nominal de número tem sido um tema abordado por pesquisas sociolinguísticas (SCHERRE, 1988, 1994; NARO; SCHERRE, 1998, entre outros), uma vez que constitui um fenômeno morfossintático variável em diferentes níveis de fala e escrita do Português Brasileiro. Com base no aporte teórico da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) e suas contribuições ao ensino (COAN; FREITAG, 2010; VIEIRA; FREIRE, 2014; CYRANKA, 2014), em particular a aplicação dos contínuos de variação linguística formulados por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), este trabalho tem como objetivo geral oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa quanto à abordagem da variação linguística na descrição de tópicos gramaticais, como a concordância nominal, a fim de atender ao disposto nos documentos que tratam do ensino no país, como a BNCC (BRASIL, 2017). Quanto aos objetivos específicos, traçamos os seguintes: (i) fazer uma análise de coleções de livros didáticos de Português destinadas ao ensino fundamental por amostragem, a fim de verificar se a descrição da concordância nominal de número nelas contida contempla a variação linguística, conforme disposto pelos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa; (ii) propor uma mediação didática com o fenômeno da concordância nominal na perspectiva da variação linguística, de maneira que possa levar os alunos a reconhecer o uso de ambas as variantes num contínuo de oralidade-letramento e de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Neste trabalho, adotamos a metodologia da pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008), uma vez que empreendemos a revisão da literatura sobre o assunto (gramáticas, pesquisas sociolinguísticas) e a análise de materiais elaborados (livros didáticos). Por se tratar de um mestrado profissional na área de Letras, esta pesquisa também tem caráter propositivo, de modo que apresentamos como produto a elaboração de uma mediação pedagógica com atividades que contemplam a variação no tratamento didático da concordância nominal de número, dentre elas a retextualização de um gênero prototípico da fala para outro próprio da escrita, por meio de algumas das operações descritas por Marcuschi (2010). A partir da mediação didática elaborada, evidenciamos que os contínuos de modalidade e de monitoração estilística associados ao processo de retextualização podem ser ferramentas úteis para levar os alunos a observar a distribuição das variantes do fenômeno variável aqui focalizado.

Palavras-chave: Variação, Concordância nominal, Contínuos, Retextualização, Ensino.

ABSTRACT

SANTOS, Daniela Maia Agostinho dos. **Teaching of nominal number agreement in the 6th year of middle school from a variationist perspective.** 2021. 105p. Dissertation (Professional Master in Languages). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Nominal number agreement has been a topic addressed by sociolinguistic researches (SCHERRE, 1988, 1994; NARO; SCHERRE, 1998, among others), since it constitutes a variable morphosyntactic phenomenon in different levels of Brazilian Portuguese speech and writing. Based on the theoretical contribution of Variationist Sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) and their contributions to teaching (COAN; FREITAG, 2010; VIEIRA; FREIRE, 2014; CYRANKA, 2014), particularly the application of continuous of linguistic variation formulated by Bortoni-Ricardo (2004, 2005), this work has as general aim to offer a contribution to the Portuguese teaching regarding the approach of linguistic variation in the description of grammatical topics, such as nominal agreement, in order to meet what is presented in the documents dealing with education in the country. Our specific objectives are the following: (i) to make an analysis of Portuguese textbook collections destined for middle school by sampling, in order to verify whether the description of the nominal agreement of number contained therein includes the linguistic variation, as provided by official documents about Portuguese teaching; (ii) to propose a didactic mediation with the phenomenon of nominal agreement in the perspective of linguistic variation, so that it can lead students to recognize the use of both variants in a continuity of orality-literacy and stylistic monitoring (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). In this work, we adopt the methodology of bibliographic and documentary research (GIL, 2008), since we undertake the literature review on the subject (grammars, sociolinguistic research) and the analysis of elaborated materials (textbooks). As it is a professional master's degree in Languages, this research is also of a purposeful nature, so that we present as a product the development of a pedagogical mediation with activities that contemplate the variation in the didactic treatment of the nominal number agreement, including retextualization from a prototypical genre of speech to another of writing, through some of the operations described by Marcuschi (2010). Based on the elaborated didactic mediation, we show that the modality and stylistic monitoring continua associated with the process of retextualization can be useful tools to lead students to observe the distribution of the variants of the variable phenomenon discussed here.

Keywords: Variation, Nominal agreement, Continua, Retextualization, Teaching.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1. Concordância nominal de palavra para palavra.....	17
Quadro 2. Concordância do adjetivo referido a mais de um substantivo.....	19
Quadro 3. Concordância do substantivo, singular e plural.....	21
Quadro 4. Alunos e pesquisadora sobre um item da fonologia do português rural.....	45
Quadro 5. Alunos e pesquisadora sobre contínuo rural/urbano.....	45
Quadro 6. Alunos e pesquisadora sobre variedade linguística utilizada em texto lido.....	46
Quadro 7. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	50
Quadro 8. Aplicação da 1ª operação de retextualização no primeiro caso.....	93
Quadro 9. Aplicação da 3ª operação de retextualização no primeiro caso.....	94
Quadro 10. Aplicação da 6ª operação de retextualização no primeiro caso.....	94
Quadro 11. Aplicação da 1ª operação de retextualização no segundo caso.....	96
Quadro 12. Aplicação da 3ª operação de retextualização no segundo caso.....	97
Quadro 13. Aplicação da 6ª operação de retextualização no segundo caso.....	97
Figura 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	49
Figura 2. Quadro retirado de Balthasar e Goulart (2018)	62
Figura 3. Tirinha de Fernando Gonsales, retirada de Ormundo e Siniscalchi (2018)	64
Figura 4. Tirinha de Adão Iturrusgarai, retirada de Costa e Marchetti (2018)	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONCORDÂNCIA NOMINAL: DAS GRAMÁTICAS ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS	16
2.1 Gramáticas Tradicionais	16
2.2 Gramáticas de Orientação Linguística	22
2.3 Resultados de Pesquisas Sociolinguísticas	28
3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	40
3.1 Sociolinguística Variacionista e Suas Contribuições ao Ensino	40
3.2 Processo de Retextualização	47
3.3 Caracterização do Tipo de Pesquisa	51
3.4 Questão de Pesquisa e Hipótese	52
3.5 Contexto Motivador da Pesquisa	52
4 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO	54
4.1 Documentos Oficiais	54
4.2 Ensino de Concordância Nominal em Materiais Didáticos	60
5 PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	68
5.1 Planejamento da Mediação Pedagógica	68
5.2 Gêneros Selecionados para o Processo de Retextualização	72
5.3 Descrição das Atividades de Cada Etapa da Mediação Pedagógica	73
5.3.1 Produção inicial e apresentação do projeto	73
5.3.2 Abordagem didática da regra variável de concordância nominal	76
5.3.3 Didatização dos gêneros causo e conto	86
5.3.4 Retextualização do oral para o escrito	91
5.3.5 Da retextualização à reescritura	97
5.3.6 Produção final	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz uma proposta para o ensino de um tópico gramatical que costuma ser bastante valorizado em correções escolares: a concordância nominal de número. Sabemos que o trabalho com a gramática no ensino de Língua Portuguesa nas escolas constitui um aspecto desafiador na Educação, gerador de debates e sujeito a constantes avaliações por parte dos especialistas envolvidos na área. Nesses debates, segundo Callou (2004, p. 14), as concepções de língua, de norma e de gramática são muito plurais, dando lugar “a orientações e objetivos pedagógicos diferenciados, não estando o objeto de ensino claramente definido e não se pondo de acordo com os linguistas no que se refere à modalidade de uso que deve ser ensinada”.

A respeito do ensino de gramática nas escolas, Gorsky e Coelho (2009) consideram como função da escola, referida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), desenvolver a reflexão sobre a língua e a linguagem, e para isso

[...] é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática (i) contemplando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo) e (ii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso à norma culta da língua, que é a variedade de prestígio na sociedade, e, conseqüentemente, à possibilidade de ascensão social. [...] Não se trata, então, de ensinar a *língua* materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele *uma determinada variedade da língua* (a variedade padrão ou norma culta). E, além disso, trata-se de ensinar ao aluno a utilização adequada de diferentes registros em conformidade com as diferentes situações comunicativas que ele vivencia, mais formais e mais informais, por exemplo. (GORSKY; COELHO, 2009 p. 83)

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reitera as propostas indicadas pelo documento anterior que norteava a educação básica no país, os PCN, no que diz respeito ao trabalho com a gramática de forma contextualizada nas aulas de Língua Portuguesa, de forma a contemplar fenômenos variáveis do português brasileiro (doravante PB). A questão hoje, portanto, não é sobre ensinar ou não gramática, mas sobre como se deve ensinar gramática nas escolas, que relevância se deve atribuir a certos temas e como buscar estabelecer metodologias capazes de atender às necessidades de um trabalho dinâmico, dentro de um contexto múltiplo e flexível em diversos aspectos.

O trabalho com a gramática, portanto, não deve apresentar o que se chama de norma culta como algo absoluto em qualquer contexto de uso da língua, mas contribuir para que o aluno desenvolva o domínio dessa norma para empregá-la nos eventos comunicativos em que é socialmente exigida, possibilitando-lhe, assim, transitar entre diferentes variedades da língua, desde aquela que adquiriu no seio familiar até a que representa os usos dos indivíduos cultos

da sociedade em contextos monitorados de fala e de escrita. Em outras palavras, o ensino de gramática deve tornar o aluno capaz de utilizar a língua com propriedade nas mais diferentes situações sociais das quais participa, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno os meios necessários para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, de maneira que, segundo as palavras de Callou (2004, p. 24), “possa ser capaz de refletir sobre essa capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo, mas sobre a qual nunca antes se tinha debruçado para analisar o seu funcionamento”.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 26) segue essa mesma linha de raciocínio ao afirmar que a “aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala”. A aula de Português, nesse caso, seria o ambiente propício para a realização desse exercício linguístico, que não se limita à reprodução das prescrições da gramática normativa, mas antes valoriza um ensino contextualizado que viabilize relações com os usos reais da língua.

Diante de todos os estudos na área da Linguística e dos avanços na busca de metodologias para o trabalho com a língua, não é viável a manutenção de um ensino de gramática isolado, apenas com aprendizado de regras sem utilização prática, sem uma aplicação nos diversos tipos de análises e produções discursivas. De acordo com Gorsky e Coelho (2009), essa concepção tradicional de ensino de língua e gramática serve para reproduzir um modelo sociocultural dominante, que enfatiza as desigualdades sociais e culmina no fracasso escolar. As autoras ressaltam o contraste entre essa abordagem tradicional ainda existente e a proposta trazida pelas orientações nacionais a respeito do papel da escola:

Reportando-nos aos PCNs, constatamos que o documento postula que a escola deve oferecer condições para que o aluno desenvolva seus conhecimentos, sabendo: a) ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; b) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; c) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (GORSKY; COELHO, 2009 p. 75)

Dentro dessa perspectiva, destaca-se o ensino da concordância nominal de número, cuja variação é alvo de avaliação social, de maneira que a praxe escolar tradicional tende a rechaçar a variante não padrão, o que certamente constitui um desafio àqueles que pretendam combater o preconceito linguístico em sala de aula.

No âmbito das pesquisas sociolinguísticas, a concordância nominal de número tem sido um tema bastante estudado (cf. SCHERRE, 1988, 1994, NARO; SCHERRE, 1998; BRANDÃO, 2013, entre outros), uma vez que constitui um fenômeno morfossintático variável em diferentes níveis de fala e escrita do PB, apresentando as variantes exemplificadas a seguir:

- (01) Ele deu *os livro velho*.
- (02) Ele deu *os livros velhos*.

O presente trabalho parte da observação frequente da não aplicação da regra de concordância nominal nos textos dos alunos de Ensino Fundamental quanto à marcação do plural, que se dá apenas no determinante do sintagma nominal (SN)¹, como se verifica em (01) acima. Esse tipo de construção, assim como a não aplicação da regra de concordância entre outros elementos do SN ou dos predicativos, tem sido foco de preocupação por parte dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que constitui um uso linguístico gerador de estigma social.

Por sua vez, os estudos sociolinguísticos consideram a variação como um fator intrínseco à língua em todos os níveis, independentemente das práticas normativas. No que diz respeito à não marcação da regra de concordância nominal, observa-se uma incidência maior entre indivíduos pertencentes a classes sociais menos favorecidas com baixa escolaridade, todavia esse fenômeno também é possível entre os escolarizados, sobretudo em eventos de comunicação marcados pela oralidade e/ou com menor grau de monitoramento, em oposição aos eventos mediados pela cultura escrita, que privilegiam a aplicação dessa mesma regra. Do mesmo modo, podemos perceber a influência da fala na escrita no fenômeno da concordância nominal, o que é justificado, segundo Marcuschi e Dionísio (2007, p. 8), pelo fato de que, “certamente, todos nós falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais”.

Em vista dessas considerações, elaboramos uma proposta de mediação pedagógica que contempla a variação linguística no tratamento da concordância nominal de número por meio da aplicação dos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005). Essa mediação foi construída a partir de uma necessidade de

¹ Modernamente, emprega-se o termo *sintagma determinante (Determiner Phrase)*, constituinte que tem como núcleo o determinante seguido de seu complemento representado por um nome. No entanto, manteremos a nomenclatura *sintagma nominal (Nominal Phrase)*, tendo em vista que é mais conhecida por professores que atuam na educação básica, além de ser a adotada pelos autores das gramáticas de orientação científica consultadas neste trabalho, conforme se verá na seção 2.2.

aprendizagem detectada no início do ano letivo de 2020, interrompido pelo isolamento social em razão da pandemia de Covid-19, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Cora Coralina. Observamos que era frequente a não aplicação da regra de concordância nominal de número nos textos escritos dos alunos, a exemplo do que ocorre na fala espontânea, de modo que percebemos a necessidade de levá-los a manifestar em suas produções escritas a referida regra, prestigiada em eventos comunicativos de letramento, como forma de inseri-los nas práticas de uso linguístico da sociedade letrada.

Essa necessidade de aprendizagem detectada veio ao encontro do desafio de trazer propostas de ensino de Língua Portuguesa que desenvolvam metodologias que considerem a variação linguística na abordagem dos conteúdos de gramática em sala de aula. Assim, buscamos considerar os aspectos não apenas linguísticos, mas também sociais e culturais na abordagem da concordância nominal de número, de maneira que

[...] o caminho não é o da correção que tenta simplesmente substituir uma forma de expressão por outra, mas o da leitura, da produção escrita, e, principalmente, o da discussão e da reflexão acerca das variedades da língua e dos valores sociais a elas atribuídos. (GORSKY; COELHO, 2009 p. 89)

Em vista disso, este trabalho tem como objetivo geral oferecer uma contribuição ao ensino de Língua Portuguesa quanto à abordagem da variação linguística na descrição de tópicos gramaticais, como a concordância nominal, a fim de atender ao disposto nos documentos que tratam do ensino no país, como a BNCC (BRASIL, 2017). Entre os objetivos específicos, traçamos os seguintes: (a) fazer uma análise de coleções de livros didáticos de Português destinadas ao Ensino Fundamental por amostragem, a fim de verificar se a descrição da concordância nominal de número nelas contida contempla a variação linguística, conforme disposto pelos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa; (b) propor uma mediação didática com o fenômeno da concordância nominal na perspectiva da variação linguística, de maneira que possa levar os alunos a reconhecer o uso de ambas as variantes nos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005).

Em razão desses objetivos, esta dissertação constitui tanto um trabalho de natureza bibliográfica e documental, que se revela pela revisão da literatura e pela análise dos livros didáticos, quanto um trabalho de natureza propositiva, que se dá pela mediação pedagógica apresentada como produto para conclusão de um mestrado profissional na área de Letras.

Quanto à organização, o presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. O

primeiro é constituído por esta introdução. No segundo, apresentamos a revisão teórica com o levantamento da descrição das gramáticas tanto tradicionais quanto de orientação linguística acerca da concordância nominal, finalizando com a resenha de pesquisas sociolinguísticas representativas sobre esse mesmo fenômeno no PB. No terceiro capítulo, expomos a linha teórica na qual se baseia o trabalho – a Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino –, além de descrevermos a metodologia de pesquisa utilizada. No capítulo quarto, empreendemos o levantamento do que consta nos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa no tocante à variação linguística e analisamos como essas orientações são seguidas em livros didáticos na descrição da concordância nominal de número. No quinto capítulo, explicitamos nossa proposta de mediação pedagógica a partir do planejamento, seguido da indicação dos gêneros textuais selecionados para o processo de retextualização, bem como da descrição das atividades propostas. Por fim, tecemos as considerações finais seguidas das referências.

Esperamos que este trabalho possa servir a outros colegas professores na elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos o contato com a língua em uso nos mais variados gêneros, contribuindo para um ensino de Língua Portuguesa contextualizado em relação às questões gramaticais na perspectiva da variação, o que reafirma o objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa proposto nos documentos oficiais, como a mais recente BNCC (BRASIL, 2017): o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

2 CONCORDÂNCIA NOMINAL: DAS GRAMÁTICAS ÀS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS

Tradicionalmente, a concordância é entendida como uma relação de harmonia entre os termos de uma oração, de modo que uns se adaptam a outros. Nesse sentido, a chamada concordância nominal se refere a essa relação entre os nomes em uma sentença, ou seja, entre o substantivo e seus determinantes (adjetivo, pronome, artigo, numeral) quanto ao gênero (masculino ou feminino) e ao número (singular ou plural).

Assim, neste capítulo pretendemos fazer um percurso da tradição gramatical aos estudos linguísticos, apresentando um levantamento de como a concordância nominal é descrita nas principais gramáticas tradicionais ou normativas, seguindo-se de um estudo da abordagem desse fenômeno por algumas gramáticas de orientação científica e, por fim, mostraremos os resultados de pesquisas sociolinguísticas representativas sobre a concordância nominal de número no PB.

2.1 Gramáticas Tradicionais

A gramática tradicional postula regras a partir de um predeterminado modelo de uso da língua, no caso, a língua escrita dos textos literários de escritores consagrados de determinada época, como a praticada por autores portugueses do século XIX, que acabou sendo estabelecida como norma oficial no Brasil (cf. FARACO, 2008). Por sua vez, o ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas e as descrições apresentadas na maioria dos livros didáticos nelas adotados têm como base as gramáticas tradicionais, justificando, assim, a importância de nosso estudo partir da observação dessas gramáticas. Por conseguinte, analisaremos o fenômeno da concordância nominal de número nas obras *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2006); *Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008 [1985]); *Gramática Normativa de Língua Portuguesa*, de Carlos Henrique da Rocha Lima (2019 [1972]).

Começamos por Bechara (2006), que conceitua a concordância nominal de modo clássico, ou seja, como a que se verifica em gênero e número entre as palavras determinantes (adjetivo, artigo, pronome adjetivo, numeral) e aquelas a que se referem, as determinadas (substantivo e pronome substantivo). A seguir, apresentamos alguns casos descritos pelo autor no que diz respeito à marcação da concordância de número, foco deste trabalho, acompanhados de exemplos:

Quadro 1. Concordância nominal de palavra para palavra

Casos	Exemplos
Uma só palavra determinada	“ <i>Os bons exemplos dos pais são as melhores lições e a melhor herança para os filhos</i> ” [MM].
Mais de uma palavra determinada de mesmo gênero	A língua e (a) literatura <i>portuguesas</i> . ou A língua e (a) literatura <i>portuguesa</i> . “Amava no estribeiro-mor as virtudes e a lealdade nunca <i>desmentidas</i> ” [RS.1, 124].
Mais de uma palavra determinada de gêneros diferentes	“Vinha todo coberto de negro: negros o elmo, a couraça e o saio” [AH.1, 107]. <i>toda sua</i> luta e sacrifícios. <i>todos seus</i> sacrifícios e lutas.
Uma só palavra determinada e mais de um determinante	“Li um anúncio, convidando mestra de <i>línguas inglesa e francesa</i> para o colégio” [CBr.1, 128]. <i>as séries quarta e quinta</i> <i>a quarta e quinta série</i> (ou <i>séries</i>)

Fonte: Quadro adaptado de Bechara, 2006, p. 544-546, grifos do autor

De modo geral, o autor considera obrigatória a concordância de número entre os termos determinante e determinado quando o primeiro precede o segundo, reconhecendo possibilidade de variação no caso do adjetivo posposto a mais de um substantivo, quando pode ocorrer a chamada concordância atrativa. Os exemplos, no entanto, são literários e não contemplam a variação que existe inclusive no primeiro contexto.

Ainda sobre a concordância nominal, o autor comenta a que se dá de palavra para sentido, em que o termo determinante considera o sentido que se aplica ao termo determinado e deixa de concordar em gênero e número com sua forma, como em: *o* (vinho) *champanha*, *o* (rio) *Amazonas* (p.546).

O gramático também inclui uma seção para descrever o que ele chama de “outros casos de concordância nominal”, apresentando contextos como o emprego de *mesmo*, *próprio*, *só*, *anexo*, *apenso*, além dos adjetivos indicadores de nacionalidade, como mostram os exemplos a seguir (p. 547- 551):

- (01) Elas *próprias* foram ao local.
- (02) “Eles *sós* se encaminharam para essa parte...” [AH.1, 153]
- (03) Correm *anexos* (*inclusos*, *apensos*) ao processo vários documentos.
- (04) Lideranças *luso-brasileiras*

Percebemos que, de modo geral, esses “casos especiais” não deixam de refletir a regra geral de harmonização do determinante com o termo determinado, ou seja, observamos a

preocupação do autor em tentar abarcar todos os possíveis casos de concordância nominal de acordo com o que determina a tradição gramatical. Dessa forma, ele apresenta o princípio de concordância nominal sem fazer referência a fenômenos variáveis que a língua possa apresentar. Nos casos em que se poderia verificar algum tipo de variação, notamos a busca em validar o uso estabelecido como correto ou padrão a partir de sua utilização em textos literários consagrados ou na aplicação rígida das regras da tradição gramatical, como é descrito com a palavra *alerta*, no caso de alternância entre adjetivo e advérbio:

Notemos, por fim, que *alerta* é rigorosamente um advérbio e, assim, não aparece flexionado:

Estamos todos *alerta*.

Há uma tendência para se usar desta palavra como adjetivo, mas a língua padrão recomenda se evite tal prática. Junto de substantivo *alerta* adquire significado e função de adjetivo:

“A moça aguardava com inteligência curta, os sentidos *alertas*” [Cli apud RBa.2, 14] (BECHARA, 2006, p. 553, grifo do autor)

Do mesmo modo, Cunha e Cintra (2008) apresentam os fenômenos linguísticos a partir de uma concepção da tradição gramatical. Não destinam um capítulo ou seção específica aos casos de concordância nominal, antes tratam do fenômeno dentro das classes de adjetivos e de pronomes.

A respeito do adjetivo, salientam sua efetiva concordância com o substantivo:

O adjetivo, dissemos, varia em gênero e número de acordo com o gênero e número do substantivo ao qual se refere. É por essa correspondência de flexões que os dois termos se acham inequivocamente relacionados, mesmo quando distantes um do outro na frase. (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 284)

Descrevem a concordância do adjetivo referido a um ou a mais de um substantivo. Sobre a concordância do adjetivo referido a apenas um substantivo, os autores prescrevem que concorda em gênero e número com o substantivo, quer em função de adjunto adnominal, quer em função de predicativo, conforme os exemplos (p. 284):

- (05) O Barão continuava a contar aventuras, **pequenos casos** que revivia com um **prazer doentio**. (Branquinho da Fonseca, B, 27.)
- (06) A **casa** ficou **vazia**. (A. M. Machado, H R, 2312.)

Em relação ao adjetivo referido a mais de um substantivo, de acordo com os autores, a concordância dependerá da função sintática e da posição do adjetivo em relação aos substantivos, como observamos no quadro a seguir:

Quadro 2. Concordância do adjetivo referido a mais de um substantivo

Função/posição	Exemplos
<p>Adjunto adnominal anteposto aos substantivos</p> <p>(REGRA GERAL: concorda em gênero e número com o substantivo mais próximo)</p>	<p>Vivia em tranquilos bosques e montanhas. Vivia em tranquilas montanhas e bosques. Tinha por ele alto respeito e admiração. Tinha por ele alta admiração e respeito.</p>
<p>Adjunto adnominal posposto aos substantivos</p> <p>(A concordância depende do gênero e do número dos substantivos)</p>	<p>1. Substantivos do mesmo gênero e no singular a) concordância mais comum: A professora estava com um vestido e um chapéu escuro. Estudo a língua e a literatura portuguesa. b) concordância mais rara: A professora estava com um vestido e um chapéu escuros. Estudo a língua e a literatura portuguesas.</p> <p>2. Substantivos de gêneros diferentes e no singular a) concordância mais comum: A professora estava com uma saia e um chapéu escuro. Estudo o idioma e a literatura portuguesa. b) concordância mais rara: A professora estava com uma saia e um chapéu escuros. Estudo o idioma e a literatura portugueses.</p> <p>3. Substantivos do mesmo gênero, mas de números diversos a) concordância mais comum: Ela comprou dois vestidos e um chapéu escuros. Estudo as línguas e a civilização ibéricas. b) concordância mais rara: Ela comprou dois vestidos e um chapéu escuro. Estudo as línguas e a civilização ibérica.</p> <p>4. Substantivos de gêneros diferentes e no plural a) concordância mais comum: Ela comprou saias e chapéus escuros. Estudo os idiomas e as literaturas ibéricas. b) concordância mais rara: Ela comprou chapéus e saias escuros. Estudo os idiomas e as literaturas ibéricos.</p> <p>5. Substantivos de gêneros e números diferentes a) concordância mais comum: Ela comprou saias e chapéu escuros. Estudo os falares e a cultura portuguesas. b) concordância que não é rara quando o último substantivo é um feminino plural: Ela comprou saias e chapéu escuro. Estudo o idioma e as tradições portuguesas.</p>
<p>Predicativo do sujeito composto</p>	<p>O livro e o caderno são novos. A porta e a janela estavam abertas.</p> <p>O livro e a caneta são novos. A janela e o portão estavam abertos.</p> <p>Era novo o livro e a caneta. Estava aberta a janela e o portão.</p>

Fonte: Quadro adaptado de Cunha e Cintra, 2008, p.284 – 288, grifos dos autores

Como o foco deste trabalho é a concordância de número, faremos uma síntese sobre o comportamento do adjetivo nesse aspecto a partir do que foi exposto no quadro acima, aparentemente complexo.

Em função de adjunto adnominal, percebemos basicamente dois padrões: (i) o uso do plural em razão da concordância com os núcleos coordenados do SN; (ii) o emprego do singular pela concordância do adjetivo com o núcleo mais próximo, a chamada “concordância atrativa”. No entanto, os autores apresentam exemplos que classificam como concordância “mais comum” e concordância “mais rara”, o que nos parece questionável, especialmente diante de casos como “Ela comprou dois **vestidos** e um **chapéu escuros**”, que foi descrito como mais comum, quando na verdade não é raro que os elementos determinados possam ser de tons ou cores diferentes (cf. “Ela comprou dois vestidos [**claros**] e um chapéu **escuro**”).

Sobre a função de predicativo do sujeito, o adjetivo aparece categoricamente no plural em contexto de sujeito anteposto, só havendo possibilidade de empregá-lo no singular quando os substantivos aparecem imediatamente pospostos a ele, o que na verdade reflete a “concordância atrativa” do verbo de ligação com o núcleo do sujeito mais próximo, visto que a oração está na ordem inversa.

Cunha e Cintra (2008) destacam, ainda, a relação de concordância do pronome possessivo, que concorda com o substantivo que imediatamente se segue a ele, mesmo em casos em que o SN possua núcleos de gênero e número distintos, como observamos no exemplo a seguir (p. 334):

(07) Rubião estacara o passo; ela pôde vê-lo bem, com os **seus gestos e palavras**, o peito alto, e uma barretada que deu em volta. (Machado de Assis, OC, I, 715.)

Embora os autores demonstrem uma preocupação em apresentar uma distinção entre concordância mais comum e concordância mais rara nos casos de adjetivo posposto a mais de um substantivo, a descrição que fazem não contempla os fatores que podem atuar para a observância dessas regras mesmo na chamada língua culta, visto que esta também está sujeita à variação.

Por sua vez, Rocha Lima (2019) faz referência aos casos de concordância nominal ao tratar do emprego das classes de palavras substantivo, adjetivo e pronome. De modo geral, o autor apresenta a mesma descrição dos gramáticos vistos acima, porém chamam a atenção os casos de concordância descritos por ele sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 3. Concordância do substantivo, singular e plural

Casos	Exemplos
<p>Acompanhado de certos pronomes indefinidos de sentido quantitativo</p> <p>(Concordância facultativa: mais comum no singular)</p>	<p>“(…) <i>quanta vez</i>, rodando aos ventos maus, O primeiro pegão, como o baixéis, quebrava!” (Olavo Bilac)</p> <p>“<i>Quantas vezes</i> Fernão, do cabeço de um monte, Via lenta subir do fundo do horizonte (...)” (Olavo Bilac)</p>
<p>Referindo-se a uma coisa que pertence singularmente a cada um de vários indivíduos</p> <p>(Concordância obrigatória: singular)</p>	<p>Eles puseram <i>o chapéu na cabeça</i> (e não: <i>os chapéus nas cabeças</i>)</p>
<p>Referindo-se a datas, horas e páginas de livros</p> <p>(Concordância no plural)</p>	<p><i>A</i> ou <i>aos 10 dias de setembro</i> <i>A folhas 17</i> <i>A páginas 25</i></p>
<p>Substantivo modificado por vários adjetivos que expressam as diversas espécies contidas no gênero geral indicado pelo substantivo</p> <p>(Concordância no plural)</p>	<p><i>As línguas</i> portuguesa, espanhola e francesa. “O quarto e quinto <i>Afonso</i>s e o terceiro.” (Camões) “(…) as <i>autoridades</i> civil e eclesiástica...” (Camilo Castelo Branco)</p>

Fonte: Quadro adaptado de Rocha Lima, 2019, p.363-365, grifos do autor

Sobre o primeiro caso apresentado no quadro acima, não parece ser mais comum empregar no singular o pronome indefinido com sentido quantitativo, sendo o plural a forma mais frequente na atual sincronia. O segundo caso de concordância obrigatória no singular, na verdade, deve-se ao fato de o substantivo não se flexionar em número em contextos como o exposto no exemplo. Sobre a flexão no plural dos substantivos em “A folhas 17” e “A páginas 25” também percebemos seu desuso na língua contemporânea, que prefere a preposição *em* seguida do nome no singular (“na *folha* 17”, “na *página* 25”). Por fim, o último caso é o que pode contemplar uma rede mais ampla de variação, porém os exemplos só apresentaram uma única forma, a concordância no plural, sem cogitar a possibilidade de o substantivo permanecer no singular com a repetição do determinante antes de cada adjetivo (p. ex. *a autoridade* civil e *a* eclesiástica).

Portanto, o autor apresenta os casos de concordância nominal na perspectiva da gramática normativa, entendida por ele como uma disciplina “que tem por finalidade codificar o ‘uso idiomático’, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta” (ROCHA LIMA, 2019, p. 38). A questão é que tais normas representam um uso linguístico de outra época e não necessariamente a norma culta comum *standard* de hoje, a qual, segundo Faraco (2008),

constitui os efetivos usos linguísticos praticados pelos grupos sociais letrados em situações monitoradas de fala e escrita.

O mesmo linguista explicita essa ideia ao demonstrar que a norma descrita nas gramáticas como instrumentos normativos sofre forte influência da norma-padrão. No caso particular do Brasil, existe um grande distanciamento entre a norma culta e a norma-padrão, uma vez que o modelo adotado pelas elites brasileiras na segunda metade do século XIX para o estabelecimento dessa última não usou como referência a norma culta comum de então, mas sim “certo modelo lusitano de escrita, praticado por alguns escritores portugueses do romantismo” (FARACO, 2008, p. 78).

Por conseguinte, a utilização de textos literários clássicos como exemplos nas gramáticas de cunho prescritivo remete ao ideal de uma norma padrão idealizada, distanciando-se da realidade usual da língua, até mesmo da norma culta efetivamente utilizada pelos indivíduos letrados.

Diante da análise das descrições da concordância nominal nas gramáticas normativas, podemos perceber a influência da tradição gramatical partindo do ideal de uma norma-padrão, seja na utilização de exemplos retirados de autores clássicos da literatura, seja na concepção de língua homogênea, em que não cabe a variação. Ao abordar as questões de sincronia e diacronia da língua, Bechara (2006, p. 40) chega a defender a necessidade de considerar a língua como algo estável e constante para fins práticos de estudo e análise, o que contraria a natureza da própria língua, que é variável.

2.2 Gramáticas de Orientação Linguística

Ao contrário das gramáticas de base tradicional, as gramáticas de orientação linguística não têm preocupação prescritiva, uma vez que buscam descrever a língua tal como se apresenta no grupo social que dela se utiliza, sem discriminar ou impor usos linguísticos, de maneira que são eminentemente descritivas. Analisaremos, nesta seção, a descrição da concordância nominal de número em quatro destas gramáticas: *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, de Marcos Bagno (2012); *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, de Mario Perini (2016); *Gramática Houaiss de Língua Portuguesa*, de José Carlos Azeredo (2018); *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho (2019).

Bagno (2012) apresenta o fenômeno da concordância a partir de uma visão geral de língua e da observação de como esse fenômeno se verifica nas mais diversas línguas ao longo do tempo. O autor demonstra que a concordância não é um fator intrínseco à estrutura

linguística, tampouco essencial para a manutenção da competência comunicativa entre falantes de uma mesma comunidade linguística, uma vez que esse traço não é presente nem uniforme em todas as línguas, apresentando graus variados de incidência, desde línguas que não possuem marcas de concordância até línguas em que se observam marcas de concordância nominal em quase todos os termos, incluindo verbos e relativos.

O linguista observa também que, nas línguas em que a concordância nominal é redundante, muitas regras foram abandonadas pelos falantes ao longo do tempo, sem alterar a eficiência comunicativa de tais línguas, de modo que este não é um processo presente apenas no PB. Nesses casos, a marcação de número plural se mantém, geralmente, no determinante, tal como acontece no exemplo abaixo (p. 706):

- (08) então ele queria... que eu competisse porque... tinha **uns braço** assim **comprido**.
(NURC/POA/045)

No caso de inversões, como a do adjetivo anteposto ao substantivo no SN, o autor descreve que tal ordem desfavorece tanto a concordância nominal quanto a verbal, mesmo entre os falantes cultos (p. 706):

- (09) **Faz-se necessário duas abordagens** para que se abranja a totalidade da situação.
(dissertação de mestrado em linguística, Universidade de Brasília)
- (10) De fato, **é bastante presente** nas histórias das línguas **essas duas camadas** de uma dinâmica [...] (Texto de estudante de Letras, Universidade de Brasília)

Um caso destacado também pelo linguista é o emprego da palavra *óculos* no singular, que é “amplamente registrado na internet, inclusive em páginas elaboradas por profissionais da área e por empresas do ramo” (p. 710), além de ser encontrado na fala dos mais letrados. Tal uso, segundo o autor, não deveria ser condenado, mas admitido como caso de substantivo de dois números, como outras palavras terminadas em *-s* como *pires*, *ônibus*, *lápiz* etc (p. 711):

- (11) eu estou olhando bem... deixa... deixa até botar **o óculos** pra ver se aquilo ali é fila pra entrar. (Nurc/RJ/147)

Bagno (2012) afirma que um dos objetivos de sua obra é destacar as especificidades do PB e, assim, propor a aceitação de novas regras gramaticais, visto que já fazem parte de nossa língua há muito tempo, observando o fenômeno linguístico como essencialmente variável e

mutante. No caso da concordância, portanto, o autor salienta que no ensino da língua se deve observar a aplicação das marcas de concordância, especialmente nos casos em que os elementos do SN estão próximos, uma vez que a não observância desta regra é estigmatizada socialmente.

O autor defende, ainda, que o ensino de Língua Portuguesa tenha como base a norma urbana culta real, assumindo sua existência e sua maior aproximação das outras variedades linguísticas praticadas em nossa sociedade, facilitando assim sua aprendizagem por parte dos alunos, ao contrário do ensino que tem por base as prescrições gramaticais, que nem sempre correspondem aos usos linguísticos praticados pelos cidadãos urbanos mais letrados.

Já Perini (2016) esclarece que sua obra tem como objetivo descrever o PB, especialmente o coloquial, entendido como uma variedade da língua usada na comunicação oral no Brasil, especificamente a fala das populações urbanas relativamente escolarizadas, ao que ele denomina língua falada padrão ou norma urbana. Esta, segundo o autor, representa a variedade mais importante da língua, sendo uniforme e socialmente aceita em todo o país, além de ser a única que a maioria da população domina.

No que diz respeito à concordância nominal, o autor a entende como fenômeno de harmonia de gênero e número entre os nominais dentro e fora do SN. Ao tratar da concordância de número, expõe a diferença que existe entre o padrão escrito, onde o núcleo do SN determina o número dos elementos a ele relacionados estabelecendo a concordância, e o PB, onde a marca de plural pode ocorrer apenas no primeiro elemento do SN, conforme os exemplos a seguir, considerando-se aceitáveis ambas as formas (p. 393):

(12) os livros/ os livro

(13) essas meninas despenteadas/ essas menina despenteada

Perini (2016) destaca também os casos em que não há elementos pré-nucleares, podendo o SN nu e todos os demais elementos permanecerem no singular, mas com uma acepção genérica, como verificado nos exemplos a seguir (p. 393).

(14) Meninas são muito estudiosas.

(15) Menina é muito estudiosa.

Nos casos como o do exemplo (15), em que o SN nu tem significado genérico, o autor aponta que, assim como o masculino é o gênero não marcado, o singular é o número não marcado.

O mesmo linguista ressalta que o fenômeno da não marcação do plural em alguns elementos do SN faz parte de um sistema de regras gerais variáveis do PB, portanto não se trata de simples omissão do -s final, pois este é preservado em palavras onde não é marca de plural, como *atrás, nós e Luís*, assim como é preservada a abertura da vogal média no plural de determinadas palavras mesmo quando perdem o s, como em *os óvo* (com **o** aberto).

No tocante à abordagem da concordância nominal na escola, o autor propõe que se busque redefinir o ensino de gramática, com a elaboração de atividades que levem a observação, manipulação e estudo dos fatos da língua.

Por sua vez, a gramática de Azeredo (2018) se propõe a tratar da variedade padrão escrita do português no Brasil, com exemplos derivados do uso culto escrito. O autor assim define o que entende por escrita padrão:

Identificamos assim um conjunto sistemático de formas e construções da língua portuguesa empregadas razoavelmente em comum por escritores/jornalistas/autores brasileiros, desde a segunda metade do século XIX até os dias atuais, em obras literárias, técnicas, científicas e ensaísticas em geral, assim como na maior parte dos textos impressos nos principais jornais e revistas dos grandes centros urbanos contemporâneos. (AZEREDO, 2018, p. 25)

E justifica a seleção dessa variedade por considerar “sua condição de ‘modelo de uso’ de âmbito nacional e, em virtude dessa condição, por ser uma competência basicamente adquirida pela intervenção da escola e pela via da leitura” (AZEREDO, 2018, p. 25).

Segundo o autor, sua gramática adota uma proposta descritiva sem deixar de imprimir algumas considerações de caráter normativo quando necessário, tendo em vista seu objetivo de sistematizar as informações a respeito do português padrão do Brasil de modo equilibrado entre tradição e renovação, com o fim de atender a um público que demande competências relacionadas à modalidade escrita culta. Entendemos que, por conta dessa opção descritiva, a concordância nominal de número apresentada traz muitos pontos de contato com as gramáticas normativas tradicionais, o que podemos observar a partir da forma como o fenômeno é exposto na seção que trata de colocação, regência e concordância:

Diz-se que a base da construção *rege* a unidade que a expande. Segundo esta acepção ampla de regência, o substantivo *rege* seus determinantes bem como os adjetivos que se referem a ele, impondo-lhes seus traços de gênero e número (concordância nominal). (AZEREDO, 2018, p. 161)

Desse modo, a gramática aborda o fenômeno da concordância nominal, tratando a categoria gramatical de número relacionada ao substantivo como uma relação de oposição de

significados, ou seja, “a oposição entre as quantidades **um** (singular) e **mais de um** (plural), expressa sistematicamente por um mecanismo flexional: ausência X presença da marca de plural **-s** (ex.: *perna/pernas, flor/flores, anel/anéis*)” (AZEREDO, 2018, p. 174). O autor ressalta que a regra sintática da concordância exerce sua força ao levar as classes de artigo, pronome e adjetivo a concordarem em número com o substantivo que acompanham, sugerindo os exemplos a seguir (p. 174):

(16) a perna/as pernas, esta flor/estas flores, meu anel/meus anéis.

O gramático aponta os casos em que os substantivos são utilizados de forma genérica, referindo-se ao conjunto de elementos de uma mesma espécie ou classe que pode ser dito tanto no singular como no plural, expressando ambos o mesmo dado da realidade. Perini (2016) também faz referência a essas ocorrências, no entanto, considerando apenas os casos em que não há elementos pré-nucleares, como mostrado nos exemplos (14) e (15), diferente dos exemplos abaixo apresentados por Azeredo (p. 175, grifos nossos):

(17a) *O homem é mortal.*

(17b) *Os homens são mortais.*

(18a) *A árvore respira pelas folhas.*

(18b) *As árvores respiram pelas folhas.*

(19a) *O legume faz parte da boa alimentação.*

(19b) *Os legumes fazem parte da boa alimentação.*

Azeredo (2018, p. 175) trata ainda da concepção de número em que as formas singular e plural de um mesmo elemento exprimem significados específicos dentro de uma mesma ideia central, como *visão* (faculdade dos animais) e *visões* (imagens que a capacidade da visão cria), entre outros exemplos. Dentre os substantivos utilizados no plural com especialização do significado, o autor inclui a palavra *óculos* e insere uma nota explicativa para demonstrar o fato, também mencionado por Bagno (2012), de que o **-s** final de *óculos* não é reconhecido como marca de plural no português falado no Brasil, uma vez que a forma *óculo* não pertence à língua usual, sendo comum na fala o emprego de expressões como *meu óculos* e *o outro óculos*. Destaca que essa prática é da mesma forma comum na escrita culta, como indicam os exemplos apresentados (p. 176):

- (20) “a rigor, *nenhum óculos* de grau é necessário para perceber que a ditadura, desde o início, e até o fim, teve caráter civil-militar.” (REIS, Daniel Aarão. *O Globo*, primeiro caderno, 3/8/2010, p. 6)
- (21) “Falta *um óculos* capaz de mostrar a estupidez e a injustiça do modelo seguido pelo progresso da civilização industrial.” (BUARQUE, Cristovam. “Os óculos de Schindler”. *O Globo*, 2/5/2015)

No mais, o autor expõe as regras gerais e especiais de flexão de número, inclusive entre as formas diminutivas e os substantivos compostos. Em seguida, descreve as categorias de adjetivo, numeral, pronome e artigo sem considerar as variantes sem marcação de plural, uma vez que focaliza a modalidade padrão escrita da língua.

Por fim, Castilho (2019) descreve a concordância nominal como fenômeno de concordância gramatical de gênero e número que ocorre entre adjetivos, determinantes e quantificadores com o núcleo nominal da construção a que pertencem. Assim como Bagno (2012), ele destaca o fato de que a concordância não se manifesta de modo uniforme em todas as línguas, variando desde línguas com alto grau de concordância até algumas que não a apresentam, como o chinês.

Em sua descrição, o autor apresenta considerações sobre a concordância nominal com base nos resultados de pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas por Scherre (1988, 1996), que observou o funcionamento das regras de concordância no PB a partir da combinação de três fatores: (i) classe gramatical, dado que as classes apresentam distinção em sua marcação de plural, sendo mais marcados, por exemplo, os artigos, demonstrativos e pronomes indefinidos e menos marcados os substantivos no diminutivo (como em *aqueles cabelim branquim*); (ii) posição da classe no interior do SN, visto que as classes antepostas ao núcleo recebem a marcação de plural (como em *as menina pequena*); (iii) ocorrência eventual de marcas precedentes de plural, em que marcas no item anterior levam a marcas no item seguinte (como em *milhares de coisas*) e a não marcação no item anterior leva à não marcação no item seguinte (como em *umas porçãoØ de coisaØ*).

O autor considera que esses processos não são aleatórios, antes fazem parte da própria complexidade do funcionamento das línguas. Na próxima seção, que trata das pesquisas sociolinguísticas, detalharemos um pouco mais alguns fatores das pesquisas em que Castilho (2019) se baseia, como o estudo da saliência fônica para a ocorrência da marcação de plural.

Dado o exposto, percebemos que, de modo geral, a descrição das gramáticas científicas

aponta que a concordância nominal de número é um fenômeno variável na fala culta, mas tende a manifestar a variante padrão (a aplicação da regra) na escrita culta, o que nos remete à necessidade de tratar desse fato linguístico em sala de aula a partir de um contínuo fala-escrita associado à monitoração estilística, conforme mostraremos em nossa mediação pedagógica.

2.3 Resultados de Pesquisas Sociolinguísticas

Ao longo das últimas décadas, várias pesquisas acadêmicas foram produzidas focalizando a concordância nominal de número em diferentes regiões brasileiras, de modo que oferecem um retrato de como esse fenômeno se manifesta no país. Em linhas gerais, essas pesquisas observam que os padrões de concordância existentes na composição do SN não ocorrem de forma aleatória, sendo antes condicionados pela ação de fatores linguísticos e extralinguísticos. A partir do estudo destes fatores, seria possível prever em que estruturas linguísticas ou em que situações sociais o uso ou não de todas as marcas de plural no SN seria aplicável.

Entre os pioneiros nas pesquisas sobre a variação na concordância nominal de número no PB, destaca-se Maria Marta Pereira Scherre, que na década de 1970 investigou esse fenômeno em dissertação de mestrado. Em sua tese de doutorado, Scherre (1988) retomou o tema por meio da análise de dados do *Corpus Censo* do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (Peul) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A amostra era composta por gravações de 64 indivíduos, cada uma com 60 minutos de duração. Os informantes foram estratificados em função do sexo, anos de escolarização (1 a 4, 5 a 8 e 9 a 11) e faixa etária (7-14, 15-25, 26-49 e 50-71).

Nessa pesquisa, a pesquisadora investigou o fenômeno da concordância nominal sob dois aspectos: (i) a partir da observação do comportamento de cada elemento flexionável do SN, ao que chamou de perspectiva atomística, em que foram analisados 13229 elementos de aproximadamente 7000 SNs - 11083 eram dados de falantes adultos, dos quais 7978 (72%) apresentaram marcas explícitas de plural, e 2146 eram dados de crianças, dos quais 1407 itens (65%) foram explicitamente marcados; (ii) a partir da consideração do SN como um todo, denominada perspectiva não atomística, em que foram analisados 948 SNs de mais de dois elementos somente dos falantes adultos, dos quais se registrou 51% dos SNs com todas as marcas de plural.

No que diz respeito aos fatores internos *classe e posição da palavra no SN*, a autora ressaltou a importância de observar esses componentes de modo conjunto em sua influência

nos fenômenos de variação na concordância nominal de número, assim como ocorre na relação entre os determinantes e o núcleo do SN. Os resultados das variáveis classe e posição foram obtidos apenas com base nos dados dos adultos e demonstraram que os elementos nominais determinantes antepostos ao núcleo recebem mais marcas explícitas de plural, enquanto que os elementos pospostos recebem menos marcas, de acordo com os itens analisados no SN e seus respectivos pesos relativos: determinantes antepostos ao núcleo na 1ª posição (.87), determinantes antepostos ao núcleo na 2ª posição (.86), determinantes pospostos na 2ª posição (.26), determinantes pospostos nas demais posições (.13), núcleos na 1ª posição (.70), núcleos na 2ª posição (.21) e núcleos nas demais posições (.25).

Diante destes resultados, a pesquisadora concluiu que os elementos determinantes e nucleares são mais sensíveis ao fator posição no SN, sendo assim mais marcados os que ocupam a primeira posição (*coisas lindas/eles todo*) e menos marcados os que ocupam a segunda posição (*os menino/uns troço/dois ano/esses canto/todos ele/essas miséria todinha*), indicando como surpreendente o fato de os núcleos na 3ª ou demais posições terem aparecido um pouco mais marcados que os da 2ª (*os outros colégios/os meus ainda velhos amigos*). Em todo caso, o mais comum é que os elementos à esquerda do núcleo, assim como os núcleos em primeira posição, tendam a receber mais marcas de plural que os elementos à direita do núcleo, assim como os núcleos nas demais posições.

Ainda em relação aos fatores classe e posição da palavra no SN, considerando o sintagma inteiro como dado de análise, Scherre (1988) apresenta os resultados do estudo das variáveis localização do SN na oração e configuração sintagmática do SN.

Os resultados obtidos a partir da influência da localização do SN na oração demonstraram que os sintagmas à esquerda da oração tendem a apresentar todas as marcas explícitas de plural (.61 de peso relativo), ao passo que os sintagmas à direita ou em posição indistinta tendem a trazer menos marcas de plural (.48 e .41 de pesos relativos). A pesquisadora interpreta estes resultados, assim como os observados entre os elementos do SN, em que a posição mais à esquerda favorece a marcação de plural, a partir do conceito da proeminência da posição de tópico, destacando exemplos de pesquisas na área da variação na concordância verbal, que demonstram que a posição do sujeito antes do verbo ou à sua esquerda também favorecem a aplicação de concordância verbal em relação aos sujeitos posicionados depois do verbo ou à sua direita. Por fim, considerando os resultados diante da variável configuração sintagmática, a autora estabelece as seguintes conclusões: (i) a presença de artigo definido ou do quantificador, na primeira posição do SN, e a presença de substantivo ou categoria

substantivada, na última posição do SN, contribuem fortemente para a marcação de plural em todos os elementos constituintes do sintagma; (ii) a presença de qualquer outra classe que não seja artigo definido ou quantificador, na primeira posição do SN, e a presença do adjetivo, do possessivo ou do quantificador, na última posição do SN, desfavorecem, de igual modo, a marcação em todos os elementos do sintagma; (iii) o cruzamento das categorias citadas nos itens anteriores demonstra o equilíbrio das duas forças influenciando a presença de marcação de plural em todos os elementos do SN; (iv) a estrutura sintagmática composta não contribui para a formação de SNs com todas as marcas de plural.

Scherre (1988) também retomou o princípio da saliência fônica, abordado em suas pesquisas anteriores, segundo o qual nomes com maior grau de diferenciação de material fônico, ou maior contraste entre as formas singular e plural, apresentam com mais frequência a presença de concordância nominal do que os com menor grau de diferenciação. Segue abaixo uma escala desenvolvida pela pesquisadora, em que os itens de 1 a 6 indicam, respectivamente, o maior e o menor grau de saliência fônica:

1. Marca dupla de plural: jornaizinhos, ovos
2. Itens terminados em -l: casal/casais
3. Itens terminados em -ão: irmão/irmãos; coração/corações
4. Itens terminados em -r: mulher/mulheres
5. Itens terminados em -s: portugueses/portugueses
6. Itens terminados em vogal oral ou nasal: filho/filhos; homem/homens

Os dados analisados pela autora em sua amostra comprovaram a atuação do princípio da saliência fônica. O plural duplo, considerado o item mais saliente, mostrou-se como o mais favorável à marcação de plural, com .80 de peso relativo, seguido dos itens terminados em -l, -r, -ão e -s, cujos respectivos pesos relativos foram .69, .65, .59 e .56. Já os itens com menos saliência fônica, em especial os paroxítonos, apresentaram baixa probabilidade de manifestação da regra, com .17 de peso relativo.

No que diz respeito aos fatores extralinguísticos, destacou-se no trabalho de Scherre (1988) o grau de escolaridade como favorecedor da concordância nominal de número: quanto maior o nível de escolarização do falante, maior a frequência da marca de plural em todos os elementos do SN. Esse fato se verifica a partir dos resultados obtidos, em pesos relativos, nas ocorrências de concordância nominal nas três faixas de escolaridades analisadas: 1 a 4 anos de

escolarização (.35), 5 a 8 anos (.53) e 9 a 11 anos (.66). O fator social sexo também foi considerado significativo, com pesos relativos correspondentes a .58 para o sexo feminino e .41 para o masculino na ocorrência de marcação de plural no SN. Tais resultados podem ser justificados, segundo a autora, pelo fato de as pessoas com mais anos de escolarização estarem mais expostas à correção gramatical, e as pessoas do sexo feminino demonstrarem maior sensibilidade às normas mais prestigiadas.

Sobre a região Norte do país, Martins (2010) verificou a observação da concordância nominal de número entre falantes do município de Benjamin Constant (AM), a partir da análise dos dados do *Atlas Linguístico do Amazonas*. Na pesquisa foram analisados 68 dados de SN produzidos por seis informantes, com nível de escolaridade no máximo até a 4ª série, divididos em três faixas etárias (18-35, 36-55 e 56 em diante).

Como resultado geral, os dados da pesquisa revelaram a maior predominância da variante considerada não padrão (a não concordância) na fala dos informantes — 57% dos casos —, o que, segundo a autora, sustenta a hipótese de que pessoas menos escolarizadas utilizam mais a norma não padrão, visto que a pesquisa contemplou informantes com escolaridade até a 4ª série.

Dentro do grupo dos fatores linguísticos, o fator posição confirmou os estudos que afirmam que os elementos mais à esquerda do SN apresentam mais a marca de plural, tendo sido aplicada em 100 % dos casos na 1ª posição, 53 % na segunda e 16 % na terceira, assim como os elementos determinantes à esquerda (artigo, numeral e pronome), em 100 % dos casos. No fator saliência fônica, os resultados parecem corroborar as pesquisas de Scherre (1988), tendo em vista que a ocorrência de maior material fônico favoreceu a presença de marcas de plural.

Em relação aos fatores não linguísticos, foram investigados sexo e idade. Sobre o primeiro, os resultados da pesquisa evidenciaram que as mulheres tendem a usar mais a concordância do que os homens (50% e 7% respectivamente). Quanto ao segundo, os informantes mais jovens e os mais velhos utilizam as duas variantes de forma homogênea (50%), enquanto os intermediários foram os que menos manifestaram a concordância (8%).

Voltando à região Sudeste, destacamos o trabalho de Biancardi da Silva (2011), que analisou a variação da concordância de número entre os elementos do SN na fala de 43 informantes, a partir de entrevistas pertencentes ao *corpus* Projeto Português Falado da Cidade de Vitória-ES. A pesquisa considerou os fatores sociais faixa etária (7-14, 15-25, 26-49 e mais de 50), nível de escolarização (fundamental, médio e universitário) e sexo, bem como os fatores

linguísticos posição e saliência fônica, cujos resultados revelaram um alto índice de concordância na fala capixaba, na margem de 89,5%, o que vai ao encontro dos resultados de pesquisas anteriores a respeito da concordância nominal de número em áreas urbanas.

Em relação à faixa etária, apresentou-se um aumento da concordância nominal entre os indivíduos mais jovens, conforme indicaram os pesos relativos: 7-14 anos com .84; 15-25 anos com .61; 26-49 anos com .37; mais de 50 anos com .34. Esse fato, de acordo com a pesquisadora, poderá indicar maior frequência da variante de prestígio nos próximos anos. A pesquisa também demonstrou um aumento na ocorrência de concordância de acordo com a ampliação do grau de escolaridade, o que normalmente é esperado, com peso relativo de .32 para o nível fundamental, .54 para o nível médio e .65 para o nível universitário. Ainda dentro dos aspectos sociais, a variável sexo foi a que apresentou, segundo a autora, o resultado mais inesperado, visto que os homens apresentaram um índice maior de concordância nominal que as mulheres, com pesos relativos .58 e .43 respectivamente, diferente dos resultados verificados na maioria das pesquisas realizadas na área, que indicam que as mulheres usam com maior frequência a variante padrão.

Na análise da ocorrência de concordância nominal diante do efeito da posição relativa do elemento no SN, a pesquisa confirmou a hipótese de que quanto mais à esquerda está o elemento, mais marcas de plural ele apresenta; assim como, quanto mais à direita está o elemento, menos marcas de plural ele apresenta. Vejamos os pesos relativos: antes do núcleo (.81), núcleo na 1ª posição (.54), núcleo na 2ª posição (.18), núcleo na 3ª, 4ª e 5ª posição (.32) e depois do núcleo (.15).

De igual modo, os resultados de Biancardi da Silva (2011) foram ao encontro do proposto na escala de Scherre (1988) em relação à saliência fônica para aplicação da regra de concordância nominal, com pesos relativos de .61 para itens mais salientes e .47 para itens menos salientes.

Na região Nordeste, Costa e Teixeira (2017) analisaram a concordância nominal de número na fala de 20 informantes de um bairro periférico do município de Caxias (MA) agrupados de acordo com o sexo (11 mulheres e 9 homens), idade (18-34 e 35-50) e nível de escolaridade (ensino médio completo ou em fase de conclusão e ensino superior completo ou graduandos). Das 2274 ocorrências de concordância de número analisadas na pesquisa, 62% manifestaram ocorrência da variante não prestigiada, que nesse estudo foi considerada como fator de aplicação.

Na interpretação desse resultado, as pesquisadoras destacaram que mais de 80% dos

moradores da comunidade são naturais ou possuem vínculos familiares com a zona rural e que praticamente 90% da amostra analisada é constituída por SNs simples (dois constituintes). Deste modo, o índice expressivo de ausência de concordância nominal, segundo as pesquisadoras, precisa ser compreendido a partir da identificação de uma comunidade com fortes vínculos rurais, que carrega suas marcas linguísticas características, ainda que escolarizada.

A pesquisa agrupou os informantes de acordo com os fatores sociais sexo, faixa etária e escolaridade, mas a diferença mais relevante entre os índices se deu no fator escolaridade, cujos pesos relativos para variante não prestigiada foram de .66 para os informantes de nível básico e de .41 para os informantes de nível superior, demonstrando ser este o fator de maior influência na realização desta variante, o que deve ser relativizado. Segundo as pesquisadoras, no caso dessa comunidade, o nível socioeconômico dos informantes exerce forte influência no grau elevado de ocorrências de concordância nominal não padrão nos dois níveis de escolaridade analisados, visto que a escolarização não garantiu à população local o alcance de posições mais valorizadas na sociedade que requeiram o uso mais constante da variante de prestígio.

Em relação aos fatores linguísticos, foram considerados o princípio da saliência fônica, a classe morfológica e a posição tanto linear quanto relativa dos constituintes no SN. Os dados relacionados à tonicidade no princípio da saliência fônica demonstraram que os itens lexicais nucleares proparoxítonos foram os mais significativos para a realização da não concordância nominal de número, com peso relativo de .67. No que diz respeito à posição linear dos constituintes, o item que ocupa a 1ª posição no SN apresentou marca de plural em quase a totalidade dos casos, no entanto, nas ocorrências nas quais ele foi observado não há realização da concordância formal (ex. *os posto*), apresentando índice de .88 de peso relativo. Da mesma forma, em relação à posição relativa, os elementos anteriores ao núcleo apresentaram significativo índice de marcação de plural em sintagmas da variante não prestigiada (ex. *aqueles riacho*), com .99 de peso relativo. A pluralização do elemento à esquerda do núcleo no SN é, segundo as autoras, o fator de maior significância na pesquisa como influência da não realização da concordância nominal de número.

Quanto à região Sul, Fonseca, Franceschini e Loregian (2018) analisaram a variação da concordância nominal de número na fala do município de Guarapuava (PR), a partir dos dados de 24 entrevistas, cujos informantes estavam distribuídos por sexo, faixa etária (25-45 e 50 em diante) e escolaridade (fundamental I, fundamental II e ensino médio), todas provenientes do

Projeto Variação Linguística de Guarapuava (Varlingua).

A pesquisa analisou 4213 ocorrências, das quais 1684 (40%) apresentaram ausência de concordância nominal, e 2529 (60%) apresentaram presença de concordância nominal. Na análise dos elementos constituintes do SN, a pesquisa ressalta o fato de que os determinantes apresentaram marcas de plural em quase 100% das ocorrências, enquanto substantivos, categorias substantivadas e adjetivos apontaram tendência ao cancelamento da marca de plural, apresentando concordância em apenas 32% dos casos, confirmando dados das pesquisas anteriormente expostas.

Os resultados demonstraram relevância dos fatores linguísticos posição do elemento e classe gramatical, analisados em conjunto, marcas precedentes, saliência fônica e tonicidade, também analisados em conjunto. Em relação à posição e classe gramatical, os pesos relativos obtidos apontaram como favorecedores da ocorrência de concordância nominal os seguintes contextos: determinantes antepostos ao núcleo em 2ª posição (.98), determinantes pospostos ao núcleo (peso relativo .78), determinantes antepostos ao núcleo na 1ª posição (peso relativo .73) e a categoria substantivada como núcleo na 2ª posição (peso relativo .57). Por outro lado, a categoria substantivada em 3ª ou demais posições e os substantivos e adjetivos, em todas as posições, foram identificados como fatores que desfavoreceram a concordância nominal.

Quanto ao fator marcas precedentes, as autoras analisaram a influência do elemento precedente sobre o elemento analisado para a presença ou a ausência da marca de plural. Foi identificado que tanto a ausência de elemento precedente (p. ex. “era a mãe que tomava **as** decisão”) quanto a ausência de marca morfológica no elemento precedente (p. ex. “**A** minhas tias também custuravam”) são os principais responsáveis pela não ocorrência de concordância nominal, com pesos relativos de .82 e .64, respectivamente. No primeiro caso, o resultado foi coerente com o fator posição, visto todos os elementos sem antecedente são os que ocupam a primeira posição, de modo que recebem a marca de plural.

A respeito da saliência fônica e tonicidade, investigadas conjuntamente, os dados revelaram que o plural duplo, os itens terminados em -l e os terminados em -s, com pesos relativos de .92, .72 e .65, respectivamente, foram os que mais contribuíram para ocorrência da concordância nominal, contextos indicados como os mais salientes na escala de Scherre (1988), sustentando a hipótese de maior incidência de marcas de plural nesses contextos.

Dentre os fatores sociais, as pesquisadoras ressaltaram a escolaridade, tendo em vista que os resultados apontaram o aumento da concordância nominal de número proporcional ao aumento do nível de escolarização dos informantes: .38 para falantes com fundamental I, .46

para falantes com fundamental II e .68 para falantes com ensino médio.

Por fim, Moreira e Viana (2018) investigaram a realização da concordância nominal de número em uma variedade urbana do PB, com base na fala de 12 informantes do município de Nova Iguaçu (RJ), distribuídos por sexo, duas faixas etárias (jovens adultos, 18-35 e idosos, 56-75) e nível de escolaridade (fundamental, médio e superior).

De uma amostra de 2655 itens, 2535 (95%) apresentaram marcas de plural, ao passo que apenas 120 (5%) não apresentaram essa marcação, o que, segundo as pesquisadoras, confirma os índices elevados de concordância nominal explícita no PB em áreas urbanas verificados em pesquisas anteriores.

A análise dos dados revelou os seguintes fatores linguísticos e extralinguísticos em ordem de relevância na variação da concordância nominal em Nova Iguaçu: escolaridade, posição do termo no interior do SN, faixa etária, gênero e localização do SN no interior da oração.

Como nas pesquisas anteriores, os resultados de Moreira e Viana (2018) refletiram que a escolaridade está diretamente relacionada ao fenômeno variável, visto que o aumento do nível de escolarização se reflete no aumento de ocorrência de concordância nominal de número: 0.90 de peso relativo entre os falantes com nível superior. Já no ensino fundamental e no médio, os pesos foram .08 e .18, respectivamente. No entanto, as autoras ressaltaram que esses baixos valores devem ser associados aos resultados de faixa etária, tendo em vista que os falantes mais velhos de escolaridade fundamental e média foram os que manifestaram maior cancelamento das marcas de concordância no SN, o que justifica os baixos pesos relativos nesses dois níveis de escolaridade.

Tal como na pesquisa de Biancardi da Silva (2011), o gênero dos informantes no trabalho de Moreira e Viana (2018) apresentou resultados com índices opostos aos da maioria das pesquisas sobre a concordância nominal, visto que os homens exibiram um índice maior de ocorrências de marcas de plural no SN que as mulheres, apresentando pesos relativos de .64 e .34, respectivamente.

Em relação à idade, a pesquisa apontou a faixa etária mais nova como a que mais privilegia a marcação de plural no SN, com pesos relativos de .66 para os de 18-35 anos e .28 para os de 56-75, dado que as pesquisadoras remetem às análises feitas por Scherre e Naro (1998), ao verificarem que os mais jovens se apropriam de variantes linguísticas de maior prestígio social por uma necessidade de inserção no âmbito profissional.

Dentre os fatores linguísticos, destacou-se a posição linear do termo no SN,

evidenciando o que até aqui foi demonstrado em todas as pesquisas anteriores, ou seja, os elementos pré-nucleares de 1ª posição exibem os maiores índices de marcação explícita de plural, tendo sido apurado nos dados analisados pelas autoras .83 de peso relativo. Da mesma forma, a pesquisa indicou uma maior evidência de pluralização nos SNs posicionados à esquerda da oração, com .63 de peso relativo.

Em vista do que foi demonstrado a respeito das pesquisas sociolinguísticas que trataram da concordância nominal de número, podemos trazer algumas reflexões de Lucchesi (2015), segundo o qual a sociedade brasileira é marcada por uma polarização sociolinguística que se manifesta entre as classes sociais a partir das diferenças em suas práticas linguísticas. O autor destaca que essa polarização no Brasil está intimamente ligada às grandes desigualdades sociais e culturais que separam as classes, cujas origens remontam ao período de colonização, dominação portuguesa e escravização, e, posteriormente, aos processos de industrialização e urbanização do país. Desse modo, a polarização linguística no Brasil se constitui como um reflexo da realidade social fragmentada e extremamente desigual.

O linguista indica que essa polarização é tanto objetiva, na medida que expressa as diferenças no comportamento linguístico das classes altas e das classes baixas, bem como subjetiva, uma vez que é capaz de produzir avaliação negativa sobre diversas características da fala popular. Essa avaliação social das variantes linguísticas resulta em mudanças nos usos coletivos da língua, em que variantes valoradas negativamente tendem a ser substituídas pelas de valor positivo à medida que seus falantes vão se inserindo nas práticas mais letradas da sociedade. A aplicação da regra de concordância nominal de número é um exemplo típico desse caso, como demonstrado nas pesquisas aqui descritas, em que o fator escolarização foi evidenciado como significativo na marcação de plural entre os constituintes do SN.

Para o autor, o reconhecimento dessa configuração linguística polarizada, cujos extremos são constituídos, de um lado, por uma norma oriunda de padrões lusitanos adotados pela elite escolarizada do século XIX e, de outro, pelas variantes mais populares do PB, formadas a partir das mudanças promovidas através dos contatos entre as línguas, é fundamental na busca de uma compreensão da realidade linguística brasileira e dos processos de mudança da língua em curso, o que pode resultar em um efetivo combate à questão do preconceito linguístico, tão enraizado em todo o processo da formação de nossa língua.

Na concepção de Lucchesi (2015), o preconceito linguístico se apresenta como um modo de legitimar o *apartheid* social brasileiro, uma vez que a avaliação negativa que se faz de determinada fala popular não advém de nenhum fator intrínseco à estrutura da língua, mas

de uma avaliação negativa que se faz, em primeiro lugar, dos falantes de determinada variante:

No julgamento preconceituoso, avalia-se uma coisa com base em outra. No caso do preconceito linguístico, a avaliação negativa da linguagem popular decorre da avaliação negativa de seus falantes. Engendra-se aí uma dialética perversa, em que a avaliação negativa da linguagem popular, baseada no julgamento negativo de seus falantes, serve para legitimar o próprio julgamento social negativo desses falantes, do qual se alimenta. (LUCCHESI, 2015, p. 20)

A busca por uma excessiva padronização da língua é abordada pelo autor como uma questão que traz prejuízos ao ensino de Língua Portuguesa, visto que adota como referencial uma norma-padrão inflexível, que representa um “cânone gramatical adventício e artificialmente imposto pelo purismo gramatical do século XIX” (LUCCHESI, 2015, p. 188), que pressupõe uma homogeneidade e a existência de um ideal superior de correção linguística, desconsiderando o ensino da língua a partir de uma visão científica, que admite a variação e a diversidade como fatores intrínsecos a qualquer língua. Esse posicionamento normatizador sustenta a concepção de que existem variedades superiores e variedades inferiores da língua, contribuindo para a ideia ainda sustentada por algumas gramáticas tradicionais de que “na escola e na sociedade, deve predominar a visão dogmática e discriminatória de que existe uma única forma de falar e escrever, enquanto as demais variedades devem ser vistas como deteriorações produzidas por mentes inferiores” (p. 25).

Um outro fator apontado pelo mesmo autor como consequência negativa da implementação de uma ação padronizadora é “o sentimento de insegurança linguístico que aflige todos os brasileiros, mesmo os mais escolarizados” (p. 24), e que se reflete nas relações que os indivíduos estabelecem com a língua ao acreditar que “não sabem falar português” ou que “o português é uma língua difícil”. Essa insegurança pode ser vista como uma das principais barreiras presentes na escola no que diz respeito ao ensino da língua materna e tem suas raízes na construção social de um estereótipo que se estabeleceu ao longo de nossa história – “do brasileiro que não sabe falar o português”. Ideia fundamentada sobre um conceito ainda mais grave: “o da *inferioridade do povo brasileiro*” (p. 194). Esse conceito se reflete em crenças linguísticas de incapacidade e inferioridade, sustentando essa polarização sociolinguística: “A posição social inferior desse indivíduo se justifica por sua *incapacidade inata*, evidenciada pelo fato dele ser *incapaz de empregar as regras básicas da língua*” (p. 198).

Em relação às pesquisas sociolinguísticas, Lucchesi destaca a importância destas como instrumento fundamental de análise e verificação empírica dos processos de variação e sua influência ao longo da escala social, com o fim de estabelecer estratégias de ensino de Língua

Portuguesa adequadas e eficientes, além de possibilitar bases para um questionamento/reflexão a respeito da norma linguística de referência.

Diante dos resultados obtidos nessas pesquisas, o autor conclui que, no Brasil, existem dois processos distintos de variação e mudança que afetam diretamente as regras de concordância:

(i) processos de variação e mudança que atingem todos os segmentos da sociedade numa mesma direção; (ii) processos de variação e mudança que assumem direcionamentos distintos, separando os segmentos sociais médios e altos dos segmentos da base da pirâmide social. (LUCCHESI, 2015, p. 267)

Os fenômenos variáveis relacionados à concordância nominal de número estão inseridos no segundo caso, em que os segmentos urbanos intermediários manifestam um cenário de variação estável (admitindo pequena variação, principalmente na norma culta falada), enquanto os segmentos populares, com baixa ocorrência da variante padrão, manifestam um processo de mudança no sentido da aplicação da regra de concordância, como resultado da força da norma linguística de prestígio e da avaliação social positiva que esta representa.

O linguista destaca, ainda, que o fenômeno variável da concordância nominal de número pode ser observado em dois planos diferentes da estrutura linguística (como foi demonstrado nos resultados das pesquisas linguísticas aqui descritos): na relação entre os integrantes do SN, como representado no exemplo (22), e em relação ao predicativo do sujeito e à estrutura passiva, como representado nos exemplos (23) e (24).

(22) Não encontrei *meus colega* na praça.

(23) Esses problemas são *complicado*.

(24) Muitas coisas ainda não foram *comprada*.

Diante disso, o autor ressalta a relevância das pesquisas sociolinguísticas no país como importante contribuição para que o conhecimento de nossa realidade linguística avance e seja possível analisar os processos de variação e mudança numa aplicação de ensino de gramática a partir dos usos da língua.

Por fim, destacamos algumas questões que Lucchesi (2015) considera essenciais e que devem ser enfrentadas com profundidade na busca de uma pedagogia da variação linguística, a partir da compreensão de que os processos de variação e mudança não podem ser vistos

desassociados das questões sociais:

(i) Qual é o peso real da norma linguística de prestígio? (ii) Qual é a amplitude da influência de cima para baixo da escola e dos meios de comunicação de massa? (iii) Qual é a profundidade social dos processos de mudança em curso na gramática da comunidade de fala? (LUCCHESI, 2015, p. 287)

Tendo em vista as pesquisas sociolinguísticas apresentadas e as reflexões expostas por Lucchesi (2015), podemos concluir que a concordância nominal de número é um fenômeno variável condicionado por fatores linguísticos, tais como saliência fônica, posição e classe gramatical dos elementos do SN, mas sobretudo pelo fator social escolaridade. Além de representar uma variante socialmente estigmatizada na não aplicação da regra de concordância. Portanto, apresenta-se de modo indiscutível a responsabilidade da escola no sentido de favorecer o letramento dos alunos, a fim de que possam ser inseridos nas práticas de uso linguístico prestigiadas pela cultura letrada. Em vista disso, nosso trabalho pretende proporcionar caminhos para o alcance desse objetivo através da proposta de uma mediação pedagógica que contempla o fenômeno variável da concordância de número, conforme será mostrado no quinto capítulo.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentaremos a linha teórica na qual se baseia a presente pesquisa: a Sociolinguística Variacionista e suas contribuições ao ensino, em especial os contínuos de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) articulados ao processo de retextualização segundo Marcuschi (2010). Além disso, descreveremos a metodologia de pesquisa empregada.

3.1 Sociolinguística Variacionista e Suas Contribuições ao Ensino

Em fins da década de 1960, surge a Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista cujas bases foram lançadas a partir do texto seminal de Weinreich, Labov e Herzog (1968), com o objetivo de analisar e descrever a variação e a mudança linguística a partir do contexto social e da comunidade de fala.

Esse texto abriu caminho para a aproximação entre diacronia e sincronia, em uma articulação entre passado e presente, pela observação de que mecanismos que agiram na produção de mudanças no passado podem ser os mesmos que estão atuando em variações observadas no presente, permitindo que se verifiquem mudanças em progresso, além de projeções futuras.

Constitui um pressuposto dessa abordagem a observação de que nem toda variação na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança é precedida obrigatoriamente por um período de variação, em que duas ou mais formas com um mesmo valor referencial, chamadas *variantes*, competem entre si. Assim, interessa à Sociolinguística Variacionista a identificação dos fatores que influenciam a escolha de determinada variante, a fim de demonstrar que a regularidade da variação é sistemática e regida por regras variáveis.

Segundo Wiedemer (2009), a Sociolinguística possibilitou novas perspectivas em relação à descrição da língua, por meio da investigação de fatores linguísticos (também chamados estruturais ou internos) e sociais (idade, sexo, escolaridade, classe social, entre outros), de maneira que analisa a língua como uma estrutura heterogênea movida por regras variáveis, o que vai de encontro às teorias até então vigentes do estruturalismo e do gerativismo, que consideravam a língua como uma estrutura homogênea governada por regras definidas e fora de um contexto social.

Conforme lembra Wiedemer (2009), inicialmente os estudos variacionistas empreendidos por Labov se deram no âmbito fonético-fonológico, porém posteriormente

surgiram pesquisas com a análise e a descrição de fenômenos variáveis em outros níveis da estrutura linguística, como o morfossintático, que tem se revelado bastante produtivo.

Embora a Teoria da Variação não tenha surgido com propósitos pedagógicos, muitos dos resultados das pesquisas desenvolvidas segundo esse modelo podem auxiliar o professor de língua em sala de aula. No Brasil, a aplicação dos estudos variacionistas ao ensino deu origem ao que ficou conhecido como Sociolinguística Educacional, cujo expoente é a pesquisadora Stela Maris Bortoni-Ricardo.

É nessa perspectiva que Coan e Freitag (2010) defendem que a escola precisa assumir uma postura sociolinguística em relação ao ensino de língua materna, em uma abordagem na definição de conteúdos e metodologias que considere a heterogeneidade linguística e o reconhecimento de que os falantes alternam seus modos de fala influenciados por circunstâncias diversas. De fato, a exposição de tópicos de gramática a partir de uma visão estritamente tradicional não tem demonstrado ser a melhor forma de abordagem no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, uma vez que pretende demonstrar um único modelo ideal de língua, que não só se distancia da variedade linguística dos alunos, adquirida naturalmente no seio familiar, como também ignora a variação presente até mesmo na fala e na escrita mais letrada e de maior monitoramento, o que, segundo Vieira e Freire (2014), limita o processo crescente de letramento dos estudantes, não contribuindo para promover o domínio de outras variedades linguísticas, como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

É preciso, pois, um ensino de gramática que leve em conta a pluralidade de normas dentro da própria escola, haja vista a gama de variação presente nos próprios textos utilizados nas atividades escolares, dos não literários aos literários. Tal posição é defendida por Vieira e Freire (2014, p.113) ao afirmarem que “[...] o conhecimento das regras variáveis de natureza morfossintática é fundamental para o desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual privilegiada nas atividades escolares”.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) já considerava indispensável o desenvolvimento de uma base teórico-metodológica adequada às realidades nacionais, reconhecendo a influência da diversidade linguística no processo educacional. Torna-se, portanto, função da escola atentar para as diferenças sociolinguísticas, tornando o aluno consciente de que pode existir mais de uma maneira de dizer a mesma coisa, de acordo com o propósito comunicativo que se pretende, e de que essas formas alternativas são recebidas de forma diferente pela sociedade. A escola se ocuparia, assim, segundo a autora, não em reprimir, mas em incentivar o emprego criativo e competente do Português, o que pressupõe a participação ativa do aluno. Segundo Pilati (2017),

o ensino de gramática só se tornaria eficaz com o que ela chama de “aprendizagem ativa”, uma metodologia que alia atividades didáticas à construção dos conhecimentos linguísticos, orientação que procuramos seguir na elaboração da mediação pedagógica proposta neste trabalho.

Uma das contribuições da Sociolinguística Educacional é a proposta dos contínuos de variação linguística desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), em que descreve os processos de variação presentes no PB a partir da ideia de três linhas imaginárias: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização, a autora propõe uma linha que se estende desde as variedades rurais mais isoladas, onde predominam as práticas de oralidade, até um extremo oposto, das variedades urbanas, onde predominam as culturas de letramento. No espaço entre os polos, encontram-se os grupos rurbanos, aqueles que possuem uma origem rural, mas que sofrem influências das áreas urbanas. A ideia de contínuo, segundo a autora, provém da observação de que não existem fronteiras entre os diversos falares; antes, estes se distribuem e se sobrepõem ao longo do contínuo. Bortoni-Ricardo (2004) classifica os diversos usos linguísticos observados ao longo da linha como traços descontínuos — variantes rurais (p. ex. *intê*) que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano e, por isso, recebem maior carga de estigma social — e traços graduais — aqueles que se distribuem ao longo de todo o contínuo.

Enquanto o contínuo de urbanização diz respeito a todos os falantes do PB, em que cada um pode ser disposto em algum lugar dessa linha, os contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística dizem respeito às situações de comunicação em que podemos nos encontrar em nossas interações.

No contínuo de oralidade-letramento, a autora distribui as situações de comunicação em uma linha que vai desde os eventos de oralidade, mediados pela fala, em que não há influência direta da escrita, sendo esta normalmente sujeita à ação de agências padronizadoras (p. ex. a escola e a imprensa), até os eventos de letramento, em que há utilização ou apoio de textos escritos. Assim como no contínuo anterior, as fronteiras são consideradas fluidas, podendo ocorrer eventos com mesclas de letramento e de oralidade.

Por fim, Bortoni-Ricardo (2004) propõe o contínuo de monitoração estilística, com uma linha em que dispõe os eventos de comunicação de acordo com o uso que o falante faz de estilos menos monitorados, marcados pela espontaneidade, até os mais monitorados, com maior grau de atenção e planejamento, sendo essas variações influenciadas pelo ambiente, pelo interlocutor

e pelo tópico da conversa.

A respeito da concordância nominal de número, a autora chama a atenção para o fenômeno da marcação apenas uma vez nos SNs plurais como sendo um traço gradual, uma vez que pode ser observado em praticamente todos os falantes do PB, principalmente nos estilos não monitorados da oralidade. Diante disso, afirma que essa variante

requer muito de nossa atenção em sala de aula, porque é preciso que os alunos que usam a variante sem redundância na sua linguagem oral, espontânea, aprendam a se monitorar para usar a variante com plurais redundantes nos estilos monitorados e na linguagem escrita. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 60)

Reconhecemos que nem sempre é fácil para os professores de Língua Portuguesa desenvolver propostas pedagógicas que contemplem a variação linguística, visto que a abordagem tradicional no ensino de gramática ainda persiste em muitos livros didáticos (cf. FREIRE, 2018), a partir dos quais muitos professores preparam suas aulas. Cyranka (2014) considera que “[f]alta, na escola, uma pedagogia adequada ao desenvolvimento de práticas de letramento que, realmente, possibilitem aos alunos desenvolverem competências de leitura e escrita nas variedades cultas da língua” (p. 143). E a falta dessas práticas acabaria por reforçar ainda mais as atitudes negativas, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios professores e da sociedade, relacionadas à capacidade de aprender e utilizar adequadamente as variedades mais prestigiadas da língua. Essas atitudes negativas fazem parte do que a autora considera um conjunto de atitudes e crenças dos alunos sobre sua própria competência linguística, como resultado do fracasso da escola de tornar os alunos autônomos no uso das variedades cultas da língua, ao insistir em um ensino baseado no domínio da norma-padrão como referência, em detrimento das outras variedades, inclusive as ligadas à própria realidade do aluno.

Diante dessas constatações, a pesquisadora expõe os resultados de seu trabalho como uma proposta de buscar uma pedagogia da variação que objetive a educação linguística dos alunos, tornando-os aptos a perceberem a heterogeneidade da língua, sujeita à variação e à mudança, a terem uma perspectiva positiva em relação à variedade linguística de seu próprio grupo social e a desenvolverem a competência de uso das variedades cultas da língua, pois, para a autora, uma das características do falante considerado culto é a habilidade de mover-se por diferentes pontos dos contínuos de oralidade/letramento, de urbanização e de monitoração estilística propostos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Baseada nas propostas educacionais de uma pedagogia que contemple a variação linguística, principalmente a partir de sociolinguistas como Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e

Faraco (2008), entre outros, Cyranka (2014) expõe sua experiência de pesquisa-ação realizada em escola pública, durante o período de 2009 a 2011, com alunos de 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental, desenvolvendo projeto no grupo de pesquisa Fale (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino), da Faculdade de Educação da UFJF, com o apoio da Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais).

A pesquisa-ação, como método colaborativo e propositor de mudanças, contou com a atuação direta da pesquisadora e com a presença das professoras de Língua Portuguesa que permaneciam em sala de aula, além da realização de encontros semanais para a análise das atividades realizadas e planejamento das seguintes.

A pesquisa apresentou como objetivo desconstruir a ideia recorrente de uma língua homogênea, a partir de reflexões sociolinguísticas e, assim, poder observar a eficácia de uma ação orientada sobre as atitudes negativas dos alunos em relação à sua variedade linguística e à dos grupos sociais a que pertencem. Nas palavras da pesquisadora:

Através da pesquisa-ação, pudemos investigar a viabilidade de se construir, de fato, uma pedagogia da variação linguística a ser aplicada, sistematicamente, em sala de aula, visando, principalmente, promover a educação linguística dos alunos. Disso resultaria a sustentação de sua boa autoestima e sua disposição em trabalhar, sob a orientação da escola, no desenvolvimento da própria competência de uso da língua portuguesa, cujo domínio já tinham na variedade coloquial - *rurbana* ou urbana -, mas que poderia ser ampliado para atingirem a competência também no uso das variedades cultas da língua. (CYRANKA, 2014, p. 148)

Descreveremos a seguir alguns pontos apresentados no desenvolvimento de sua pesquisa.

Inicialmente, utilizando os conhecimentos de História e Geografia, os alunos construíram um mapa do multilinguismo mundial fixando-se no português falado nos diversos continentes e, a seguir, no PB. O objetivo inicial das ações era, a partir de seu próprio meio, levar os alunos à reflexão sobre a linguagem como expressão de cultura, o que, segundo Cyranka (2014), foi bem sucedido na medida em que os alunos conseguiram identificar diferenças dialetais de fonética/fonologia, de morfossintaxe e de léxico.

Em uma outra atividade reflexiva, foi utilizado o contínuo rural/urbano, exposto no quadro-negro, e a partir das discussões e observações levantadas os alunos foram capazes de chegar a conclusões a respeito do uso da língua em diferentes situações. Transcrevemos no quadro a seguir um exemplo das observações alcançadas por um aluno do 5º ano sobre a fonologia do português rural (a pesquisa indicou o nome dos alunos pela letra inicial de seu nome e o da pesquisadora por P).

Quadro 4. Alunos e pesquisadora sobre um item da fonologia do português rural

P: - Quem sabe me dar um exemplo de um jeito de falar de pessoas da zona rural?
L: - Abre a po[R]tera, muié, pros gado passá.
P: - Ótimo esse exemplo de L. Agora, me digam por que a gente sabe que esse jeito de falar é da roça?
L: - Eles fala por[R]tera.
F: - E fala [muié].
P: - E aqui na cidade, como é que a gente fala essa palavra?
L: - A gente fala [mulher].
P: - Ah! mu[lh]er, eles falam mu[ié]. Muito bem. Vocês se lembram de outras? Por exemplo, como na roça as pessoas falam a palavra [galho]?
G: - É ga[i]o, fessora.
P: - E [telha]?
F: - É te[i]a.
P: - Então, como é que eles falam o [lh]?
L: - Eles num fala.

Fonte: Cyranka, 2014, p. 149

No próximo quadro, demonstramos o que a pesquisadora expõe como exemplo do momento em que os alunos intuíram a respeito da existência da variedade *rurbana* a partir da leitura de dois poemas, neste caso a leitura do poema “Sabiá e Gavião”, de Patativa do Assaré, seguida de discussão sobre o “jeito de falar” de cada poeta, num trabalho com a oposição rural/urbano.

Quadro 5. Alunos e pesquisadora sobre contínuo rural/urbano

M: - Parece que está outra língua, professora.
F: - Ele fala dum jeito mais divertido.
M: - Ele fala igual jeca.
P: - Vocês sabem falar desse jeito?
Y: - Eu sei, porque eu vim da roça. Ele fala [fioti].
T: - Professora, no meu bairro, tem gente que fala assim. Eles fala misturado.

Fonte: Cyranka, 2014, p. 149

Cyranka (2014) afirma que esses exemplos demonstram que a pedagogia da variação linguística é capaz de levar os alunos a níveis de reflexão antes não suspeitados, como a percepção de um traço fonético/fonológico - no quadro 4 - bem como a observação por parte dos alunos de um falar “misturado” – quadro 5 -, posteriormente reconhecido como *rurbano*, dedução que os próprios alunos alcançaram a partir dos itens rural e urbano. A pesquisadora ressalta, ainda, que a partir dessa conclusão os alunos puderam, em outros momentos, posicionar suas falas e de outros indivíduos dentro desse contínuo. Assim o fizeram, também, com outros textos levados à sala de aula.

Um outro exemplo apresentado está relacionado ao contínuo de monitoração estilística e demonstra o reconhecimento de estrutura morfossintática de um estilo mais monitorado presente na modalidade escrita da língua. Partindo da leitura de contos numa variedade linguística culta, com léxico e estrutura não comuns ao padrão do PB, os alunos foram questionados quanto à compreensão da história e em que variedade linguística estava escrita. Quanto à compreensão, a pesquisa relata que os alunos conseguiram entender. Em relação à variedade, segue o exemplo de resposta demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 6. Alunos e pesquisadora sobre variedade linguística utilizada em texto lido

L: - Eu acho que é urbano, porque tem muita palavra difícil.
P: - E você Camila, o que acha?
C: - Eu acho que é urbana, porque ele fala tudo certim.
H: - Eu acho que é rural, fessora, tem muito mato.
J: - Não é não, só porque tem floresta?
P: - Então, por que você acha que não é rural, J?
J: - Ah, professora, porque tem muito [lh]. E também porque a gente fala assim: "Eu tinha falado, eu tinha ido".
E na história, fala "Eu havia falado, Eu havia ido".

Fonte: Cyranka, 2014, p. 150

Para Cyranka (2014, p. 150), esses exemplos “demonstram quão produtiva é uma abordagem Sociolinguística Variacionista desde os primeiros anos da vida escolar, para os alunos irem se assegurando de que, em linguagem, diferença não constitui deficiência”.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a autora aponta, ainda, o trabalho realizado com o contínuo oralidade-letramento, destacando as atividades realizadas com os gêneros entrevista e debate regrado.

No trabalho desenvolvido com o gênero entrevista, em que os alunos assistiram a entrevistas gravadas, receberam instruções sobre o gênero, entrevistaram-se e entrevistaram um aluno do curso de Comunicação da UFJF, a pesquisadora enfatiza o trabalho em conjunto com o contínuo de monitoração estilística.

Como resultado dessa parte da pesquisa com o gênero entrevista, a autora destaca as mudanças observadas não apenas em relação à linguagem, mas também nas atitudes dos alunos, que passaram a utilizar expressões de cortesia, desenvolveram uma postura corporal diferenciada durante as entrevistas, além de fazerem reflexões sobre questões inadequadas e críticas a posturas que consideraram não pertinentes ao contexto da entrevista. Para a pesquisadora, esse resultado demonstra como o trabalho da escola é relevante na ampliação dos horizontes culturais dos alunos.

Ainda no trabalho com os gêneros orais, Cyranka (2014) destacou o debate regrado como um importante espaço em que os alunos tiveram oportunidade para trabalhar diferentes variedades linguísticas e alternância de estilos de acordo com a situação de comunicação, possibilitando atividades que considerassem o tom de voz, a postura física e o uso de cortesia, neste caso, a seleção de estrutura linguística e de léxico mais ou menos adequados.

Por fim, a pesquisadora expressa que todas as estratégias de trabalho descritas foram desenvolvidas sem apresentar dificuldade, o que a leva a concluir que é possível trabalhar na construção de uma pedagogia da variação linguística, ressaltando o papel da escola e a importância de uma efetiva valorização e formação adequada dos professores para esse fim.

Para conseguir desenvolver crenças positivas e adotar atitudes também positivas em relação ao vernáculo de seus alunos, seja da variedade rural, da variedade *rurbana* ou mesmo da variedade urbana no estilo coloquial, os professores precisam estar sustentados por uma reflexão teórica suficiente. Precisam se tornar também pesquisadores e aprender a encontrar soluções novas a partir do que propõem as teorias linguísticas. Devem ser sensíveis à questão do perigoso distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos, estando aí incluídos seu dialeto e o de sua comunidade linguística. Em vez de investir na valorização pura da norma-padrão, reconhecer nela a ideologia pela qual, certamente, estarão também afetados. Devem ser capazes de responder à tradição e trilhar pelos caminhos novos que lhes são oferecidos pelas perspectivas abertas pela Sociolinguística Educacional. Precisam reconhecer que seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social. (CYRANKA, 2014, p. 154)

Pretendemos, portanto, seguir na mesma direção ao propor atividades que auxiliem na construção de uma pedagogia da variação linguística. Tendo em vista que o fenômeno abordado nesta pesquisa está diretamente relacionado com o grau de atenção dispensado aos enunciados e com a modalidade empregada nos discursos, adotaremos os contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística em nossa mediação pedagógica.

3.2 Processo de Retextualização

Para trabalhar com os contínuos de variação linguística selecionados, lançaremos mão das operações de retextualização segundo Marcuschi (2010). Antes, porém, de descrevermos esse processo, consideramos importante observar alguns aspectos discutidos pelo autor na relação entre fala e escrita.

Marcuschi (2010) apresenta a visão de que essas duas modalidades da língua não estão em polos opostos, não são concorrentes entre si, mas relacionam-se na ideia de um contínuo, portanto, não podem ser tratadas dentro de uma relação de dicotomia, ou ainda, considerando-se que haja uma supremacia social ou cognitiva da escrita sobre a fala.

Tanto a oralidade como a escrita são vistas como fundamentais, como duas maneiras de as pessoas organizarem seus discursos, praticarem as suas interações no dia a dia, sem que uma seja mais importante do que a outra.

Essas duas modalidades são demonstradas por Marcuschi (2010, p.17) cada uma com elementos significativos próprios: “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Sendo assim, a escrita não pode ser compreendida como uma representação da fala, conceito ainda difundido em materiais didáticos de ensino de Língua Portuguesa. A escrita é uma representação da língua, assim como a fala. São duas práticas discursivas que interagem em diversos contextos sociais, cada uma regida por um funcionamento próprio, capaz de produzir textos adequados à intenção comunicativa.

O certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos. Justamente pelo fato de fala e escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade. Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias. (MARCUSHI, 2010, p. 46)

Sob a perspectiva de compreender oralidade e letramento dentro de um conjunto de práticas sociais, a partir dos usos da língua no cotidiano, Marcuschi (2010) desenvolveu um contínuo de gêneros textuais da fala para a escrita, com o propósito de demonstrar que as duas modalidades da língua não são estanques, com fronteiras rígidas, antes “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual” (p. 37), em que as diversas possibilidades textuais são produzidas nas duas modalidades discursivas, podendo constituir domínios mistos.

Portanto, há gêneros que são considerados prototípicos de cada modalidade, porém há outros que contêm características das duas, o que se relaciona aos postulados *meio e concepção*, apresentados pelo autor. O meio de produção de um gênero pode ser *sonoro* ou *gráfico*, enquanto a concepção pode ser *oral* ou *escrita*. Assim, a fala constitui meio sonoro e concepção oral; a escrita, meio gráfico e concepção escrita. Nesse sentido, os gêneros situados no campo intermediário do contínuo mesclam meio e concepção, como podemos observar no gráfico a seguir proposto pelo autor:

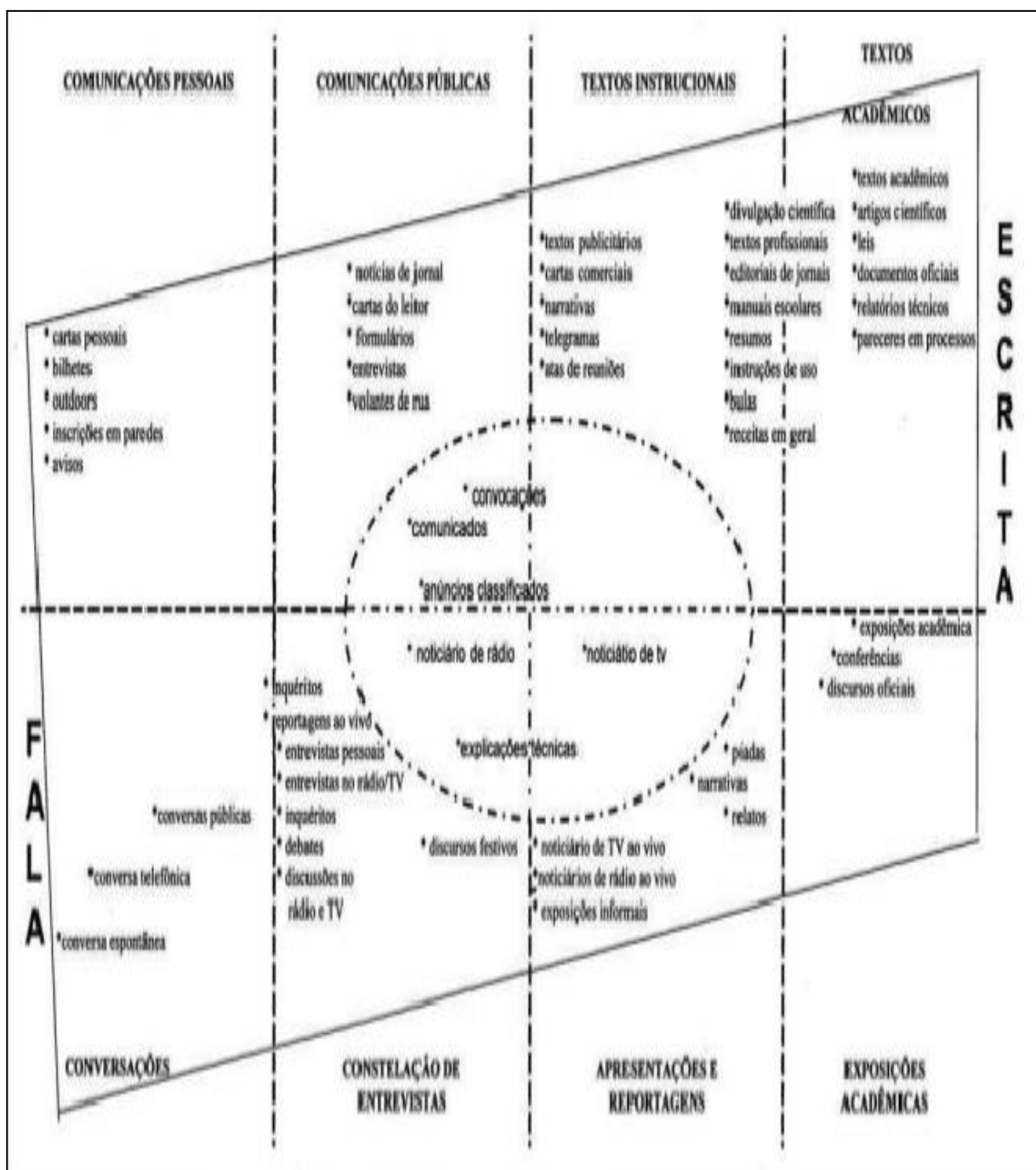


Figura 1. Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 41)

Diante das relações expostas entre oralidade e escrita, o autor propõe um modelo em que o usuário da língua seja capaz de observar e trabalhar as diferenças entre fala e escrita através de uma atividade de transformação, a qual ele chama de retextualização, que consiste na produção de um novo texto a partir de um texto original, em uma ação de transformação textual, ou seja, dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém.

O mesmo linguista apresenta quatro possibilidades de retextualização considerando as possíveis combinações entre a fala e a escrita: (i) da fala para a escrita, como na passagem de uma entrevista oral para uma entrevista escrita; (ii) da fala para a fala, tal como ocorre em uma conferência e sua respectiva tradução simultânea; (iii) da escrita para a fala, como acontece na passagem de um texto escrito para uma exposição oral; e (iv) da escrita para a escrita, como na passagem de um texto escrito para um resumo.

Ao tratar do processo de retextualização da fala para a escrita, o autor apresenta uma sequência de nove operações como um modelo para o processo de transformação textual, ressaltando que não se trata de uma fórmula ou receita, mas de um modelo possível de ser operacionalizado tanto no ensino como na pesquisa. Ele acrescenta que essas operações podem ser organizadas em dois grupos: 1) as operações de 1 a 4 – seguem regras de idealização e regularização, através do uso de estratégias de eliminação e inserção de elementos; 2) as operações de 5 a 9 – seguem regras de transformação, através de estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação, ressaltando que são essas as que de fato apontam o processo de retextualização, pois promovem mudanças mais efetivas no texto original.

Apresentamos abaixo um quadro com as nove operações de retextualização propostas pelo linguista no processo de transição do texto falado base para o texto escrito final:

Quadro 7. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito

1ª operação	Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (<i>estratégia de eliminação</i> baseada na idealização linguística).
2ª operação	Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (<i>estratégia de inserção</i> em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).
3ª operação	Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (<i>estratégia de eliminação</i> para uma condensação linguística).
4ª operação	Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (<i>estratégia de inserção</i>).
5ª operação	Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (<i>estratégia de reformulação</i> objetivando explicitude).
6ª operação	Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (<i>estratégia de reconstrução</i> em função da norma escrita).
7ª operação	Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (<i>estratégia de substituição</i> visando a uma maior formalidade).
8ª operação	Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (<i>estratégia de estruturação argumentativa</i>).
9ª operação	Agrupamento de argumentos condensando as ideias (<i>estratégia de condensação</i>).

Fonte: Quadro adaptado de Marcuschi, 2010, p. 75

A respeito da aplicação do modelo proposto, Marcuschi (2010) orienta que no processo de transformação do texto original oral ao texto escrito final pode-se passar ou não por todas as operações, chegando ao texto final a partir de qualquer uma das operações. Do mesmo modo, a sequência das fases pode ser alterada, ainda que as operações demonstrem a importância de um contínuo de estratégias que partem da oralidade a um maior grau de letramento.

Em nossa mediação didática, lançaremos mão das operações 1, 3 e 6, sendo essa última diretamente relacionada ao fenômeno variável abordado neste trabalho, já que diz respeito à estratégia de reconstrução em função da norma escrita, envolvendo ações voltadas, dentre outros fatores, à manifestação da regra de concordância. Por conseguinte, pretendemos propor atividades de leitura e produção textual num contínuo oralidade-letramento, dentre elas a retextualização de um gênero do campo [+oral] para o do [+escrito], contemplando a concordância nominal de número.

3.3 Caracterização do Tipo de Pesquisa

Em razão da pandemia de Covid-19, não foi possível fazer uma intervenção pedagógica na turma à qual se destinaria a mediação pedagógica elaborada, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas no dia 15 de março de 2020, não havendo retorno até o final do ano letivo. Por sugestão da banca no exame de qualificação, chegamos a aventar a possibilidade de aplicar a mediação de forma remota, mas infelizmente isso também não foi possível em virtude de nossa escola estar localizada em uma comunidade predominantemente de baixa renda, onde a maioria dos alunos não dispunha de acesso a meios digitais de ensino à distância, o que fez com que a escola tivesse de aplicar atividades remotas por meio de material impresso, produzido pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de oferecer ao alunado uma opção para o acompanhamento do conteúdo. Diante desse quadro, não obtivemos sucesso na tentativa de contato com os alunos na busca de uma resposta positiva para a aplicação da mediação pedagógica.

Por conseguinte, esta pesquisa é de natureza bibliográfica e documental (cf. GIL, 2008), uma vez que se desenvolveu a partir de materiais elaborados (gramáticas, artigos científicos e livros didáticos), quer descrevendo-os, quer analisando-os.

O caráter bibliográfico se revela pela revisão que realizamos da literatura sobre a concordância nominal de número em gramáticas tanto normativas quanto científicas e em pesquisas sociolinguísticas representativas de diferentes regiões do país que se debruçaram sobre esse fenômeno variável do PB.

Com relação à natureza documental, empreendemos o levantamento da descrição da concordância nominal de número em livros didáticos, a fim de verificar até que ponto essas obras atendem ao disposto nos documentos oficiais que tratam do ensino de Português sobre a necessidade de abordar a variação linguística no ensino de conteúdos de gramática.

Por outro lado, como se trata de um programa de mestrado profissional na área de Letras, buscamos também apresentar um produto como forma de atender a alguma necessidade manifestada pelos alunos em nossa prática docente. Assim, construímos uma proposta de mediação didática com o fenômeno da concordância nominal de número, que possa ser posteriormente aplicada em sala de aula por nós ou por outros colegas professores.

3.4 Questão de Pesquisa e Hipótese

Diante do aspecto documental desta pesquisa, norteou nosso trabalho a seguinte questão: em que medida os livros didáticos contemplam a variação linguística na descrição da concordância nominal, a fim de atenderem ao disposto nos documentos oficiais?

Em vista dessa questão levantada, temos como hipótese que os livros didáticos abordam a variação linguística de modo insuficiente, não chegando a impactar a descrição que fazem dos conteúdos de gramática, mantendo uma perspectiva tradicional na abordagem da concordância nominal de número.

3.5 Contexto Motivador da Pesquisa

A pesquisa surgiu a partir de nosso trabalho na Escola Municipal Cora Coralina, localizada no bairro de Campo Grande, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Portanto, a mediação didática proposta foi pensada nesse contexto. A escola está situada em uma comunidade predominantemente de baixa renda conhecida como Carobinha. É a única escola de segundo segmento da comunidade, atendendo alunos da própria região oriundos de três escolas próximas de primeiro segmento. Durante o ano em curso, a escola possui um total de 888 alunos matriculados, 32 professores e 6 servidores de apoio à educação, além dos funcionários de limpeza e cozinha. Em suas instalações constam 13 salas de aula, sala de leitura, sala de música, sala de informática, laboratório de ciências, auditório, quadra poliesportiva coberta, refeitório, sala dos professores, sala de direção, depósito e banheiros.

A proposta de mediação pedagógica neste trabalho foi construída em vista de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental com um total de 34 alunos, sendo 21 meninos e 13 meninas com idades entre 11 e 13 anos. A maioria dos alunos reside no bairro em que a escola está

localizada e tem pouco ou nenhum acesso a livros em suas casas, sendo a escola o principal ou o único meio de contato com os livros, seja na sala de aula, com os livros didáticos ou paradidáticos, seja na sala de leitura. Do mesmo modo, a maioria tem pouco acesso não só a meios digitais adequados para ensino à distância, mas também a bens culturais, como teatro, cinema, museu, exposições culturais etc. Esse fato se deve ao baixo nível econômico e à pouca escolaridade da maioria das famílias, assim como à falta de oferta desses serviços na comunidade ou mesmo no próprio bairro em que a comunidade está inserida. Quando muito, os alunos têm acesso a dados limitados de *internet* pré-paga e frequenta determinados espaços culturais somente através dos passeios promovidos pela escola, o que se torna uma grande oportunidade de novos conhecimentos e descobertas.

4 ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos um levantamento do que consta nos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa no tocante à variação linguística e, em seguida, verificaremos como essas orientações são seguidas em livros didáticos na descrição da concordância nominal de número.

4.1 Documentos Oficiais

Os documentos oficiais analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro referente ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Os PCN, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998, definem os objetivos gerais para a educação básica em todo o país. Apontam como uma de suas finalidades no ensino de Língua Portuguesa estabelecer-se como uma referência nas discussões curriculares, contribuindo no processo de elaboração de propostas didáticas respeitando as diversidades nacionais em todas as regiões brasileiras. Em resposta à força ainda predominante de “uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística” (BRASIL, 1998, p. 18), o documento estimula o desenvolvimento de práticas de ensino que considerem o uso da linguagem como elemento central, partindo do contexto dos alunos, objetivando a conquista de novas habilidades linguísticas.

O documento trata das implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica, reconhecendo a presença da variação em todos os níveis, como constitutiva das línguas humanas, não sendo possível, portanto, que se continue a utilizar a variedade considerada padrão de língua como variedade de prestígio em detrimento às variedades não padrão, que se tornam estigmatizadas, consideradas erros ou desvios, de acordo com o estabelecido pela gramática tradicional. Diante disso, os PCN ressaltam a necessidade de reflexão a respeito do ensino de gramática, de maneira que os conteúdos de análise linguística não devem ser selecionados tendo como referência a gramática tradicional:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998, p. 28-29)

O documento indica, ainda, que a escola deve ter o cuidado de não reproduzir práticas

de discriminação linguística ao tratar como erros as variedades distintas da variedade padrão estabelecida pelas gramáticas tradicionais, antes, deve ser um espaço que promova o estudo da variação como fundamental no desenvolvimento de uma consciência linguística e de uma competência comunicativa que levem o aluno a uma autonomia através da utilização adequada da linguagem.

Nesse sentido, os PCN apresentam propostas de atividades que trabalhem as questões de variação linguística a partir da relação dos fenômenos linguísticos na fala e na escrita nos diversos gêneros textuais, tendo como objetivos norteadores desta prática levar o aluno:

(i) conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico; (ii) reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades (BRASIL, 1998, p. 33)

A BNCC, homologada pelo MEC em 2017 como documento normativo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação, reitera as propostas dos PCN em relação ao ensino de Língua Portuguesa de modo contextualizado, contemplando as questões de variação linguística ao estabelecer as habilidades e competências a serem desenvolvidas nos respectivos níveis de escolaridade.

Dentro da perspectiva da variação linguística, a BNCC ressalta a importância do espaço escolar como ambiente que contribua para a ampliação dos letramentos, levando ao conhecimento e à valorização da diversidade linguística, bem como à capacidade de atuação nas diferentes situações de uso da língua.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p. 81)

O documento estabelece competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dentre as quais podemos destacar três que se relacionam diretamente aos objetivos propostos em relação à variação linguística:

(i) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (ii) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa

diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (iii) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2017, p. 85)

De acordo com essas competências, a BNCC descreve duas habilidades de análise linguística a serem trabalhadas como prática de linguagem em todos os campos de atuação. Essas habilidades constam no documento como objeto de conhecimento, ou conteúdo, de variação linguística aplicáveis na disciplina de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: “(i) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico; (ii) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2017, p. 159).

Apesar de apresentar uma ampla proposta de trabalho para a disciplina de Língua Portuguesa em que se consideram os aspectos de variação linguística inseridos nas mais diversas práticas discursivas, a BNCC estabelece o domínio da norma-padrão como uma das condições necessárias para o desenvolvimento de competências, reiterando, de certa forma, as práticas de ensino tradicionais baseadas nas gramáticas normativas. Quanto a isso, Freire (2020) indica que o documento não deixa claro se a variedade a que se refere diz respeito às prescrições dos instrumentos normativos (norma-padrão) ou aos usos da língua efetivamente praticados pelos indivíduos cultos em situações de letramento (norma culta).

Em vista disso, cabem aqui algumas considerações a respeito do conceito de *norma*. Do ponto de vista da ciência linguística, Faraco (2008) descreve norma como o conjunto de fatos da língua mais comuns numa determinada comunidade, referindo-se, nesse sentido, àquilo que é normal, usual, habitual a um certo grupo, incluindo os fenômenos em variação.

A partir desse conceito, o autor define como *norma culta* (também chamada por ele de urbana comum ou *standard*) o conjunto de fenômenos linguísticos efetivamente manifestados pelos indivíduos mais letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita, considerando as possibilidades de variação.

O autor ressalta que a língua, em sua heterogeneidade, é constituída pelo conjunto das variedades ou normas, sendo cada uma destas igualmente complexas e organizadas do ponto de vista linguístico ou gramatical. No entanto, as variedades não possuem um valor social equivalente, estando hierarquizadas socialmente de acordo com o valor que lhes foi atribuído pelos grupos sociais em suas relações ao longo da história:

Algumas variedades recebem avaliação social positiva, enquanto outras são desprestigiadas e até estigmatizadas. O importante é entender que tais valorações não

são “naturais”, não são puramente linguísticas, mas resultam do modo como se constituem historicamente as relações entre os grupos sociais. (FARACO, 2008, p. 74)

A norma culta, portanto, é uma dessas variedades da língua, que adquiriu prestígio social por estar relacionada com os usos mais monitorados e com as práticas da cultura escrita.

Enquanto a norma culta se refere à variedade ou ao conjunto das variedades de uso corrente pelos falantes mais letrados em situações monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é considerada por Faraco (2008) como uma variedade da língua, uma vez que representa uma norma subjetiva, idealizada como modelo com fins de padronização da língua: “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização” (p. 75).

Faraco (2008) identifica a origem do conceito de norma-padrão a partir da busca de uma unificação política e conseqüentemente linguística dos Estados Centrais, fragmentados por conta de uma sociedade feudal, que constituíam a Europa nos fins do século XV. Nesse contexto de diversificação linguística, surgiu um projeto de estabelecer um padrão de língua que servisse como modelo na busca de uma unidade linguística na formação de uma identidade nacional. A variedade utilizada para se construir esse modelo nos vários Estados da Europa de fins do século XV esteve sempre associada à norma culta, uma vez que era a variedade de uso da aristocracia ou dos chamados “barões doutos”, pois, segundo o autor (2008, p. 76) “a questão da norma-padrão foi, antes de tudo, um trabalho dos homens letrados”. Essa norma-padrão se estabeleceu por meio de instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) e é nesse contexto que tais instrumentos são entendidos não apenas como meios de descrição da língua, mas antes como instrumentos padronizadores ou reguladores do comportamento linguístico. Nesse caso, o sentido de norma está associado à normatividade ou prescrição.

No Brasil, por outro lado, o surgimento da norma-padrão não foi motivado por um anseio de unificação nacional, mas, de acordo com Faraco (2008), fez parte de um projeto da elite letrada brasileira do final do século XIX com o propósito de combater as variedades populares do português no Brasil. Para tal fim, estabeleceu-se um padrão artificial que não utilizou como referência a norma culta brasileira da época, mas impôs como padrão um modelo de escrita praticado por alguns escritores do Romantismo da primeira metade daquele século em Portugal.

Por conta disso, características linguísticas dos próprios falantes cultos brasileiros à época não fizeram parte do estabelecimento da norma-padrão, conferindo-lhe ainda mais um

aspecto artificial e impositor. Freire (2020) destaca como consequência desse fato o aumento da distância entre as modalidades oral e escrita cultas no Brasil, em que a fala admite maior variação em diversos aspectos morfossintáticos, enquanto a escrita tende a aproximar-se mais das prescrições dos instrumentos normativos. O próprio fenômeno da concordância nominal de número, focalizado neste trabalho, serve como exemplo nesse caso, uma vez que podemos observar que mesmo os falantes cultos, quando se expressam oralmente, não manifestam 100% de concordância nominal, ou seja, embora pequena, pode haver variação. Já na modalidade escrita culta, que representa as práticas de redação dos indivíduos letrados em situações monitoradas, a concordância nominal costuma se manifestar de forma categórica.

Faraco (2008) descreve, ainda, a *norma gramatical*, que representa o conjunto de prescrições presentes nos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários), que inicialmente reproduziam a norma-padrão idealizada. No entanto, o autor considera que, com o distanciamento entre norma-padrão e norma culta, tais instrumentos buscaram flexibilizar determinadas prescrições da norma-padrão. Essa flexibilização, segundo o linguista, teria ocorrido entre os gramáticos brasileiros a partir da segunda metade do século XX numa tentativa de diminuir a distância percebida entre a norma-padrão e os usos linguísticos praticados pelos indivíduos considerados mais letrados da sociedade.

Considerando a orientação da BNCC de abordar a norma-padrão no ensino, Freire (2020) discute a flexibilização da norma gramatical em relação à primeira na descrição de tópicos de gramática, tendo em vista que “os próprios instrumentos normativos são tomados como aqueles que tratam da ‘língua modelar’” (p. 663), ou seja, da norma-padrão. A partir da análise de quatro fenômenos morfossintáticos em gramáticas tradicionais de referência, o autor conclui que não há uma distinção consistente entre norma gramatical e norma-padrão, uma vez que os instrumentos normativos que datam da segunda metade do século XX ainda mantêm as mesmas prescrições da norma imposta em fins do século XIX, haja vista a descrição de tópicos de morfossintaxe, como a concordância verbal nas construções de voz passiva pronominal, a imposição do emprego do pronome acusativo para representação do objeto direto anafórico, a colocação pronominal enclítica em início de período e a obrigatoriedade de preposição encabeçando orações adjetivas em contextos sintáticos preposicionados.

Como a BNCC não esclarece o que entende por “norma-padrão”, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no nível fundamental, deveria se basear não no modelo de uso linguístico imposto em fins do século XIX (ainda bastante presente nos instrumentos normativos), mas na norma culta, que representa os usos efetivos que os

indivíduos cultos fazem da língua em situações de maior monitoração, de modo que preferimos o termo norma culta em vez de norma-padrão.

Tendo a BNCC como referencial, o Currículo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio, 2020) se articula de modo a contemplar os pressupostos estabelecidos no referido documento, definindo assim sua linha de ação e as habilidades descritas para cada segmento. Partindo da concepção de língua como fenômeno social, propõe um ensino de Português a partir da variedade, multiplicidade e dinâmica da língua, tendo relevância as atividades que possibilitam o contato com a língua em uso.

A centralidade do texto, em suas várias modalidades, mostra-se fundamental na construção das habilidades descritas no documento. Percebemos que o foco é o desenvolvimento das habilidades, sendo os objetos de conhecimento descritos (conteúdos) instrumentos para o alcance destas e não um fim em si mesmos. Tendo o texto como objeto central, as habilidades são construídas a partir dos eixos leitura/análise linguística, escrita/análise linguística e oralidade/análise linguística, porém essa análise linguística, entendida como os fatos gramaticais, não pode ser estudada de forma separada. O documento propõe, assim, um ensino reflexivo sobre os conteúdos de gramática, com ênfase no uso.

Diante desse entendimento de organização de currículo que dialoga com os estudos e propostas da Sociolinguística, podemos encontrar as questões relacionadas à variação dispostas em várias habilidades e objetos de conhecimento ao longo dos três eixos (leitura/análise linguística, escrita/análise linguística e oralidade/análise linguística) que constam no documento curricular de Língua Portuguesa. Selecionamos e listamos alguns a seguir, referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Relacionadas ao eixo oralidade/análise linguística destacamos as habilidades: “Reconhecer os contextos de uso dos diferentes registros respeitando a variante de seus interlocutores; Reconhecer e utilizar marcas típicas da oralidade, adequando o padrão de linguagem às situações cotidianas” (SME-Rio, 2020, p. 58).

Relacionadas ao eixo leitura/análise linguística destacamos as habilidades: “Reconhecer e valorizar as variações linguísticas nos textos lidos; Perceber a adequação da linguagem (formal e informal) à finalidade da mensagem, principalmente nos meios digitais” (SME-Rio, 2020, p. 63).

Relacionada ao eixo escrita/análise linguística destacamos a habilidade: “Utilizar os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal” (SME-Rio, 2020, p. 65), estando esta habilidade relacionada ao objeto de conhecimento variedade linguística.

A partir do exposto, concluímos que todos os documentos oficiais trazem orientações para o ensino voltadas para a necessidade de tratar o fenômeno da variação linguística como parte fundamental no desenvolvimento da competência linguística do aluno.

4.2 Ensino de Concordância Nominal em Materiais Didáticos

O livro didático é um dos principais recursos pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Para que as coleções sejam indicadas para as escolas de todo o país, estas precisam ser aprovadas de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, entre outros aspectos, estabelece que o tema da variação linguística esteja presente em todos os níveis de ensino, de acordo com o previsto nos documentos oficiais. Diante das orientações propostas nos referidos documentos, analisamos três coleções de livros didáticos com o propósito de verificar como eles abordam a questão da variação linguística, em especial o ensino da concordância nominal de número no 6º ano do Ensino Fundamental, foco do nosso trabalho. As coleções escolhidas foram aprovadas para fazer parte do PNLD de 2020², tendo sido as mais votadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro no processo de escolha do livro didático para o referido ano.

Foram analisados os livros destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental das seguintes coleções: *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Balthasar e Goulart (2018); *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Ormundo e Siniscalchi (2018); *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*, de Costa e Marchetti (2018).

O livro do 6º ano da coleção *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Balthasar e Goulart (2018), na seção “Manual do Professor”, expõe concepções de conhecimento linguístico e ensino da língua que se adéquam às propostas mais recentes da Linguística, como previsto nos documentos oficiais. A obra apresenta a concepção de linguagem como uma forma de interação, sugerindo uma postura educacional diferenciada, colocando os falantes como sujeitos nesse lugar de interação social através da linguagem, de modo que propõe um ensino de gramática contextualizado a partir de conteúdos relevantes para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, além do tratamento dos fenômenos de variação e mudança na educação em língua materna.

² Conforme informação obtida no Guia PNLD (2020). Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>. Acesso em 09 de dezembro de 2020.

Na unidade 1 do livro, no capítulo referente à língua e linguagem, além das questões de produção de sentido, intencionalidade e interação nas relações de comunicação, as autoras tratam dos tópicos (i) língua e mudança, em que demonstram principalmente a variação histórica da língua; (ii) língua e variação, em que tratam sobre variedades linguísticas; e (iii) preconceito linguístico, sendo este associado à ideia de inferioridade em relação àqueles que não falam ou dominam as variedades urbanas de prestígio.

Uma das atividades propostas dentro desse conteúdo de variação linguística traz como exemplos diálogos onde se evidencia a não marcação de plural no segundo elemento do SN:

Agora leia os diálogos a seguir, que podem ocorrer em qualquer cidade do Brasil:

Diálogo 1

- Boa noite! Gostaria de encomendar duas pizza.
- Boa noite, quais sabores?
- Pode ser calabresa e portuguesa.
- Mais alguma coisa?
- Sim, quero dois refrigerante também.

Diálogo 2

- Aí eu vi as menina saindo de casa naquela pressa!
- E pra onde foram?
- Ora, pra onde você acha? Saíram com os namoradinho delas!
- Sabia!

Diálogo 3

- Bom dia, me vê três pãozinho, por favor.
- Aqui está!
- Obrigado, quanto é?
- Dois real, moça.

a) Existe uma regra da gramática normativa que não está sendo seguida nos três diálogos. Qual é?

b) Isso acontece comumente em nossa fala?

c) Suponha que o diálogo 2 fosse este:

- Aí eu vi a meninas saindo de casa naquela pressa!
- E pra onde foram?
- Ora, pra onde você acha? Saíram com o namoradinhos delas!
- Sabia!

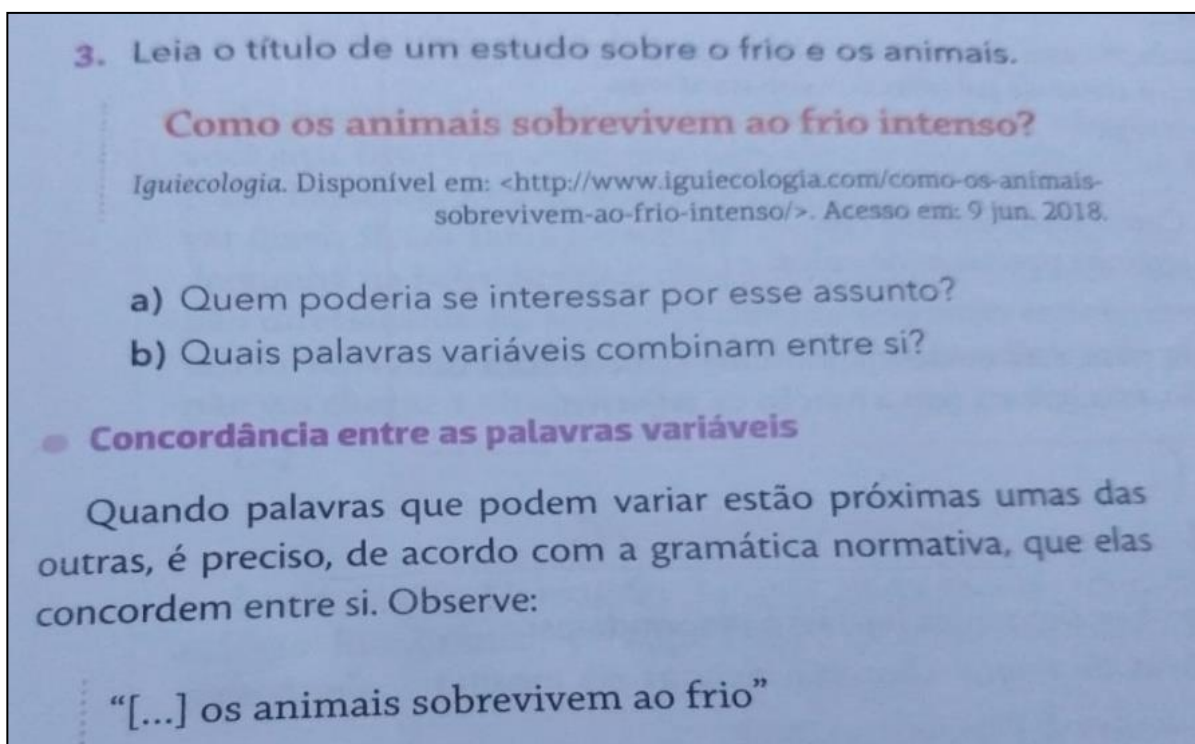
O texto continua com um problema em relação às regras da gramática normativa. É comum acontecer esse tipo de problema em nossa fala? (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 76)

Diante da exposição da atividade, a obra sugere aos professores que os alunos identifiquem a não marcação de concordância no plural no segundo elemento dos SNs *duas pizza*, *dois refrigerante*, *as menina*, *os namoradinho*, *três pãozinho* e *dois real*, bem como reconheçam essa característica de marcação de plural apenas no primeiro elemento do SN como pertencente ao PB. Nesse sentido, o livro trabalha a ideia de que todas as variedades linguísticas possuem regras e normas internas que nem sempre são as mesmas, afirmando que nas variedades de prestígio a regra é que todas as palavras variáveis devem concordar entre si; e na

variedade usada nos diálogos expostos, a regra é marcar o plural apenas na primeira palavra, não sendo assim aleatória, mas seguindo a regra da economia, em que basta a marcação de quantidade plural na primeira palavra.

Por outro lado, o comando da questão *c* chama de “problema” a não observância das regras da gramática normativa, de modo que isso só reforça o preconceito linguístico em relação às construções de concordância nominal sem marcação de plural redundante. Além disso, a atividade apresenta a construção de dois SNs com marcação de plural apenas no segundo elemento (*a meninas, o namoradinhos*), com o propósito de que os alunos reconheçam a não ocorrência desses registros no português. Não parece ser produtivo apresentar uma estrutura incomum no português, como a demonstrada na marcação do plural somente no termo determinado, o que ainda reforça entre os alunos o conceito de “certo” vs. “errado”.

Na unidade 3 da obra, no capítulo que trata de língua e gramática, as autoras retomam o conceito de variação linguística ao caracterizar a língua, dentre as várias aplicações apresentadas, como “um conjunto de variedades, cada uma com suas regras e normas internas” (BALTHASAR; GOULART, 2018, p. 186). Ainda nesse capítulo, ao abordarem as classes de palavras e o fenômeno da concordância entre as palavras variáveis, apresentam a necessidade de concordância entre todas as palavras variáveis que se relacionam entre si como exigência da gramática normativa, como neste exercício:



3. Leia o título de um estudo sobre o frio e os animais.

Como os animais sobrevivem ao frio intenso?

Iguiecologia. Disponível em: <<http://www.iguiecologia.com/como-os-animais-sobrevivem-ao-frio-intenso/>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

a) Quem poderia se interessar por esse assunto?
b) Quais palavras variáveis combinam entre si?

● **Concordância entre as palavras variáveis**

Quando palavras que podem variar estão próximas umas das outras, é preciso, de acordo com a gramática normativa, que elas concordem entre si. Observe:

“[...] os animais sobrevivem ao frio”

Figura 2. Quadro retirado da página 197 de Balthasar e Goulart (2018).

Nesta atividade, notamos a utilização de textos que exigem o cuidado e a observação das regras de concordância entre as palavras variáveis como apresentado no livro de acordo com a gramática normativa. No entanto, ao expor o fenômeno, as autoras não esclareceram em quais contextos há essa exigência, citando apenas o conceito de “gramática normativa”, como se esta fosse absoluta em todas as circunstâncias.

Em seguida, acrescentam, fazendo referência ao que já foi tratado na unidade 1 acerca da variação linguística, que dependendo das situações de comunicação seria possível ao aluno ouvir frases que não estão de acordo com as regras de concordância da gramática normativa, indicando o exemplo “Os animal sobrevive” (p. 198), utilizado como uma frase isolada. As autoras justificam essa possível utilização como mecanismo de economia – onde apenas uma das palavras variáveis, geralmente a primeira, indica o plural - predominante na variedade da língua coloquial de certos grupos sociais. Além de utilizar um exemplo que não foi retirado de algum contexto representativo das possíveis variedades linguísticas, o enunciado parece ressaltar ainda a ideia de uma utilização “errada”, por estar em desacordo com as regras da gramática normativa. Ademais, as autoras afirmam que esse é um fenômeno percebido apenas em certos grupos sociais, que não foram identificados, contrariando assim as pesquisas sociolinguísticas apresentadas anteriormente, que demonstraram ser esse um fenômeno reconhecido como um traço gradual, ou seja, presente em todos os grupos sociais, podendo ser observado, como já afirmava Bortoni-Ricardo (2004) em praticamente todos os falantes do PB.

Percebemos, assim, em toda a obra, a colocação de duas situações de não marcação de concordância nominal plural, caso normalmente estigmatizado. No entanto, não verificamos um efetivo combate ao preconceito linguístico, uma vez que as autoras situaram o fenômeno como pertencente a “certos grupos sociais”, como se não fosse possível na fala de todos os indivíduos, isso sem contar a insistência da não observância das regras de concordância prescritas na gramática normativa como um “problema”. Além disso, observamos uma carência de textos, bem como de atividades, que demonstrem essas outras variedades da língua, salvo os diálogos transcritos acima utilizados como exemplos na seção sobre variação linguística.

Por sua vez, a obra destinada ao 6º ano da coleção *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Ormundo e Siniscalchi (2018), afirma, na parte destinada aos professores, adotar a concepção de linguagem como interação, “estabelecendo relações com os usos reais da linguagem, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VII); assim como afirma tratar o fenômeno da variação linguística, de modo a evitar a

prática do preconceito linguístico.

O livro destina uma das seções de seu primeiro capítulo aos conceitos de língua e linguagem, em que define a língua como meio de comunicação e fenômeno cultural variável de acordo com a situação histórica, social e de uso; expõe o conceito de variação linguística e apresenta o fenômeno do preconceito linguístico como resultado da incompreensão do funcionamento da língua ao se desvalorizarem as variedades usadas por outros grupos que não empregam as variedades urbanas de prestígio. Não obstante isso, os exemplos exibidos apresentam apenas situações de variação regional e histórica, além de apresentar determinados fenômenos variáveis relacionados aos usos formais ou informais da língua, atribuindo a variação somente à informalidade, como se ela não fosse possível em situações tidas como formais, fato também observado por Freire (2018) em outras coleções de livros didáticos.

Nos capítulos 4 e 5, os autores descrevem a categoria do substantivo e dos termos que o acompanham (adjetivo, numeral e artigo), bem como a relação de concordância entre eles, seguindo a linha das gramáticas normativas, como podemos observar na descrição de concordância apresentada entre um adjetivo modificando dois ou mais substantivos:

Quando modifica dois ou mais substantivos que o antecedem, o *adjetivo* concorda com o conjunto:

Encontrou o vestido e a camisa rasgados.

Quando modifica dois ou mais substantivos que o sucedem, o *adjetivo* concorda com o primeiro deles:

Escutei velhas canções e poemas.

Escutei velhos poemas e canções. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 161)

Em apenas uma atividade, relacionada ao adjetivo como termo que acompanha o substantivo, encontramos uma referência à não marcação de plural em todos os elementos do SN:

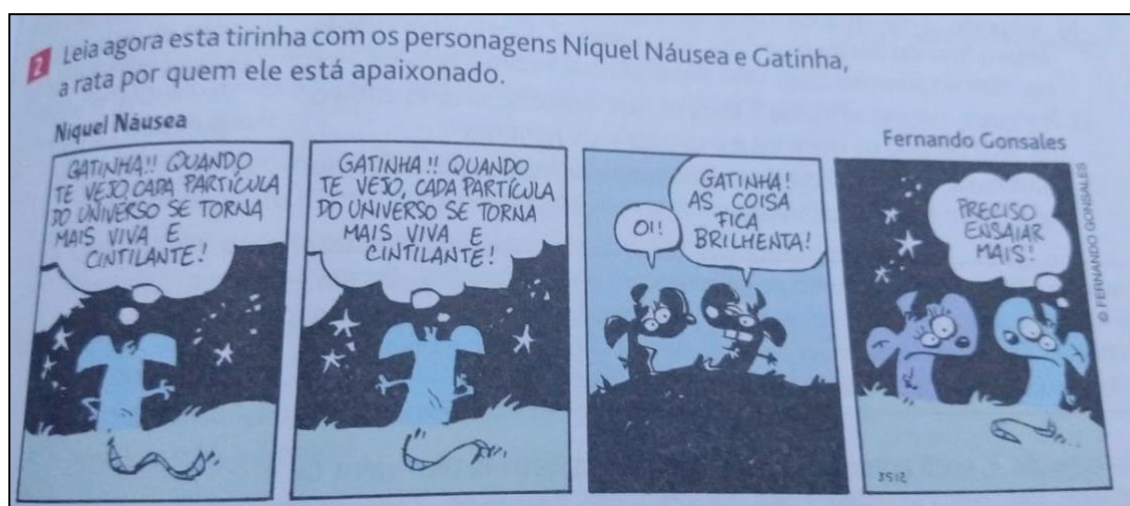


Figura 3. Tirinha de Fernando Gonsales, retirada de Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 157).

Ao lado das questões relacionadas à tirinha aparece um quadro explicativo a respeito da fala do personagem na tirinha exposta acima:

Sabia? Em algumas variedades populares de linguagem, é comum a noção de plural ser expressa apenas no artigo (“As coisa fica brilhenta”). Contudo, nas variedades urbanas de prestígio, usadas em comunicações formais, essa noção é indicada em todos os termos variáveis em número: As coisas ficam brilhantes”. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. 158)

Diante da inserção deste único quadrinho com apenas uma nota explicativa, notamos, como na obra anterior, a carência de textos que contemplem a diversidade de um modo mais amplo, inclusive mostrando que as variedades urbanas de prestígio também podem apresentar variação, pois não são homogêneas, o que remete à necessidade de ver o fenômeno num contínuo de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Da mesma forma, percebemos a falta do desenvolvimento de atividades que tratem, de fato, das demais variedades linguísticas além da variedade urbana de prestígio, de modo a levar à reflexão acerca dos usos reais da linguagem e da prática do preconceito linguístico, conforme proposto pelas próprias autoras.

Por fim, o livro *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*, de Costa e Marchetti (2018), no volume destinado ao 6º ano, na parte destinada aos professores, trata do fenômeno da variação linguística apenas ao citar as competências específicas de Língua Portuguesa propostas na BNCC. Assim como nas demais coleções, reserva algumas seções de uma unidade para tratar dos conceitos de variação e preconceito linguístico.

Dentro do conceito de variação linguística, a obra aborda as variedades regionais, dando ênfase à caracterização de personagens a partir do registro de determinada variedade; as variedades situacionais, na adequação da linguagem à situação comunicativa, descrevendo o uso dos registros formal e informal; e, por fim, as variedades sociais, admitindo a possibilidade de variação de acordo com fatores econômicos, culturais, etários etc.

Embora conceitue o preconceito linguístico como decorrente da comparação entre um modelo padrão normatizado pelas gramáticas e as situações reais de fala, a obra não apresenta textos e/ou atividades reflexivas como exemplos dessas situações, além de reduzir as variedades menos prestigiadas apenas ao campo da oralidade, o que não tem se demonstrado verdade, uma vez que encontramos inúmeros registros dessas variedades também na modalidade escrita. A única atividade inserida nessa seção sobre variedades sociais é um quadrinho com a utilização de uma gíria (“tipo”), como forma de representar uma variedade ligada a determinado grupo social:



Figura 4. Tirinha de Adão Iturrusgarai, retirada de Costa e Marchetti (2018, p. 63).

Após a imagem, o livro traz algumas atividades em que o aluno deve ser capaz de identificar o termo que se repete na tira e em que situações ele está sendo utilizado, apresenta a definição de gíria, questiona se o aluno costuma utilizar gírias, em que situações e se já foi criticado por utilizá-las e, por fim, conceitua a ideia de preconceito linguístico. Apesar de a gíria ser o único exemplo mostrado para tratar da variação social, percebemos que ele está longe de representar as diversas possibilidades de variação em outros componentes da língua as quais são decorrentes dos inúmeros fatores sociais e igualmente podem estar sujeitas ao preconceito linguístico.

Nas unidades 3, 4 e 5, as autoras apresentam as classes variáveis dos substantivos, adjetivos, artigos e numerais seguindo a perspectiva das gramáticas tradicionais, descrevendo suas conceituações e classificações, bem como as regras e relações de concordância entre as classes. Não há qualquer texto, atividade ou nota a respeito da possibilidade da não aplicação da regra de concordância nominal como presente nos usos reais da língua.

Diante da análise das obras e a despeito de toda a contribuição dos estudos da Sociolinguística Variacionista, verificamos o que já foi anteriormente observado por Freire (2018) em pesquisa acerca da variação linguística em livros didáticos do Ensino Fundamental, segundo a qual as coleções reservam uma seção de seus volumes para tratar do tema da variação e do preconceito linguístico, porém esses conceitos não são aplicados no restante da obra, de modo a contemplar os fenômenos de variação nas descrições de análise linguística, assim como a inserção das variedades menos prestigiadas com o fim de tratar efetivamente das questões relacionadas ao preconceito linguístico.

Lima (2014), em pesquisa também realizada sobre o tratamento do fenômeno da variação em livros didáticos, já apontava esses problemas ao indicar a superficialidade com que as coleções tratam desse fenômeno, ainda que algumas possam dar mais ênfase ao tema do que outras. O autor sinaliza que as coleções incluem a variação linguística entre os conteúdos de Língua Portuguesa apenas para cumprirem um critério de avaliação exigido pelos documentos oficiais e assim serem aprovadas entre as coleções aceitas pelo PNLD. Por conseguinte, não abordam a variação de modo relevante, de forma a trazer propostas de um efetivo trabalho de valorização da diversidade linguística.

Dado o exposto, concluímos que os livros didáticos analisados não atendem de modo satisfatório ao que está previsto nos documentos oficiais no que diz respeito à variação linguística, em específico às variantes relacionadas ao fenômeno da concordância nominal de número, uma vez que não tratam da variante considerada não canônica partindo do contexto dos alunos para o desenvolvimento de novas habilidades. Ao contrário, os livros consultados selecionam os conteúdos de análise linguística tendo como referência a gramática tradicional, deixando de contemplar os fenômenos de variação na descrição da concordância nominal de número.

5 PROPOSTA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo descreve a mediação pedagógica elaborada para o trabalho com a concordância nominal de número em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de modo que serão apresentados o planejamento da sequência didática, a indicação dos gêneros textuais selecionados para o processo de retextualização e a descrição das atividades propostas.

5.1 Planejamento da Mediação Pedagógica

A mediação pedagógica proposta nesta pesquisa abrange seis etapas, que serão descritas a seguir:

Etapa 1: Produção inicial e apresentação do projeto

a) Objetivos

- Produzir texto para detecção de necessidades de aprendizagem a serem atendidas pelo projeto
- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas

b) Atividades

- Produção de um texto de dez linhas em que os alunos devem fazer uma breve descrição de um ambiente
- Conversa sobre o tema do projeto, ou seja, como aplicar as regras de concordância nominal de número de modo adequado nas diferentes situações de comunicação
- Leitura silenciosa e depois coletiva de dois textos, um em que há aplicação da regra de concordância nominal de número e outro em que não há aplicação da regra, seguida de discussão
- Detalhamento do projeto e indicação das próximas etapas

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção inicial
- Folhas com os textos selecionados impressos
- *Datashow*

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 2: Abordagem didática da regra variável de concordância nominal

a) Objetivo

- Reconhecer, a partir de diferentes gêneros textuais, os contextos de aplicação e de não aplicação da regra de concordância nominal

b) Atividades

- Leitura de textos de gêneros diferentes que apresentem a ocorrência e a não ocorrência da aplicação da regra de concordância nominal
- Identificação dos contextos em que ocorre ou não a aplicação da regra de concordância nominal segundo o contínuo de oralidade-letramento e de monitoração estilística

c) Materiais

- *Datashow*
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Quatro tempos de aula

*Etapa 3: Didatização dos gêneros *causo* e *conto**

a) Objetivos

- Identificar as características dos gêneros *causo*, no campo da oralidade, e *conto*, no campo da escrita
- Levantar as variantes usadas na representação da concordância nominal de número

b) Atividades

- Exibição de um *causo* seguida de leitura da respectiva transcrição do áudio
- Leitura silenciosa e depois coletiva de um *conto*
- Exposição das características dos gêneros *causo* e *conto*
- Comparação entre o texto do *conto* e a transcrição do *causo*, especialmente quanto à aplicação da concordância nominal de número

c) Materiais

- *Datashow*
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos

d) Duração

- Quatro tempos de aula.

Etapa 4: Retextualização do oral para o escrito

a) Objetivos

- Reconhecer as diferenças entre o causo (representativo da modalidade oral) e o conto (representativo da escrita)
- Efetuar operações de retextualização de um texto oral para um escrito

b) Atividades

- Reapresentação do causo exibido na etapa anterior
- Leitura desse mesmo causo retextualizado para o gênero conto (diferente da mera transcrição) para identificação das alterações efetuadas na passagem de uma modalidade a outra
- Exibição de outro causo acompanhado de sua transcrição
- Retextualização da transcrição do segundo causo para o gênero conto

c) Materiais

- *Datashow*
- Caixa de som
- Folhas com os textos selecionados impressos
- Folhas de papel almaço para a produção

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 5: Da retextualização à reescritura

a) Objetivos

- Identificar as diferenças entre o texto de partida e o de destino nas retextualizações efetuadas
- Reconhecer os ajustes necessários para a versão final
- Reescrever o texto retextualizado para a solução de problemas em vista da versão final

b) Atividades

- Apresentação por meio de *slides* de problemas recorrentes dos textos retextualizados na última etapa em busca de soluções
- Devolução a cada aluno das respectivas produções de retextualização da última etapa com correções indicativas para leitura individual
- Reescritura de nova versão dessas retextualizações

c) Materiais

- *Datashow*

- Folhas de papel almaço para a reescritura

d) Duração

- Dois tempos de aula

Etapa 6: Produção final

a) Objetivos

- Identificar nos textos iniciais produzidos as construções em que não foi aplicada a regra de concordância nominal de número

- Operar a concordância nominal segundo as práticas de escrita da sociedade letrada

b) Atividades

- Devolução a cada aluno dos textos por eles produzidos na primeira etapa

- Identificação por parte dos alunos dos ajustes necessários, especialmente quanto à aplicação da regra de concordância nominal

- Reescritura do texto com a realização das alterações necessárias para posterior publicação em *e-book*

c) Materiais

- Folhas de papel almaço para a produção final

d) Duração

- Dois tempos de aula

Quanto à transcrição dos áudios dos textos usados na atividade de retextualização, cabem alguns esclarecimentos. Mesmo sabendo que existem códigos convencionados para a transcrição de textos orais, optamos por simplificá-los e adaptá-los, já que o propósito da atividade de retextualização não é propriamente a transcrição, mas a identificação de estruturas da oralidade que devem ser suprimidas ou adaptadas pelos alunos no processo de passagem do oral para o escrito. Assim, os códigos aqui adotados foram os seguintes:

a) Para entonação enfática, uso de caixa alta: “enCHEU bem a barriga”

b) Para alongamentos: “Quando chegou looonge”

c) Repetições/ hesitações, emprego de reticências: “Ah, se quiser... *cê... cê* fica aqui e eu *vô* lá na cidade.”

d) Trecho incompreensível em que se faz uma hipótese do que se ouviu, uso de parênteses: “e ele (falou)”

Por se tratar de atividade destinada à turma de Ensino Fundamental, que precisa fixar convenções de escrita, evitamos a transcrição das vogais pretônicas e das postônicas finais tal como se realizam foneticamente. Ex.: *tomate* (e não “tumati”). O mesmo fizemos com os metaplasmos que são comuns nas variedades urbanas (como a queda do -r do infinitivo): transcrevemos de acordo com as convenções ortográficas (p. ex. *quero falar*). Já as reduções de vocábulos (“*tá*”, “*pra*”, “*cê*”...) e as monotongações (p. ex. “*otro*”) foram mantidas, mas colocadas em itálico, a fim de chamar atenção dos alunos. Já a não aplicação da regra de concordância nominal canônica não foi marcada (p. ex. “as coisinha”), a fim de que o aluno perceba por si mesmo que vai ter de alterá-la na retextualização.

5.2 Gêneros Selecionados para o Processo de Retextualização

Nesta seção apresentaremos as principais características dos gêneros *causo* e *conto*, selecionados para o processo de retextualização previsto na mediação pedagógica que elaboramos. No entanto, esclarecemos que não pretendemos fazer uma descrição exaustiva a respeito do assunto, o que fugiria aos propósitos deste trabalho.

O *causo* é um gênero textual narrativo caracterizado, principalmente, por histórias passadas de geração em geração, principalmente através da oralidade, carregando enorme representatividade da cultura popular brasileira através de narrativas breves — humorísticas, aterrorizantes e/ou fantásticas — que despertam a atenção do ouvinte.

Striquer e Batista (2017) descrevem o *causo* considerando algumas características gerais: (i) narram fatos ficcionais ou verídicos do cotidiano, a partir de uma linguagem espontânea, característica da oralidade; (ii) retratam fatos e costumes de moradores de vilarejos e cidades do interior de determinadas regiões do Brasil ou ainda particularidades de seus contadores; (iii) o autor ou contador do *causo* participa da história, seja como um dos personagens ou como testemunha dos fatos, fator que confere maior veracidade aos acontecimentos, por mais fantásticos que possam parecer; (iv) o tempo e o espaço (geralmente ambiente rural) são elementos fundamentais na narrativa, utilizados para dar maior efeito de veracidade ao *causo*; (v) os personagens são, geralmente, figuras conhecidas do autor ou pertencentes a situações testemunhadas ou ouvidas por ele, podendo ser personagens animais ou sobrenaturais; (vi) o contador narra sempre fatos ocorridos no passado, onde se evidenciam as vozes do próprio contador e as dos personagens, através do emprego do discurso direto.

Já o gênero *conto* é definido como uma narrativa curta marcada pelo desenrolar de um único acontecimento relevante. De acordo com Campos e Rocha (2015), o *conto*, como gênero literário,

tem sua origem nas narrativas orais que acompanham os seres humanos desde o início das civilizações e que foram ao longo do tempo sendo recontadas e reinventadas. As autoras descrevem-no como um gênero narrativo que possui a finalidade de prender a atenção do leitor, o que o põe em interseção com o causo, porém deste se distingue por ser escrito, de forma que possui maior fluidez, devendo ser lido sem interrupções, ao contrário do que se dá em narrativas orais.

Em sua descrição, Campos e Rocha (2015) também elencam os elementos constituintes do conto: a presença de um narrador, poucos personagens, tempo e espaço definidos e delimitados, assim como uma sequência narrativa simples, girando em torno de um único motivo. Desse modo, os contos, em geral, apresentam apenas um clímax ou momento de maior tensão da narrativa, podendo ser classificados em várias categorias: contos de fadas, contos populares, contos folclóricos, contos fantásticos, contos de mistério, contos de horror, entre outros.

Ressaltamos, portanto, a natureza de cada um dos gêneros, em que o causo se situa no campo da oralidade, enquanto o conto se situa mais para o campo do letramento, por ser mediado pela escrita. Sendo assim, os dois gêneros selecionados foram considerados adequados para a proposta de retextualização aqui elaborada, que contempla o contínuo oralidade-letramento, partindo de um gênero do campo [+oral] para o do [+escrito].

5.3 Descrição das Atividades de Cada Etapa da Mediação Pedagógica

Conforme exposto acima, a proposta de mediação pedagógica deste trabalho compreende seis etapas, que serão detalhadas a seguir em subseções.

5.3.1 Produção inicial e apresentação do projeto

A primeira etapa se inicia com a proposição de uma atividade de produção textual precedida de uma conversa sobre a qualidade de vida na cidade, como forma de motivação. Segue abaixo a proposta a ser apresentada oralmente³ aos alunos:

Produza um breve texto, em torno de dez linhas, fazendo uma descrição de como é o bairro onde você mora. Diga como são as casas e as ruas, o que existe no bairro, que estabelecimentos podemos encontrar e o que a prefeitura poderia fazer para tornar o bairro melhor.

Atividade de produção textual inicial elaborada pela autora deste trabalho

³ Como o comando da atividade não será dado por escrito, os alunos não terão diante dos olhos SNs com a concordância nominal de número padrão, de modo que seus textos poderão manifestar variação na grafia de SNs plurais, ou seja, com ou sem a aplicação da regra de concordância.

Essa atividade pretende fazer com que os alunos produzam individualmente um texto com a ocorrência de SNs plurais. Por esse motivo, direcionamos para uma descrição da realidade vivenciada pelo aluno em seu bairro, de modo que o comando para a produção sugere a descrição das moradias, do que existe no bairro (escolas, mercados, farmácias, etc.) e das ações que o poder público pode empreender para melhorá-lo, o que certamente pode gerar SNs plurais que façam referência a espaços públicos, como “as ruas”, “as praças”, “as calçadas”, etc.

Após a produção dos textos pelos alunos está prevista uma conversa sobre a concordância nominal de número, mostrando que se trata de um fenômeno variável. Para exemplificar, serão apresentados os textos a seguir:

TEXTO 1

Um Dia e Tanto

Paulinho levou um susto. Quase deu um pulo da cama. Diante dele estava um cavaleiro medieval. Armadura reluzente, espada em punho e um grande escudo.

Esfregou os olhos para ter certeza e foi puxado pelo braço.

- Vamos! Não temos muito tempo. Há dragões em toda parte! Preciso da sua ajuda.

- Mas quem é você?

- Sou o Rei Artur. Rápido, os dragões vêm logo ali!

- Na sala?

- Proteja-se, cavaleiro! Aqui, atrás desse esconderijo secreto.

- Mas isso é o sofá.

Paulinho e Artur esperaram a passagem dos dragões. Quando tudo parecia tranquilo, ouviram tiros. Um vaqueiro típico do Velho Oeste salta para trás do sofá.

- Olá, desculpem invadir o esconderijo de vocês, senhores. Sou Billy e fujo de bandidos malvados, assaltantes de banco, ladrões de gado.

- Tenha calma, nobre fidalgo. Eu sou Artur e estamos seguros com a liderança de Sir Paulinho, cavaleiro da Távola Redonda.

- A seu dispor, xerife Paulinho.

Após alguns momentos, os três espiaram do lado de fora e os perigos já haviam passado. Saíram do esconderijo quando explodiu o primeiro tiro de canhão.

- Essa não! Piratas! - disse Paulinho - Fugam, marujos! Vamos para o meu barco. Ele está logo ali, no rio Amazonas.

Desceram o rio em meio a botos cor-de-rosa, grandes macacos que pulavam de galho em galho, sucuris do tamanho do barco e animais de todas as espécies. Desceram em terra firme para reconhecer o terreno.

- Dinossauros! Corram! Dois tiranossauros iam em direção aos nossos heróis. De repente, um raio atingiu os três e os levou a uma nave espacial.

- Seja bem-vindo, comandante Paulinho. Nossa nave está em missão de defesa da Terra e só um ótimo piloto como você pode nos ajudar - disse um dos tripulantes. E continuou:

- Estamos cercados por discos voadores, comandante. O senhor precisa nos tirar daqui! Paulinho assumiu o comando.

- Ativar velocidade da luz, manobra de fuga evasiva, manter escudo de proteção, aumentar campo de força...

Nesse ponto, fechou o livro. No dia seguinte ia continuar a leitura, seu passatempo preferido.

FIALHO, Carlos. *Um dia e tanto*. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3244/um-dia-e-tanto>. Acesso em 16 dez. 2020.

TEXTO 2

A Raposa e o Lenhador

A pessoa pode ser ruim como for. Numa comparação, se eu gosto dessa menina, eu não importo o que o povo fale dela. Se eu gosto e confio nela, tenho que confiar nela. Não tem negócio que você falar, “Ah, eu num gosto dela. Ah, ela é assim, ela é assado, ela é cozida, ela frita”. Tem? Eu confio nela, tenho que gostar dela e confiar em você.

Aí um homem diz que ela tinha um filho e não tinha quem ficasse com o filho dele. Que ele tinha filhinho, mas não tinha esposa, vivia sozinho. Aí diz que um dia, ele travou na frente da porta, falou:

– Ô minha Nossa Senhora!

Ele era catador de lenha.

– Eu quero cortar uma lenha e não tenho quem tome conta de meu filho. E agora? O que é que ele vai fazer?

Aí diz que apareceu uma raposa. Aí diz que a Raposa disse:

– Vá cortar a lenha que eu tomo conta do seu filho.

Aí diz que o vizinho falou:

– Tu é doido, Fulano? Não deixe teu filho com um bicho feroz desse não. Como é que você vai deixar uma criança com uma raposa?

Ele disse:

– Mas eu tou confiando, eu confio nela. Ela não disse que toma conta de meu filho?

Eu vou confiar.

Aí diz que a Raposa dizia:

– Pode confiar.

Que os bicho no começo diz que falava.

– Pode ir que eu tomo conta de seu filho.

Aí diz que ele se arrumava e saía, deixava a Raposa, ficava menininho lá. Aí diz que ia cortar sua lenha, quando era de tarde, suado, diz que chegava, que ela tava na frente da porta com a cauda balançando, toda sacudindo. Que quando ele chegava, que ela ia certo na cama, diz que ele olhava, tava o menininho lá quieto na cama, todo arrumadinho, dormindo. E diz que o povo falando. Ele disse:

– Não, mas eu tou confiando nela, não tem conversa, eu tou confiando na Raposa.

Aí quando foi no outro dia, ele foi, chegou de novo, o menininho lá todo satisfeito. Quando foi no quarto dia, ele foi. Quando ele vem de lá pra cá, distraído, tá ela, coitadinha, em pé na porta, diz que toda sorrindo, mas diz que toda lavada de sangue. Aí, ele falou:

- Bem os vizinho falou, a Raposa matou meu filho!

Mas foi engano que ele não foi logo no quarto. Diz que na danação que ele chegou, diz que pegou o machado bateu na Raposa, matou. Aí, quando ele matou a Raposa que deixou no chão, que entrou dentro do quarto, que chegou de junto do berço do menino, tá o tamanho da cobra que lá ia pra pegar o menino. Ela matou a cobra, deixou cá e ficou na porta, mas ele já tinha matado a raposa.

Aí diz que se desgostou, enterrou a foice, o machado e a Raposa tudo numa cova só. Quer dizer que ele tava confiando, mas por as coisas que o povo falava ele sempre, ele ficava pensando naquilo. Mas não foi como ele pensou. Ela matou a cobra, não foi o menino.

(Narrado por Andreлина Rosenda S. dos Santos, em Fazenda Loja – Irará, 30 out. 2005. Recolhido por Edil Silva Costa, Cristiane Tavares, Nara Silva.)

COSTA, Edil Silva (org). **Contos e causos da Bahia: Viva Voz**. FALE/UFMG: Belo Horizonte, 2016.

Estes textos foram selecionados porque propiciam a identificação de aspectos da oralidade e da escrita, além de serem narrativas curtas que costumam prender a atenção do público juvenil. Preveremos aqui uma primeira leitura individual e silenciosa dessas duas narrativas, seguida de uma leitura coletiva e uma conversa sobre os textos, devendo esta se dar em torno das seguintes questões: (i) Quais as principais diferenças que você consegue perceber entre os textos? (ii) Por que você acha que existem essas diferenças? Esperamos que os alunos atentem para a variação na concordância nominal de número: com aplicação no primeiro texto e sem aplicação no segundo.

5.3.2 Abordagem didática da regra variável de concordância nominal

Nesta etapa está prevista a leitura e a análise de textos de diferentes gêneros, situados em diferentes porções do contínuo de oralidade-letramento e com menor ou maior grau de monitoração estilística, a fim de que os alunos identifiquem os contextos de aplicação ou não da regra de concordância nominal de número. Assim, após cada texto, são propostas atividades

para levar a turma a essa percepção.

Na sequência, apresentamos os textos selecionados.

TEXTO 1

Chico Bento MAURÍCIO DE SOUSA



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/559783428660054311/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

- No segundo quadrinho, podemos observar a não marcação de plural na fala de Chico Bento. Identifique a expressão em que isso acontece.
- Por que você acha que isso ocorre?
- A marca de plural apenas no primeiro elemento da expressão é suficiente para a moça com quem Chico Bento falava compreender que se trata de mais de um elemento?

O primeiro texto selecionado foi uma tirinha, pois é um gênero textual que, embora escrito, está situado mais para o campo da oralidade, além disso, costuma ser muito atrativo para o público jovem, o que facilita o desenvolvimento do trabalho na utilização de diversos gêneros. De modo geral, o propósito das questões é que os alunos percebam a não marcação da concordância nominal de número como um fenômeno bastante comum na oralidade, daí ter aparecido no gênero tirinha, que busca reproduzir a fala. Dessa forma, esperamos que a turma identifique na questão (a) a não marcação de plural na expressão “aquelas rãzinha”. Como resposta à questão (b), provavelmente os alunos dirão que isso é uma marca característica de falantes de zonas rurais, em função do personagem caipira Chico Bento, porém devemos esclarecer que esse fenômeno também está presente entre os falantes das zonas urbanas. Por conseguinte, caberá explicar aos alunos que a marcação de número plural na fala de Chico Bento não é redundante, ou seja, aparece concretizada somente no determinante sem necessidade de repeti-la, de modo que é uma regra bastante lógica,

embora seja rejeitada pelos falantes cultos, que preferem a marcação de plural redundante quando monitoram sua fala. Nesse sentido, a questão (c) pretende levar os alunos à reflexão a respeito do efeito comunicativo da linguagem, em que é possível perceber que se trata de mais de um elemento em expressões onde apenas o primeiro elemento do SN encontra-se no plural.

TEXTO 2



Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2020/08/atividade-de-lingua-portuguesa-genero.html> Acesso em: 25 nov. 2020.

- a) Em que expressão da fala da primeira personagem podemos observar a não aplicação da regra de concordância nominal?
- b) Você acha que a não aplicação da regra de concordância interferiu na comunicação entre os personagens?

Na atividade acima, o texto selecionado foi uma charge, gênero que, quando contém diálogo, busca reproduzir a fala espontânea tal como a tirinha, de modo que se explorou a não aplicação da regra de concordância nominal presente no primeiro balão a partir das questões elaboradas. O propósito geral das questões é que os alunos percebam a possibilidade da não aplicação da regra de concordância nominal como uma das marcas de oralidade, mas desta vez em um ambiente urbano, desfazendo a falsa crença de que esse fenômeno variável é exclusivo de variedades rurais. A partir disso, esperamos que os alunos identifiquem a expressão “os código de barras” como resposta à questão (a), bem como percebam, em resposta à questão (b), que a dificuldade de compreensão entre as personagens se dá em decorrência de outros fatores e não da falta de aplicação da regra de concordância.

TEXTO 3



Disponível em: https://aminoapps.com/c/otanix/page/blog/tui-hora-da-aula-concordancia-verbal-e-nominal/ZJPM_WKuBuQ5YZ8GKb2WpdoWjrjR3QbgGR. Acesso em: 16 dez. 2020.

- a) Você acha que o texto escrito na imagem acima é mais relacionado a que tipo de contexto – de fala ou de escrita? Normalmente, é mais utilizado em ambientes formais ou informais?
- b) Você acha que a imagem teria o mesmo efeito se o texto fosse colocado de outra forma, de acordo com a escrita culta formal? Por quê?

O terceiro texto se trata de um meme, gênero que faz parte do cotidiano dos alunos. O meme constitui um gênero digital composto por uma imagem ou vídeo viralizado nas redes sociais e construído em torno de uma linguagem próxima à fala do dia a dia, a fim de provocar humor. Na questão (a) esperamos que os alunos identifiquem que o texto do meme, apesar de escrito, está associado ao modo como as pessoas podem produzir sua fala, principalmente em ambientes informais, com menos monitoração. Nessa questão, cabe ressaltar que, além do fenômeno da não aplicação da regra de concordância nominal de número, o texto verbal apresentou um metaplasmo bastante comum na oralidade: a monotongação de <ou> para <o>. A questão (b) pretende levar os alunos a refletirem acerca da utilização da linguagem em seus diferentes contextos. No caso do meme, eles devem perceber que o efeito de humor se dá em grande parte pela utilização dessa linguagem cotidiana, espontânea, que remete a situações familiares e descontraídas, o que seria alterado caso o texto fosse apresentado de acordo com a norma culta escrita.

TEXTO 4

Arrasta (part. Léo Santana)

Gloria Groove

Vou de rolê com as menina

No baile nós tamó em casa

Senta e rebola por cima

Elas vai pra pista e embraza

Hoje eu pisei na rua pra ficar maluca

E arrastar no chão (oh)

Descer pra correr perigo

É terror nenhum pro nosso esquadrão (vai)

Ela sabe o quê que é bom

Arrasta-que rasta-que rasta no chão

Arrasta-que rasta-que rasta

Vem quicando nesse som

Arrasta-que rasta-que rasta no chão

Arrasta-que rasta-que rasta

Gloria Groove e Léo Santana te convoca pra arrastar

[...]

Trecho da letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gloria-groove/arrasta-part-leo-santana/>. Acesso em 16 dez. 2020.

Após a leitura desse trecho do funk “Arrasta”, responda:

- a) Na primeira estrofe foram sinalizadas algumas estruturas que não seguem as regras de concordância de acordo com a norma culta. Destaque a que está relacionada à concordância nominal.
- b) Por que você acha que foram usadas essas estruturas nessa letra de música?
- c) Esse tipo de registro poderia ser usado em qualquer tipo de texto, como os trabalhos escolares, por exemplo? Por quê?

O texto 4 é um trecho de um *funk*, gênero musical muito popular que, entre outras características, pode apresentar muitas repetições, várias gírias e marcas de oralidade. A escolha do texto se deu por ser muito comum no meio do público jovem. O objetivo dessa atividade é que os alunos percebam os diferentes níveis de linguagem que podem constituir um texto de acordo com seu propósito comunicativo. Na questão (a), esperamos que os alunos identifiquem, dentre as expressões em que não há aplicação de concordância, aquela que se refere à concordância nominal – *as menina*. Na questão (b), pretendemos levar os alunos à reflexão a respeito da utilização de estruturas que não seguem a norma culta, mas são perfeitamente válidas em outras variedades da língua, como ocorre nas letras de *funk*. Já na questão (c), o propósito é levar os discentes ao reconhecimento da necessidade de adequação dos textos a situações de comunicação em que é esperada a variedade de prestígio, como no caso dos trabalhos escolares.

TEXTO 5

Quais são os carros menos poluentes do Brasil?

Por Vagner Liberato

11 de dezembro, 2020

Durante muitos anos a indústria automobilística mundial não se preocupou com os recursos do planeta, esbanjando o uso indiscriminado de combustíveis variados e outros materiais. O tempo passou e a consciência ecológica também chegou a este setor.

Atualmente, diversas são as iniciativas para aumentar a eficiência, reduzir a emissão de gases e também melhorar os recursos empregados na elaboração de diversos veículos.

Por exemplo, já existem veículos elétricos que carregam por meio de placas solares, zerando a necessidade de combustível derivado do petróleo ou álcool, e que geram menor impacto no meio ambiente.

Se você pensa que ao falar de carros menos poluentes do Brasil eu estou falando de algo relacionado a ficção, saiba que não é. Hoje no país já existem veículos com tecnologia avançada feitos por montadoras comprometidas com as causas ambientais.

Disponível em: <https://www.meioambiente.com/quais-sao-os-carros-menos-poluente-do-brasil/>. Acesso em 16 dez. 2020. Fragmento.

O texto que você leu é parte de uma reportagem, gênero jornalístico normalmente encontrado em jornais e/ou revistas. Considerando essa informação, responda as questões que se seguem.

- a) A aplicação da regra de concordância nominal é observada em todas as estruturas nominais presentes no texto. Por quê?
- b) O registro utilizado no texto pertence a um contexto mais ou menos formal de comunicação?
- c) Se o texto não apresentasse a marcação de plural em todos os elementos plurais, como: “Os carro menos poluente do Brasil” ou “os recurso empregado”, seria bem recebido pelo público-alvo? Por quê?

O texto 5 é um trecho de reportagem, escolhido por ser um gênero textual representativo da cultura escrita, de modo que está situado mais para o campo do letramento, sendo bastante prestigiado pela sociedade letrada como fonte confiável de informação. Esperamos na questão (a) que os alunos reconheçam que gêneros textuais que representam eventos de letramento requerem a aplicação da regra de concordância nominal por ser essa a prática de escrita manifestada pelas instâncias sociais letradas. Assim, na questão (b) pretendemos que os alunos associem o uso da norma culta escrita a um contexto mais formal de comunicação, que necessita de maior monitoração. Já na questão (c), a expectativa é que os alunos cheguem à conclusão de que o gênero reportagem, por pertencer a uma situação de comunicação que exige a observância das regras de concordância nominal, não costuma comportar SNs sem marcação de plural em todos os elementos, o que está mais relacionado aos contextos comunicativos situados no campo da oralidade e/ou mais informais.

TEXTO 6

MAISA SILVA, MEL MAIA E KLARA CASTANHO BRILHAM EM FILME: "APRENDEMOS MUITO SOBRE AMIZADE"

Famosas desde a infância, atrizes contracenam juntas em 'Tudo por um *Popstar*', falam dos bastidores das filmagens e comentam idolatrias.

QUEM: *Tudo por um Popstar é um sucesso da literatura voltada ao público teen. Como foi receber o convite para fazer o filme inspirado no livro?*

MEL MAIA: Fiquei muito feliz e muito honrada. A Thalita Rebouças é muito famosa pelos livros, personagens, criatividade... E fiquei mais feliz ainda ao saber que a minha personagem tem semelhança com a Thalita quando era pequena. Felicidade a mil!

MAISA SILVA: Fiquei muito feliz, especialmente por ser um filme protagonizado por três meninas adolescentes. Isso não é comum, não se vê isso muito! Somos três meninas protagonistas sem nenhuma distinção, nenhum desequilíbrio. Foi muito importante para nós trabalharmos juntas. Aprendemos muito sobre amizade. A Mel e a Klara são incríveis.

KLARA CASTANHO: Sou apaixonada pela Thalita Rebouças. Muitas fases da minha vida envolvem ela e fazer este filme me deixou muito feliz.

QUEM: As personagens fazem de tudo pelo ídolo. Já se imaginaram fazendo uma loucura parecida com as delas?

MEL: Não faríamos nada do que as meninas fizeram. No máximo, a viagem. Mas não arriscaria a vida.

MAISA: Tudo o que as meninas fizeram depois de chegar ao Rio, eu não faria.

KLARA: Não vamos dar *spoiler*, mas, a partir do momento em que elas chegam para assistir ao show, muita coisa sai do controle. Não faria nada do que elas fizeram. Todo mundo já foi fã um dia e a gente conhece bem esse sentimento do que é ser fã. Fazer loucura? Eu passo.

Disponível em: <https://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2018/10/maisa-silva-mel-maia-e-klara-castanho-brilham-em-filme-aprendemos-muito-sobre-amizade.html>. Acesso em: 16/ dez. 2020. Fragmento.

A partir da leitura da entrevista, responda:

a) Tanto a entrevistadora quanto as entrevistadas aplicam a regra de concordância nominal de número em todas as suas falas. Por que isso acontece?

b) Você considera que esse registro é comum em todos os ambientes sociais? Algum falante poderia não se identificar com esse registro?

O texto 6 é uma entrevista transcrita publicada numa revista voltada para o público adolescente. A escolha do texto foi feita por se tratar de um gênero textual originalmente falado que foi retextualizado para a escrita, o que acaba suprimindo as marcas mais comuns de oralidade para adequar-se ao registro escrito. Embora não tenhamos tido acesso à entrevista original

gravada, muito provavelmente as atrizes entrevistadas manifestaram concordância nominal categórica, visto que estavam numa situação de fala monitorada, ou seja, falando para um veículo de comunicação de massa, situação em que indivíduos escolarizados normalmente empregam 100 % de concordância nominal.

Pretendemos nessa atividade que os alunos observem a diferença entre os campos da oralidade e do letramento a partir de um texto que transpassa as duas modalidades. Sendo assim, esperamos que, na questão (a), eles identifiquem que, apesar de a entrevista constituir originalmente um evento de oralidade, as atrizes não estavam em uma situação totalmente espontânea (informal), já que estavam sendo gravadas, de modo que apresentaram uma fala mais monitorada, com a aplicação absoluta da regra de concordância nominal, tendo em vista que a não aplicação dessa regra é altamente estigmatizada em meios letrados. Por outro lado, cabe aqui considerarmos que, se eventualmente houve algum SN sem a marcação de plural redundante, certamente o redator fez a aplicação da regra, pois o processo de transposição da entrevista para a modalidade escrita elimina marcas de oralidade e faz uso de estruturas linguísticas prestigiadas pela cultura letrada. A partir desse entendimento, pretendemos que na questão (b) os alunos constatem que esse registro não é comum em todos os ambientes sociais, considerando-se as diferentes situações de comunicação em que os falantes podem se encontrar, com maior ou menor grau de formalidade, mais voltados para o campo da oralidade ou do letramento, e, ainda, que nem todos os falantes da língua se identificam com esse registro, especialmente aqueles que pertencem a grupos sociais cuja norma linguística é a do plural não redundante, o que não deve ser um motivo para desprestigiá-lo enquanto falante.

TEXTO 7



Disponível em: <https://pt.foursquare.com/v/praiade-puna%C3%BA/4e14d1e91fc78e3e422d031e/photos>. Acesso em: 16 dez. 2020.

TEXTO 8



Disponível em: <https://www.goodlife.com.br/noticias/conheca-as-campanhas-de-saude-do-segundo-semester>. Acesso em: 16 dez. 2020.

O texto 7 mostra uma placa com instrução em um local público, enquanto o texto 8 é uma ilustração sobre campanhas de saúde presente na página virtual de uma empresa de serviço médico-hospitalar. Observe os dois textos com atenção e responda:

- O texto 7 segue a norma culta escrita da língua? Por quê?
- Que fator você acha que pode ter contribuído para que o texto fosse escrito desse modo?
- Reescreva a mensagem do texto 7, de acordo a norma culta escrita da língua.
- Você acha que o texto 8 poderia ter sido escrito sem a aplicação da regra de concordância nominal, como no texto 7? Por quê?

O texto 7 é uma placa de instrução em uma área com animais silvestres, enquanto o texto 8 traz uma ilustração sobre campanhas de saúde presente na página virtual de uma empresa de serviço médico-hospitalar. Esses textos foram selecionados por serem gêneros com predomínio da função conativa, ou seja, voltadas ao receptor da mensagem. Nessa atividade, intentamos que os alunos identifiquem a aplicação e a não aplicação da regra de concordância nominal de número nos diferentes textos com a mesma função. Na questão (a), o comando especifica a norma culta *escrita*, entendida como contexto *monitorado* de comunicação de indivíduos letrados (cf. FARACO, 2008), que apresenta maior uniformidade quanto à aplicação da regra de concordância nominal de número (cf. AZEREDO, 2018), distinguindo-se da norma

culta da fala, em que se observa certa variação a esse respeito. Por conseguinte, os alunos deverão concluir que o texto não segue a norma culta escrita em razão da não aplicação da regra de concordância nominal nas expressões “os sagui” e “animais selvagem”. Pretendemos na questão (b) levar os alunos à reflexão sobre quais fatores poderiam ter contribuído para que o texto fosse escrito desse modo, considerando as possibilidades do nível de instrução de quem o produziu, ou seja, não foi escrito por um sujeito com alto grau de letramento, ou de atenção do escritor da placa, no caso de um indivíduo escolarizado que não monitorou a escrita. Para Faraco (2008), a norma culta pressupõe contextos monitorados de fala ou de escrita. Assim, se não houve monitoração, não há efetivamente uma norma culta, o que, no caso do texto 7, não seria um problema, já que não constitui um gênero em que haveria uma cobrança dessa norma, tal como se observa em gêneros acadêmicos, por exemplo. É importante ressaltar nessa atividade a importância do combate ao preconceito linguístico, não classificando esse registro simplesmente como erro, mas buscando a compreensão dos fatores que podem levar a essa utilização mesmo em um texto escrito e a relevância de que os alunos aprendam a utilizar as construções linguísticas da norma culta e saibam empregá-las nos contextos adequados. Diante disso, esperamos que na questão (c) eles reescrevam o texto 7 aplicando as regras de concordância nominal (*Não pode alimentar os saguis, animais selvagens.*). Enfim, na questão (d) pretendemos que os alunos compreendam que o texto 8 não seria escrito sem a aplicação das regras de concordância nominal, devido ao nível de monitoração normalmente empregado em textos que representem páginas de empresas ou instituições.

5.3.3 Didatização dos gêneros *causo e conto*

Esta etapa contempla a didatização dos gêneros *causo e conto*, selecionados para esta mediação pedagógica. Como primeira atividade, está prevista a apresentação de um vídeo com o *causo* “Melancia”, em que o contador Geraldo Tartaruga, de São Luiz do Paraitinga, SP, conta uma das histórias do personagem Pedro Malasartes. Segue a transcrição do *causo* com o *link* de acesso ao vídeo:

Causo Melancia

Pedro Malasartes saiu (assim) da... da casa dele, né? E foi *andano pra* estrada, foi *andano pra* estrada, e foi *andano... andano*. Quando chegou looonge, *tava* muito longe já da casa dele, começou a sentir fome, começou a sentir fome e *oiá pra* todo lado e nada, né? Mas de repente ele vê uma *chácra*, aquela bruta daquela *chacrona*, né? E (fala):

- OH... ah, naquela *chácra* ali deve ter alguma coisa *pra* comer, ah, eu vou lá!

E ele com o saquinho nas costa, né? Aquele saquinho com... as coisinha que ele carregava. Daí quando ele foi *chegano* na *chácra*, ele viu um pomar de melancia. Aquele pomarZÃO de melancia, aquelas bruta melancia boNlta, né? Bem madurinha.

- Uh...melanCIA! (Ai que...)

Mai de repente ele vê um guarda, um BRUta de um guarda lá na... perto do pé de melancia lá, a bruta da espingarda nas costa, e ele (falou):

- Êh, mas e agora? E *pra* mim chegar lá? E a guarda? Mas e agora, o que que eu faço? Ah, já sei, já sei o que que eu faço.

Daí voltou lá na estrada, pegou aquele saco que ele *tava* com ele e jogou tudo que tinha lá dentro, pegou uma bruta numa pedra, *ponhou* dentro do saco, amarrou ela e ficou *meteno* o pau (dentro)...naquele saco com aquela pedra, começou meter o pau e *gritano*:

- SOCOOORRO! SOCOOORRO! SOCOOORRO!

Daí o guarda escutou, né? O guarda escutou o grito... aquele grito de socorro e falou:

- *Mai* quem que *tá gritano* socorro lá na estrada, eu quero ver.

Quando ele saiu na cerca, assim, *oiô* assim aquele homem lááá no meio da estrada, *meTENo* o pau no saco lá e *gritano* socorro. (Disse:)

- Ah, vou lá ver o que que é aquilo.

Daí chegou lá:

- Ô moço... que que *tá aconteceno* aí? O que que *tá dendo* saco? *Cê tá meteno* o pau no saco aí e *gritano* socorro, que *tá aconteceno*? Que que *tá dendo* saco?

- É a morte.

- A MORTE!? *Ma* morte, *ma* como é que a morte vai entrar *dendo* saco?

- Ah, eu coloquei ela aqui é, ela passou aqui, disse que ia pegar o cara daquela casa lá hoje, que era o dia dele, então... eu peguei ela.

- *Mai* aquela casa lá quem mora é eu...

- Ah, (mas) então é o senhor que ela ia levar. Então... agora... ela *tá* aqui no... *ponhei* ela *dendo* saco aqui e *tô* aqui. E ela daqui ela *num* sai.

- Ah, *mai* o que que eu faço agora? E a hora que ela sair daí... ela vai pegar eu. E agora, o que que eu faço?

- Ói... sabe quem pode tirar ela daqui e le... mandar embora pra *ootro* lugar?

- QUEM?

- É o padre.

- O padre? *Mai*...e é como, o padre? O padre só lá na cidade que tem, aqui...oh...como é que eu vou fazer agora? E agora o que que eu faço?

E ficou desesperado, né? *Sabeno* que a morte que vinha buscar ele *tava* ali.

- *Mai*...e nossa...*mai*...e agora, o que acontece?

- Ah, se quiser... *cê*... *cê* fica aqui e eu *vô* lá na cidade chamar o padre.

- Ah, *mai*... *cê* faz isso pra mim!?

- Faço ué. (Senhor) *num* pode sair daqui, porque *num* pode sair do... de perto do... da... da *chacrá* aí. Então *cê* fica aqui, segura o saco, de vez em quando *cê* mete o pau nela. E vou lá chamar o padre, eu vou na cidade chamar o padre, eu vou lá e falo *pro* padre vim.

- Ah é, *ocê* faz isso pra mim?

- FAÇO!

- Eu *vô* lá... eu, eu... eu... tá bom...*ocê*... eu fico aí... *ocê* vai lá?

- Eu *vô* láaa... eu *vô* lá sim.

- *Tá*, então *tá* bom. *Ocê* pode pegar meu cavalo ali, pode pegar meu cavalo ali, é... o cavalo meu *tá* amarrado ali *denda chacrá* ali... *cê* pode entrar lá, pegar o cavalo e e... e que é *mai*... é... *cê* chega *mai* logo.

- Tá bom, tá bom... eu... eu *vô ino* então, *cê* fica aí *segurano* (o saco), de vez em quando *cê* mete o cacete nele.

- Tá bom, tá bom, tá bom, tá bom!

Daí o Pedro Malasartes... daí ele ficou ali *meteno* o pau no saco ali, né? E o Pedro Malasartes entrou *denda chacrá*, foi lá no pomar de melancia lá... quebrou as melancia lá, enCHEU bem a barriga, coMEUU melancia aTÉ encher *mermo*, depois ele entrou assim, pegou um cavalo que *tava* amarrado lá, montou nele, pegou a estrada e SUMIU.

E o guarda? *Tá dano* paulada no saco lá até hoje... (risos) de medo da morte sair.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1CiVQnPApc4>. Acesso em: 16 dez. 2020

Após a audição do caso e a leitura da transcrição, pretendemos que os alunos observem as marcas de oralidade presentes no texto, como as repetições, as hesitações da fala, os alongamentos e as entonações empregadas para dar ênfase a algumas expressões, bem como as reduções de vocábulos. Sobretudo, esperamos que os alunos percebam a não aplicação da regra de concordância nominal como uma das marcas de oralidade que precisarão ser adequadas no processo de retextualização.

Em seguida, está prevista a leitura de um conto com o mesmo personagem do caso acima para fins de comparação entre os dois gêneros:

Pedro Malasartes e o pássaro lapão

Conta a história que, lá pelas bandas do interior desse Brasilzão, havia uma cidadezinha bem no meio do sertão. Seus moradores viviam das plantações e cuidar das galinhas, porcos, cabras e outros animais de criação.

Existia, nessa cidade, um coronel, que se achava muito poderoso, porque era homem de muitas posses, o mais rico daquela região.

Um dia, esse valentão, coronel mandão, muito curioso e apropriador de coisas indébitas, resolveu roubar seis cabras do velho Piaçava. O velho, pobre, muito fraco, não podia fazer nada, porque, assim como os outros habitantes, tinha medo do tal coronel. Triste pelo prejuízo, a única coisa que o pobre Piaçava fez foi contar o ocorrido a seu compadre, o Pedro Malasartes. Pedro, que não gostava de injustiças, comprou a briga e prometeu que daria uma solução para o fato.

Finda a visita, Piaçava retornou para sua casa, esperançoso e confiante na esperteza do seu compadre.

Pedro Malasartes ficou matutando, matutando, matutando... Quando as ideias clarearam, ele foi para a cozinha e começou a preparar um enorme caldeirão de feijoada, com muitas carnes e temperos variados. Depois, sentou-se diante de um imenso prato e comeu até não poder mais, dando cabo de todo o caldeirão da succulenta iguaria. Foi então para a sua rede descansar. Passadas algumas horas daquele farto jantar, levantou-se e bebeu um vidro inteirinho de laxante. E se recolheu...

No dia seguinte, faltando uns dez minutos para o meio-dia, estava lá Pedro Malasartes, para dar sequência a seus planos, no meio da estrada, bem no caminho onde todos os dias naquela mesma hora o coronel passava. Pedro estava inquieto, andando com passos miudinhos de um lado para o outro, contorcendo-se e prendendo as pernas. Lá dentro de sua barriga parecia que tinha um formigueiro de tanta mexeção! Chegou um momento em que Pedro não aguentou mais. Imediatamente arriou as calças e, ali mesmo onde estava, resolveu obrar, como diziam os antigos. Depois, rapidamente colocou o seu velho chapéu de palha por cima daquela "bela produção". Ficou segurando o chapéu pelas abas e observando para ver se o coronel aparecia lá na distante curva da estrada.

Finalmente, o valentão surgiu. Foi chegando, chegando, chegando... e vendo o caipira agachado ali no meio da estrada, perguntou:

- Ô Pedro Malasartes! O que é que tu tá fazendo aí, home de Deus?

- Ih, seu coroné, o sinhô num vai nem acreditar no que me aconteceu. Estava passeando por estas bandas, quando de repente avistei um pássaro lapão!

O coronel, curioso como ele só, quis logo saber:

- Pássaro lapão? Que diacho é isso, Pedro Malasartes?

- Ué, o sinhô nunca ouviu falar do pássaro lapão? É uma ave muito rara seu coroné! Ele tem o canto mais bonito do mundo; muito mais bonito que o canto daquela tal do uirapuru. As suas penas têm as cores do arco-íris e são tão suaves quanto a brisa da manhã. Mas são poucas as pessoas que conseguem pegar um pássaro lapão. Ele é muito arisco! Esse aqui

estava distraído e eu ó... consegui prender ele aqui embaixo do meu chapéu. Ele vale uma fortuna, seu coroné, uma fortuna! Vou ganhar muito dinheiro com ele.

Pedro Malasartes ia falando e inventando cada vez mais maravilhas sobre o pássaro lapão. E o coronel só ia enchendo os olhos de cifras, imaginando o quanto poderia ganhar com aquela raridade.

Após ouvir todas as “explicações” de Malasartes sobre o animal, o coronel sugeriu, mas daquele modo mandão que todo mundo ali da região já conhecia:

- Malasartes, vamos fazer um combinado: vamos nós dois ganhar muito dinheiro com essa preciosidade. Nós vamos exhibir esse pássaro lapão na feira. As pessoas que quiserem ver vão ter de pagar ingresso. E é aí que a gente vai faturar uma boa soma. Tome aqui esse dinheiro e vá agorinha mesmo lá no armazém comprar uma gaiola para esse pássaro, enquanto isso eu fico tomando conta do bichinho.

Pedro Malasartes, percebendo que seus planos estavam dando certo, respondeu ao coronel:

- Ah, num sei não! Eu num tô acreditando que o sinhô vai cuidar desse pássaro como ele merece. Além do mais, esse dinheirinho aí é pouco demais. Um pássaro raro como esse carece de uma gaiola muito bonita, imponente, folheada a ouro.

- Mas, Pedro, que gaiola imponente que nada! Isso é só um pássaro.

- Já falei pro sinhô que esse pássaro lapão é muito sensível, não pode ficar preso em qualquer lugar, senão ele para de cantar, as penas murçam e caem. Aí ele acaba morrendo de tristeza.

Depois de muita argumentação de um lado e de outro, o coronel, já bem nervoso e contrariado, aceitou o que Malasartes pediu:

- Tá bão, tá bão, Pedro! Então leve todo esse dinheiro que eu tenho aqui e vá lá comprar essa tal gaiola imponente. Não se preocupe que eu vou saber cuidar muito bem desse pássaro cheio de salamaleques... Vá logo!

Mais do que depressa, Pedro Malasartes desapareceu com o dinheiro, correu em direção à casa do velho Piaçava, que, sabendo do ocorrido, pôde comprar meia dúzia de novas cabras. A quantia que o coronel entregou ao Malasartes era mais do que suficiente para cobrir esse prejuízo. E o espertalhão ainda ficou com um bom “troco”!

Enquanto isso, lá naquela estradinha, o coronel aguardava a chegada da encomenda. Esperando, esperando, esperando... e sonhando de olhos abertos com os lucros que iria ter. Com o tempo passando, a paciência já esgotada, suando em bicas por causa do forte sol do meio-dia em sua moleira, ele decidiu:

- Quer saber de uma coisa? Eu vou é ganhar dinheiro sozinho. Deixa o Pedro pra lá! Eu mesmo levo essa raridade pra feira!

Então, o coronel levantou rapidamente o chapéu, enfiou a mão naquela “coisa” e...

Bem, o que se sabe é que naquele momento, naquela cidadezinha do sertão, todos ouviram o grito do coronel:

- Pedro Malasartes... EU TE MATO!!!

Todos, menos o Pedro Malasartes, que a essa altura já estava longe, muito longe, aproveitando muito bem o dinheiro do coronel.

BARROS, Glauter. Pedro Malasartes e o pássaro lapão. In: GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano (org.). **Histórias de quem conta histórias**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 104 a 111. Com adaptações.

Após uma leitura silenciosa e depois coletiva do conto, deve-se seguir uma exposição das principais características dos gêneros causo e conto a partir da comparação entre a transcrição do causo, com as marcas de oralidade já descritas acima, e o texto do conto, pertencente ao campo da escrita. Cabe ressaltar as estruturas da escrita presentes no conto, como a coesão textual na utilização de conectivos que estabelecem a sequência dinâmica da narrativa, sem as repetições e as hesitações comuns na fala, e o uso da norma culta, principalmente na marcação da concordância nominal de número. Por outro lado, as falas diretas dos personagens no conto trazem marcas características da oralidade como as reduções de vocábulos (pro, tô etc) ou algumas expressões mais regionais (sinhô), porém as regras de concordância, assim como as convenções ortográficas, são observadas.

5.3.4 Retextualização do oral para o escrito

Esta etapa tem como finalidade a retextualização de um causo para um conto, tendo sido planejadas quatro atividades, conforme se descreve abaixo. Primeiro, será reapresentado o causo de Pedro Malasartes, trabalhado na etapa anterior. Em seguida, os alunos lerão a retextualização desse causo, que preparamos como modelo para a atividade que eles devem realizar posteriormente:

Melancia

Certo dia, Pedro Malasartes saiu de sua casa e foi caminhando pela estrada. Quando já estava muito longe, começou a sentir fome e olhar para todo lado procurando por algo, mas não tinha nada. De repente, ele viu uma chácara enorme e disse:

- Ah, naquela chácara ali deve ter alguma coisa pra comer. Eu vou lá!

Ele carregava nas costas um saquinho com algumas coisinhas. Quando foi chegando à chácara, viu um enorme pomar de melancia. Estava cheio de melancias grandes, bonitas e bem madurinhas.

- Hum, melancia!

Mas de repente viu um guarda grandão perto do pé de melancia com uma bruta espingarda nas costas. Então, ele falou:

- E agora? Como vou chegar lá? E o guarda? O que eu faço? Já sei!

Pedro Malasartes voltou à estrada, pegou aquele saco que carregava, jogou tudo o que tinha fora, pegou uma bruta pedra, colocou dentro do saco e o amarrou. Ficou metendo o pau naquele saco com a pedra dentro e gritando:

- Socorro! Socorro! Socorro!

Nesse momento o guarda escutou o grito de socorro e disse:

- Quem tá gritando socorro lá na estrada? Eu quero ver.

Quando ele passou pela cerca, viu aquele homem lá no meio da estrada, metendo o pau no saco e gritando socorro.

- Vou ver o que é aquilo.

Ao chegar perto, disse:

- Ô moço, o que tá acontecendo aí? O que tem dentro do saco? Você tá metendo o pau no saco aí e gritando socorro. O que tá acontecendo? O que tem dentro do saco?

- É a morte.

- A morte? Mas como é que a morte vai entrar no saco?

- Ah, eu coloquei ela aqui. Ela passou aqui e disse que ia pegar o cara daquela casa lá, hoje, que era o dia dele. Então, peguei ela.

- Mas naquela casa lá quem mora sou eu.

- Então é o senhor quem ela ia levar. Agora ela tá aqui dentro do saco. Daqui ela não sai.

- E o que eu faço agora? Na hora que ela sair daí vai me pegar. O que eu faço?

- Sabe quem pode tirar ela daqui e mandar pra outro lugar?

- Quem?

- O padre.

- O padre? Mas só tem padre lá na cidade. Como é que eu vou fazer agora?

O guarda ficou desesperado, sabendo que a morte tinha vindo buscá-lo e estava bem ali.

- Nossa... e agora, o que acontece?

- Ah, se o senhor quiser, vou lá na cidade chamar o padre.

- Você faz isso pra mim?

- Faço, ué. O senhor não pode sair de perto da chácara. Então, o senhor fica aqui, segura o saco e de vez em quando mete o pau nela. Eu vou lá na cidade chamar o padre.

- Você faz isso pra mim?

- Faço. Vou lá, sim.

- Então, tá bom. Você pode pegar meu cavalo que tá amarrado ali dentro da chácara e você chega mais rápido.

O guarda ficou ali batendo no saco enquanto o Pedro Malasartes entrou na chácara, foi até o pomar, quebrou as melancias e comeu até encher bem a barriga. Depois, ele pegou um cavalo que estava amarrado, montou nele, pegou a estrada e sumiu.

E o guarda!? Está dando paulada no saco até hoje com medo de a morte sair.

Retextualização efetuada pela autora deste trabalho

Nessa retextualização foram utilizadas as operações 1, 3 e 6 propostas por Marcushi (2010) no processo de transição do texto de partida falado para o texto de chegada escrito. Descrevemos nos quadros a seguir as operações empregadas nesse processo, contemplando especialmente as partes do narrador.

Na primeira operação, que consiste na eliminação de marcas próprias da oralidade, foram retirados os alongamentos, as hesitações, as marcas interacionais e de entonação enfática, bem como as reduções vocabulares e monotongações, como demonstrado nos exemplos a seguir:

Quadro 8. Aplicação da 1ª operação de retextualização no primeiro caso

Texto de partida	Texto de chegada
“Pedro Malasartes saiu (assim) da... da casa dele, né? E foi andano pra estrada, foi andano pra estrada, e foi andano... andano . Quando chegou looonge , tava muito longe já da casa dele, começou a sentir fome, começou a sentir fome e oiá pra todo lado e nada, né? Mas de repente ele vê uma chácra , aquela bruta daquela chacrona , né? E (fala):”	“Certo dia, Pedro Malasartes saiu de sua casa e foi caminhando pela estrada. Quando já estava muito longe , começou a sentir fome e olhar para todo lado procurando por algo, mas não tinha nada. De repente, ele viu uma chácara enorme e disse:”
“Quando ele saiu na cerca, assim , oiô assim aquele homem lááá no meio da estrada, meTENo o pau no saco lá e gritano socorro. (Disse:)”	“Quando ele passou pela cerca, viu aquele homem lá no meio da estrada, metendo o pau no saco e gritando socorro.”

Fonte: A autora

Com relação à redução vocabular, na primeira linha do quadro acima, a palavra *andano* foi substituída pelo termo *caminhando*, bem como teve suas repetições suprimidas, o que remete à terceira operação, que será tratada no próximo quadro. Com relação às falas dos personagens, reduções vocabulares (p. ex. *tá*) foram mantidas, a fim de não tornar essas falas tão artificiais.

Na terceira operação, que trata da retirada de repetições, reduplicações, redundâncias e pronomes egóticos, temos os seguintes exemplos:

Quadro 9. Aplicação da 3ª operação de retextualização no primeiro causo

Texto de partida	Texto de chegada
“Daí o guarda escutou, né? O guarda escutou o grito ... aquele grito de socorro e falou:”	“Nesse momento o guarda escutou o grito de socorro e disse:”
“E vou lá chamar o padre , eu vou na cidade chamar o padre , eu vou lá e falo <i>pro</i> padre vim.”	“ Vou lá na cidade chamar o padre .”

Fonte: A autora

Finalmente, na operação 6, que diz respeito à estratégia de reconstrução em função da norma escrita através da adequação de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos, ressaltamos a questão da manifestação da regra de concordância nominal de número, de acordo com os exemplos a seguir:

Quadro 10. Aplicação da 6ª operação de retextualização no primeiro causo

Texto de partida	Texto de chegada
“E ele com o saquinho nas costa , né? Aquele saquinho com... as coisinha que ele carregava. Daí quando ele foi <i>chegano</i> na <i>chácrá</i> , ele viu um pomar de melancia. Aquele pomarZÃO de melancia, aquelas bruta melancia boNIta , né? Bem madurinha .”	“Ele carregava nas costas um saquinho com algumas coisinhas . Quando foi chegando à <i>chácara</i> , viu um enorme pomar de melancia. Estava cheio de melancias grandes, bonitas e bem madurinhas .”
“ <i>Mai</i> de repente ele vê um guarda, um BRUta de um guarda lá na... perto do pé de melancia lá, a bruta da espingarda nas costa , e ele (falou):”	“Mas de repente viu um guarda grandão perto do pé de melancia com uma bruta espingarda nas costas . Então, ele falou:”
“Daí o Pedro Malasartes... daí ele ficou ali <i>meteno</i> o pau no saco ali, né? E o Pedro Malasartes entrou <i>denda chacrá</i> , foi lá no pomar de melancia lá... quebrou as melancia lá, enCHEU bem a barriga, coMEUU melancia aTÉ encher <i>mermo</i> , [...]”	“O guarda ficou ali batendo no saco enquanto o Pedro Malasartes entrou na <i>chácara</i> , foi até o pomar, quebrou as melancias e comeu até encher bem a barriga.”

Fonte: A autora

Em seguida, os alunos assistirão à exibição do causo abaixo e receberão a transcrição para retextualizá-lo para o gênero conto. Esperamos que eles consigam realizar as mesmas operações descritas acima nessa atividade. Segue a transcrição do causo com o *link* de acesso ao vídeo:

O causo dos bichos e a onça

Bá tarde, tudo bom com *ocês*? Eh, *sô*... esse... esse mundo, né? A gente faz muita aventura nesse mundo, né verdade? Éee *sô*... tem gente que gosta muito de aventura. *Tava* pensando nesses dia, né? Viajar é *bão*, né *memo*? Éee *sô*... é *bão*, né? Pois eu... sabe que isso *tá* me *lembrano* um caso? É o seguinte:

Quatro bicho *saiu andano* pelo mundo: o pato, o gato, o galo e o peru. *Saiu andaaano* estrada afoora e *foi andaaano*. Aí só foi *anoiteceeeeno*, foi *anoiteceno*, *anoiteceno* e eles *começou* a procurar um poooso *pra* eles *dormir*, né? *É bãõ*, né? Um lugar tranquilo pra gente dormir? Aí eles *viu* que lá no fundo do vale tinha uma casinha... tinha uma casinha boa que dava *pra* eles *dormir*, eles *foi* tudo pra lá *andano*, *chego* lá *olhou* essa casinha, *viu* que ela... assim ó...*tava* boa demais pra dormir.

Aí... eh... cada um, né? O... peru se ajeitou no cantiiinho, o galo subiu no poleeero, o pato se ajeitou *notro* cantiiinho e o... gato viu um cantinho uma fornaia e se aninhou lá no meio das cinza. Só que acontece que essa era a casa da onça. Deu meia-noite (véio), essa onça chegou com frio e foi direto *pra fornaia*... e viu lá, e viu os oio do gato, né? E achou que *era* duas brasa, socou a mão no oio do gato e o gato começou a rascar (falar) assim:

- SHI, SHI, SHI!

E o pa... e o... e o... e o galo:

- QUE QUE ISSO? QUE QUE ISSO? QUE QUE ISSO?

E o pato:

- É COBRA! É COBRA! É COBRA! É COBRA!

E o peru:

- SE EU TIVESSE UMA (OTRA) GARRUCHA EU DAVA UM TIRO! TUUUM! SE EU TIVESSE UMA GARRUCHA EU DAVA UM TIRO! TUUUM! SE EU TIVESSE UMA GARRUCHA EU DAVA UM TIRO! TUUUM!

E essa onça capô na (ilhapa) e *tá correno* até hoje de medo desses bicho.

OS Bicho *pensou*... ela penso que era um trem perigoso, né? Aí os bicho *viu* que lá era um lugar tranquilo, calmo e *resolveu* dormi... mo... dormir lá e morar lá o resto da vida. Eles *tá* lá até hoje. Se ocê passar por aquelas banda, vai lá fazer uma visita *pra* eles, que eles *adoora* alguém pra conversar, pra contar umas históória, uns caaaso, cantar umas moda de viooola... e que eles *tá* lá tranquilo, sô.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m0ZSJk-NdXg>. Acesso em 21/01/2021

Sugerimos o gabarito abaixo como retextualização do caso acima, porém sem determiná-lo de forma absoluta, de modo que serve apenas como uma referência:

Os bichos e a onça

Boa tarde! Tudo bem com vocês? A gente faz muita aventura nesse mundo, não é verdade? E tem gente que gosta de aventura. Eu estava pensando nesses dias que viajar é bom, e isso me fez lembrar um caso. É o seguinte:

Um dia, quatro bichos saíram andando pelo mundo: um pato, um gato, um galo e um peru. Foram caminhando estrada afora. Quando começou a anoitecer, eles resolveram

procurar um lugar tranquilo para dormir. Eles avistaram uma casinha no fundo do vale e foram até lá. Ao chegarem, acharam que o lugar seria ótimo para passar a noite.

O peru se ajeitou em um cantinho, o galo subiu no poleiro e o pato de ajeitou em outro canto. O gato viu um lugarzinho em uma fonalha e se aninhou lá no meio das cinzas.

O problema é que essa era a casa da onça! Quando deu meia-noite, a onça chegou com frio e foi direto para fonalha. Ao chegar, viu os olhos do gato, achou que eram duas brasas e socou a mão nos olhos dele! Então, o gato começou a rascar, fazendo:

- Shi, shi, shi!

E o galo dizia:

- O que que é isso? O que que é isso? O que que é isso?

E o pato:

- É cobra! É cobra! É cobra! É cobra!

Enquanto o peru:

- Se eu tivesse uma garrucha eu dava um tiro! Tum! Se eu tivesse uma garrucha eu dava um tiro! Tum! Se eu tivesse uma garrucha eu dava um tiro! Tum!

A onça meteu o pé e está correndo até hoje com medo desses bichos. Com certeza, ela pensou que deveria ser algo muito perigoso.

Os bichos viram que era um lugar calmo e tranquilo. Então, resolveram dormir e morar na casa o resto da vida. E eles estão lá, tranquilos, até hoje.

Se você passar por aquelas bandas, faça uma visita, pois eles adoram alguém para conversar, contar umas histórias, uns casos, cantar umas modas de viola.

Assim como na retextualização anterior, utilizamos no processo de transição do texto falado para o texto escrito as operações 1, 3 e 6 propostas por Marcuschi (2010).

Com relação à primeira operação, que consiste na eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras, temos os exemplos a seguir:

Quadro 11. Aplicação da 1ª operação de retextualização no segundo caso

Texto de partida	Texto de chegada
<p>“Bá tarde, tudo bom com ocês? Eh, sô... esse... esse mundo, né? A gente faz muita aventura nesse mundo, né verdade? Éee sô... tem gente que gosta muito de aventura. Tava pensando nesses dia, né? Viajar é bão, né memo? Éee sô... é bão, né? Pois eu... sabe que isso tá me lembrano um caso?”</p>	<p>“Boa tarde! Tudo bem com vocês? A gente faz muita aventura nesse mundo, não é verdade? E tem gente que gosta de aventura. Eu estava pensando nesses dias que viajar é bom, e isso me fez lembrar um caso.”</p>
<p>“Aí... eh... cada um, né? O... peru se ajeitou no cantiiinho, o galo subiu no poleeero, o pato se ajeitou notro cantiiinho e o... gato viu um cantinho uma fornaia e se aninhou lá no meio das cinza.”</p>	<p>“O peru se ajeitou em um cantinho, o galo subiu no poleiro e o pato de ajeitou em outro canto. O gato viu um lugarzinho em uma fonalha e se aninhou lá no meio das cinzas.”</p>

Fonte: A autora

Na terceira operação, que trata da retirada de repetições, reduplicações e redundâncias, temos os seguintes exemplos:

Quadro 12. Aplicação da 3ª operação de retextualização no segundo caso

Texto de partida	Texto de chegada
<p>“Quatro bicho <i>saiu andano</i> pelo mundo: o pato, o gato, o galo e o peru. <i>Saiu andaaano</i> estrada afoora e <i>foi andaaano</i>. Aí só foi <i>anoiteceeno</i>, foi <i>anoiteceno</i>, <i>anoiteceno</i> e eles <i>começou</i> a procurar um poouso <i>pra</i> eles <i>dormir</i>, né?”</p>	<p>“Um dia, quatro bichos saíram andando pelo mundo: um pato, um gato, um galo e um peru. Foram caminhando estrada afora. Quando começou a anoitecer, eles resolveram procurar um lugar tranquilo para dormir.”</p>
<p>“Aí eles <i>viu</i> que lá no fundo do vale tinha uma casinha... tinha uma casinha boa que dava <i>pra</i> eles <i>dormir</i>, eles <i>foi</i> tudo <i>pra</i> lá <i>andano</i>, <i>chego</i> lá <i>olhou essa casinha</i>, <i>viu</i> que ela... assim ó...<i>tava</i> boa demais <i>pra</i> dormir.”</p>	<p>“Eles avistaram uma casinha no fundo do vale e foram até lá. Ao chegarem, acharam que o lugar seria ótimo para passar a noite.”</p>

Fonte: A autora

Por fim, na sexta operação, que envolve ações de reconstrução em adequação à norma escrita, destacamos os trechos relacionados à concordância nominal de número:

Quadro 13. Aplicação da 6ª operação de retextualização no segundo caso

Texto de partida	Texto de chegada
<p>“[...] e viu lá, e viu os oio do gato, né? E achou que <i>era duas brasa</i>, socou a mão no oio do gato [...]”</p>	<p>“Ao chegar, viu os olhos do gato, achou que eram duas brasas e socou a mão nos olhos dele!”</p>
<p>“Aí os bicho <i>viu</i> que lá era um lugar tranquilo, calmo [...] Se ocê passar por aquelas banda, vai lá fazer uma visita <i>pra</i> eles, que eles <i>adoora</i> alguém <i>pra</i> conversar, <i>pra</i> contar umas históória, uns caaso, cantar umas moda de vioola... e que eles <i>tá</i> lá tranquilo, sô.”</p>	<p>“Os bichos viram que era um lugar calmo e tranquilo. [...] Se você passar por aquelas bandas, faça uma visita, pois eles adoram alguém para conversar, contar umas histórias, uns casos, cantar umas modas de viola.”</p>

Fonte: A autora

5.3.5 Da retextualização à reescritura

Esta etapa tem como objetivo levar os alunos a reescreverem as retextualizações elaboradas na atividade anterior, de modo que foi organizada em duas atividades: a primeira prevê a sinalização dos problemas encontrados nas retextualizações produzidas e a segunda planeja a reescritura de uma nova versão dessas retextualizações.

Destacamos que nessa atividade de reescritura os alunos poderão não apenas realizar as alterações necessárias de acordo com a sinalizações indicadas, como também terão a

oportunidade de produzir alterações próprias, de acordo com suas avaliações e sob a supervisão final do professor.

5.3.6 Produção final

Esta última etapa tem como objetivo levar os alunos a retornarem ao texto produzido por eles na primeira etapa e, sem sinalizações, avaliarem se será necessária alguma modificação em vista de uma versão final a ser publicada, como forma de dar função social à sua produção escrita. Nessa etapa, poderemos avaliar também se todo o percurso da mediação didática foi capaz de promover mudanças nas escolhas linguísticas dos alunos nas suas produções textuais em função do contexto de comunicação. Assim, cada aluno receberá seu respectivo texto para avaliá-lo e reescrevê-lo.

Sugerimos a elaboração de um *e-book* – livro digital - reunindo as produções finais dos alunos como forma de valorização desse trabalho e posterior publicação, que poderá ser acessada por colegas, familiares, bem como por toda a comunidade escolar. Abaixo descrevemos duas maneiras de produzir e disponibilizar um *e-book* de forma simples e gratuita, o que – acreditamos - poderá auxiliar os colegas que assim o desejarem, seja na publicação desta ou de qualquer outra atividade sua ou de seus alunos.

A primeira forma que sugerimos é através da plataforma Google Play Livros, a partir dos *links* abaixo:

1. <https://support.google.com/books/partner/answer/3289675?hl=pt-BR>
2. <https://support.google.com/books/partner/answer/6009574?hl=pt-BR>

No primeiro *link* é possível criar e publicar o livro no catálogo do Google e, então, no segundo *link*, disponibilizar o livro gratuitamente no Google Play. Essa plataforma é simples de ser utilizada e torna o *e-book* acessível como resultado de pesquisa a qualquer um que fizer uma busca por algum tema relacionado ao título do livro.

Uma segunda sugestão para produção e publicação de um *e-book* de forma simples e gratuita é a partir da plataforma Livros Digitais, através do *link*: <https://www.livrosdigitais.org.br/>.

Essa plataforma foi produzida pelo Instituto Paramitas, ONG fundada em 2009 por um grupo de educadores com intenção de desenvolver ações que contribuíssem para qualidade educativa e social:

A plataforma Livros Digitais é uma iniciativa do Instituto Paramitas para a criação de livros de forma prática, simples e gratuita, originalmente para

professores e alunos da rede pública. Criada em 2012 a plataforma tem atualmente 65.000 usuários cadastrados, mais de 50.000 livros criados e cerca de 15.000 livros publicados. Nela qualquer pessoa cadastrada pode criar, publicar e compartilhar seu livro, ou até mesmo, imprimi-lo em formato de livreto para distribuição. (SOBRE. **Livros digitais**. s/d. Disponível em: <https://www.livrosdigitais.org.br/sobre>. Acesso em: 02 fev. 2021)

Acreditamos ser essa segunda opção acessível e interessante para aqueles que desejarem inovar em sua prática pedagógica, bem como incentivarem seus alunos por meio da valorização que essa ação pode promover. Nessa plataforma o professor poderá produzir, editar e publicar a obra e, posteriormente, disponibilizar o link de acesso àqueles a quem desejar. A plataforma possui um campo de criação intuitivo e fácil, de modo que, depois, os próprios alunos podem acessar para criação e publicação de outros *e-books*. O *site* possibilita que qualquer pessoa possa se cadastrar e utilizar o recurso, além de ter acesso a outros livros publicados gratuitamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema do presente trabalho se deu a partir da detecção de uma necessidade de aprendizagem das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, em que observamos com frequência a não marcação da concordância nominal de número nos textos escritos dos alunos, levando-nos a uma abordagem na perspectiva da variação, de forma a respeitar a diversidade linguística.

O propósito inicial do trabalho seria a aplicação da mediação pedagógica proposta em sala de aula, o que não pôde ser concretizado em função da pandemia de Covid-19. Em vista disso, elaboramos uma série de atividades em um percurso didático que contempla o fenômeno da concordância nominal de número na perspectiva da variação linguística, o que posteriormente pode ser aplicado em sala de aula por qualquer colega professor que queira aproveitar o material aqui oferecido. Desse modo, acreditamos ter alcançado nosso objetivo geral, uma vez que pudemos oferecer uma contribuição prática para o ensino de Língua Portuguesa que aborda a descrição de tópicos gramaticais, como a concordância nominal, contemplando fenômenos variáveis do PB.

Do mesmo modo, consideramos que os objetivos específicos indicados inicialmente foram alcançados. Sobre o primeiro deles, empreendemos a análise de algumas coleções de livros didáticos a fim de verificarmos como a concordância nominal de número é descrita nessas obras em relação à variação linguística diante das exigências dos documentos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa. Ressaltamos também a confirmação da hipótese que formulamos neste trabalho, segundo a qual os livros didáticos abordam a variação linguística de modo insuficiente, mantendo uma perspectiva tradicional na abordagem do fenômeno variável aqui estudado, porquanto não tratam da variante considerada não padrão, não promovendo a valorização da diversidade linguística, de maneira que a preocupação ainda é tão-somente inculcar a regra de concordância descrita nos instrumentos normativos tradicionais.

Sobre o segundo objetivo, propusemos uma mediação didática que acreditamos atender às necessidades de um ensino contextualizado de Língua Portuguesa segundo a perspectiva variacionista, partindo do trabalho com vários gêneros textuais, de forma a combater o preconceito linguístico e contribuir para a autonomia comunicativa dos alunos, a partir do reconhecimento do uso de ambas as variantes de concordância nominal de número, que foram evidenciadas por meio dos contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística

concebidos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

A esse respeito, cabe destacar a importância da utilização dos contínuos de variação linguística propostos por essa autora em associação com o processo de retextualização de Marcuschi (2010) para a construção das atividades propostas, o que nos pareceu ser um recurso eficaz no ensino dos fenômenos linguísticos de modo reflexivo e contextualizado. O processo de retextualização pode se mostrar bastante útil para levar os alunos a transitar de estruturas linguísticas comuns da fala àquelas mais requeridas pela escrita, como demonstrado nas atividades propostas de retextualização dos causos aos contos, em especial na aplicação da operação 6, na medida em que os alunos são levados ao emprego de estruturas exigidas pela normatização da escrita praticada pela sociedade letrada, como no caso da aplicação da regra de concordância nominal de número.

Diante das observações de nossa vivência docente e do desenvolvimento deste trabalho, evidenciamos a relevância de uma fundamentação teórica na produção contínua de conhecimento para a atuação do professor em sala de aula, possibilitando a busca de estratégias de ensino de tópicos gramaticais que desenvolvam as competências e as habilidades linguísticas dos alunos nas mais variadas situações de comunicação, tanto na modalidade oral quanto na escrita, cabendo à escola o papel de levar o aluno a essa autonomia, não apenas no ambiente escolar, mas em diversas outras práticas sociais.

Destacamos, em vista disso, que a mediação didática aqui proposta, a despeito de destacar o fenômeno da concordância nominal de número na perspectiva da variação, contemplou vários outros aspectos do ensino de Língua Portuguesa, como o desenvolvimento das práticas tanto de leitura quanto de produção textual, organização de gêneros textuais, pontuação, ortografia, sintaxe, além de outros fenômenos da variação. A constatação desse fato evidencia que é possível uma proposta de ensino integrado, que não separa os tópicos gramaticais dos outros aspectos da língua, além de proporcionar um contexto de ensino em que o aluno pode perceber sentido no estudo e na aprendizagem dos diversos fenômenos linguísticos, o que é quase impossível quando se insiste em uma exposição isolada de um tópico gramatical.

A propósito, percebemos ainda mais, a partir deste trabalho, a necessidade de repensar nossa maneira de trabalhar o próprio ensino de gramática, por meio de atividades reflexivas sobre as estruturas linguísticas com diferentes textos, não tornando o ensino da língua um processo mecânico de apreensão e aplicação de regras, mas buscando levar o aluno a perceber a beleza da linguagem em suas múltiplas manifestações e, assim, desenvolver o interesse em

se aprofundar no conhecimento desta, na busca de saber utilizá-la com independência nas mais variadas situações. No decorrer deste trabalho, sentimo-nos, portanto, instigados a promover sempre uma forma de lidar com o ensino da língua, ou da gramática, de um modo desafiador, acreditando na capacidade de cada falante e no papel que nos cabe, como professores de Língua Portuguesa, de nos tornarmos não os que corrigem os erros, mas os que ajudam a ampliar os horizontes de fala e de escrita de cada um dentro do vasto mundo da linguagem, onde os sujeitos são aqueles que conferem real sentido à língua.

Enfim, reconhecemos o valor do mestrado profissional em Letras como um ambiente capaz de nos proporcionar crescimento por meio da busca, da pesquisa, da troca e do aprendizado constante. E, assim, esperamos que este trabalho possa de alguma forma contribuir para os profissionais ou estudantes que desejem trabalhar na elaboração de práticas de ensino que contemplem a variação linguística, em especial relacionada ao fenômeno da concordância nominal de número.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BIANCARDI DA SILVA, J. A concordância nominal na fala capixaba. **Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos**, Vitória, ES, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDÃO, S. F. Concordância nominal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 57-83.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. Brasília: MEC, 2017.
- CALLOU, D. O Ensino de língua portuguesa e a norma padrão. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. **Morfossintaxe e o Ensino de Português: reflexões e propostas**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2004.
- CAMPOS, M. I.; ROCHA, R. B. **360º: gêneros em rede: leitura e produção de texto**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2015.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CINTRA, F. L.; CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 133-155.

COAN, M.; FREITAG, R. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. **Domínios de Lingu@gem**. Revista Eletrônica de Linguística, volume 4, - nº 2, p. 173-194, 2010.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

COSTA, C. S. S.; TEIXEIRA, V. P. Um estudo sociolinguístico da concordância nominal de número em uma comunidade de Caxias – MA. **Revista do GELNE**, Natal/RN, vol. 19 – n. 2: p. 18-32. Jul-Dez. 2017.

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

FONSECA, T. L. W.; FRANCESCHINI, L. T.; LOREGIAN, L. Análise da concordância nominal em Guarapuava, Paraná. **Interfaces**, vol. 9 n. 2, p. 127 – 140, jul/ago/set, 2018.

FREIRE, G. C. Ensino de morfossintaxe: das pesquisas acadêmicas aos livros didáticos de português. In: COELHO, F. A; SILVA, J. E. N. (orgs.) **Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. pp. 125-143.

FREIRE, G. C. Norma-padrão, norma gramatical e norma culta no Brasil: convergências, divergências e implicações para o ensino da escrita. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 659-680, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32219>. Acesso em 9 jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORSKY, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática**. Revista Work. Pap. Linguist., Florianópolis, v. 10, n.1, p.73-91, 2009.

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português: análises, reanálises e perspectivas. In: MARTINS, M. A. *et al.* (orgs.) **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. pp. 115-131.

LUCCHESI, D. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINS, F. S. Uma abordagem sociolinguística da concordância nominal de número no falar dos habitantes do município amazonense de Benjamin Constant. **Work. pap. linguíst.**, n.esp.: 45-56, Florianópolis, 2010.

MOREIRA L. A.; VIANNA J. S. A concordância nominal no português brasileiro falado em Nova Iguaçu. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 99-120, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes, 2017.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 55. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

SCHERRE, M. M. P. **Reanálise da concordância nominal em português**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1988.

_____; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In RUFFINO, Giovanni (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, p. 509- 523, 1998.

SME, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino. **Currículo Língua Portuguesa**. 2020.

STRIQUER, M. S. D.; BATISTA, P. C. O gênero textual causo no livro didático de língua portuguesa. **VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**. Blucher Education Proceedings, Vol. 2, 2017. p. 570-579, ISSN 2318-695X. Disponível em: proceedings.blucher.com.br/article-details/25504. Acesso em: 18 set. 2020

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, M. A. *et al.* (orgs.) **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In LEHMANN, W. P. & MALKYED, M. (Eds.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97-195.

WIEDEMER, M. Introdução aos conceitos básicos da sociolinguística. Rio de Janeiro: **CiFEFiL**, 2009, p. 129-140.