



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

JOSÉ THIAGO XAVIER DA SILVA

**A CONCORDÂNCIA VARIÁVEL DE NÚMERO PLURAL NA LEITURA E ESCRITA
DE ALUNOS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA – PB
2014**

JOSÉ THIAGO XAVIER DA SILVA

**A CONCORDÂNCIA VARIÁVEL DE NÚMERO PLURAL NA LEITURA E ESCRITA
DE ALUNOS DA SEGUNDO FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito final para a obtenção do Grau de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima de Souza Aquino

GUARABIRA – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586c Silva, José Thiago Xavier da
A. Concordância variável de número plural na leitura e escrita
de alunos da segunda fase do ensino fundamental [manuscrito] : /
Jose Thiago Xavier Da Silva. - 2014.
42 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.
"Orientação: Maria de Fátima de Souza Aquino,
Departamento de LETRAS".

1. Variação Linguística. 2. Concordância. 3. Leitura. 4.
Escrita. I. Título.

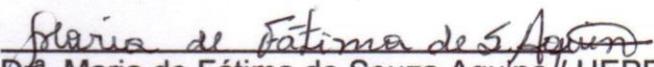
21. ed. CDD 410

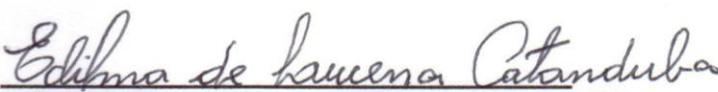
JOSÉ THIAGO XAVIER DA SILVA

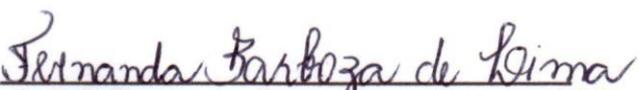
**A CONCORDÂNCIA VARIÁVEL DE NÚMERO PLURAL NA LEITURA E ESCRITA
DE ALUNOS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito final para a obtenção do Grau de Licenciatura em Letras.

Aprovada, dia 04/07/2014.


Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Souza Aquino // UEPB
Orientadora


Prof^ª. Dr^ª. Edilma de Lucena Catanduba / UEPB
Examinadora


Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Barboza de Lima / UEPB
Examinadora

À minha mãe, Inês Xavier, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida e nunca mediu esforços, fazendo o impossível tornar-se possível. À minha orientadora, Fátima Aquino, que me acolheu como um filho, dedicou seu tempo e compartilhou sua experiência para que minha formação fosse também um aprendizado de vida, meu carinho e meu agradecimento, serei eternamente grato. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, Santíssima Trindade, mistério insondável de amor e salvação.

À minha mãe Inês Xavier, meu padrasto Adriano Dias, meu irmão Felipe José e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

À coordenação do curso de Letras, por seu empenho.

À professora Dr^a Maria de Fátima de Souza Aquino pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Aos professores do Curso de Letras do Campus III da UEPB, em especial, Edilma de Lucena Catanduba, Maria Neni de Freitas, Suely Costa, Rosilda Alves, Rosângela Neres, Marilene Carlos do Vale Melo e Wanilda Lacerda, companheiros de caminhada ao longo do curso. Eu posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a participação de vocês.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a concordância nominal de número na leitura e escrita de alunos da segunda fase do ensino fundamental. Os dados utilizados neste trabalho foram coletados nas atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa “VARIÇÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: marcas de oralidade na leitura e escrita de alunos da segunda fase do ensino fundamental”. A base teórica fundamenta-se nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008, 2006, 2004), Scherre (2008, 1997, 1996), entre outros, sobre o fenômeno da variação linguística e sua influência no processo de ensino aprendizagem. Para realização desta pesquisa foram observadas aulas com atividades de leitura e escrita em sala, como, também, gravação de leitura realizada pelos alunos e produção textual. Os dados analisados mostram que os alunos da escola investigada utilizam bem a concordância de número plural, uma vez que 85,6% dos sintagmas nominais analisados apresentaram a referida concordância.

PALAVRAS-CHAVE: Variação. Concordância. Leitura. Escrita. Ensino

ABSTRACT

This study aimed to investigate the nominal number agreement in reading and writing to students of the second stage of basic education. The data used in this study were collected in the activities developed in the research project "VARIATION LINGUISTICS SCHOOL: brands of oral reading and writing to students of the second stage of basic education." The theoretical foundation is based on studies of Bortoni-Ricardo (2008, 2006, 2004), Scherre (2008, 1997, 1996), among others, on the phenomenon of linguistics variation and its influence on the teaching-learning process. For this research lessons were observed with reading and writing activities in the classroom, as well, recording reading done by students and textual production. The data analyzed show that students of the school and investigated using the correlation of plural number, since 85.6% of the analyzed noun phrases presented the said agreement.

KEYWORDS: Variation. Agreement. Reading. Writing. Education.

SUMÁRIO

1	Introdução	10
2	Um olhar sobre a Sociolinguística	11
3	A concordância nominal de número plural	21
4	Metodologia e apresentação dos resultados	27
5	Análise dos dados	30
6	Considerações finais	36
	Referências	37
	Anexos	39

INTRODUÇÃO

Os estudos linguísticos têm contribuído para uma visão mais crítica, por parte da sociedade, acerca do uso da linguagem. Neste trabalho, focaremos os estudos da sociolinguística, área da linguística que se dedica ao tratamento da variação linguística.

A pesquisa apresentada neste trabalho acadêmico evidencia o atual quadro de variação na concordância nominal de número no Sintagma Nominal da fala de alunos do Centro Educacional Dom Hélder Câmara, escola da rede municipal de ensino da cidade de Guarabira – PB. Este estudo pretende contribuir para o avanço da pesquisa sociolinguística, analisando os fatores linguísticos que condicionam o emprego da marca de plural final nos constituintes do Sintagma Nominal.

Temos como objetivo geral, contribuir com o ensino de língua materna, principalmente nos aspectos relacionados ao desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita. Como objetivos específicos, analisar o uso da concordância nominal de número plural na leitura e escrita de alunos da segunda fase do ensino fundamental em escola pública da cidade de Guarabira; analisar as práticas de leitura oral e escrita em sala de aula e sua influência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos; diferenciar *erros* de leitura e escrita decorrentes da influência da fala do aluno dos *erros* decorrentes do caráter arbitrário das convenções de escrita.

A pesquisa pretendeu responder se há mudanças na interferência do dialeto de alunos das séries mais avançadas. O fato dos alunos estarem numa série mais avançada significa dizer que eles tenham sua consciência fonológica mais desenvolvida e, portanto um maior domínio de leitura e da escrita.

A discussão aqui apresentada organiza-se em quatro momentos. No primeiro, fazemos um resgate dos conceitos sociolinguísticos, como forma de situar o leitor que não tem muita familiaridade com o tema. No segundo, apresentamos o que dizem os autores sobre a concordância nominal, fazendo um resgate a partir da gramática histórica. Em seguida apresentamos nossa metodologia e a análise dos dados, para então apresentarmos nossas considerações finais.

UM OLHAR SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA

A partir dos anos 60 do século XX, os avanços nos estudos linguísticos foram muito significativos para o ensino, pois com eles tiveram início estudos mais aprofundados voltados para a leitura e a produção de textos. Assim, a implementação de estudos voltados para a leitura e o texto, com o tempo, assumiram posturas bem diferenciadas com base nas concepções de linguagem adotadas. Nesta perspectiva, pode-se dizer que a Sociolinguística vem contribuindo para as novas concepções de leitura e de ensino, além de exercer um papel essencial quanto à diversidade linguística, no processo ensino-aprendizagem, demonstrando que a escola não deve fazer restrições às diferenças sociolinguísticas dos alunos.

A Sociolinguística tem como objeto de estudo a língua falada, em um contexto social, em uma situação real de uso. Como cada falante usa a língua da forma que considera melhor, podemos assim dizer que a língua tem várias possibilidades de uso, possibilidades essas geradas pelo falante que a utiliza em diversas situações. Esse ramo da linguística concebe a língua como uma estrutura viva, que se diversifica dependendo da região onde é empregada, possuindo assim um caráter heterogêneo.

A Sociolinguística demonstra e explica em seus estudos as variações existentes em uma determinada língua e relaciona essas variações linguísticas observadas a diferentes fatores existentes na estrutura social da comunidade falante dessa determinada língua. Ou seja, a Sociolinguística se ocupa do estudo das variações linguísticas em sua relação com fatores sociais, recorrendo a essas variações para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico.

Estudiosos da língua têm dedicado cada vez mais suas pesquisas e estudos em busca de conhecimentos que façam com que o aprendizado nas escolas aconteça de modo que todo conhecimento linguístico que o falante traz consigo seja aproveitado dentro do âmbito escolar, uma vez que o aluno, quando chega à escola, já é usuário competente de sua língua, como também possui uma carga de conhecimentos construídos na sua vivência e interação social com a família e com a comunidade a que pertence. Fato este que a escola, muitas vezes, desconsidera e

que poderá trazer implicações diretas para o processo de aprendizagem em geral, e da leitura em particular, já que a aprendizagem da leitura implica, entre outras coisas, o domínio da relação entre letras da escrita e sons da fala e a variação na pronúncia de palavras.

Muitas vezes, a escola transforma-se em um meio de exclusão, contribuindo para o fracasso escolar que é refletido na evasão de sala de aula, repetência e, às vezes, leva os discentes ao constrangimento em sala de aula por não reconhecer particularidades dos alunos originários de meios sociais menos favorecidos. Tal fato é constatado, principalmente, em se tratando de aluno que tem acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social e traz para sala de aula características fortes do seu dialeto que conseqüentemente acabam influenciando na aprendizagem da variante padrão. Então, o papel da escola é tornar-se culturalmente sensível, de modo a saber lidar com a variação linguística e cultural e respeitar as características socioculturais e individuais dos alunos. E muitas escolas ainda não reconheceram essa necessidade.

Algumas formas variantes, até pelo fato de não serem estigmatizadas socialmente, passam despercebidas, enquanto outras sofrem forte preconceito dentro e fora da escola, o que explica a correção feita pelos professores, diante de algumas formas variantes e não de outras. Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) identifica alguns padrões de conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não-padrão pelos alunos:

1. O professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros de decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma.
2. O professor não percebe o uso de regras não-padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão, porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele.
3. O professor percebe o uso de regras não-padrão, mas prefere não intervir para não constranger o aluno.
4. O professor percebe o uso de regras não-padrão, não intervém, mas apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão.

Ao compararmos o Português padrão com o não-padrão, podemos descobrir que entre eles há mais semelhanças que diferenças. A dificuldade de aprender a norma padrão, entre os falantes da norma não-padrão, se dá principalmente porque

a norma não-padrão é usada por eles de forma natural, sem que haja necessidade de aprendizado formal, enquanto que a norma padrão exige um aprendizado formal.

No processo de ensino-aprendizagem, os estudos sociolinguísticos realizados no Brasil têm contribuído bastante para uma melhor compreensão de aspectos linguísticos relacionados à sala de aula. As pesquisas sociolinguísticas mostram que o relacionamento aluno, variedade linguística e escola abrange um campo de investigação muito produtivo, visto que o Brasil é um país que abriga uma enorme comunidade linguística. As normas linguísticas trabalhadas na escola são, muitas vezes, desconhecidas dos alunos, o que pode interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem, a depender da postura assumida pelo professor diante da variante do aluno.

O método que o professor usa para ensinar aos alunos a sua própria língua é um dos maiores problemas ocorridos em torno do ensino de língua materna, pois o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula se limita, quase sempre, ao uso da gramática normativa, a qual delimita o que é certo ou errado. A respeito desta gramática Bagno (2009, p.20) tece a seguinte comparação:

Enquanto *a língua* é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, *a gramática normativa* é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua.

Segundo Silva (2002), a grande rejeição que ainda se tem ao falar de variação linguística ocorre em função da visão imposta pela gramática normativa que repudia qualquer fenômeno ocorrido em torno da língua. Continuando, ainda, nos diz que a escola não apresenta outro manual que reflita a variação linguística na sociedade, mantendo-se assim presa à gramática.

Com os estudos sociolinguísticos vem-se desenvolvendo trabalhos que incentivam, de certa forma, a mudança da postura tradicional que a escola tem assumido, instigando a consciência de que sua função, no processo de aquisição da linguagem, é desenvolver no educando outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico, de forma a não criar em sala de aula um clima de conflito entre as variedades padrão e não-padrão.

É importante enfatizar que tal processo deve dar-se sempre como uma forma de conscientização, em que o educando passe a entender as duas variantes como

pertinentes para sua atividade comunicativa, e se darão de formas diferentes no que diz respeito ao seu uso no campo da oralidade ou do letramento.

Bortoni–Ricardo (2006, p. 14) afirma que essa não tem sido uma tarefa muito fácil, pois “a escola é norteadada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. E pode-se até dizer que essa realidade tem sido tão forte e presente nas escolas que, muitas vezes, o ensino assume um caráter mais repressor e constrangedor do que incentivador, como de fato deveria ser. Apesar de todo o esforço e contribuição em termos de trabalhos advindos da Sociolinguística e dos estudiosos da educação, nosso sistema educacional ainda tem primado por um domínio da norma-padrão oral e escrita, estimulando assim uma possível homogeneização linguística, e gerando uma série de estigma em relação à variedade não padrão. A esse respeito Bortoni-Ricardo (2006, p. 73) afirma que:

A política educacional no Brasil tem insistido em ignorar as diferenças linguísticas que separam os estratos sociais no país. Nossa tradição confunde o conceito de unidade lingüística, relacionada à própria situação de monolinguismo, com o de homogeneidade, apoiando-se no mito da perfeita inteligibilidade entre brasileiros de todos os quadrantes. [...] não se pode ignorar que os falantes de variedades populares têm sérias dificuldades de compreender estilos formais da língua-padrão escrita e oral [...].

É com base nessa concepção errônea que se tem sobre o nosso sistema linguístico que a escola tem trabalhado, de forma a ignorar a heterogeneidade, e, assim, vem influenciando de forma negativa o aprendizado dos educandos, que ficam desorientados quanto ao uso de seu dialeto, que constitui uma forma não-padrão da língua, e o uso da norma padrão proposta pela escola.

Vivemos em uma sociedade onde a distribuição de renda ocorre de modo desigual promovendo uma divisão de classes sociais. A variedade linguística nada mais é do que o reflexo da sociedade. Bortoni-Ricardo (2004) define essa “divisão de classes” como “domínios sociais”.

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os

papéis sociais próprios de cada domínio. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p.23).

Com isso, podemos notar que existe uma divisão evidente que se reflete também na língua. Daí o domínio do “Português-Padrão” sobre o “Português não padrão” que são as demais variedades da língua (nos seus diversos aspectos, seja social, regional etc.).

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.34)

Bortoni-Ricardo explica muito bem que as variedades com maior poder e prestígio nada tem de superior às demais variações a não ser pela sua ideologia dominante, que está associada à política, à economia.

Reflexões de ordem sociolinguística fazem-se necessárias, pois as diferenças dialetais podem constituir um sério problema no processo de ensino/aprendizagem de leitura, principalmente quando essas diferenças não são factíveis, no que diz respeito à prática do ensino de leitura, e trazem malefícios para o educando em relação a interferências no próprio aprendizado.

O uso da língua por parte do falante pode ser um indício da sua inclusão ou exclusão social. Podemos observar bem isso. Quando o falante domina um estilo de fala considerado como uma variedade de maior prestígio pela sociedade, ele é colocado numa posição de prestígio, enquanto falante. O contrário acontece com os falantes que não têm um domínio tão amplo da língua padrão, os quais dominam uma parte minoritária do léxico. Esses são, muitas vezes, postos à margem da sociedade.

Nesse cenário, a compreensão que tem o profissional da educação e a forma como ele se relaciona com a língua são fatores determinantes para sua forma de conduzir as análises, na hora em que se depara com situações de variedades linguísticas, com a norma padrão, com a gramática. É importante que

ele esteja aberto a uma reeducação sociolinguística, revendo e reavaliando concepções de ensino, e partindo para a proposta pedagógica de variação linguística, em que, a tarefa é contextualizar, letrar e capacitar os alunos para refletirem sobre sua língua, de forma crítica, sendo capazes de selecionar, monitorar a sua fala e sua escrita dentro dos diversos contextos em que estão inseridos, aprendendo a respeitar as variações linguísticas e dominá-las.

Uma das principais tarefas da educação lingüística é exercitar o olhar do aluno e a sua capacidade de refletir a respeito, levando-o a perceber o quanto o lugar em que ele se situa (muitas vezes sem saber) lhe permite descortinar uma determinada paisagem, mas o cega para outras. (BAGNO, 2007, p.15-16)

Os professores devem levar seus alunos a refletirem sobre sua linguagem e as variações existentes, este é um dos principais objetivos da educação linguística.

[...] As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permitam realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p.74)

Portanto, é de grande importância que se ponha em prática uma nova postura quanto ao ensino de língua portuguesa, pois o que se almeja é formar cidadãos conscientes e reflexivos para que não sejam prisioneiros sobre a sua própria língua. Muitas pessoas têm aversão à língua portuguesa pelo trauma que tiveram ao aprenderem na escola todas aquelas regras gramaticais, que muitas vezes não faziam sentido algum para elas, e também, pela imposição de que a gramática era o que deveria ser seguido e obedecido para ascensão na sociedade.

Assim, cabe ao professor ter conhecimento e ser sensível aos antecedentes sociolinguísticos e culturais dos alunos, de maneira a explicar o fenômeno que se apresenta em variação na língua e demonstrar a situação adequada ao uso de cada uma das variantes da regra. Ou seja, incentivar os educandos quanto ao uso dessas variedades, para que os mesmos sintam-se capazes de realizar bem seu ato comunicativo, de forma, a saber, quando e como usar determinada variante. Bortoni-Ricardo (2004, p.42) ainda acrescenta:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença. A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. [...] É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem [...].

Para acabarmos definitivamente com essa imposição linguística estipulada pela escola, é necessário que todos os membros inclusos nesse ambiente de ensino-aprendizagem da língua materna compartilhem do mesmo propósito defendido pela autora:

A escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem e conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.15).

Nessa perspectiva, fica muito claro que o nível de conhecimento e de envolvimento do professor é de extrema importância para que ele possa ser referência e consiga estimular seus alunos a gostarem de buscar o conhecimento, saindo da lógica tradicional em que o professor é o detentor do saber e o aluno depositário desse, apostando num processo de construção do conhecimento, que leve em conta o saber do outro, num processo de interação, discussão levando os alunos a serem sujeitos de sua própria história, despertando o senso crítico e fazendo-os construir sua autonomia, ensinando-os a aprender a aprender.

Sabemos que há uma diversidade linguística muito grande do português falado no Brasil. A norma padrão, que é considerada o “modo certo” de falar, como dizem os gramáticos, é imposta pela escola. Mas, o que fazer com aqueles que não tiveram oportunidade nem acesso a esse tipo de ensino? Temos a necessidade de levar em consideração o modo como cada um se expressa. É muito importante saber como e quando utilizar determinadas formas de expressão.

Como qualquer outra língua, a Língua Portuguesa não é falada da mesma forma por todas as pessoas que a utilizam. Além disso, as línguas evoluem com o tempo, transformam-se e adquirem peculiaridades próprias em razão de seu uso em determinadas comunidades específicas. Por isso, faz-se necessário que o professor de Língua Portuguesa transmita e ensine aos seus alunos o processo de variação linguística para que eles valorizem a sua própria língua e tornem-se pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

A sala de aula é o local onde o professor se depara com vários problemas/situações, com os quais, muitas vezes, não sabe como proceder. Para o professor de português, um dos maiores problemas a ser enfrentado é a variação linguística. O modo como ele lida com essa temática na sala de aula vai depender de sua formação. Muitas vezes, por não ter conhecimento das regras padrão e não-padrão, ao ocorrer a variação ou uso da regra não-padrão na sala de aula, o professor repreende o aluno e classifica a variação como “erro de português”. Sobre essa problemática Bortoni-Ricardo (2004, p. 37) explica:

Nas últimas duas décadas, os educadores brasileiros, com destaque especial para os linguístas – seguindo uma corrente que nasceu da polêmica entre a postura que considera o “erro” uma deficiência do aluno e a postura que vê os chamados “erros” como uma simples diferença entre as duas variedades–, têm feito um trabalho importante, mostrando que é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como uma oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

Continuando, Bortoni-Ricardo (2006) tece algumas considerações que colaboram para o entendimento dessa questão, quando a autora afirma que a variação linguística é hoje um dos principais recursos postos à disposição dos falantes, por cumprir a finalidade de ampliar a eficácia de sua comunicação e marcar sua identidade social.

Conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), “é no momento em que o aluno usa flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém, fornecendo a variante-padrão, que as duas variedades se justapõem em sala de aula”. Como se pode observar na citação, quando do surgimento de uma situação de uso da forma não-

padrão em sala de aula, o professor deve estar preparado para intervir de forma a não trazer constrangimento aos alunos, mas sim levá-los ao conhecimento de mais uma forma de uso da linguagem – a forma padrão culta, contribuindo, assim, para a aquisição de novos conhecimentos sobre as várias formas de uso da língua.

A partir do momento em que as instituições escolares reconhecerem essa necessidade de trabalhar a norma-padrão em conjunto com a forma não-padrão da língua, que constitui a maior parte do vocabulário de seus alunos, passarão a entender que a finalidade de nosso estudo e de muitos outros que se tem visto nessa área não é dar mais importância a uma ou a outra variedade, mas trabalhá-las em conjunto, conferindo ao educando uma maior segurança no que diz respeito ao domínio de sua competência comunicativa. Bortoni-Ricardo (2006, p. 26) concorda com tal ideia 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 da fala.

É através de sua competência comunicativa que o falante adequa sua fala a diferentes situações de acordo com a sua cultura e com o papel social que desempenha. Portanto, é de suma importância ressaltar que é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática, além de adquirir outros novos recursos comunicativos. Daí, a importância de enfatizar a contribuição da escola para o educando no processo de conscientização do uso das variedades padrão e das variedades não-padrão, para que o aluno desenvolva cada vez mais tal competência.

Nesse sentido, os educadores precisam conscientizar-se de que o português não-padrão é diferente do português padrão que a escola ensina, mas é igualmente lógico, estruturado e segue naturalmente as tendências da língua quando não é refreado pela educação formal centrada apenas na gramática tradicional.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que a linguagem em si tem um valor ideológico e representativo muito forte presente em nossa cultura, pois ela é uma ferramenta que possibilita aos usuários, que a utilizam como meio de aquisição sócio-comunicativa, o acesso à cultura dominante, a qual todo o prestígio da língua culta é referendado.

Por fim, podemos dizer que a língua funciona como elemento fundamental na interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele vive. No próximo capítulo, iremos trabalhar com a concordância nominal de número plural, apresentando algumas considerações sobre essa temática.

A CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO PLURAL

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos, estudos e pesquisas especificamente acerca da concordância gramatical de número plural entre os elementos flexionáveis do sintagma nominal, visto que, uma das variantes linguísticas mais encontradas na fala dos brasileiros, que podemos destacar, é a concordância nominal em relação às marcas formais de plural.

A partir de uma revisão bibliográfica acerca da concordância, objeto de nosso estudo, utilizamos um referencial teórico, dentre os quais destacamos: Scherre (2008, 1997, 1996, 1988), Carvalho (2004, 1997), Coutinho (1962), Tarallo (1990) entre outros. Iniciamos, fazendo um estudo/pesquisa na gramática histórica de Coutinho, onde encontramos alguns conceitos que nos auxiliaram nesse estudo.

Ao nos apresentar o conceito de número Coutinho (2005, p. 236) nos diz: “o número é a propriedade que tem o nome de indicar a singularidade ou a pluralidade da idéia, assim, há dois números: o singular e o plural”.

As gramáticas escolares atuais conceituam concordância como a adaptação de uns nomes aos outros, harmonizando-se nas suas flexões com as palavras de que dependem. Cegalla (2010, p. 438), um dos gramáticos da atualidade, disserta que a chamada concordância nominal acontece quando os adjetivos, pronomes, artigos e numerais concordam em gênero e número com os substantivos a que se referem. “Concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem”.

Com base no que nos diz os autores citados, acreditamos que o uso da concordância de número nos sintagmas é uma construção utilizada por todos os falantes, uma vez que estes precisam desse conhecimento para que formem sintagmas e consigam assim comunicar com outros falantes.

Ampliando esse debate, encontramos nos estudos de Tarallo (1992, p. 153), a informação de que, no latim clássico, o mecanismo da concordância, especialmente a nominal, era extremamente rico no estabelecimento das relações entre constituintes.

Um dos traços que podemos destacar dessa concordância é o número, que herdamos e que é o mais diferenciador. O número é a marca mais nítida e constante

dessa associação, pois só num tipo fonológico muito especial de nomes – o dos vocábulos paroxítonos terminados em /s/ - falta a distinção entre singular e plural.

É bem verdade, como nos sugere Câmara Jr. (2009, p. 92), que não podemos nos esquecer do caso dos coletivos, que mesmo a palavra estando no singular, tem uma significação de plural. Pois como sabemos, os coletivos dizem respeito a um grupo, a um coletivo, expresso por uma palavra no singular.

Coutinho (2005, p. 237) apresenta conceitos que nos mostram que não houve mudanças na construção do plural nos sintagmas nominais até os dias de hoje.

No indo-europeu, havia ainda o *dual*, conservado no grego e empregado para designar dois seres ou coisas. Vestígios desse número conservou o latim em *ambo* e *duo*.

O plural é indicado, no português, pela desinência –s ou –es, desinência essa que representa a terminação do acusativo plural latino.

Além do –s, a formação do plural se denuncia às vezes pela diferença de timbre da vogal tônica.

Nesta citação podemos observar que a formação do plural, que vem do indo-europeu e perpassa o grego chegando ao latim. É uma construção que continua a mesma até os dias de hoje, mudando apenas sua grafia e/ou fonética.

Após análises destes conceitos históricos, passaremos a apresentar outros conceitos mais contemporâneos sobre a temática abordada. Nesse contexto, Scherre (2008, p. 19) aponta que: estudos diversos têm mostrado que, na modalidade falada do português brasileiro, a concordância de número plural nem sempre ocorre.

Acredita a autora em questão, que a língua materna influencia bastante no uso da concordância por parte do falante, pois ao chegar à escola ele percebe que há um choque entre a língua materna e a gramática normativa. Isso faz com que haja uma complexidade/confusão/conflito na cabeça do falante. Tal conflito pode gerar falhas e erros gramaticais.

Aprofundando nossas análises, encontramos no trabalho de Carvalho (2004, p. 247) a explicitação de que, no Brasil, o fenômeno da concordância nominal não se restringe a determinadas regiões do país; sendo, portanto, decorrente de contextos linguísticos e sociais semelhantes.

Scherre (2008, p. 19) nos diz:

Mesmo pessoas escolarizadas deixam de colocar todas as marcas formais de plural em construções diversas: as mais comuns são aquelas constituídas por itens nominais informais (“tomei uns *goró* e queimei uns *fumo*”), por itens nominais diminutivos e de formação regular (“umas *casinha bonitinha*”), por adjetivos pospostos ao núcleo do sintagma nominal, especialmente se o núcleo também não apresentar plural explícito (“essas carne *congelada*”).

Como podemos observar, esse é um problema que não atinge apenas as pessoas sem letramento. Mesmo pessoas que tenham frequentado o ensino formal apresentam dificuldades na construção de concordância.

Com base na literatura consultada na construção desse trabalho, podemos dizer que a variação na concordância de número no português falado no Brasil tem sido intensamente estudada e documentada, uma vez que se refere a um fenômeno que tem se evidenciado com os novos estudos, os quais dão a oportunidade de apresentar um português essencialmente brasileiro que se caracteriza por sua heterogeneidade linguística, rica fonte de pesquisas.

Ainda em Scherre (2008, p. 20), podemos ler:

Há determinadas construções que ficam até menos naturais se faladas com todas as marcas formais de plural (“as minhas gravidezes”, “dois cachorros-quentes”, “umas comidas brabas”, “um montão de carros parados”, “as pernas todas marcadas”, “aqueles cabelinhos branquinhos”).

Portanto, podemos nos questionar se muitas vezes o não uso da concordância pelo falante possa ocorrer porque para o mesmo não é familiar ou ele acha desconfortável ou arrogante aquele uso, aquela concordância.

Continuando, Scherre (2008) também afirma que há outras formas que provocam forte rejeição, casos se apresentem sem todas as marcas formais de plural, especialmente por parte de pessoas escolarizadas (“os meu filho”, “os avião”, “as ota pessoa”, “todas as decisão”, “as pessoa sumiu”, “as criança foru leal”).

No português brasileiro, a concordância nominal de número não é tão invariável como “afirmam” algumas gramáticas. Scherre (1994) acredita e afirma que esse fenômeno não é uma regra categórica, mas sim variável conforme certos determinantes linguísticos e sociais, como vêm indicando várias pesquisas realizadas sobre os dialetos brasileiros. De forma resumida, pode-se afirmar que a concordância nominal de número ocorre a partir da inserção da marca de plural -s em todos os elementos flexionáveis do sintagma.

Para melhor compreensão do nosso trabalho, sentimos a necessidade de aprofundar o conceito da posição linear apresentada por Scherre.

Sobre o papel da posição na concordância nominal, Scherre (2007, p.36) explica que a posição linear que o elemento ocupa no SN foi considerada a variável linguística mais importante nos primeiros trabalhos variacionistas que analisaram a concordância nominal de número no português falado no Brasil.

Segundo Guy (1989 apud Scherre 2007, p.37), a influência da posição linear tem sido considerada como um dos argumentos decisivos a favor da hipótese que enfatiza a contribuição da morfossintaxe africana ao português popular do Brasil. Para Guy (1989) (apud Scherre 2007, p. 37):

Os protocioulos falados pelos africanos no reino espanhol e português na origem não apresentavam flexão de plural, e expressava pluralidade, quando houvesse necessidade, por meio de algum elemento no início do SN. Este padrão [no Brasil] de colocar a marca de plural no início do SN bem poderia ter sido baseado em um padrão africano.

Dando mais ênfase a sua posição, Guy (1989 id.ibdi. 37) afirma que “não existe precedente histórico para este tipo de padrão sintático em português, nem mesmo, [...], em seus parentes próximos, como o espanhol”.

Em sua tese de doutorado, Scherre (1988) retoma a análise da concordância nominal e demonstra que uma análise da concordância nominal que leve em conta apenas a variável *posição linear* encobre regularidades linguísticas importantes e propõe uma análise alternativa que considera uma nova variável advinda do cruzamento entre as variáveis

- (1) **posição** linear,
- (2) **classe** nuclear e não-nuclear e
- (3) **relação** entre classe nuclear e não-nuclear.

Para uma melhor compreensão usaremos uma análise proposta por Scherre (2007, p. 38), cujo objetivo central é verificar até que ponto a posição linear é a principal restrição no processo de concordância entre os elementos do SN, são levadas em conta duas variáveis concorrentes:

- (1) *posição linear* e
- (2) *posição/classe/relação*.

A variável *posição linear*, subdividida em três categorias, encontra-se exemplificada a seguir, com o elemento sob análise em **negrito**:

1) Primeira posição:

umas casinha bonitinha / **todos** os anos / **suas** tias / **novas** escolas / **coisas** lindas / **eles** todos / **as** boas ações.

2) Segunda posição:

umas **casinha** bonitinha / todos **os** anos / suas **tias** / novas **escolas** / coisas **lindas** / eles **todos** / as **boas** ações.

3) Demais posições:

umas casinha **bonitinha** / todos os **anos** / as boas **ações** / aquelas cruzinha **toda** / uns colega **meu** / três risco **verdes** / as conta quase **toda** / os meus quatro **filhos** / as três coisa mais **importante** / as mulheres ainda muito mais **antiga**.

A variável *posição/classe/relação*, por sua vez, ficou distribuída em sete categorias, exemplificadas abaixo:

1) Classe não-nuclear anteposta na primeira posição (constituída pelos adjetivos, possessivos, quantificadores, artigos, demonstrativos identificadores e indefinidos que ocorrem na primeira posição do SN):

novas escolas / **suas** tias / **todos** eles / **as** boas ações / **aquelas** cruzinha toda / **determinadas** pessoas / **alguns** meses.

2) Classe não-nuclear anteposta na segunda posição (constituída pelos adjetivos, possessivos, quantificadores, artigos, demonstrativos identificadores e indefinidos que ocorrem na segunda posição do SN):

todos **os** anos / todos **esses** homens / os **próprios** vagabundos / tantas **outras** famílias / os **meus** ainda mais velhos amigos / as **boas** ações.

3) Classe nuclear na primeira posição (substantivos e pronomes pessoais que ocorrem na primeira posição do SN):

coisas lindas / **eles** todos.

4) Classe nuclear na segunda posição (substantivos, pronomes pessoais e outras classes gramaticais no lugar do núcleo que ocorrem na segunda posição do SN):

umas **casinha** bonitinha / suas **tias** / todos **eles**/ trabalha uma, as **outras** fica.

- 5) Classe nuclear nas demais posições (substantivos, pronomes pessoais e outras classes gramaticais no lugar do núcleo que ocorrem na terceira, quarta, quinta e sexta posições do SN):
as boas **ações** / os meus quatro **filhos** / os meus ainda mais velhos **amigos** / os melhores **possíveis**.
- 6) Classe não-nuclear posposta na segunda posição (constituída pelos adjetivos, possessivos, quantificadores, identificadores e indefinidos que ocorrem antepostos na segunda posição do SN):
eles **todo** / eles **mesmo** / coisas **lindas** / colegas **minha**.
- 7) Classe não-nuclear posposta nas demais posições (constituídas pelos adjetivos, possessivos, quantificadores, identificadores e indefinidos que ocorrem pospostos na terceira, quarta, quinta e sexta posições do SN):
umas casinha **bonitinha** / as mulheres ainda muito mais **antiga** / uns colega **meu** / aquelas cruzinha **toda** / as contas quase **toda** / uns negócio **qualquer** / uns vinhos **tais**.

Após essa análise quantitativa dos dados assim codificados, nos foi revelado que a variável *posição linear* não tem relevância estatística quando se considera, ao mesmo tempo, a variável *posição/classe/relação*. Nesta perspectiva, não é apenas a posição linear do elemento do SN que determina a quantidade de marcas formais de plural.

Ampliando o debate acerca da posição linear do SN, segundo Scherre (1996, p. 90), são consideradas como variáveis muito importantes para dar conta do fenômeno do cancelamento ou da inserção do –S final, a posição linear que o elemento ocupa no SN, a sua classe gramatical e a natureza das marcas a ele precedentes, especialmente quando este segmento é uma marca de plural.

Diante do exposto, a partir das análises realizadas sobre os estudos dos diversos autores, procuraremos fazer uma relação entre o que eles dizem e o que de fato encontramos na realização da nossa pesquisa, como veremos a seguir.

METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa compreende a observação de atividades de leitura e de escrita em sala e a gravação de leitura e atividades de escrita realizadas pelos alunos para análise da interferência de variantes da fala nessas atividades de leitura e escrita. Esse material constituirá a nossa amostra. Aos alunos foram apresentados pequenos textos e/ou frases, para leitura e escrita, que envolvam processos fonológicos variáveis na comunidade, considerando graus diferenciados de dificuldades, desde processos de redução, inserção, troca de fonemas/grafemas, até processos que envolvem maior complexidade de leitura e escrita.

Os sujeitos que compõem a pesquisa são alunos da segunda fase do ensino fundamental, trabalhamos com 80 alunos assim distribuídos:

- 20 alunos do 6º ano;
- 20 alunos do 7º ano;
- 20 alunos do 8º ano;
- 20 alunos do 9º ano.

Iniciando os trabalhos, fizemos uma visita à escola para o primeiro contato com a direção, a fim de expor os objetivos e os procedimentos do nosso projeto. Após esse primeiro contato, frequentamos algumas aulas, para entender como se dava o processo de leitura e escrita em sala de aula.

Foi apresentada aos alunos uma oficina com slides, vídeos, explanação oral e dialogada sobre o significado e as consequências do *bullying* na escola. Após a oficina, os alunos produziram um texto sobre o que eles entenderam e conheciam a respeito do assunto. Logo após a produção textual, os alunos foram convidados à leitura individual do texto “Bullying”, previamente selecionado, transcrito abaixo.

Texto

Bullying

Bullying é um termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos,

causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder.

O *bullying* se divide em duas categorias: a) *bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) *bullying* indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o(a) agressor(a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

O *bullying* é um problema mundial, podendo ocorrer em praticamente qualquer contexto no qual as pessoas interajam, tais como escola, faculdade/universidade, família, mas pode ocorrer também no local de trabalho e entre vizinhos. Há uma tendência de as escolas não admitirem a ocorrência do *bullying* entre seus alunos; ou desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo. Esse tipo de agressão geralmente ocorre em áreas onde a presença ou supervisão de pessoas adultas é mínima ou inexistente. Estão inclusos no *bullying* os apelidos pejorativos criados para humilhar os colegas.

As pessoas que testemunham o *bullying*, na grande maioria, alunos, convivem com a violência e se silenciam em razão de temerem se tornar as “próximas vítimas” do agressor. No espaço escolar, quando não ocorre uma efetiva intervenção contra o *bullying*, o ambiente fica contaminado e os alunos, sem exceção, são afetados negativamente, experimentando sentimentos de medo e ansiedade.

As crianças ou adolescentes que sofrem *bullying* podem se tornar adultos com sentimentos negativos e baixa autoestima. Tendem a adquirir sérios problemas de relacionamento, podendo, inclusive, contrair comportamento agressivo. Em casos extremos, a vítima poderá tentar ou cometer suicídio.

O(s) autor(es) das agressões geralmente são pessoas que têm pouca empatia, pertencentes à famílias desestruturadas, em que o relacionamento afetivo entre seus membros tende a ser escasso ou precário. Por outro lado, o alvo dos agressores geralmente são pessoas pouco sociáveis, com baixa capacidade de reação ou de fazer cessar os atos prejudiciais contra si e possuem forte sentimento de insegurança, o que os impede de solicitar ajuda.

Orson Camargo

Graduado em Sociologia e Política pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESPSP e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

<http://www.brasilecola.com/sociologia/bullying.htm>

As leituras foram gravadas em áudio. As gravações estão armazenadas em CDs para que possam servir como banco de dados para nossa pesquisa e para outros trabalhos e para quem interessar o referido corpus. Pois, Bortoni-Ricardo (2008, p. 62) afirma que o processo de gravação eletrônica em áudio e/ou vídeo tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao pesquisador revisitar os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo.

Realizadas as gravações, procedemos às codificações dos dados para a análise dos fenômenos linguísticos variáveis observados no decorrer da leitura desses alunos. Levantamos e quantificamos os supostos “erros” de leitura, fizemos uma análise dos supostos “erros” relacionados ao perfil sociocultural dos leitores, comparando o grupo de leitores de cada ano de escolaridade, na escola pesquisada.

É importante registrarmos que esses dados fazem parte do projeto de pesquisa/PIBIC “VARIACÃO LINGUÍSTICA NA ESCOLA: marcas de oralidade na leitura e escrita de alunos da segunda fase do ensino fundamental” do qual fui aluno bolsista.

ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados da nossa pesquisa com a análise dos dados, priorizando tudo o que foi exposto no capítulo que fundamentamos sobre a concordância de número nos sintagmas nominais. Teremos como norte os pensamentos, estudos e pesquisas de Scherre (2008, 1997, 1996, 1988) e utilizaremos seus métodos de análises.

Iniciando, podemos observar, através das amostras analisadas, que a marca explícita de plural pode ser encontrada em:

1. Todos os elementos flexionáveis do SN:

Ex.: *“Todas as formas de atividades agressivas”*

2. Alguns elementos flexionáveis do SN:

Ex.: *“Uma das maiores violênciasØ”*

3. Apenas um dos elementos flexionáveis do SN:

Ex.: *“Os colegaØ”*

Em nossa pesquisa foram analisados 598 Sintagmas Nominais. Desses, 86 Sintagmas Nominais não apresentaram concordância - não receberam marca de plural. Para um melhor entendimento, vejamos esses dados na tabela 1, onde apresentaremos os percentuais:

TABELA 1 – Ocorrências encontradas na análise dos dados de escrita e leitura do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
598 ocorrências	512 ocorrências	86 ocorrências
100%	85,6%	14,4%

Os dados me surpreendem também quebrando a hipótese pré-levantada de que os falantes tenderiam menos à marcação de plural, uma vez que, acreditávamos que, por esses alunos serem residentes de comunidades onde não há uma concentração de pessoas escolarizadas, essa marcação de plural não seria utilizada por eles, seria algo que passaria despercebido. Assim, podemos afirmar que realmente a variação na marcação do plural, apesar de não ser uma constante na oralidade dos falantes analisados, e ser uma variante estigmatizada, se faz presente nos diferentes níveis escolares.

Vejamos agora os resultados das tabelas 2 e 3 contendo os dados de escrita e leitura dos alunos do 6º ano:

TABELA 2 – Ocorrências encontradas na escrita dos alunos do 6º ano.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
69 ocorrências	60 ocorrências	9 ocorrências
100%	87%	13%

Os resultados da tabela 2, contendo dados de escrita, revelam que os alunos do 6º ano não tiveram muita dificuldade quanto à marcação de plural, isso não era esperado por sabermos que eles são da série inicial da segunda fase do ensino fundamental. Acreditamos que o fator que contribuiu para esse resultado positivo, tenha sido a boa formação que esses alunos receberam nas séries da primeira fase do ensino fundamental.

TABELA 3 – Ocorrências encontradas na leitura dos alunos do 6º ano.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
44 ocorrências	36 ocorrências	8 ocorrências
100%	81,8%	18,2%

Da escrita para a leitura não encontramos muita diferença, como podemos observar na tabela 3, o percentual se apresenta equilibrado em relação à escrita, o que nos mostra que os alunos do 6º ano estão com um bom desenvolvimento escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura.

As tabelas 4 e 5, por sua vez, nos apresentaram os dados dos alunos do 7º ano.

TABELA 4 – Ocorrências encontradas na escrita dos alunos do 7º ano.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
181 ocorrências	148 ocorrências	33 ocorrências
100%	81,7%	18,3%

TABELA 5 – Ocorrências encontradas na leitura dos alunos do 7º ano.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
109 ocorrências	95 ocorrências	14 ocorrências
100%	87,1%	12,9%

Analisando as tabelas acima, devemos salientar que novamente houve uma semelhança entre os dados, a porcentagem de leitura e escrita dos alunos do 7º ano assemelhasse bastante ao percentual relativo aos dados dos alunos do 6º ano. A diferença que encontramos foi que os alunos tiveram um desempenho maior em relação ao uso da norma padrão na leitura que na escrita, mesmo essa diferença sendo pouca.

TABELA 6 – Ocorrências encontradas na escrita dos alunos do 8º ano.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
54 ocorrências	41 ocorrências	13 ocorrências
100%	76%	24%

A porcentagem dos dados de escrita dos alunos do 8º ano nos chamou bastante atenção pela quantidade de falta de concordância nos sintagmas nominais. Esperávamos que a porcentagem que quantifica a marcação de plural realizada tivesse um valor mais alto, por esses alunos estarem a mais tempo na escola. Subtendesse que alunos que estão há mais tempo na escola cometem menos erros de cunho gramatical e ortográfico.

TABELA 7 – Ocorrências encontradas na escrita dos alunos do 9º ano.

Total	Apresentaram concordância	Não apresentaram concordância
141 ocorrências	132 ocorrências	9 ocorrências
100%	93,6%	6,4%

A tabela 7 apresenta dados surpreendentes, uma vez que esses alunos realizaram quase 100% de marcação de plural nos sintagmas nominais. Isso nos mostra que os alunos do 9º ano estão com um bom desenvolvimento relativo à questão de concordância de número plural.

Fazendo uma relação dos resultados que obtivemos no universo pesquisado com os estudos de Scherre (2008) podemos perceber que os resultados por ela encontrados assemelhassem com nossa realidade, quando podemos encontrar nos dados analisados, marcas explícitas de plural nos diversos elementos do sintagma nominal.

A exemplos de:

- 1) Elemento nominal à esquerda do núcleo na posição 1: “NaØ escolas”, “OsØ professores”, “MuitoØ alunos”;
- 2) Elemento nominal à esquerda do núcleo na posição 2: “Os maiØ velhos”;
- 3) Elemento nominal à direita do núcleo na posição 2: “Atitudes agressivaØ”, “Sentimentos negativoØ”, “Comportamentos agressivoØ”, “Pessoas magra ou gordas”;
- 4) Elemento nominal à direita do núcleo nas demais posições: “Os amigos daØ escolas”, “Das pessoas humanaØ”;
- 5) Núcleo na posição 1 (posição mais à esquerda): “PalavraØ machucadoras”, “CasoØ extremos”;
- 6) Núcleo na posição 2 do sintagma nominal: “Os amigoØ”, “Os próximoØ”, “Os deusØ”, “Nas escolaØ”, “Muitos estudanteØ”, “Das outras pessoaØ”;
- 7) Núcleo nas demais posições: “Os nossos alunoØ”, “Uma das maiores violênciaØ”, “As crianças ou adolescenteØ”;

Encontramos alguns casos especiais em que não havia marcas de plural em mais de um elemento do sintagma, como podemos observar nos exemplo a seguir:

- 1) No primeiro exemplo “AØ minhas amigaØ” temos elemento nominal à esquerda do núcleo na posição 1 e núcleo na posição 2 do sintagma nominal.
- 2) No segundo exemplo “As outraØ pessoaØ” elemento nominal à esquerda do núcleo na posição 2 e núcleo na posição 2 do sintagma nominal.

Portanto, com base nos dados acima apresentados notamos que realmente a variação na marcação de plural não é muito constante na leitura e escrita dos falantes analisados. Acreditamos que um ponto positivo, tenha sido a boa formação escolar que os alunos observados tenham tido na primeira fase do ensino fundamental, haja vista, que as séries iniciais são de fundamental importância para a formação educacional e intelectual do educando.

E por último, mas também de total importância, levamos em conta o trabalho feito pelos professores de Língua Portuguesa destes alunos, sabemos que seus métodos de ensino contribuíram bastante para o crescimento educacional equivalente ao domínio da norma padrão e apagamento das variações de aspecto, carácter não padrão, para esse resultado que pudemos observar nas produções textuais e leituras dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo enfatizamos o uso de concordância na leitura e escrita de alunos da segunda fase do ensino fundamental. Os resultados apresentados nos mostram que os alunos da escola pesquisada não tendem muito ao uso da não marcação de plural nos sintagmas nominais, haja vista que a diferença percentual de um ano escolar para o outro é pequena, com uma diferença pouco mais elevada no último ano escolar observado. Portanto, acreditamos que a escola, de certa forma, tem contribuído com o ensino da escrita formal acerca da concordância nominal.

Observando, então, os sintagmas não marcados, vimos que estes nos apresentavam a variante concordância em situações simples como é o caso de “Os amigoØ” e “As escolaØ”. Esses sintagmas fazem parte de um vocabulário básico dos falantes, por isso acreditamos que isto ainda aconteça pela não observação e por consequência da não correção por parte do professor, que muitas vezes não está atento para corrigir as variações utilizadas em sala de aula.

Sabemos que o fenômeno da variação linguística se faz presente em todas as línguas, o que exige um tratamento mais adequado por parte da escola e seus integrantes. Faz-se necessário que se priorizem os conhecimentos linguísticos que o educando traz consigo ao adentrar na escola. Sabemos que esta tem a função de levar o aluno a conhecer e ter domínio da norma culta. No entanto, ela não pode menosprezar a variante trazida pelo aluno. Tentar sincronizar as duas variantes (a variante do aluno e a variante culta) seria um ganho no processo de ensino/aprendizagem dos educandos.

Portanto, é importante que todos os professores engajados com o ensino de língua portuguesa tenham conhecimento e conscientização de que, ao ingressar na escola, a criança traz uma rica prática de linguagem e, no entanto, a escola não tem reconhecido esse fato. Ao tentar ensinar a norma culta, ela não respeita as variações trazidas pelos alunos de suas respectivas comunidades de convívio. Assim, ao invés de aprimorar a competência comunicativa dos alunos, em muitos casos, interrompe-a e impõe a norma culta de maneira inadequada, desrespeitando seus conhecimentos prévios. Ao agir dessa maneira a escola está cultivando os preconceitos linguísticos e a discriminação social.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, M. F. S. *Uma proposta de tipologia de “erros” de leitura: análise sociolinguística e cognitiva*. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2011.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* 52 ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação e ensino* 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CARVALHO, H. M. A influência da saliência fônica na concordância nominal falada em João Pessoa. In: HORA, D. (Org.) *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: Pallotti, 2004.
- _____. A influência da variável classe e posição em relação ao núcleo na concordância nominal de número, In: HORA, D. da (Org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997, p. 141-157.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.
- CHARTIER, A. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CHRISTIANO, E., HORA, D. *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa: Ideia, 1999.
- COUTINHO, I. L. *Gramática histórica*. São Paulo: Editora acadêmica, 2005.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Org.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- HORA, D. (Org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997.

- _____. *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. Santa Maria: Pallotti, 2004.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1998.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.
- KOCK, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2001.
- MARTELOTTA, M. E. (Org.) *Manual de linguística*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOLLICA, M. C. BRAGA, M. L. (Orgs.) *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- _____. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da (Org.). *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Ideia, 1997, p.93-114.
- _____. (1996). Sobre a influência de três variáveis relacionadas na concordância nominal em português. In: SILVA, G. M. de O. e SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). *Padrões sociolinguísticos: análises de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- _____. Reanálise da concordância nominal em português. 1988, 555p. Tese (Doutorado em Letras), UFRJ, Rio de Janeiro, 1988.
- SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, M (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- TARALLO, F. *Tempos linguísticos: Itinerário histórico da língua portuguesa*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

ANEXOS

Anexo 01

O bullying é um caso sério e muito praticado em todo o mundo.

É muito comum no país e tem muitas pessoas que sofrem por causa do bullying.

O bullying é causado pela a cor, Xixigamento etc...

Na minha opinião a cor não tem nada a ver com os preconceitos eu acho que não era pra ter nem bullying nem preconceitos no mundo e também e muito caso no mundo sobre os acontecimentos na escola os alunos é muito frequentes ja aconteceu esse com mim e minhas amigas mim deixa de lado e eu fiquei muito triste.

Quem causa o bullying: é agressor

Anexo 02

O bullying é uma violência que geralmente acontece na escola na sala de aula. Uma pessoa e grupos ficam oredido: gente mais fraca que não tem como se defender como agressão física ou psicológica e ~~uma~~ a pessoa oredido abandona a escola e uma pessoa está não tem amigos e ficam rejeitados com os colegas.

O bullying é uma das maiores violências que acontece mas escola muitas alunas são vítimas de ~~bullying~~ bullying essa violência que acontece mas escola não conhecida como fofocas que muitas crianças tem dificuldade de fazer que essa violência mas tem mais o que fazer isso na escola ou mesmo fui vítima de bullying lá na escola onde eu estudava muito alunas me chamava de burro ai eu não a desentei ai eu fui muito brava fui na cima da aluna eu dei um murro nele tão forte que os pais deles querio minhutar mas? Justica porque eu briguei com ele ai eu não tem estudando mais lá.

Produção textual dos alunos

Anexo 03

O Bullying é uma coisa muito ex: fca porque o Bullying é a aquela coisa que a outra ~~faz~~ ~~uma~~ pessoa ~~chinga~~ a outra pessoa chingado por nomes fco então quando a você sair de entre não indo ~~para~~ a escola e você ~~tem~~ chingado você tem que dizer ou a seus pais ou os seus professores os pais que ~~o~~ sofreram o Bullying você tem que dizer urgente a seus pais ou seus professores porque eles não sabem por que a pessoa ~~é~~ ela se achar muito unido por que os nomes que a pessoa é chingada ~~prejudica~~

O Bullying é apelido, batimento uns os outros e principalmente na escola. Eu lembro uma menina que já sofreu isso, ela foi apelidada, ~~magrela~~, magrela, pente de ferro etc. Bully significa ~~prevalência~~ e ~~ing~~ sig: ação. Cox do bully é ser apelidado, chamar palavrões, agressão, burros, fofete etc.