

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307

UNIDADE CÁCERES

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS**

MARIA DA GUIA COSTA SANTOS

**CONCORDÂNCIA VERBAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTUDO DA LÍNGUA POR
MEIO DE ENTREVISTAS COM MORADORES DE BAIROS TRADICIONAIS DE
CUIABÁ - MT**

CÁCERES - MT

2021

MARIA DA GUIA COSTA SANTOS

**CONCORDÂNCIA VERBAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTUDO DA LÍNGUA POR
MEIO DE ENTREVISTAS COM MORADORES DE BAIROS TRADICIONAIS DE
CUIABÁ - MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. José Leonildo Lima.

CÁCERES - MT

2021

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SANTOS, Maria da Guia Costa.
S237c Concordância Verbal: Uma Experiência de Estudo da Língua
por Meio de Entrevistas com Moradores de Bairros Tradicionais de
Cuiabá-MT / Maria da Guia Costa Santos - Cáceres, 2021.
116 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) Profletras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato
Grosso, 2021.

Orientador: José Leonildo Lima

1. Linguística Textual. 2. Sociolinguística Variacionista. 3.
Concordância Verbal. 4. Entrevista. 5. Retextualização. I. Maria da
Guia Costa Santos. II. Concordância Verbal: Uma Experiência de
Estudo da Língua por Meio de Entrevistas com Moradores de
Bairros Tradicionais de Cuiabá-MT: .

CDU 81-13

MARIA DA GUIA COSTA SANTOS

**CONCORDÂNCIA VERBAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTUDO DA LÍNGUA POR
MEIO DE ENTREVISTAS COM MORADORES DE BAIROS TRADICIONAIS DE
CUIABÁ - MT**

**BANCA EXAMINADORA
PARTICIPAÇÃO DE FORMA VIRTUAL**

**Prof. Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT)
ORIENTADOR**

**Prof.^a Dr.^a Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
AVALIADORA**

**Prof.^a Dr.^a Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (UNEMAT)
AVALIADORA**

Aprovada em 27/01/2021

Dedico estas páginas à minha família, em especial à minha mãe, minha
inspiração, meu exemplo de vida, e ao meu pai (*in memoriam*). Foi por vocês e é
para vocês esta conquista...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Virgem Mãe, pela presença diária em minha vida, tornando-me capaz de alcançar meus objetivos, fazendo-me vencedora diante de mais um desafio a que me propus.

Às minhas colegas de trabalho, que sempre me apoiaram e acreditaram que eu venceria esta etapa da minha formação.

Às diretoras das escolas em que atuo: Isis Kelly, que soube entender os momentos em que me ausentei do trabalho para realizar o mestrado; e Gissya Marly Batista, pelo incentivo e apoio em minha busca por conhecimentos para o aprimoramento da minha prática e para a melhoria da atual condição precária em que se encontra a educação pública brasileira.

À colega Maria Adenil, pela disponibilidade em trabalhar no contraturno, sempre que precisei me ausentar em virtude das viagens a Cáceres.

Aos alunos do 9º ano A, que prontamente se dispuseram a participar do projeto.

Ao meu orientador, professor Dr. José Leonildo Lima, pelas suas contribuições.

Aos professores do PROFLETRAS, por agregarem conhecimento à minha formação profissional.

Aos meus colegas da turma 5, por compartilharem suas vidas em nossos encontros, permitindo que aprendêssemos um algo a mais com cada um.

À Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso (SEDUC), pela concessão da licença para qualificação profissional.

Às componentes da banca examinadora desta dissertação: professora Dra. Neusa Inês Philippsen e professora Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, o meu sincero agradecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentar a produção científica em todo o país.

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento.

Uma teoria não é uma chegada;
é a possibilidade de uma partida.

Uma teoria não é uma solução;
é a possibilidade de tratar um problema. [...]

[...] a teoria quase se confunde com o método,
ou melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do
conhecimento complexo. O método é a atividade pensante do sujeito.

Assim o método torna-se central e vital:

- quando há necessária e ativamente, reconhecimento e presença
de um sujeito procurante, conhecente, pensante; [...]
- quando se sabe que o conhecimento não é a acumulação dos
dados ou informações, mas sua organização; [...]
- quando se sabe que a teoria é sempre aberta e inacabada; [...]
- quando o conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e
interrogações.

(MORIN, 2003, p. 335-338)

RESUMO

Esta dissertação resulta da pesquisa inscrita no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e envolveu a construção e desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro, localizada em Várzea Grande - MT. Com este estudo, objetivou-se que os alunos refletissem acerca da concordância verbal, por meio do processo de retextualização de entrevistas com pessoas pertencentes a comunidades tradicionais de Cuiabá - MT. O processo de ensino-aprendizagem foi composto por: planejamento e preparação para as entrevistas, visitas às residências dos entrevistados, transcrição das gravações coletadas, retextualização das entrevistas em textos narrativos, reescrita e revisão das produções e, por fim, organização dos textos em um livreto, que foi apresentado à comunidade escolar como produto final do projeto de intervenção. A pesquisa teve como embasamento teórico a Linguística Textual e a Sociolinguística Variacionista. Nessa perspectiva, constituíram-se, como fontes de pesquisa e análise, os estudos produzidos por Ingedore Villaça Koch (2004, 2008, 2013, 2015), Luiz Antônio Marcuschi (2010, 2012), Carlos Alberto Faraco (2008), Luiz Carlos Travaglia (2009), entre outros. Com base nos resultados obtidos durante e após a execução do projeto de intervenção, foi possível concluir que o aprendizado dos estudantes foi além do conteúdo proposto na intervenção. Além de serem capazes de perceber que fala e escrita são versões que apresentam diferentes regras no modo de dizer e de tomar o texto e aprimorá-lo mediante as regras de concordância, aprenderam um pouco mais sobre a cultura local, as comunidades que contribuíram com o processo de fundação da cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Com o desenvolvimento da intervenção, foi possível observar, ainda, o quão importante é agregar atividades de forma contextualizada ao ensino de conteúdos gramaticais, atividades que contemplem situações reais de comunicação, para que a aprendizagem seja, de fato, significativa.

Palavras-chave: Linguística Textual. Sociolinguística Variacionista. Concordância Verbal. Entrevista. Retextualização.

ABSTRACT

This dissertation results from the research enrolled in the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS) and involved the construction and development of a pedagogical intervention project with a 9th grade elementary school class, from the Heroclito Leôncio Monteiro State School, located in Várzea Grande - MT. With this study, the objective was for students to reflect on verbal agreement, through the process of retextualization of interviews with people belonging to traditional communities in Cuiabá - MT. The teaching-learning process consisted of: planning and preparation for the interviews, visits to the interviewees' homes, transcription of the recorded recordings, retextualization of the interviews in narrative texts, rewriting and review of the productions and, finally, organization of the texts in a booklet, which was presented to the school community as the final product of the intervention project. The research was based on Textual Linguistics and Variationist Sociolinguistics. In this perspective, the studies produced by Ingedore Villaça Koch (2004, 2008, 2013, 2015), Luiz Antônio Marcuschi (2010, 2012), Carlos Alberto Faraco (2008), Luiz Carlos Travaglia (2009) were constituted as sources of research and analysis. among others. Based on the results obtained during and after the execution of the intervention project, it was possible to conclude that the students' learning went beyond the content proposed in the intervention. In addition to being able to perceive that speech and writing are versions that present different rules in the way of saying and taking the text and improving it through the rules of agreement, they learned a little more about the local culture, the communities that contributed with the founding process of the city of Cuiabá, capital of the state of Mato Grosso. With the development of the intervention, it was also possible to observe how important it is to add activities in a contextualized way to the teaching of grammatical content, activities that contemplate real situations of communication, so that the learning is, in fact, meaningful.

Keywords: Textual Linguistics. Variation Sociolinguistics. Verbal Agreement. Interview. Retextualization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Balsa que ligava Várzea Grande a Cuiabá.....	16
Figura 02 - Configuração geográfica da baixada cuiabana.....	40
Figura 03 - Exemplos do “Dicionário Cuiabanês”.....	53
Figura 04 - Tira em quadrinhos do personagem Chico Bento	53
Figura 05 - Placa de aviso	61
Figura 06 - Placa de anúncio.....	62
Figura 07 - Outdoor	62
Figura 08 - Frase tatuada no corpo	62
Figura 09 - Excerto da primeira versão da narrativa 02	64
Figura 10 - Excerto da primeira versão da narrativa 02.....	64
Figura 11 - Excerto da primeira versão da narrativa 02.....	64
Figura 12 - Excerto da primeira versão da narrativa 02.....	64
Figura 13 - Excerto da primeira versão da narrativa 04.....	64
Figura 14 - Tabela 01: pronomes pessoais e pessoas do discurso	65
Figura 15 - Tabela 02: tempo e conjugações	66
Figura 16 - Excerto da reescrita da narrativa 02.....	66
Figura 17 - Excerto da reescrita da narrativa 02.....	67
Figura 18 - Excerto da reescrita da narrativa 02.....	67
Figura 19 - Excerto da reescrita da narrativa 02.....	67
Figura 20 - Excerto da reescrita da narrativa 04.....	67
Figura 21 - Excerto da narrativa 05	69
Figura 22 - Excerto da narrativa 01	69
Figura 23 - Narrativa “Um mestre diferente”, de Mulá Nasrudin.....	70
Figura 24 - Atividade de reflexão sobre concordância	70
Figura 25 - Excerto da reescrita da narrativa 05.....	71
Figura 26 - Excerto da reescrita da narrativa 01	71
Figura 27 - Excerto da reescrita da narrativa 02.....	72
Figura 28 - Excerto da reescrita da narrativa 04.....	72
Figura 29 - Tira da Mafalda	72
Figura 30 - Tira da Mafalda	73
Figura 31 - Excerto da reescrita da narrativa 04.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 LÓCUS DA PESQUISA	14
1.1 VÁRZEA GRANDE: ASPECTOS GEOGRÁFICOS.....	14
1.2 ORIGEM E FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO	14
1.2.1 História	15
1.2.2 Histórico a partir do processo de emancipação	16
1.3 EDUCAÇÃO E CULTURA NO MUNICÍPIO	16
1.4 ESCOLA ESTADUAL HEROCLITO LEÔNICIO MONTEIRO	17
1.4.1 Aspectos gerais.....	18
1.4.2 Patrono da escola.....	18
1.4.3 Estrutura física.....	18
1.4.4 Recursos humanos.....	19
1.4.5 Clientela	19
1.4.6 Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar	20
2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS DE DELIMITAÇÃO DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	21
2.1 APROPRIAÇÃO DA TEORIA.....	21
2.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL	24
2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA.....	27
2.4 O GÊNERO ENTREVISTA.....	30
2.5 PERSPECTIVA PARA RESSIGNIFICAR O ENSINO DE GRAMÁTICA: CONCORDÂNCIA VERBAL	32
2.6 O FALAR CUIABANO	40
2.7 PRECONCEITO LINGUÍSTICO	42
3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESENVOLVENDO UMA NOVA PRÁTICA DE ENSINAR E APRENDER SOBRE A LÍNGUA	46
3.1 DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA “CUIABÁ 300 ANOS”	49
3.1.1 Retorno à sala de aula	57
3.1.2 Coleta de informações.....	57
3.1.3 Retorno à escola	59
3.2 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	60
3.3 RETEXTUALIZAÇÃO.....	60

3.4 FINALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO.....	75
CONSIDERAÇÕES.....	77
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	86
ANEXO	107

INTRODUÇÃO

Nos nove anos em que nos dedicamos ao ensino de Língua Portuguesa, temos buscado o aperfeiçoamento constante da prática pedagógica, participando de diversos cursos de formação ofertados pela Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso (SEDUC) e outras instituições. Em 2017, por ocasião da aprovação no processo de seleção do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT), vimos a oportunidade de uma formação em nível de mestrado, especialmente, voltada para a prática pedagógica.

Com grande expectativa, em 2018, começamos a frequentar as aulas do mestrado na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), unidade de Cáceres, que fica a aproximadamente 200 quilômetros de distância da nossa cidade de residência, Várzea Grande - MT. A cada disciplina, muitas leituras teóricas e práticas pedagógicas exitosas nos foram apresentadas, principalmente, relacionadas a práticas de letramento. Contudo, o que sempre nos inquietou em sala de aula era como ensinar os conteúdos gramaticais aos alunos de forma diferente, de uma maneira que não fosse considerada maçante ou sem sentido para os estudantes. E, assim, pensando que um estudo voltado para um tema difícil de ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa resultaria em maior aprendizado para os estudantes e, ao mesmo tempo, colaboraria para o aprimoramento da nossa prática acerca de uma inquietação já antiga, optamos por abordar o tema da concordância verbal em nosso projeto de intervenção.

Estabelecido o tema a ser pesquisado, passamos a pensar na forma de desenvolvimento da proposta. Sabíamos que um dos requisitos era o de romper com o estudo mecânico, de memorização de regras, com textos que, geralmente, não representam situações reais de comunicação. Pensamos, então, que tínhamos que partir de produções escritas pelos alunos, textos que fossem autorais e representassem a língua que usam no dia a dia. Mas como estimular a escrita? Sabemos que escrever não é fácil, por isso, precisávamos de algo que despertasse o desejo dos alunos em produzir textos, que mais tarde seriam a base para os estudos que viriam.

Após refletirmos sobre diferentes possibilidades, chegamos ao entendimento de que poderíamos usar entrevistas para estimular a escrita. Certamente, não poderia ser qualquer entrevista, então, enquanto buscávamos desenvolver o que

queríamos realizar em nossa pesquisa, ocorreu-nos que, em 2019, a cidade de Cuiabá¹, capital do estado de Mato Grosso, completaria 500 anos. Isso nos levou a pensar em fazer entrevistas com personalidades da capital, pessoas de comunidades tradicionais que pudessem compartilhar suas vivências conosco. No plano das ideias, consideramos que seria uma ótima oportunidade para os estudantes, não só pela prática da escrita e a aprendizagem da concordância verbal, mas, também, porque as entrevistas poderiam resultar na ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca da história e da cultura cuiabana e mato-grossense.

Tão logo idealizamos a proposta de intervenção, apresentamos o que havíamos pensado ao orientador, que passou a nos dar os caminhos que deveríamos trilhar para a construção do projeto. Sem demora, passamos a nos dedicar aos estudos teóricos que nos serviriam de suporte ao longo da nossa pesquisa. Como resultado das muitas leituras, e a partir da proposta de trabalho com textos produzidos pelos alunos, esta dissertação está sustentada nos estudos da Linguística Textual numa interface com a Sociolinguística Variacionista, representada por William Labov ([1972] 2008). Nessa perspectiva, constituíram-se como fontes de pesquisa e análise os estudos produzidos por Ingedore Villaça Koch (2004, 2008, 2013, 2015), Luiz Antônio Marcuschi (2010, 2012), Carlos Alberto Faraco (2008), Luiz Carlos Travaglia (2009), entre outros.

Após a lapidação das ideias e da aprovação pela banca de qualificação, o projeto de intervenção foi apresentado à turma que escolhemos para o desenvolvimento do estudo, uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Heroclito Leônico Monteiro, localizada em Várzea Grande - MT. Para a nossa satisfação, a turma recebeu a proposta com bastante entusiasmo, mais do que poderíamos imaginar. Inicialmente, o que mais despertou o interesse foi a possibilidade de aulas fora do espaço escolar, já que as entrevistas seriam realizadas nas comunidades e bairros dos entrevistados.

Dessa forma, demos início às atividades do projeto de intervenção em março de 2019 e a conclusão se deu em novembro do mesmo ano. Nossa proposta foi planejada em oito etapas sequenciais e complementares. Todas as atividades foram precedidas ou sucedidas por rodas de conversa, de forma que cada etapa foi sendo

¹A capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, é vizinha de Várzea Grande, cidade em que se localiza nossa escola. As duas cidades são divididas apenas pelo Rio Cuiabá.

adaptada e aprimorada com base na participação, desenvolvimento e necessidades observadas a partir das contribuições dos estudantes. Em síntese, o processo envolveu o planejamento e a preparação para as entrevistas, as visitas às residências dos entrevistados, a transcrição das gravações coletadas, a retextualização das entrevistas em textos narrativos, reescrita e revisão e, por fim, a organização dos textos em um livreto², que foi apresentado à comunidade escolar, como produto final do projeto de intervenção.

Para organizar a apresentação da pesquisa, esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, nos dedicamos a uma breve descrição do município em que a escola está localizada, bem como das particularidades da unidade escolar Heroclito Leôncio Monteiro. No segundo, apresentamos os recortes teórico-metodológicos que delimitaram a construção e desenvolvimento da proposta de intervenção. E, no terceiro capítulo, realizamos a descrição e a análise das atividades desenvolvidas no curso da proposta de intervenção, bem como apresentamos os resultados das práticas de ensino e aprendizagem sobre concordância verbal nas aulas de Língua Portuguesa.

² Apêndice C - Livreto produzido como produto final do projeto de intervenção.

1 LÓCUS DA PESQUISA

Para delinear o contexto da nossa pesquisa, faremos uma breve descrição da cidade de Várzea Grande, município do estado de Mato Grosso em que a escola está localizada. Em seguida, apresentamos as particularidades da unidade escolar Heroclito Leôncio Monteiro, lócus da pesquisa.

1.1 VÁRZEA GRANDE: ASPECTOS GEOGRÁFICOS³

Localizada no estado de Mato Grosso, a cidade de Várzea Grande pertence à região metropolitana do Vale do Rio Cuiabá e está situada à margem direita do Rio Cuiabá, 7 km a leste da capital mato-grossense e ocupa uma área de 938,057 km². Faz limite com os municípios de Jangada, Acorizal, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio de Leverger e Cuiabá.

Tem relevo com altitude de 185 metros, com predomínio do clima do tipo quente tropical, quente e úmido, com chuvas concentradas entre os meses de janeiro e março e temperatura média anual de 26 °C. A hidrografia pertence à Bacia do Prata e contribui com a Bacia do Rio Cuiabá. O município é banhado pelos rios Esmeril, Espinheiro, Pari, além do Rio Cuiabá. A região é caracterizada basicamente por uma vegetação típica de cerrado, campo cerrado, campos pantanosos, mata ciliar, bem como Floresta Amazônica e a presença de várzeas.

A economia é predominantemente comercial e industrial, sendo a agricultura de subsistência. Por meio de incentivos fiscais e doações de terras, indústrias se instalaram na região, constituindo, juntamente com a capital, o principal polo industrial do estado. Em 2010, Várzea Grande foi nomeada cidade industrial do estado de Mato Grosso, após ter se consolidado como a segunda maior economia do estado, de acordo com o Produto Interno Bruto (PIB) do município no ano de 2009.

1.2 ORIGEM E FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO

Várzea Grande foi fundada em 1867, no período da Guerra do Paraguai, como um acampamento militar para o aprisionamento de cidadãos paraguaios

³ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1rzea_Grande_\(Mato_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1rzea_Grande_(Mato_Grosso)). Acesso em: 18 jul. 2019.

residentes em Cuiabá e cercanias. Com o fim do conflito, formou-se o povoado composto por soldados e prisioneiros paraguaios e vaqueiros.

Em 04 de julho de 1874, foi inaugurada uma balsa, a primeira ligação da região à capital pelo Rio Cuiabá. Em 1896, tornou-se distrito de Cuiabá. Sua emancipação se deu em 23 de setembro de 1948, com a promulgação da Lei Estadual nº 126. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980 (séc. XX), houve o estímulo à industrialização, com uma política de incentivos fiscais e doações de áreas por parte da prefeitura e do governo do estado. Nesse período, ocorreu a atração de indústrias de bebidas, frigoríficos e madeireiras, tornando a cidade o maior polo industrial de Mato Grosso.

1.2.1 História

A região do atual município de Várzea Grande surgiu em 1832, quando o governo imperial doou uma sesmaria à tribo indígena guaná. Os índios dessa tribo eram considerados mansos pelos portugueses e hábeis canoeiros e pescadores, eles foram os precursores da atividade econômica da região e também da indústria manual com a confecção de redes artesanais⁴ e da produção da cerâmica. Os índios guanás possuíam como base o comércio de troca e o cultivo da terra na virada dos séculos XIX e XX. Muito tempo depois, a região passou a ser um importante fornecedor de redes grosseiras e carne seca, produto muito apreciado por aventureiros que passaram a criar gado na região do atual distrito de Praia Grande e ao sul do atual município de Nossa Senhora do Livramento.

Na localidade, houve a exploração da mineração, iniciada pelo bandeirante sorocabano Miguel Sutil com a garimpagem do ouro em córregos e encostas na região do Morro Vermelho, mas não logrou êxito. A região apenas possibilitou uma localização estratégica com acesso ao norte para as regiões dos atuais municípios de Diamantino e Rosário Oeste.

Em 15 de maio de 1867, foi fundado o Acampamento Magalhães, acampamento militar construído na margem direita do Rio Cuiabá durante a Guerra do Paraguai pelo presidente da província de Mato Grosso, Brigadeiro José Vieira Couto de Magalhães. No acampamento, foram colocados cidadãos paraguaios

⁴ As redes artesanais são tecidas em teares manuais por mulheres artesãs na Comunidade de Limpo Grande, em Várzea Grande - MT.

moradores de Cuiabá e cercanias. Várzea Grande, naquele período, era um ponto estratégico: fazia divisa com Cuiabá pelas margens esquerdas do Rio Cuiabá e pela barra do Rio Coxipó.

1.2.2 Histórico a partir do processo de emancipação

Por meio da Lei 126/48, assinada pelo então governador Arnaldo Estevão de Figueiredo, Várzea Grande deixou de ser um distrito de Cuiabá e, principalmente, um ponto de parada para viajantes.

Até 1941, para chegar à capital, os moradores de Várzea Grande e aqueles que chegavam de outras cidades tinham que atravessar o rio Cuiabá por uma balsa que fazia o percurso várias vezes ao dia. No ano seguinte, com a supervisão do interventor Júlio Müller, inaugura-se a primeira ponte sobre o rio Cuiabá.

Figura 01 - Balsa que ligava Várzea Grande a Cuiabá



Fonte: Arquivo público municipal.

1.3 EDUCAÇÃO E CULTURA NO MUNICÍPIO

Além das escolas estaduais e municipais, a cidade conta também com escolas técnicas e profissionalizantes, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Conta também com universidades particulares, como o Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Faculdades Integradas Desembargador Sávio Brandão (FAUSB), Studium Eclesiástico Dom Aquino Corrêa (SEDAC), a

Instituição Várzea-Grandense de Educação (IVE), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Universidade Paulista (UNIP), dentre outras.

Entre as manifestações culturais, Várzea Grande é destaque por ser o berço da musicalidade do estado, pois no ano de 1870, após a Guerra do Paraguai, surgiu o ritmo musical que se tornou símbolo da cultura em Mato Grosso: o rasqueado, que se caracteriza por uma mistura de siriri mato-grossense e polca paraguaia, criado por refugiados e prisioneiros paraguaios. Um outro ritmo de destaque é o lambadão, surgido nos anos 1990 na periferia de Cuiabá, estilo de música e dança característico da baixada cuiabana, é tocado em bairros da cidade. Apesar do município não ter um teatro, há destacados grupos teatrais, como a Companhia Vostraz de Teatro. Outra importante manifestação cultural dentro do município é a confecção das "redes várzea-grandenses", redes de descanso feitas manualmente. Atualmente, são 40 redeiras que diariamente se dedicam à fabricação de redes. Entre os maiores polos está o distrito de Limpo Grande, distante 23 quilômetros do centro da cidade.

Várzea Grande conta com poucos espaços dedicados à realização de eventos culturais. A Casa de Artes é um importante espaço tanto para a cidade quanto para o estado, cujo objetivo é expor em locais públicos os produtos confeccionados por artistas locais, para divulgar e fomentar a cultura. Desde 2012 a Secretaria de Cultura mantém uma parceria com a Organização Não Governamental Organização Não Governamental - ONG "Nossa Terra, Nossa Gente", para a organização da Feira "Artes da Terra", realizada, atualmente, todas as quintas-feiras na Praça Aquidabã, com ampla variedade de comida típica, artesanato etc.

1.4 ESCOLA ESTADUAL HEROCLITO LEÔNCIO MONTEIRO⁵

A Escola Estadual Heroclito Monteiro foi criada pelo Decreto nº 1951/86, publicado no Diário Oficial de 29/12/1992. Está localizada na Rua Costa Rica, s/nº Qd.12, Bairro Cohab Santa Fé, área que corresponde ao grande Cristo Rei, região que aglomera 42 bairros, no município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso. Esta escola teve seu funcionamento autorizado pela Resolução nº 302/91.

⁵ Informações retiradas do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, disponível para que toda comunidade escolar tenha acesso.

1.4.1 Aspectos gerais

A unidade escolar tem funcionamento em dois períodos: matutino e vespertino, atendendo à educação básica nas modalidades Ensino Fundamental (EF) I e II. Seguindo orientação da Secretaria de Estado de Educação, o Ensino Fundamental regular está organizado por Ciclos de Formação Humana, em função dos tempos de formação da infância, da pré-adolescência e da adolescência, ministrado aos alunos com observância regular da relação idade/fase/ano, correspondentes às temporalidades da formação, sendo que a instituição atende do primeiro ao terceiro ciclo, com duração de 3 anos cada ciclo.

1.4.2 Patrono da escola

O Patrono da Escola é o senhor Heroclito Leôncio Monteiro, já falecido, gaúcho, natural de Taquara, estado do Rio Grande do Sul. Chegou a Cuiabá no ano de 1931 e, a partir de então, passou a ser considerado um mato-grossense nato, ou melhor, um várzea-grandense, pois tão logo chegou ao Mato Grosso integrou-se ao povo da terra, abdicando inclusive do famoso chimarrão e adotando o popular guaraná ralado da região. Conhecido popularmente pelo seu sobrenome “Monteiro”, era dotado de moral elevada, honra e inteligência apurada, tendo sido um dos que batalharam pela emancipação da cidade, objetivo que foi alcançado em 1948.

1.4.3 Estrutura física

A Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro apresenta, hoje, uma estrutura composta por dez salas de aula, uma sala de direção anexa à secretaria, uma secretaria escolar com banheiro e arquivo inativo, uma sala, também anexa à secretaria, “destinada” à cantina; uma sala para biblioteca, um laboratório de informática com cerca de 23 (vinte e três) máquinas, mas nem todas em funcionamento; uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma cozinha acompanhada de um amplo refeitório, porém desativado por apresentar problemas na estrutura física; um espaço para almoxarifado; uma biblioteca que também serve como sala de vídeo; uma sala de recurso multifuncional/atendimento educacional especializado – AEE; um laboratório de aprendizagem; banheiros femininos e

masculinos, assim como banheiros adaptados; uma despensa anexa à cozinha; sala/quarto almoxarifado; um “saguão” destinado aos eventos e uma quadra coberta com arquibancada. A escola conta ainda com um espaço aberto, pátio, de ótimo tamanho.

Com exceção da quadra de esportes e cozinha, todas as outras dependências da escola são climatizadas, garantindo maior conforto aos seus usuários.

1.4.4 Recursos humanos

O corpo docente efetivo da Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro é composto por professores habilitados e atuando em suas áreas de formação. As aulas são atribuídas a partir de rigorosa contagem de pontos, normatizada pela Secretaria de Estado de Educação. Os professores contratados temporariamente, chamados de “interinos”, atuam nas respectivas áreas de formação, pois todos têm suas aulas atribuídas de acordo com regulamentação oficial. A escola favorece um ambiente escolar em que os profissionais de todas as áreas estão sempre dialogando sobre o processo de ensino e aprendizagem, discutindo sobre os problemas e desafios existentes e buscando formas de superá-los em conjunto, para que resulte na melhoria do ensino ofertado.

1.4.5 Clientela

A unidade escolar atende a uma clientela de aproximadamente 490 alunos, que estão distribuídos em 10 turmas, totalizando uma média de 27 alunos por turma. Estudam nos dois turnos de funcionamento da instituição, nas modalidades Ensino Fundamental I (que compreende do 1º ao 5º ano) e II (do 6º ao 9º ano), de todas as classes sociais. No entanto, apesar dessa mescla, a maioria da clientela é composta por discentes provenientes de famílias de baixa renda.

Ainda no que se refere ao perfil do aluno atendido, observamos que, embora vivamos em um mundo totalmente urbano, a realidade de nossa escola se mostra um pouco diferente, pois a clientela é composta por estudantes oriundos de bairros circunvizinhos como, por exemplo, do Bairro Jardim Beira Rio, que, em virtude da distância, os alunos precisam usar o transporte escolar oferecido pela Prefeitura

Municipal de Várzea Grande para chegarem até a escola. Os demais são advindos do próprio bairro, Cohab Santa Fé e entorno.

1.4.6 Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), considerado como documento fundamental da escola, é pensado e reelaborado a cada dois anos com discussões envolvendo todos os segmentos da escola, desde a gestão, funcionários, professores e comunidade, a partir da política educacional do estado e suas diretrizes. O PPP enfoca o Ensino Fundamental (EF) de 9 anos, organizado em Ciclos de Formação Humana e denota a importância de planejar a educação organizando-a no espaço e tempo. O PPP é reelaborado, ressaltando as características específicas da clientela a quem o projeto se destina. Apoia-se nos princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Orientações Curriculares (OC) para o Ensino Fundamental, organizado em Ciclos de Formação Humana (CFH).

Desse modo, a escola tem como missão garantir o acesso e permanência dos alunos, com o objetivo de torná-los capazes de agir na busca da transformação da sociedade em que vivem. E como visão de futuro almeja ser uma escola de referência na comunidade, oferecendo um ensino de boa qualidade, aberta ao diálogo, respeitando opiniões e aceitando sugestões da comunidade escolar. Assim como valorizar a formação da cidadania, resgatando os valores culturais, sociais e morais trabalhando na perspectiva da formação do cidadão para o exercício da cidadania através da concepção de educação fundamentada na e para a formação humana, no âmbito das relações socioculturais.

2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS DE DELIMITAÇÃO DA CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Com vistas a contribuir para ampliação do conhecimento dos alunos sobre concordância verbal, planejamos e executamos a proposta de intervenção que integra a nossa pesquisa no mestrado, que se sustenta nos estudos da Linguística Textual numa interface com a Sociolinguística Variacionista, representada por William Labov ([1972] 2008). Constituíram-se, como fontes de pesquisa e análise, os estudos produzidos por Ingedore Villaça Koch (2004, 2008, 2013, 2015), Luiz Antônio Marcuschi (2010, 2012), Carlos Alberto Faraco (2008), Luiz Carlos Travaglia (2009), entre outros. A seguir, trazemos os principais pressupostos teóricos que guiaram o presente estudo.

2.1 APROPRIAÇÃO DA TEORIA

O nosso recorte parte da premissa de cumprir com o que regem os documentos oficiais quanto ao papel da escola, que é ensinar seus alunos a lerem e escreverem com proficiência. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 19) afirmam que “a escola tem a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. No mesmo sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCE/MT) (2010, p. 100) apontam que “um dos objetivos principais da disciplina (Língua Portuguesa) é tornar o aluno proficiente em língua materna, oral e escrita, a fim de lhe garantir o pleno exercício da cidadania”.

O ensinar e o aprender são partes do processo de apropriação de sentidos, entretanto, em boa parte das escolas do país o ensino de Língua Portuguesa ainda se reduz ao ensino de gramática tradicional por meio de memorização de regras gramaticais. A norma-padrão refere-se à norma gramatical, segue prescrições representadas na gramática, porém, marcada pela língua produzida em certo momento da história e em uma determinada sociedade. Já a norma culta é a que resulta da prática dessa língua em um meio social considerado culto. Nesse sentido, Faraco (2008, p. 73) assevera que

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dilatação, a projetos políticos de uniformização linguística.

Dessa forma, é necessário atentar-se para o que é língua e o que é norma, porque uma difere da outra. Para Faraco (2008, p. 71),

A expressão norma culta/comum/standard designa fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social. Já a língua é o conjunto de variedades (de normas) que a constitui.

Toda língua humana se organiza em dois planos: o plano do conteúdo, que é chamado de plano do significado e tem a ver com o sentido daquilo que falamos, e o plano da expressão, que é chamado de plano do significante e tem a ver com a forma com a qual veiculamos os sentidos. Desse modo, conforme Faraco (2008, p. 158),

[...] é necessário realizar sempre uma ação reflexiva sobre a própria língua, integrando as atividades verbais e o pensar sobre elas. Esse pensar visa a compreensão do funcionamento interno da língua e deve caminhar de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico (aquele que é indispensável, por exemplo, para se entender as informações contidas nos dicionários).

Ao refletirmos acerca dos conteúdos gramaticais ensinados na escola, entendemos que não devem ser abolidos, porém não devem ser ensinados de modo descontextualizado, apenas a gramática pela gramática (como um conjunto de regras de bom uso para o falar e o escrever bem), assim como não ensinar apenas as regras gramaticais na frase e/ou usar o texto como pretexto para o ensino de gramática. A esse respeito Faraco (2008, p. 158) aponta que,

[...] se os conteúdos gramaticais não podem desaparecer do ensino, também não podem simplesmente permanecer arrolados e repassados como no ensino tradicional. Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional.

Antunes (2009), por sua vez, destaca que toda língua tem sua gramática, seu conjunto de regras, independente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática. E que,

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interação. (ANTUNES, 2009, p. 85-86).

É pertinente inferir, assim, que o ensino de gramática não deve privilegiar uma abordagem dedutiva ou expressiva, ou por meio de exercícios de fixação de regras gramaticais. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que “a gramática deve ser compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação⁶”.

Há consenso, contudo, que se deve ensinar gramática nas aulas de Língua Portuguesa, embora se saiba que a gramática em si não ensina o aluno a ler e escrever. Cabe, então, à escola ensinar gramática ao aluno de modo que adquira competência para usá-la adequadamente de acordo com a situação comunicativa. Nessa direção, Bagno (2000, p. 87) afirma:

A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

Os questionamentos apontados por muitos estudiosos no que se refere à utilidade do ensino de gramática na escola - ou qual a utilidade da gramática na vida cotidiana do aprendiz - nos conduziu a refletir acerca de atividades que pudessem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, modificando a forma como ensinamos.

⁶ Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22propostas-em-lingua-portuguesa-da-bncc-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais>. Acesso em: 25 abr. 2020.

2.2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A partir dos pressupostos da Linguística Textual, entende-se que a comunicação humana parte de fenômenos linguísticos e acontece na unidade textual, ou seja, passou-se a conceber o texto como uma representação da linguagem dentro de uma unidade de sentido. Isto é, não se toma somente a palavra como unidade de sentido, mas o texto como manifestação linguística.

A Linguística Textual surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, na década de 1960, como resultado de inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para análise de frases/textos. Com os avanços nos estudos, passou-se a estudar o texto numa perspectiva interacional. No período de ascensão, ocorreram avanços em que se destacam autores importantes, considerados os precursores da Linguística Textual, como, por exemplo, Halliday, Weirich, Ducrot, Dressler, Harris, Hjelmslev, entre outros.

No Brasil, a Linguística Textual iniciou-se na década de 1980, com destaque, em 1983, ao trabalho de Luiz Antônio Marcuschi, “Linguística de texto: o que é e como se faz”⁷ e o trabalho de Fávero e Koch, “Linguística Textual – introdução”⁸. Vale ressaltarmos outros autores que também se destacaram em seus estudos voltados à Linguística Textual, como, por exemplo, Luiz Carlos Travaglia, Maria Irandé Antunes, Judith Hoffnagel, entre outros.

Em princípio, a Linguística Textual se limitava ao estudo da frase, pois era tida como elemento de análise. A partir do ano de 1970, com os avanços nos estudos, é que se passa a estudar o texto como unidade básica de sentido. A partir disso,

A Linguística Textual, toma, pois, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. (KOCH, 2004, p. 11).

⁷ Trabalho apresentado, inicialmente, em uma conferência no IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas na Pontifícia Universidade Católica - PUC - SP.

⁸ Obra também lançada no mesmo evento supracitado (IV Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa do Instituto de Pesquisas Linguísticas na PUC - SP).

Anterior à Linguística Textual, na gramática de frase, apenas as frases eram tidas como elementos de análise e eram consideradas o centro dos estudos. Ademais, Geraldi (1996, p. 71) assegura que

Centrar o ensino no texto é ocupar-se com o uso da língua. Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas da linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não pode descrevê-las, como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua.

Marcuschi (2012, p. 26) acrescenta que “a Linguística Textual é a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”. Fávero (1991, p. 5), por sua vez, entende a Linguística Textual como a “ciência da estrutura e funcionamento dos textos”.

Ainda sobre a Linguística Textual, Marcuschi (2012, p. 16) vai além, pois sentencia que a “Linguística Textual dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística superior à frase. É uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”.

Na atividade de escrita de um texto, as palavras e frases necessitam estabelecer uma conexão de sentido e esse processo deve ocorrer de forma coerente e coesa. Quem escreve, escreve para alguém, para um possível interlocutor e, nesse processo de interação verbal, é fundamental que seja compreendido o que foi escrito. Para tanto, é necessário considerar as normas que regem a escrita de um texto, sobretudo, para que o leitor o compreenda. Aqui, estamos nos referindo à coerência e à coesão, entendendo que estas se estabelecem na interlocução comunicativa entre dois ou mais usuários da língua, e são caracterizadas pela continuidade de sentido no texto, isto é, pela compreensão evidenciada na construção de sentido do texto, percebida como uma sequência linguística dotada de sentido.

Koch (2008, p. 45-52) conceitua coesão como

[...] o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. [...]

Tenho considerado em meus trabalhos duas grandes modalidades de coesão: a remissão e a sequenciação.

A coesão por remissão pode, no meu entender, desempenhar quer a função de (re)ativação de referentes, quer a de “sinalização” textual. [...]

Esse tipo de remissão pode ser efetuado [...] por meio de recursos de ordem “gramatical” – pronomes pessoais de terceira pessoa (retos e oblíquos) e os demais pronomes (possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos), os diversos tipos de numerais, advérbios pronominais (como aqui, aí, lá, ali) e artigos definidos; ou por intermédio de recursos de natureza lexical, como sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, descrições definidas; ou, ainda, por reiteração de um mesmo grupo nominal ou parte dele; e, finalmente, por meio da elipse. [...]

A coesão sequenciadora, por seu turno, é aquela através da qual se faz o texto avançar, garantindo-se, porém, a continuidade dos sentidos. [...] O sequenciamento de elementos textuais pode ocorrer de forma direta, sem retornos ou recorrências; ou podem ocorrer na progressão do texto recorrências das mais diversas ordens: de termos ou expressões, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de elementos fonológicos ou prosódicos (similicadência, rima, aliteração, assonância) e de tempos verbais.

Já a coerência, para Machado, pode ser compreendida como

[...] articulações de ideias que conferem sentido a um texto. Ela se deve à organização global do mesmo, assegurando-lhe um princípio, um meio, um fim e, ainda, uma adequação de linguagem ao tipo de texto e à observação do seu sentido, das palavras nele empregadas e das ideias expostas (MACHADO, 2012, p. 78).

A coerência deve, portanto, estar presente tanto no texto escrito quanto no texto falado, caracterizada pelo entendimento adequado tanto da fala quanto da escrita. Desse modo, conduzimos a proposta de estudo da língua em funcionamento, entendendo que o texto oral e o texto escrito são tipos de textos com regras e normas de acordo com a função comunicativa nas interações humanas. Nesse contexto, Marcuschi (2010, p. 17) ressalta que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”.

Com isso, ao propiciarmos aos alunos que interagissem em situações concretas de uso da linguagem por meio da prática de pesquisa, descobertas e reflexão sobre a língua, é que buscamos melhores estratégias para realizarmos a mediação desse conteúdo, pois, conforme aponta Marcuschi (2012, p. 93) “a linguística de texto tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto”.

Nessa direção, Koch (2015, p. 39) assegura que

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades de ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas, a partir do texto, conectam-se a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória.

Desse modo, dependendo do contexto e da situação, quando o aluno é sujeito de interações sociais, utiliza recursos linguísticos para representar a escrita nos processos em que ocorreu a fala.

2.3 A SOCIOLINGUÍSTICA

A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em 1964 em oposição às abordagens estruturalista, de Saussure, e gerativista, de Chomsky. Esses estudiosos consideravam a língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores sociais ou históricos. Essa área da Linguística tem como um dos principais representantes William Labov e estuda os fenômenos linguísticos, de ordem social e cultural, tratando-os não como um problema, mas como diferenças favoráveis ao uso da linguagem. .

Na perspectiva da Sociolinguística, a língua não é homogênea, pois apresenta um conjunto de variedades. Assim, verifica-se que a Língua Portuguesa também está repleta de variações, influenciadas por diversos fatores. Dessa forma, o falante se comunica e se utiliza da língua com características de seus ambientes sociais, demonstrando em suas comunicações o lugar de onde veio, o ambiente familiar, a comunidade social da qual faz parte etc. Portanto, viu-se a necessidade de uma teoria que tratasse especificamente dos assuntos referentes ao uso da língua falada, como também de suas diversidades. Nesse viés, Labov ([1972] 2008, p. 235-236) afirma que,

Para lidar com a língua, temos de olhar para os dados da fala cotidiana o mais perto e diretamente possível, e caracterizar seu relacionamento com as teorias gramaticais do modo mais acurado que pudermos, corrigindo e adequando a teoria para que ela se ajuste ao objeto visado.

A língua, assim como a sociedade, varia, sofre transformações, portanto, não é regida por normas fixas e imutáveis. Tais transformações são decorrentes do tempo e de fatores advindos da própria sociedade. É possível perceber, por meio da

leitura de textos antigos, se os compararmos com textos atuais, mudanças principalmente no estilo e nas expressões. Em outras palavras, “toda língua além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo”. (BAGNO, 2000, p. 22). Desse modo, a variedade dialetal ocorre de acordo com a região em que os usuários da língua vivem, grupo social e classe social a que pertencem, sexo, grau de escolaridade e, ainda, conforme a função que exercem na sociedade. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 20) explica que

A sociedade se ocupa principalmente das diversidades nos repertórios linguísticos das diferentes comunidades conferindo às funções sociais que a linguagem desempenha a mesma relevância que até então se atribuía tão somente aos aspectos formais da língua.

As variações são concebidas mediante as relações entre língua e sociedade. A variação diatópica ou regional, observada em falantes de diferentes regiões, é o tipo de variação que torna possível identificar a origem de um falante através do modo pelo qual se expressa, sendo possível identificar a região do país à qual o falante pertence. Apresenta semelhanças e, assim, difere-se das demais comunidades de fala no mesmo espaço geográfico. Podemos citar como exemplo a variação dos sons como o “r” na pronúncia de um carioca em final de sílaba aspirando o /r/ ao passo que um paulistano pronuncia como uma vibrante simples /lh/.

Quando a variação tem relação com a identidade das pessoas que falam, considerando a organização social e cultural desses indivíduos, ocorre a variação diastrática, que corresponde às diferentes formas produzidas por falantes de diferentes classes sociais e que, também, se manifesta de acordo com o grau de escolaridade dos falantes. Em alguns casos, caracterizam a chamada variedade não padrão, que pode ser percebida na fala de uma pessoa com baixa ou nenhuma escolarização, como em “Nóis num vai trabaiair hoje” em oposição à fala de uma pessoa com um certo grau de escolarização “Nós não vamos trabalhar hoje”. Também pode ser retratada no chamado dialeto caipira, em que podemos observar o /r/ retroflexo, como em porta [p'ɔrtə] e carta [k'artə]; e pela substituição do dígrafo “lh” por “i”, como em “palha” e “milho”, que se pronunciam “paia”, “mio”.

A variação diafásica se apresenta nos usos diferenciados que o sujeito faz da língua, de acordo com o contexto e a situação em que ele se encontra. Podemos

observar essa variação nos usos que o sujeito faz da língua em casa, no meio familiar, num bar, num encontro com amigos etc.; e, na forma escrita, ela pode ser representada por meio da escrita de um bilhete deixado na porta da geladeira, na escrita de um *e-mail* enviado a um colega, dentre muitas outras formas de produções possíveis e distintas.

A variação diamésica, por sua vez, tem a ver com a fala e a escrita. Nas palavras de Coelho (2010, p. 83), “A palavra diamésica se relaciona etimologicamente à ideia de vários meios; no contexto da Sociolinguística, os meios ou códigos a que nos referimos são fala e escrita”. No que se refere à fala, podemos citar o texto espontâneo produzido na interação entre as pessoas, sem planejamento, ou seja, nos referimos ao diálogo face a face. Com relação à escrita, o texto pode ser planejado com antecedência, revisado, e adequado ao gênero proposto no qual é produzido. O que nos remete à afirmação de Bagno (2007, p. 45) de que “cada situação exige do indivíduo que fala ou escreve um controle maior ou menor, tanto do comportamento em geral quanto do comportamento verbal das pessoas”.

Nessa perspectiva, de acordo com Cagliari (2000, p. 81), é “através do modo de falar de cada um, que se revela o status social dos indivíduos e grupos sociais, ficando definido o lugar de cada um na sociedade”. Assim, entendemos que a variação consiste nas diferentes possibilidades existentes de se dizer a mesma coisa no mesmo contexto ou em diferentes contextos. o conjunto de variantes linguísticas é que constitui a variável linguística. Sobre isso, Labov ([1972] 2008, p. 203) explica que “a existência de variação e estruturas heterogêneas nas comunidades de fala investigadas é certamente um fato bem estabelecido”.

Sabemos que o sujeito concebe a língua como parte integrante nas relações sociais. É o que ocorre também com os alunos, que chegam à escola fazendo uso da língua de acordo com o meio social em que estão inseridos. Nesse contexto, Marcuschi (2010, p. 43) afirma que “partindo da suposição da noção de língua e funcionamento [...] as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do uso e não do sistema”.

Por esse prisma, Faraco (2008, p. 166) afirma que “não há em língua um padrão absoluto de correção (válido para todas as circunstâncias), mas apenas padrões relativos às diferentes circunstâncias”. Ainda assim, é necessário que os alunos apreendam a dinâmica que rege as relações sociais e a variedade linguística

e, assim, ter acesso às variedades ditas cultas. Para complementar, Faraco (2008, p. 169) assevera o seguinte:

Adquirir familiaridade com as variedades chamadas cultas é, antes de qualquer coisa, adquirir familiaridade com as práticas socioculturais da escrita. Isolar as formas cultas das práticas da escrita é tomar a parte pelo todo e perder de vista os complexos processos históricos de construção e transformação da expressão escrita.

Assumir o papel do professor, por sua vez, nas bases da Linguística Textual e da Sociolinguística, implica não apenas entusiasmo, mas é indispensável dispor e lançar mão de recursos intelectuais, ou seja, de conhecimento que possibilite e sustente essa prática. Entendendo, desse modo, que estudamos e encontramos, nas teorias supracitadas, o aparato teórico necessário para orientar nossa intervenção junto aos alunos do 9º ano A da escola Heroclito Monteiro.

2.4 O GÊNERO ENTREVISTA

O gênero entrevista tem se tornado cada dia mais presente na sala de aula. Como se sabe, é um gênero essencialmente oral, caracterizado pelo diálogo, pois parte da interação entre entrevistador e entrevistado. Entretanto, a entrevista é um gênero que pode ser adaptado a diversos formatos, como, por exemplo, oral, escrita digital, assim como também possui subgêneros, entrevista de emprego, jornalística, científica, entre outros.

O entrevistado, na maioria das vezes, é uma figura de destaque no meio social e que tem sempre algo a declarar, o que pode ou não ser publicado mediante a sua autorização. O entrevistador, por sua vez, geralmente tem o objetivo de colher informações e opiniões sobre experiências pessoais e profissionais de uma determinada pessoa. Em nossa proposta de intervenção, tivemos como foco o ensino e aprendizagem da concordância verbal a partir do gênero entrevista, permitindo ao aluno interagir em diferentes situações de comunicação.

Nesse sentido, Medina (1996, p. 8) ressalta que “a entrevista nas suas diferentes aplicações é uma técnica de interação social, de interpretação de informação [...] e constitui sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano”. Em Hoffnagel (2010, p. 197), temos que “a entrevista é um gênero primordialmente oral, pois, geralmente, refere-se a interações orais”. Já Souza

(2010, p. 4) afirma que “a entrevista apresenta uma pluralidade de vozes, isto é, constitui-se pelos vários discursos dos participantes e, bem como, do público”. O mesmo autor explica que o

[...] contexto em que se produz o gênero entrevista propicia o desenvolvimento sociocognitivo dos indivíduos, ou seja, o teor discursivo de entrevista pode contribuir significativamente para a formação crítica dos indivíduos. Já que esse tipo de gênero é construído a partir dos ideais de cada participante acerca de determinado tema. (SOUZA, 2010, p. 4).

Ao propormos aos alunos desenvolverem o trabalho de intervenção por meio do gênero entrevista, de modo a motivá-los durante a realização das atividades para que pudessem apropriar-se dos instrumentos de linguagem, buscamos proporcionar situações de reflexão e compreensão sobre a língua. Conforme Dolz e Schneuwly (2011, p. 92),

A atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos linguísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem. Toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica.

Desse modo, no trabalho desenvolvido ao longo da proposta de intervenção, o gênero entrevista foi concebido como um suporte no desenvolvimento da atividade de estudo sobre a língua, isto é, trabalhamos a entrevista com o intuito de levarmos os alunos a uma ação reflexiva sobre o aprendizado da língua e, assim, ampliarmos seu domínio nas atividades de escrita por meio do processo de interação, tal como orienta a Seduc (2000, p. 125):

[...] é possível pensar que o caminho a ser percorrido consiste na análise e reflexão sobre a língua. Para isso, o aluno é levado a pensar com e sobre a linguagem [...] implica, pois, em atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas.

Em outras palavras, deve-se trabalhar com a pretensão de que os alunos cheguem, a partir de uma entrevista oral, a um texto escrito e, assim, ampliem suas

capacidades discursivas, partindo das habilidades que eles já dominam para, então, chegarem a outras que eles também deverão dominar.

Por outro lado, nem sempre é possível ao professor criar, em sala de aula, situações de produção escrita com vistas à compreensão dos alunos de regras normativas/prescritivas da Gramática Tradicional. Porém, trabalhar concordância verbal, tendo o gênero entrevista como suporte, nos fez pensar que é possível acrescentar experiência para o aprendizado dos alunos, associando expectativas de uso da linguagem a partir de diálogos com os entrevistados, enquanto descrevem fatos e eventos ou narram suas experiências de vida.

Cabe ressaltarmos, também, a importância do gênero entrevista como suporte para o ensino, neste caso específico, porque parte da interação e sua utilização para uma experiência real de atividades propostas na intervenção. Dessa forma, os alunos são, de certo modo, desafiados a superar, ao menos em parte, dificuldades no uso inadequado da concordância verbal por meio de uma situação real de uso da linguagem.

Sendo assim, planejamos e executamos entrevistas orais gravadas que, posteriormente, foram trabalhadas em sala de aula. Após a coleta do material, os estudantes realizaram a transcrição e a retextualização das entrevistas em narrativas, que passaram ainda por uma fase final de revisão dos textos. Depois de todo esse processo, as produções e os registros fotográficos das entrevistas foram organizados em formato de um livreto, que foi compartilhado com a comunidade escolar.

2.5 PERSPECTIVA PARA RESSIGNIFICAR O ENSINO DE GRAMÁTICA: CONCORDÂNCIA VERBAL

Ao longo dos nove anos em sala de aula com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II, temos buscado formas de desenvolver o papel de mediadora na construção do conhecimento, de maneira que os alunos demonstrem autonomia dos usos sociais dos códigos linguísticos nas interações e produções ao darem sentido àquilo que desejam expressar. Dentre os desafios no ensino, sempre nos chamou a atenção o uso inadequado da concordância verbal, especialmente, nas atividades de escrita. E, tendo em vista que era justamente esse um dos problemas recorrentes nas produções dos alunos da turma do 9º ano A, decidimos desenvolver a proposta de intervenção sobre concordância verbal.

Feita essa escolha, passamos a pensar sobre como desenvolveríamos o estudo. Então, após algumas leituras e reflexões, optamos por trabalhar com a concordância verbal por meio de entrevistas com pessoas de bairros tradicionais de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, abordando sobre “fatos históricos cuiabanos” para, posteriormente, sistematizarmos os textos dando mobilidade para trabalharmos sobre o funcionamento da língua.

A concordância verbal é usada para fazer referência ao mecanismo sintático que estabelece a harmonia sintática entre o sujeito e o verbo e ambos devem estar no mesmo número e referir-se à mesma pessoa gramatical, como estabelece o padrão normativo. Portanto a concordância desempenha a função sintática na frase e intencionamos levar o aluno a refletir a cerca dessa variação no cotidiano não como regra que acontece por si só, mas como mecanismo de interação que ocorre de acordo com a intenção comunicativa do falante em suas interações sociais.

Sabemos que o uso adequado da concordância verbal colabora para a harmonia da relação entre os termos de uma oração, assim como para a elaboração e estruturação dos discursos orais e escritos que proferimos no dia a dia. Nesse sentido, conhecer os padrões e as normas que regem essa relação corrobora para a ampliação dos conhecimentos linguísticos e resultam em falar e escrever com clareza e de forma objetiva. Na sala de aula, o estudante demonstra essa compreensão ao exercer essa competência linguística, mediante as situações específicas de interlocução.

Entendemos, como base em Koch (2008, p. 26), que

Textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.

É consenso entre os gramáticos estudados, como Bechara, (1964, 1999), Cunha e Cintra, (1985, 2008), Rocha Lima (1999, 2008), que o conhecimento e uso adequado da concordância verbal se fazem necessários nos textos orais e escritos.

Desse modo, um estudo voltado a formas diferentes de ensino das regras de concordância verbal, além de ampliar o conhecimento normativo da língua materna, ajuda a promover reflexões mais sólidas sobre a heterogeneidade da língua, principalmente, a língua falada, ainda pouco privilegiada na escola. Então, a partir

das entrevistas, temos a oportunidade de analisar ocorrências das variações de concordância verbal e confrontar com as normas gramaticais.

Sendo assim, quando propusemos ao aluno um estudo por meio de transcrição e retextualização de narrativas, esperamos levar o estudante a refletir sobre o funcionamento da linguagem no texto, proporcionando a observação de como os discursos elaborados em situações informais podem ser aprimorados, possibilitando mais clareza e compreensão ao texto quando transpostos para a escrita. Esse conhecimento ajudará o estudante não só escrever como também a expressar-se de forma mais adequada em situações formais de comunicação.

Ao aprofundarmos um pouco a nossa reflexão no percurso histórico da gramática, nos certificamos que, desde estudos gramaticais da lusofonia com o seu precursor Fernão de Oliveira (1536), muitos são os estudos que têm abordado a concordância verbal, a seguir destacamos alguns desses trabalhos.

Na *Gramática da Língua Portuguesa*, de João de Barros ([1540] 1971, p. 351), já se pode observar que a relação entre o sujeito e o verbo se dá de forma categórica, ou seja, “o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito a que se refere”. Desse modo, um sujeito na terceira pessoa do singular deve estar associado a um verbo também na terceira pessoa do singular. Da mesma forma que, estando o sujeito na terceira pessoa do plural, deve a forma verbal também estar na terceira pessoa do plural.

Said Ali (1931), por sua vez, dá continuidade ao caráter prescritivo que teve início com João de Barros. Já a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (1985), trata a concordância verbal como solidária entre o verbo e o sujeito pela variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito. Para os autores, “a concordância pode servir como uma forma de evitar a repetição do sujeito” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 485).

Já Bechara (1999, p. 543-544) afirma que

A concordância pode ser estabelecida de palavra para palavra ou de palavra para sentido. A concordância de palavra para palavra será total ou parcial, conforme se leve em conta a totalidade ou o mais próximo das palavras determinadas numa série de coordenação. A concordância de palavra para sentido se diz ainda concordância ‘ad sensum’ ou silepse.

Ainda segundo Bechara (1964, p. 362), a concordância verbal “se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e, às vezes, o predicativo) e o verbo da oração”. Nesse sentido, em regras gerais, se o sujeito for simples e singular, o verbo irá para o singular, ainda que seja um coletivo.

O mesmo autor acredita também estar contribuindo com sugestões úteis ou temas de reflexão para uma proposta de reflexão de melhoria da vigente nomenclatura gramatical presente nos manuais didáticos (BECHARA, 1999). No entanto, o conceito de concordância verbal não se distancia dos demais gramáticos consultados como, por exemplo, Cunha e Cintra e Rocha Lima. Mesmo apresentando várias observações quanto aos usos linguísticos, Bechara (1999) assume de forma implícita uma postura normativa, o que o aproxima dos demais gramáticos já citados.

Estudos gramaticais apontam que a concordância verbal, no português brasileiro falado, pode ser observada sob duas perspectivas diferentes: a normativa prescritiva e a variacionista.

A perspectiva Variacionista refere-se às diferentes formas de variáveis linguísticas e sociais vistas como parte de um contexto sociocultural, no qual ocorre e determina a variação linguística no âmbito da concordância verbal. Em outras palavras, em qualquer comunidade de fala, independentemente de seu espaço geográfico, há uma variação entre os indivíduos que está ligada a fatores sociais, como, por exemplo, a cultura, a uma região específica do país etc. Assim, a diversidade linguística é inevitável.

Nesse sentido, Ilari e Basso (2006), afirmam que “a variação existe, quer gostemos disso ou não”. Quanto ao ensino em sala de aula, considerando as variedades não-padrão, Camacho (2004, p. 59) afirma que

As formas alternativas de expressão podem conviver harmoniosamente na sala de aula; cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para ele perceber as diferenças de valor social entre as variedades que lhe permitam depois selecionar a mais adequada, conforme as exigências das circunstâncias da interação. O sistema escolar tem um papel político relevante a desempenhar que é o de estender às camadas marginalizadas o acesso a todos os bens simbólicos, dentre os quais se inclui indubitavelmente o acesso à variedade padrão. Já na visão normativa prescritiva da Gramática Tradicional, a ausência de plural no elemento verbal, quando determinado por um sujeito plural, é considerado erro.

Nesse sentido, Rocha Lima (1999, p. 388) aponta que

Reduzem-se a duas as regras de concordância verbal: 1) Havendo um só núcleo (sujeito simples), com ele concorda o verbo em pessoa e número: “Eu ouço o canto enorme do Brasil!” (Ronaldo de Carvalho) [...]

2) Havendo mais de um núcleo (sujeito composto), o verbo vai para o plural e para a pessoa que tiver primazia, na seguinte escala:

a) A 1ª pessoa prefere todas as outras.

b) Não figurando a 1ª pessoa, a precedência cabe à segunda.

c) Na ausência de uma e outra, o verbo assume a forma da 3ª pessoa.

O gramático ainda acrescenta que, em certas situações, não é raro que o verbo que tem sujeito composto concorde apenas com o núcleo que lhe estiver mais próximo – o que costuma ocorrer:

Quando o sujeito composto vier depois do verbo:

“Que importa Carlota, o lar, a sociedade e seus códigos?” (Cyro dos Anjos)

O escritor poderia ter empregado **importavam**, em concordância com a totalidade dos núcleos (o que, por sinal, é mais comum) – como fez nesta passagem: “(...) o salão onde se **achavam** o dr. Azevedo e Glória.”

Quando o sujeito composto for constituído de palavras **sinônimas** ou **quase sinônimas**, de sorte que nos apresentem ao espírito como um todo indiviso, ou como elementos que simplesmente se reforçam:

“O mais importante era **aquele desejo e aquela febre** que os **unia** como o barro une as pedras duras.” (Dinah Silveira de Queiroz)

Quando os núcleos do sujeito composto se ordenarem numa **gradação** de ideias, concentrando-se no último deles a atenção do escritor: “E entrava a girar em volta de mim, à espreita de **um juízo**, de **uma palavra**, de **um gesto**, que lhe **aprovasse** a recente produção.” (Machado de Assis). (ROCHA LIMA, 1999, p. 389-390, grifos do autor).

Ademais, em regra geral, as gramáticas citadas apresentam alguns casos com mais de uma possibilidade de concordância entre o verbo e o sujeito e, assim, exigem melhor atenção por parte do falante como, por exemplo:

- Quando o sujeito é formado por uma expressão partitiva (*parte de, uma porção de, o grosso de, metade de, a maioria de, a maior parte de, grande parte de...*) seguida de um substantivo ou pronome no plural, o verbo pode ficar no singular ou no plural. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 487).

Já Bechara (2001, p. 560) aponta que “só cataloga o sujeito constituído da locução prepositiva seguida do numeral um (*mais de um*) e é o único que considera isoladamente a possibilidade de o sujeito levar o verbo para o plural”. E Cunha e Cintra (2001, p. 500) afirmam que “Enquanto o sujeito de que participa a expressão

‘menos de dois’ leva o verbo ao plural, o sujeito formado pela expressão “mais de um” ou ‘mais que um’ seguidos de substantivo, deixa o verbo de regra no singular”.

Por sua vez, Rocha Lima (2008, p. 393-400) sustenta que o sujeito formado da locução prepositiva ‘mais de um’ deve ir para o singular “concordando com o substantivo que acompanha a expressão” e, “postas antes de um número no plural para indicar quantidade aproximada, estas expressões requerem a concordância no plural, exceto com o verbo ser em que há vacilação”.

Soares Barbosa (1830, *apud* BARBOSA, 2008, p. 369) aponta que “são verdadeiros impessoais aqueles que se não usam nunca se não na terceira pessoa do singular, como: amanhece, anoitece, chove, neva, orvalha, troveja, trovoa, venta, etc.”. Estes verbos, por não se referirem a nenhum sujeito, são usados sempre na 3ª pessoa do singular. São verbos impessoais: haver no sentido de existir; fazer indicando tempo; e aqueles que indicam fenômenos da natureza.

Nesse sentido, Rocha Lima (2008, p. 235-236) concorda com Barbosa quando expõe sobre este caso de oração sem sujeito e afirma que “com ela, referimo-nos ao processo verbal em si mesmo, sem atribuímos a nenhum ser”. E cita como exemplos:

Há grandes poetas no Brasil.
Fazia muito frio naquela manhã.
Fez ontem três anos que ele se doutorou.
Era ao anoitecer de um dia de novembro [...]
Seriam talvez duas horas da tarde.
Hoje são 22 de outubro.

Com as expressões ‘um ou outro’ e ‘nem um nem outro’, a concordância costuma ser feita no singular, embora o plural também seja praticado. Para Cunha e Cintra (2001, p. 513-514, grifos dos autores), no que se refere especialmente às expressões *um e outro*,

[...] empregadas como [...] pronome adjetivo, exigem normalmente o verbo no singular:
Um ou outro porco era cevado e as salgadeiras do Corrocovo suavizavam o inverno. (C. Oliveira). [...]
Anteontem perguntou-me qual deles levaria; respondi-lhe que **um ou outro** lhe **ficava** bem. (Machado de Assis)

Do mesmo modo, os autores Bechara (2001, p. 556-557), Cunha e Cintra (2001, p. 512) e Rocha Lima (2008, p. 392-399) se referem às expressões *nem um nem outro*, comungam do mesmo posicionamento, “o verbo fica no singular”. Quando os núcleos do sujeito são articulados por expressões correlativas como: *não só... mas ainda, não somente..., não apenas... mas também, tanto...quanto*, “o verbo concorda de preferência no plural”, assim aponta Rocha Lima (2008, p. 397).

E há, também, alguns casos que envolvem o verbo e a palavra *se*:

- Com o verbo ‘ser’ a concordância se dá sempre entre o verbo e o sujeito da oração. Podendo também ocorrer entre o verbo e o predicativo do sujeito, que podemos entender como pronomes interrogativo e relativo.

Nesse caso, os autores, Bechara (2001), Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (2008) apontam que:

I - Quando o sujeito for representado pelos pronomes: isto, isso, aquilo, tudo, e o predicativo estiver no plural.

[...] tendo por sujeito o pronome interrogativo quem, o indefinido tudo, ou um dos demonstrativos neutros isto, isso, aquilo, o (que), e por predicativo um substantivo no plural, é costume por neste número o verbo ser, mas não escasseiam exemplos em que ele aparece no singular. (ROCHA LIMA, 2008, p. 504).

II – Quando o sujeito se refere a **coisas**, e o predicativo for um substantivo no plural, os gramáticos Bechara, Cunha e Cintra e Rocha Lima elegem o termo à esquerda do verbo como sujeito. Como exemplo, podemos citar: “O que são essas coisas?”

III – Quando o sujeito for pronome interrogativo **que** ou **quem**. Nesse caso, Bechara (2001, p. 558) cita como exemplos: “O que são comédias?”; “Quem são os convidados?; e “Não sei quem são os vencedores?”.

IV – Como impessoal na indicação de horas, dias e distâncias, o verbo ‘ser’ concorda com o **numeral**. A esse respeito, Cunha e Cintra (2001, p. 505) esclarecem que ocorre “Nas orações começadas pelos pronomes interrogativos substantivos *que?* e *quem?* E exemplificam: “Que são seis meses?” (Machado de Assis); “Quem teriam sido os primeiros deuses?” (A. Sérgio).

Quanto ao sujeito oracional, concorda no singular com o verbo cujo sujeito é uma oração. Bechara, Cunha e Cintra e Rocha Lima são unânimes quanto à normatização, embora os últimos acrescentem nova informação no que diz respeito a esses sujeitos, como vemos em Cunha e Cintra (2001, p. 510), ao afirmarem que “Quando os sujeitos são dois ou mais infinitivos, o verbo fica no singular. [...] Mas o

verbo pode ir para o plural quando os infinitivos exprimem ideias contrárias”. Por seu turno, Rocha Lima (2008, p. 398) esclarece que “fica no singular o verbo que se refere a vários sujeitos expressos nas orações, quer iniciadas por conectivos, quer reduzidas. No caso de os sujeitos exprimirem contrastes de ideias, usa-se o plural”.

Conforme Silveira Sousa (1964), a ausência de concordância entre o sujeito e o predicado ocorria com frequência no português arcaico. Da mesma forma,

A língua moderna, sobretudo na sua modalidade popular, revela vestígios dessa antiga arbitrariedade, principalmente quando o sujeito do plural vem depois do predicado: tende este a ficar no singular como se, empregando primeiro o predicado, a pessoa que fala o deixasse no singular por ainda não ter pensado em que número vai dizer o respectivo sujeito. (SOUSA, 1964, p. 218-219).

Portanto, já ocorriam eventuais variações ou influências típicas da fala sobre os elementos da língua, isto é, a variabilidade. A esse respeito, a linguista Mattos e Silva (1991) estabelece que a condição favorecedora da concordância variável no português arcaico é a menor ou maior distância do verbo em relação ao sujeito.

Nesse sentido, a autora aponta que os estudos do português arcaico podem contribuir com as regras de concordância do português contemporâneo em relação à variação e mudança. Também é possível verificar em Labov (1975, p. 829) esse processo histórico: “as forças que operam no passado para produzir a mudança histórica são as mesmas no presente”.

Nos estudos desenvolvidos por Huber ([1933] 1986), apresentados na *Gramática do português antigo*, o autor ressalta as regras categóricas, em que o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito a que se refere, porém observa uma primeira tentativa de abordar o mecanismo da concordância verbal sem a visão da tradição gramatical do período arcaico, isto é, para ele, na medida do possível, deve-se considerar a variação linguística por meio de uma reflexão metalinguística mais coerente.

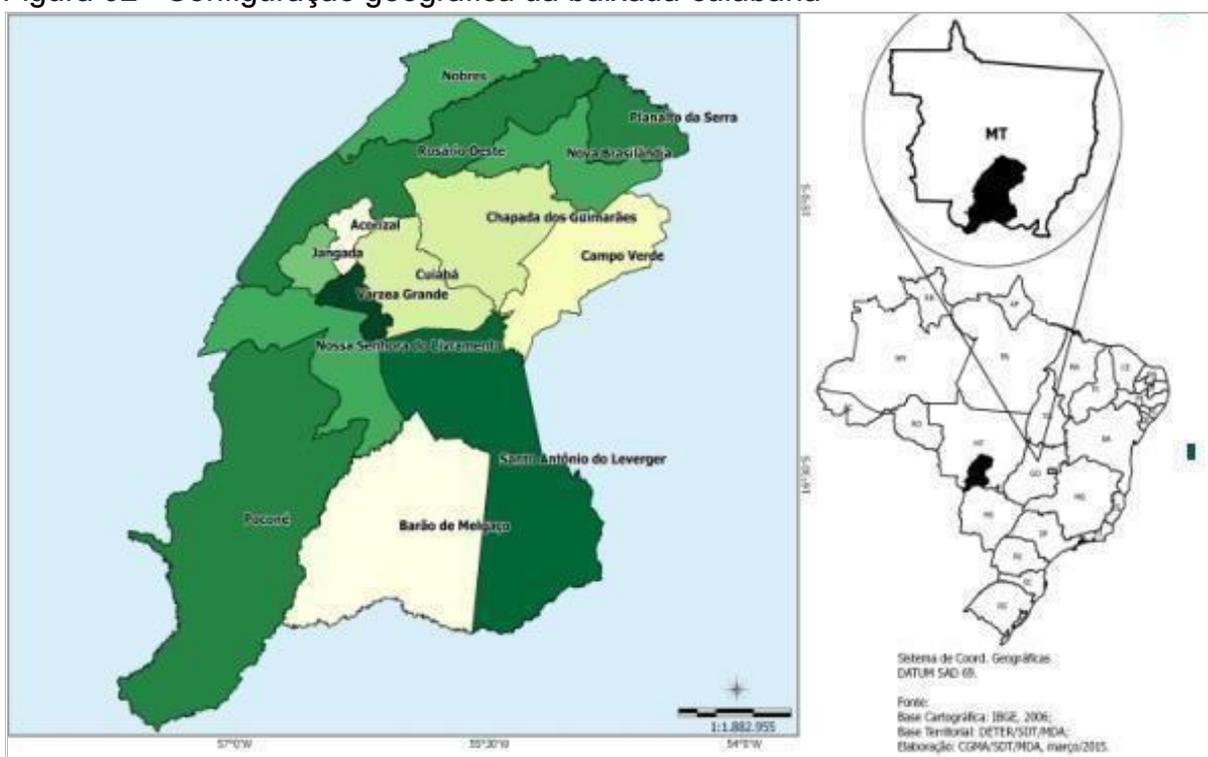
Contudo, com base nos estudos realizados por Naro e Scherre (1999, 2000), em textos do português medieval, vemos que, a partir da análise de dados, os pesquisadores argumentam que os fatores controladores da variação medieval são os mesmos que controlam o português brasileiro. Os autores enfatizam, ainda, que “as restrições variáveis que governam o uso da concordância não mudaram com o passar do tempo” (NARO e SCHERRE, 1999, p. 11).

A partir do exposto apresentaremos, a seguir, algumas particularidades do falar cuiabano.

2.6 O FALAR CUIABANO

Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, e especialmente a baixada cuiabana⁹ apresentam o falar cuiabano que se difere dos falares do restante do país. A ilustração a seguir mostra a configuração geográfica da baixada cuiabana:

Figura 02 - Configuração geográfica da baixada cuiabana¹⁰



Fonte: Barros, 2018.

O falar cuiabano evidencia características específicas que são possíveis de perceber mediante os elementos linguísticos disponíveis no processo comunicativo do jeito de falar do povo cuiabano, isto é, apresenta variações no léxico, no nível morfossintático e no fonético. No que se refere ao léxico, podemos observá-las nas construções como “moage” (frescura enrolação), “negatófi” (negativo, nunca), “arroz

⁹De acordo com Andrade e Silva (2012), denomina-se Baixada Cuiabana, Planície Cuiabana ou Vale do Cuiabá a região formada pelos municípios e comunidades que devem sua origem ao Rio Cuiabá e seus afluentes, confluente e defluente.

¹⁰ Região composta de 14 municípios no entorno de Cuiabá, constituída de agricultores familiares tradicionalistas, assentamentos, terras indígenas e remanescentes de quilombos. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1105879/>. Acesso em: 10 set. 2019.

de festa” (não perde uma festa), “bocó de fivela” (pessoa boba, burra, ignorante). Quanto ao nível morfossintático, observamos a variação na concordância de gênero, como, por exemplo, em “A minha filha **ele** não gosta de festa”. Já em relação ao léxico fonético, Lima (2004) explica que o traço linguístico que mais faz identificação do falar cuiabano é a alternância das africadas e fricativas: [dʒ] [dʒeitu], [tʃ] [tʃuva] / [ʒ] [ʒeitu], [ʃ] [ʃuva].

Sobre tais ocorrências no falar cuiabano, Palma (1984, p. 23) aponta em seus estudos que “elementos oriundos de outras regiões, em contato com esse meio, diziam sempre ‘estranhar’ essa marca regional”. Desse modo, o falar cuiabano é considerado uma variedade singular do português brasileiro que apresenta traços linguísticos típicos da baixada cuiabana (Figura 02), localizada no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil.

Segundo Campos (2014, p. 115), “a Baixada Cuiabana historicamente foi composta por um mosaico cultural: os espanhóis que ocuparam os países vizinhos, os portugueses paulistas, os índios e os negros de diferentes etnias”. Tal mistura gerou uma cultura singular, com um jeito de falar próprio, ainda pouco conhecido em outras partes do Brasil e que causa estranhamento nas pessoas de outras localidades que vêm para Mato Grosso. Também Campos (2014, p. 115) assevera que

[...] hoje o falar cuiabano corre o risco de desaparecer, por causa do rápido processo de desenvolvimento do estado, que atraiu milhares de migrantes e tem destruído paisagens e costumes tradicionais com uma rapidez incrível, condenando-os à folclorização.

Lima (2004, p. 113, grifos do autor), em seus estudos sobre o gênero gramatical no falar cuiabano, nos apresenta algumas características que se destacam na morfologia e na sintaxe, dentre elas podemos exemplificar:

Quanto ao **substantivo**, costuma ocorrer mudança de gênero, marcada no pronome e/ou no artigo seguinte ao nome. Ex.: Passou num casa desses.

Emprega-se o **adjetivo de forma variável**, tanto para o masculino como para o feminino. Exemplo: Ah, dona! Hoje tô demais de fraco. Nem num sei o que me deu.

O **superlativo** se forma com a expressão demais de, antes do adjetivo. Ex.: Tá demais de bom. Tá demais de interessado.

Os **pronomes pessoais de terceira pessoa** são empregados indistintamente no gênero masculino, tanto para seres masculinos como femininos. Ex.: Ele chama Margarida. Ele chama Marcos.

Com os **pronomes demonstrativos** ocorre também o emprego indistinto do gênero masculino. Ex.: A situação é esse mesmo. Com o verbo ser e **ir no pretérito perfeito** do indicativo, a primeira pessoa do singular é sempre empregada como terceira. Ex.: Eu fui professor a vida inteira. Eu foi pro baile.

Ainda nesse sentido, Drummond (1978, p. 86) explica que “não se forma o feminino dos adjetivos, os quais se usam indistintamente no gênero masculino, aplicados a seres masculinos e femininos”.

Dettoni (2003, p. 12), em seus estudos sobre o falar cuiabano, registra um aspecto morfossintático, a “ausência do artigo definido em sintagmas nominais, como no exemplo, Mãe de meu vovô que é pai de papai, foi índia”.

Diante do exposto, reiteramos que, dadas as particularidades mencionadas, em nossa proposta de intervenção, elegemos a perspectiva de trabalho com o falar cuiabano que, por meio da Lei nº 9.107, de 31 de março de 2009, permitiu, em seu Art. 1º, registrar no Patrimônio Histórico e Artístico Estadual o modo de falar do Linguajar Cuiabano, considerando a importância em se divulgar e valorizar esse linguajar, como meio de preservação e valorização da identidade de um povo e de sua cultura e história.

2.7 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Sabe-se que a língua é dinâmica e diversa, estando sujeita a diversas variações. Toda língua possui essa versatilidade chamada de “variação linguística”. A variação pode se dar a partir de vários contextos em determinados grupos, alguns deles podem ser históricos, econômicos, geográficos ou socioculturais.

A comunicação é a principal função da língua e, assim, as variações linguísticas acontecem a partir da necessidade de interação social, porque os próprios falantes adaptam a língua de acordo com sua necessidade. Quando essas mudanças são vistas como equivocadas, esse julgamento é intitulado “preconceito linguístico”. Esse preconceito age depreciativamente contra o modo que a pessoa fala. Geralmente, a discriminação se relaciona com as condições sociais, étnicas, religiosas e de gênero das pessoas. Bagno (2007, p. 43-44) ilustra os fatores extralinguísticos intrínsecos aos fenômenos sociais de variação da seguinte forma:

ORIGEM GEOGRÁFICA: a língua varia de um lugar para o outro; assim, podemos investigar, por exemplo, a fala característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado etc.; outro fator importante também é a origem rural ou urbana da pessoa;

STATUS SOCIOECONÔMICO: as pessoas que têm um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda médio ou muito alto, e vice-versa;

GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO: o acesso maior ou menor à educação formal e, com ele, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator muito importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos;

IDADE: os adolescentes não falam do mesmo modo como seus pais, nem estes pais falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores;

SEXO: homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece;

MERCADO DE TRABALHO: o vínculo da pessoa com determinadas profissões e ofícios incide na sua atividade linguística: uma advogada não usa os mesmos recursos linguísticos de um encanador, nem este os mesmos de um cortador de cana;

REDES SOCIAIS: cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com que convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico.

O preconceito linguístico também se faz presente na escola, sobretudo, em circunstâncias em que é requerido do estudante o uso da expressão oral, levando-se em conta os modos de dizer e o efeito pretendido em determinadas situações de comunicação. Ou seja, na sala de aula é possível perceber o preconceito linguístico quando alunos têm vergonha de falar como seus familiares e provocam uma mudança no comportamento linguístico. Para Bagno (2013, p. 69),

O preconceito linguístico está presente na sala de aula quando a criança que chega à escola falando o PNP¹¹ seja considerada 'deficiente', quando na verdade ela simplesmente fala uma língua diferente daquela que é ensinada na escola.

Segundo os apontamentos de Bagno (2007), em seu texto “Nada na língua é por acaso”, o professor em sala de aula deve trabalhar na perspectiva da variação e mudança linguística em que a língua seja sempre vista como heterogênea, variável e mutante, sujeita às vicissitudes e peripécias da vida em sociedade e acolher “serenamente a variação linguística – não como um ‘problema’ ou um ‘defeito’ da

¹¹ PNP - português não padrão.

língua, mas como constitutiva da própria natureza da língua e como um fenômeno fascinante que merece ser estudado.

Nesse sentido, as OCEs/MT (2010, p. 115) nos orientam que

É preciso que a escola substitua uma concepção de língua como conjunto de regras homogêneas e invariáveis, vista a partir de um viés normativo e tradicional e considere os usos reais e efetivos da língua em nossa sociedade, entendendo que o uso 'melhor' ou 'mais culto' dessa língua são relativizados em função das situações comunicativas desses mesmos usos.

Os PCNs (1998) também discorrem acerca do preconceito linguístico disseminado na sociedade e abordam sobre o papel da escola em relação às falas dialetais "como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença". De acordo com o documento,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o feito pretendido. (BRASIL, 1998, p. 26).

E, em relação ao falar cuiabano, embora tenha se mantido vivo, principalmente por meio da preservação da cultura, há que se dizer que existe certo preconceito linguístico originado do processo migratório, quando povos de origem de outros estados brasileiros se estabeleceram em Cuiabá e região. Segundo Cox (2008, p. 38),

O encontro entre o falar cuiabano e as variedades de português trazidas pelos colonizadores foi um encontro assimétrico, uma via de mão única. Não foi um bom encontro, uma vez que não houve troca, mas imposição. Por meio de depoimentos de cuiabanos, fica evidente a desigualdade de forças entre o imigrante e o mato-grossense tradicional na capacidade de influenciar linguisticamente o outro.

Ainda sobre a estigmatização do falar cuiabano, Assis-Peterson (2005, p. 195) observa que

[...] sob impacto de forças discriminatórias e de diferentes pressões sociais a estigmatizar a pronúncia carregada dos cuiabanos, fortemente marcada pelos sons 'tche e dje', muitos cuiabanos viram-se obrigados a apagar traços de seu linguajar.

Desse modo, é possível perceber que o preconceito linguístico está intrínseco ao falar cuiabano, pois Cox (2008, p. 35) ainda afirma que

[...] de tanto ouvir que sua fala é “horrrível”, “esquisita”, “estranha”, “caipira”, “carregada”, “arrastada”, de tanto sentir-se subavaliado, subestimado, minorizado, estigmatizado, ridicularizado, de tanto ver-se pelo olhar do colonizador, hoje maioria no Estado, o mato-grossense foi passando, ele mesmo, a ver-se, pensar-se, dizer-se pela voz do outro.

Cox (2008, p. 35) também assegura que mediante os depoimentos ouvidos, durante o estudo realizado, hoje

[...] ‘o linguajar raiz’ sobrevive apenas em nichos autênticos da gente cuiabana – na região ribeirinha, em bairros antigos e em municípios da Baixada Cuiabana menos expostos às mudanças socioeconômicas e culturais que afetaram Cuiabá nas últimas décadas.

Nesse sentido, para Bagno (2013, p. 13), “o preconceito linguístico fica bastante claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui”.

Em suma, tendo em vista as reflexões postas, podemos inferir que escola e sociedade precisam e devem respeitar a variedade linguística do aluno em vez de julgá-la como certa ou errada, adequada ou inadequada, colaborando para evitar problemas sociais como exclusão, *bullying* ou até mesmo baixa autoestima por parte da pessoa que é submetida ao preconceito linguístico. É preciso que o estudante tenha a oportunidade de compreender as variedades, o seu próprio falar, para que ele, de acordo com o contexto, possa fazer a escolha da variação linguística mais conveniente à situação comunicativa em que está inserido.

3 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DESENVOLVENDO UMA NOVA PRÁTICA DE ENSINAR E APRENDER SOBRE A LÍNGUA

Neste capítulo, passamos à descrição e análise das atividades desenvolvidas no curso da intervenção, que teve como foco práticas de ensino e aprendizagem sobre concordância verbal nas aulas de Língua Portuguesa. A proposta foi realizada na Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro, com a turma 9º ano A, constituída por 22 alunos, sendo 06 meninos e 16 meninas.

Vale ressaltar que o estudo da concordância verbal consistiu na preparação e realização de entrevistas gravadas em áudio, realizadas pelos estudantes com moradores de bairros tradicionais de Cuiabá - MT, que foram retextualizadas em narrativas, tendo como base algumas das operações sugeridas por Marcuschi (2010).

Apresentamos, a seguir, as etapas que constituíram o nosso trabalho e que resultaram em uma coletânea de narrativas produzidas pela turma 9º ano A, a partir das entrevistas com moradores de bairros tradicionais de Cuiabá - MT.

- | | |
|------------|---|
| 1ª Etapa | Apresentação da proposta à Gestão Escolar e demais profissionais da escola e para a turma.
Realização de roda de conversa. |
| 2ª Etapa | Discussão sobre a temática “Cuiabá 300 anos” com os alunos.
Apresentação do vídeo “A origem do linguajar cuiabano”.
Sinopse - Uma das mais marcantes características do povo cuiabano, o jeito de falar. |
| 3ª Etapa | Pesquisa na internet sobre os principais fatos históricos cuiabanos.
Recorte de algumas publicações relacionadas à cultura de Cuiabá, origem e significado do nome Cuiabá, assim como também à culinária e à religiosidade cuiabana. |
| 4ª Etapa | Elaboração do roteiro da entrevista/questionário pelos alunos organizados em grupos de 05, aproximadamente. |
| 5ª Etapa { | Entrevista com os moradores de bairros tradicionais de Cuiabá - MT. |
| 6ª Etapa | Retextualização das entrevistas.
Revisão dos textos. |
| 7ª Etapa { | Elaborar o seminário para a apresentação dos textos. |
| 8ª Etapa | Encerrar o projeto de intervenção com apresentação do material produzido por meio da entrevista. |

{

Conforme o exposto, buscamos intermediar uma aproximação dos estudantes com moradores de bairros tradicionais de Cuiabá - MT, para que pudessem refletir sobre o uso da concordância verbal a partir de situações reais de uso da língua. Desse modo, foi nosso objetivo que os alunos observassem e analisassem os modos de realização da concordância verbal empregada pelos entrevistados em comparação ao que preceitua a gramática normativa, para que a aprendizagem fosse consolidada no momento da retextualização das entrevistas orais em narrativas sobre os moradores antigos das comunidades tradicionais de Cuiabá - MT. Além disso, esperávamos que as atividades proporcionassem aos estudantes a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a diversidade cultural cuiabana, representada pela dança, música, culinária, entre outros, isto é, parte da identidade cultura do povo cuiabano.

A escolha pela retextualização das entrevistas em narrativas se deve ao fato de que, desde a antiguidade, as narrativas expressam o modo como as pessoas veem o seu entorno ou tentam explicar fenômenos cuja origem, geralmente, está relacionada a crenças, costumes e cultura de um povo. De acordo com Lima (2007, p. 29), “à medida que o tempo decorre, as alterações na sociedade vão se tornando cada vez mais céleres em decorrência do processo de evolução porque passa o mundo”. Em outras palavras, a vida das pessoas se desenvolve no tempo e as narrativas relacionam-se paralelamente ao curso de vida, valendo-se de significados social e cultural. Por isso, as narrativas apresentam ocorrências de momentos cruciais de vida e, de certa forma, contagiam os alunos e promovem curiosidade àqueles que leem.

Os linguistas Waletzky (1967) e Labov ([1972] 2008) introduziram os estudos sobre narrativa na área da Sociolinguística. Para eles, uma narrativa pode ser definida como sendo “um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência de fatos que (infere-se) ocorreram de fato” (LABOV, [1972] 2008, p. 359).

Após os estudos de Labov, surgiram outros autores com trabalhos que apresentaram um novo conceito de narrativa como, por exemplo, Sacks (1984), Moita Lopes (2001) e Bastos (2005). Mediante essa nova concepção, entende-se narrativa como recontagens contextualizadas de lembranças de eventos. Desse modo, em Bastos (2005), (2008) e Bruner ([1990]1997), o conceito de narrativa pode ser estendido muito mais como uma reconstrução de experiências e não mais como uma representação de eventos passados, ou seja, de certo modo estamos sempre reconstruindo histórias de acordo com a situação na qual estamos envolvidos.

Para entendermos o processo de retextualização, recorreremos, inicialmente, a Marcuschi (2010). O autor afirma que o termo retextualização “foi empregado por Neusa Travaglia (1993) em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 46). Marcuschi recupera parcialmente essa definição, na medida em que usa o termo para se referir a uma tradução de uma modalidade para outra, da oral para a escrita, de uma mesma língua. Sendo assim, o autor denomina como retextualização “a passagem e/ou transformação de um texto da modalidade oral para a modalidade escrita”. Para o autor, esse processo não é algo mecânico, pois “envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”. (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Citamos, ainda, Garcez (1998, p. 139-140), para quem a retextualização é

[...] um movimento que indica claramente que o produtor do texto, motivado (ou não) pela participação do outro no evento de análise e comentário de seu texto em processo de aperfeiçoamento, passa a assumir uma outra perspectiva sobre sua própria produção. [...] vê o texto com distanciamento e participa do diálogo com contribuições [...].

Dessa forma, entendemos que no processo de escrita deve-se sempre considerar a reescrita como aperfeiçoamento, em que são admitidas outras perspectivas e contribuições ao texto. Além disso, refacção e reescrita fazem parte do processo de retextualização. Sendo que a reescrita “refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. (FIAD, 2009a, p. 9).

Para Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 59), “as transformações realizadas no texto são feitas, basicamente, através de: substituição, inclusão e supressão”, às quais acrescem reordenação e/ou reorganização.

Na mesma perspectiva, Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) apontam que “a revisão e a reescrita textual, etapas fundamentais para a constituição textual, revelam o olhar analítico sobre o texto construído, a fim de adequar sua estrutura e conteúdo à maior compreensão do leitor [...]”.

Já a refacção, conforme posto nos PCNs (1998, p. 77), “é [...] uma profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão (do texto) e a definitiva uma série de atividades foi realizada”. De acordo com os trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 8), a refacção refere-se “às operações epilinguísticas

dos sujeitos da escrita, que refazem seus textos com relação a aspectos geralmente não apontados por seus professores”. Para as autoras, as operações de refacção envolvem maior autonomia do autor do texto, pois altera seu próprio texto, sem apontamentos e/ou interferência do professor. Enquanto, na reescrita, o trabalho de produção tem interferência direta de outrem ou a participação direta do professor.

Entendemos, desse modo, que, no processo de refacção, o papel do professor é apenas o de mediar e organizar as atividades juntamente com os alunos, para que estes desenvolvam as capacidades necessárias à autocorreção.

Em suma, ao propormos a retextualização das entrevistas feitas pelos alunos, buscamos mobilizar estratégias de escrita, reescrita e refacção para que a produção final, as narrativas, resultassem em “uma unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível de uso como ao nível de sistema” (MARCUSCHI, 2012, p. 90), levando em consideração, conforme Marcuschi (2012, p. 90) que “a linguística de texto o trata como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”.

Portanto, com todo esse aporte teórico-metodológico em mente, planejamos o projeto de intervenção para que, durante a realização das atividades, os alunos percebessem que é nas situações de comunicação que ocorre o processo de aprendizado da língua. Assim, iniciamos o desenvolvimento das etapas da intervenção, tendo em vista que o ensinar e o aprender são partes integrantes do processo de apropriação de sentidos.

3.1 DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA “CUIABÁ 300 ANOS”

Cuiabá é a capital do estado de Mato Grosso, e está localizada na região Centro-Oeste do país. O espaço territorial que hoje é ocupado pelo município foi descoberto por Miguel Sutil, no início do século XVIII, e fundado, em 1719, por Pascoal Moreira Cabral, ambos bandeirantes vindos da região Sudeste do Brasil em busca de índios e ouro. Segundo estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, a população de Cuiabá era de 607.153 habitantes, enquanto a população da conurbação¹² é de 889.162.

A economia de Cuiabá está concentrada no comércio e na indústria. No comércio, a representatividade varejista é constituída por casas de gêneros alimentícios, vestuário e eletrodomésticos, bem como por artigos diversos. O setor

¹² Cuiabá e Várzea Grande estão interligadas no mesmo espaço geográfico, na economia e nas práticas sociais. As duas cidades estão separadas apenas pelo Rio Cuiabá.

industrial é representado basicamente pela agroindústria. As indústrias que devem ser mantidas longe das áreas populosas estão instaladas no Distrito Industrial de Cuiabá, criado em 1978. Na agricultura, cultivam-se lavouras de subsistência e hortifrutigranjeiros.

Cuiabá comemorou, em 2019, 300 anos de sua fundação. Cidade que apresenta grande variação linguística, riqueza vocabular presente no falar cuiabano. Lima (2004, p. 8) aponta que “o falar cuiabano é marcado também por um léxico, uma fonética, uma morfologia e uma sintaxe próprias”. Por isso, é necessário um olhar cuidadoso, sobretudo sobre o seu processo de caracterização.

Nessa ocasião, 2ª etapa da proposta de intervenção, realizamos discussão sobre a temática “Cuiabá 300 anos”, para isso, trabalhamos com a metodologia da roda de conversa. Para começar, organizamos uma roda na sala de aula, para conversarmos sobre a temática e tomamos como ponto de partida alguns questionamentos pré-elaborados, mas que também tiveram a contribuição de alunos, como os exemplos a seguir:

- Quais os eventos históricos que contribuíram para tanto?
- Era realmente importante tal evento?
- O que a sociedade cuiabana poderia ganhar com esse evento comemorativo?

A maioria dos alunos expôs o seu ponto de vista sobre a relevância ou não de estar sendo preparada uma festa em comemoração aos 300 anos de Cuiabá.

A conversa culminou em discussões calorosas, desde a possibilidade de o evento ter cunho político até questões econômicas, considerando a divulgação do lugar pelo seu berço histórico, propiciando o aumento do turismo na região. Então, a partir desse momento iniciamos o desenvolvimento das atividades planejadas para a intervenção.

Como nossa proposta de intervenção teve como base a retextualização de entrevistas feitas com pessoas de comunidades e bairros tradicionais de Cuiabá, consideramos importante iniciar com as pesquisas sobre os principais fatos históricos cuiabanos, desde a origem da cidade, seu nome, ano de fundação. Julgamos necessário que os alunos também conhecessem um pouco da cultura cuiabana – a música, a dança, comidas típicas e lendas. Nesse momento, os alunos optaram por trabalhar em grupo. E, sendo uma sala de aula composta por vinte e dois alunos, seis meninos e dezesseis meninas, foram formados 5 grupos.

Cada grupo se dedicou a pesquisar sobre um tema específico cujos resultados, posteriormente, eram compartilhados em uma roda de conversa com toda a turma. Nessas ocasiões, os demais grupos tinham direito à fala, colocando seu ponto de vista e até mesmo relatando algo sobre o exposto, geralmente, chamando a atenção para os fatos mais curiosos, quando era o caso.

Consideramos, também, importante apresentar aos estudantes alguns vídeos sobre moradores mais antigos da cidade, reconhecidos personalidades cuiabanas. E, dado o fato de que nossa intenção era a de que, a partir das entrevistas, os alunos fossem levados a refletir sobre a concordância verbal, sobretudo, por se tratar de situações reais de uso, para a escolha dos entrevistados, levamos em consideração os fatores tempo e idade, ou seja, sugerimos que entrevistassem pessoas com mais idade, para que pudessem nos contar fatos vivenciados ao longo de suas vidas.

Nesse entremeio, como os alunos já sabiam que íamos trabalhar com entrevistas, escolhemos as pessoas que gostaríamos de entrevistar, pois era necessário contatá-las e explicar-lhes a natureza do trabalho.

A fim de explorarmos os conhecimentos dos estudantes, levantamos alguns questionamentos que julgamos importantes para que pudessemos atingir os objetivos propostos na atividade, sem tentarmos, contudo, direcionar os sentidos e nem tampouco definir conteúdo. Os questionamentos foram:

- Vocês já leram ou ouviram uma entrevista?
- Em que suporte (revista, jornal, *site* etc.) foi encontrada?
- Sobre quais assuntos essas entrevistas tratavam?
- Como eram essas entrevistas, sérias, engraçadas?

Percebemos, pelas exposições dos alunos, que eles compreenderam a proposta e caminhavam para o entendimento de que os textos deveriam ser reescritos de modo mais adequado, como podemos observar na fala de uma aluna: “Nós não escrevemos do mesmo modo que falamos, embora na escrita seja dita a mesma coisa só que de modo aprimorado”.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) afirma que “o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar o seu estilo”.

Para darmos sequência ao programa estabelecido, entramos em contato com as pessoas que intencionávamos entrevistar. Eram seis pessoas no total, sendo três moradores da comunidade São Gonçalo Beira Rio, dois moradores do Coxipó do Ouro e uma moradora do Bairro Lixeira. A partir desse momento, explicamos a natureza do trabalho, isto é, a nossa proposta de intervenção aos possíveis entrevistados.

Assim, os alunos, organizados em grupos, realizariam as entrevistas, gravando-as em áudio, para, depois, transcreverem e retextualizarem de modo a culminar em um texto narrativo. Mas, antes de tudo, era necessário elaborar e escrever o roteiro das entrevistas. Então, iniciamos a 3ª etapa da intervenção, dando continuidade às atividades na sala de aula para a escrita do roteiro das entrevistas, exibimos uma entrevista realizada com o senhor Basílio e sua filha, moradores da comunidade São Gonçalo Beira Rio, que foi veiculada em um canal de TV da cidade de Cuiabá. Com isso, tivemos a pretensão de mostrar para os alunos um pouco do que esse senhor sabia sobre Cuiabá.

Ao assistirem à entrevista, os alunos observaram a fala dos entrevistados e comentaram sobre o modo como falavam. Isso possibilitou que discutíssemos sobre as peculiaridades da linguagem do cuiabano. Alguns alunos disseram que “quem fala assim são os cuiabanos mais antigo”, e outros corrigiram a expressão “mais antigo” por “mais velhos”. A discussão não parou por aí, um outro aluno se manifestou, dizendo que “até nós, às vezes, falamos assim, é estranho, errado, mas falamos”.

Como a discussão foi bem calorosa, propusemos aos alunos uma pesquisa na internet sobre o linguajar cuiabano. Para tanto, foi necessário rotear a internet do celular da professora, pois, embora a escola possua um laboratório de informática, na ocasião, não havia sinal de internet disponível suficiente para uso dos alunos. E, além da internet ser limitada, apenas quatro máquinas do laboratório funcionavam normalmente, ainda que houvesse mais de vinte máquinas na sala.

Durante a pesquisa na internet, os alunos acessaram o “Dicionário Cuiabanês”, de William Gomes (2000), que apresenta palavras, termos e expressões da fala dos habitantes da chamada Baixada Cuiabana. Fizeram anotações no caderno de algumas palavras e seus respectivos significados, conforme anotações ilustradas pela figura 03.

Figura 03 - Exemplos do “Dicionário Cuiabanês”

→ Dicionário cuiabanês
ah! Um = indignação
Apna quando = dívida
Até na voreia = bebado, cheio
Atarracado = relaxados
Beipo = grande, enorme
Brialá = volta lá
Coedere = provocar
Potxi = relação sexual
Aligreste = bom
É ah = undagação
Faló = largo
Swucú = triste
Maloma = mais ou menos
moage = frescura
Pa' terra = cair
Pongô = irado

Fonte: GOMES, 2000.

Feito isso, organizamos a roda de conversa para que todos pudessem manifestar-se sobre o tema pesquisado. Durante as apresentações, um aluno disse que “é feio falar assim” e o outro complementou: “além de feio é errado”. Para esclarecermos sobre o posicionamento dos alunos quanto ao “falar feio” e “falar errado”, realizamos uma atividade com um quadrinho do Chico Bento, personagem das Histórias em Quadrinhos (HQs), do autor Maurício de Sousa. Projetamos no datashow a imagem a seguir:

Figura 04 - Tira em quadrinhos do personagem Chico Bento



Fonte: SOUSA, Maurício de. Ed. Globo, 1993.

A seguir, destacamos os questionamentos que fizemos aos alunos:

- Vocês acham que Chico Bento fala errado?
- Vocês compreenderam o que o Chico quis dizer?
- Vocês já ouviram alguém dizer que “não sabe português”?
- Vocês já viram alguém desconsiderar o que foi dito por uma pessoa apenas porque ela não falou de acordo com a norma culta?
- E essa maneira de conversar é típica da zona urbana, rural ou ambas?
- É tranquilo para as pessoas aceitarem, de um modo geral, esse tipo de fala?

Em resposta, os alunos se posicionaram de acordo com suas percepções sobre o assunto, ora concordando com o colega, ora discordando.

Nesse momento, explicamos que estávamos diante de um fenômeno de variação linguística, que deriva do contexto social e geográfico em que o falante está inserido e que, portanto, faz parte da identidade da pessoa de uma determinada comunidade ou região, como é o modo de falar do cuiabano. Explicamos que a variação depende de fatores diversos, como: grau de instrução das pessoas, gênero, raça, entre outros. Quando achamos feio ou errado o modo como um sujeito fala, estamos diante de um caso de preconceito linguístico. Destacamos que é preciso compreender que as pessoas falam conforme a sua comunidade de fala, exatamente como é o caso do falar cuiabano, tema que foi verificado durante as pesquisas que os estudantes estavam realizando.

Nesse sentido, Bagno (2013) afirma que o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe “uma única língua portuguesa”, a que seria ensinada nas escolas. Assim, qualquer outra manifestação seria feia, errada, deficiente. Como sabemos, existem variedades outras, não cultas, que fazem parte da Língua Portuguesa, como é o falar cuiabano, o que podemos verificar em Cox (2008), que trata de sua marca característica:

Dentre os aspectos fonológicos envolvendo as consoantes, a realização das fricativas palatais [j] e [ʝ] como as africadas [tʃ] e [dʒ], respectivamente. Esse aspecto tem sido considerado a marca registrada do falar cuiabano e, não raro, usado como uma metonímia caricatural para designar a estranheza provocada pela variedade linguística aqui falada, a exemplo dos enunciados:

(1) [ɛ kuja'banu de 'tʃape e 'kruʝ] “É cuiabano de tchapa e cruz.”

(2) ['tʃuve tʃo'vew kotʃi'pɔ e'tʃew 'petʃ xo'do ma'tʃitʃ tʃo'tʃo] “Tchuva tchoveu, cotchipó entcheu, petche rodô, matchitche tchotchô...”

(3) [laʝge de mo'adʒe] “Larga de moadje!”.

Reparei também que os cuiabanos, não realizam como africadas as consoantes oclusivas dentais [t] e [d] antes da vogal anterior alta [i], diversamente do que ocorria em minha língua materna e na de muitos outros brasileiros. [...] Também a palatalização da consoante fricativa alveolar [s] na posição de travamento de sílaba, lembrando a pronúncia carioca, nordestina e até mesmo do português europeu me chamava a atenção. Enquanto eu dizia ['kɔste], ouvia ['kɔʃte]. Articulada com esse fenômeno da palatalização, compartilhado por inúmeras variedades de português, a eliminação da semivogal anterior [j], antecedendo a consoante palatal [ʃ] em sílaba final, sim me soava um traço cuiabano: o que para mim era [dojs], para o cuiabano era ['doʃ]. Ao invés de eliminar a semivogal [j], eu tendia a inseri-la: palavras como “mas”, “rapaz” e “nós”, eu pronunciava como [majs], [xa'pajs] e ['nɔjs]. (COX, 2008, p. 22-23).

Ainda sobre o fenômeno da variação, Bortoni-Ricardo (2005, p. 24) aponta que

[...] as variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez [...] vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras de comunicação urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc.

Bagno (2007), por sua vez, assevera que “toda e qualquer variedade linguística é plenamente funcional, oferece todos os recursos necessários para que seus falantes interajam socialmente, é um meio eficiente de manutenção da coesão social da comunidade em que é empregada”.

Com esse entendimento, fomos à busca de pessoas que tivessem interesse em nos receber e contribuir com o nosso trabalho. Chegando à comunidade São Gonçalo Beira Rio, conversamos com um senhor de setenta e quatro anos, muito bem-disposto, que nos disse que era só marcarmos o dia e o horário que ele teria o maior prazer em colaborar com o nosso trabalho e, ainda, nos indicou um senhor e uma senhora atuantes na comunidade que, segundo ele, com certeza nos receberiam com muita satisfação. E, assim, o fizemos. Fomos ao encontro dessas pessoas, que também nos receberam prontamente e que, com alegria, disseram que seria uma satisfação colaborar com o nosso trabalho.

Nesse mesmo período, contatamos uma senhora de oitenta e cinco anos, moradora do Bairro Lixeira, bem conhecida na região. De pronto, essa senhora nos disse que as coisas para ela eram todas muito simples, mas que, se achávamos que

era possível ela contribuir de algum modo, estava plenamente disposta, e que poderíamos marcar dia e horário que nos receberia com muito gosto.

Durante as pesquisas feitas pelos alunos na internet, sobretudo, em relação aos fatos históricos, chamou muito a atenção dos alunos a Comunidade do Coxipó do Ouro e a história relacionada àquela localidade, pois se trata do Antigo Arraiá da Forquilha, lugar de desembarque dos bandeirantes paulistas e ponto de assinatura da Ata de Fundação da Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Além disso, nesse período em que estávamos desenvolvendo as atividades em sala de aula, falava-se muito na mídia sobre essas duas comunidades (São Gonçalo Beira Rio e Coxipó do Ouro), visto que constavam na programação inicial do evento comemorativo – “Cuiabá 300 anos”.

Sendo assim, seguimos até a Comunidade do Coxipó do Ouro em busca de moradores antigos que pudessem colaborar com a nossa pesquisa. Ao chegarmos na comunidade, paramos na praça. Nesse momento, veio um senhor idoso em nossa direção, pensamos em pedir informação sobre as pessoas do lugar, porém o senhor se antecipou, cumprimentando-nos e já pedindo carona para ir ao centro da cidade, isto é, Cuiabá. Explicamos que estávamos à procura de moradores antigos daquela localidade e o senhor foi logo nos indicando o senhor Gregório e o senhor Joaquim, pois eram muito conhecidos na região. O primeiro por ainda trabalhar com ervas, apesar da idade; e o segundo por ter uma filha professora na escola daquela comunidade. Agradecemos ao idoso pelas informações e explicamos que talvez fôssemos demorar e a carona não seria possível naquele momento. O idoso compreendeu e nos despedimos.

Então, saímos em busca dos dois senhores e os encontramos em suas respectivas moradias. Os dois, em momentos diferentes, prontamente nos receberam e, tão logo explicamos o nosso intento, ficaram um pouco reticentes, disseram que não tinham estudo, e não sabiam como poderiam colaborar. Um dos senhores nos disse: “Eu sou meio bobo, como posso ajudar pessoas que têm estudo?”

Apesar disso, conversamos e explicamos o nosso projeto e, ao final, os dois decidiram por contribuir conosco, contando-nos um pouco de suas vivências naquela comunidade. Então, agendamos data e horário para a coleta de informações, isto é, para a entrevista que seria conduzida/gravada pelos alunos.

3.1.1 Retorno à sala de aula

Antes de iniciarmos a escrita do roteiro das entrevistas, 4ª etapa da proposta de intervenção, trabalhamos em sala de aula o gênero entrevista. Tentamos tomar por base para a elaboração do roteiro algumas orientações dadas por Schneuwly e Dolz (2011), em seu livro “Gêneros orais e escritos na escola”. Assim, decidimos que as entrevistas deveriam apresentar um caráter formal. De acordo com os autores, “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 64-65).

Após termos trabalhado com os alunos o gênero entrevista, distribuímos cinco cópias de uma entrevista, realizada por uma professora de uma escola pública do município de Nova Canaã do Norte - MT¹³. A entrevista foi realizada com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff, como parte de um projeto de intervenção, realizado com uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, inscrito no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Sinop.

Após a leitura em grupo, organizamos uma roda de conversa para discutirmos sobre as características observadas, desde a estrutura, roteiro, informações sobre o entrevistado e finalidade da entrevista. Procuramos, a partir dos vídeos e das entrevistas que tínhamos assistido e lido anteriormente, inclusive essa última, com o Ivens Cuiabano, compreender o conceito e as características de uma entrevista.

3.1.2 Coleta de informações

Finalmente, chegamos à fase do projeto que os alunos tanto ansiavam: a coleta de informações, 5ª etapa da proposta de intervenção. Marcamos com os alunos, mas já sabíamos que não iriam todos, pois era o primeiro dia do recesso escolar em julho. Combinamos, também, com quatro professores que nos ajudariam no deslocamento dos alunos com os seus respectivos automóveis. Nós acompanháramos os alunos em todas as entrevistas, por serem realizadas em comunidades de Cuiabá, e a escola, como já foi dito, está localizada em Várzea

¹³ Anexo A. Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff - Nas asas da imaginação... “Uma maneira simples de voar”...

Grande e os entrevistados são todos moradores de Cuiabá. Redigimos, anteriormente, uma autorização de saída da escola endereçada aos pais e/ou aos responsáveis dos alunos que deveria ser assinada e devolvida.

Acompanhamos os alunos até a Comunidade São Gonçalo Beira Rio. Lá, primeiramente, entrevistamos o senhor Antunto, que respondeu com muita alegria e satisfação a todas as perguntas que os alunos fizeram. Depois, seguimos para a residência do senhor Rodrigues, que já nos aguardava com a sua filha. Vestiu roupa de sair, calçou sapato e colocou o seu chapéu para nos receber. No fim da entrevista, pegou sua viola de cocho, tocou e cantou com uma satisfação estampada em seu semblante. Nesse momento, Dona Alice, presidenta da associação das ceramistas, que também seria entrevistada, já estava presente e nos surpreendeu com uma oficina para manusear argila, organizada especialmente para os alunos. Durante as perguntas, respondeu aos alunos com riqueza de detalhes. As entrevistas com os três moradores foram gravadas com os *smartphones* dos alunos, praticamente todos levaram os aparelhos e fizeram as gravações, para se assegurarem de que não perdessem os dados, se qualquer imprevisto viesse a ocorrer.

Na sequência, havíamos combinado, para o dia seguinte, realizar a entrevista com a moradora do Bairro Lixeira. Encontramo-nos, como combinado, na manhã seguinte na escola, no horário que seria de aula, embora já estivessem em recesso escolar. Chegamos à residência de Dona Soares, que já nos aguardava e nos recebeu com muita alegria. Sua filha juntou algumas mesas para que todos ficassem bem acomodados. Dona Soares logo puxou assunto com uma aluna, mas a aluna, por sua vez, demonstrou “acanhamento”, a professora e demais professores perceberam a situação e pediram que outra aluna se sentasse mais próxima de Dona Soares e prontamente a aluna se aproximou e começaram a conversar; foi visível a satisfação de Dona Soares, assim como da aluna, pela atenção recíproca.

Dona Soares contou-lhe sobre a constituição de sua família, as dificuldades pelas quais já passou e as circunstâncias que a levaram a abrir um café em sua residência, bem como da satisfação que tem em receber as pessoas em seu estabelecimento, sejam cuiabanos ou pessoas de outras cidades, turistas que passam por Cuiabá em busca de conhecer a região.

Enfim, tomamos café da manhã em sua companhia com um papo animado, pois ela nos falava que estava muito satisfeita em nos receber. Os alunos estavam sempre bem atentos, visto que havia uma circulação de pessoas no ambiente, por ser aberto ao público em geral. Após tomarmos café juntos, os alunos se organizaram para entrevistá-la. Por decisão dos alunos, somente uma aluna fez as perguntas e os demais acompanharam atentamente, assim como os professores que nos acompanhavam. Ao final da entrevista, alunos, professores e entrevistada tiraram fotografias, embora já tivessem feito registros antes e durante a entrevista.

Concluído mais esse encontro, marcamos uma data para irmos à Comunidade do Coxipó do Ouro, porém, a previsão do tempo era a de que a temperatura iria cair muito, ficaria mais ou menos doze graus. Inicialmente, havíamos combinado com os alunos que passaríamos o dia por lá, porque seriam duas pessoas entrevistadas, uma pela manhã e outra no meio da tarde, mas, por causa do tempo, já havíamos desmarcado duas vezes anteriormente. Então, resolvemos não desmarcar novamente e combinamos com os dois senhores de realizar as duas entrevistas como havíamos pensado: uma no período da manhã e a outra no período da tarde. Aproveitamos a ocasião para que os estudantes pudessem conhecer um pouco a comunidade do Coxipó do Ouro.

3.1.3 Retorno à escola

Sempre que retornávamos das entrevistas os alunos demonstravam euforia, uma alegria incontida por vivenciarem momentos que diziam ser únicos, pois nunca haviam tido experiências iguais aquelas, sobretudo, no contexto de aprendizagem escolar. Os alunos comentavam que estavam estudando e aprendendo de um modo diferente, já que estavam aprendendo não só conteúdo de sala de aula, mas também sobre Cuiabá, algo que não haviam experimentado antes.

Sair da sala de aula era algo que os estimulava e instigava, conforme relataram, cada entrevistado procurava “dá um conselho”, principalmente, quando diziam da oportunidade que os alunos estavam tendo em seus estudos, pois na época escolar dos entrevistados, tudo era mais difícil, as oportunidades para estudarem quase não existiam. Eram épocas diferentes e as dificuldades pelas quais os entrevistados passaram os alunos tomavam como uma lição de vida.

Com os áudios gravados durante as entrevistas, no retorno à sala de aula, os alunos compartilharam com todos os colegas da turma porque, geralmente, dois ou mais alunos tinham gravado a entrevista, mas consideraram importante que todos tivessem acesso aos áudios e pudessem ouvir antes do início das transcrições.

3.2 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Finalizadas as entrevistas e de posse do material coletado, chegamos ao momento de iniciarmos as primeiras transcrições. Discutimos com os alunos como seria realizado o trabalho nesta etapa. Nesse sentido, sugeriram que o trabalho continuasse sendo realizado pelos grupos. No entanto, os alunos estavam organizados em cinco grupos, mas havíamos realizado seis entrevistas. A partir desse momento, ficou acordado com os alunos que o grupo que conseguisse finalizar primeiro o trabalho de transcrição dos áudios, escrita e revisão do texto ficaria responsável pelo trabalho com a entrevista que ainda faltava realizar. Conforme o combinado, deu-se início à escuta e transcrição dos áudios, processo lento, demorado, mas que foi concluído, por cada grupo no seu tempo.

3.3 RETEXTUALIZAÇÃO

Conforme a sexta etapa do projeto de intervenção, iniciamos o processo de retextualização, com base nas cinco operações, apresentadas a seguir, sugeridas por Marcuschi (2010, p. 77-86):

- Eliminar marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.
- Introduzir pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.
- Retirar repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.
- Reconstruir estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos.
- Tratar estilisticamente com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Estas operações não foram um modelo a ser seguido pelos alunos, mas serviram de base para que eles percebessem alguns procedimentos necessários no processo de retextualização.

Nessa fase, deixamos que os alunos escrevessem livremente, ou seja, retextualizassem conforme suas percepções, sem interferências e correções, apenas auxiliávamos quando solicitavam. Afinal, haveria um momento específico para a revisão dos textos, após a conclusão da retextualização.

Ainda sobre a retextualização, os alunos discutiram sobre aspectos relacionados à ortografia e gramática, mas o que mais parecia preocupá-los era a narrativa. Um aluno, que estava bastante envolvido no projeto, sentenciou: “É muito bom estudar desse jeito, foi difícil transcrever e retextualizar nem se fala, mas nós vai dar conta [...]”. Logo que terminaram a retextualização, recolhemos os textos para uma leitura prévia. Durante a leitura, observamos o que era necessário revisar nos textos. Digitalizamos os textos e os devolvemos na aula seguinte para os alunos.

Com base nas observações feitas, durante a leitura dos textos, propusemos aos alunos a realização de uma atividade com placas, no sentido de estimular algumas reflexões e contribuir com o aprendizado sobre concordância verbal. Nesse sentido, Viera (2007, p. 99) recomenda que,

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

Nessa perspectiva, distribuímos para os alunos cópias dos seguintes textos (figuras 05, 06, 07 e 08):

Figura 05 - Placa de aviso



Fonte: <https://rb.gy/cmqqvv>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Figura 06 - Placa de anúncio



Fonte: <https://rb.gy/ey5rew>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Figura 07 - Outdoor



Fonte: <https://rb.gy/f0txi0>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Figura 08 - Frase tatuada no corpo



Fonte: <https://rb.gy/43x1vu>. Acesso em: 05 jun. 2018.

Logo após, pedimos aos alunos que localizassem e sublinhassem os verbos, os pronomes pessoais e os sujeitos.

Feito isso, pedimos que respondessem:

- Os verbos concordam com qual pronome?
- Quem é o sujeito nos textos?
- Se o sujeito está no singular ou no plural?

Em seguida, oportunizamos a fala aos alunos para que colocassem o seu ponto de vista sobre o assunto abordado. Durante as discussões, houve algumas divergências, como, por exemplo, quando um aluno falou: “Eu já li em uma placa alguma coisa escrita mais ou menos assim do jeito desses textos”. Uma aluna, por sua vez, assim se manifestou: “É que escreveram do jeito que a gente fala, mas nós não devemos escrever assim porque na escola nós estamos aprendendo a escrever do jeito certo e nos textos está escrito como a maioria das pessoas falam”. Na aula seguinte, projetamos os textos no datashow e explicamos os conceitos de concordância, inclusive as ocorrências de usos de variáveis sociais divergentes do que almejam os compêndios das gramáticas tradicionais.

Nesse sentido, Vieira e Brandão (2007, p. 87) asseveram que

os estudos sociolinguísticos revelam que a concordância verbal constitui um fato variável, ou seja, a concordância pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores diversos de natureza linguística ou extralinguística.

Ainda sobre os conceitos de concordância, Cunha e Cintra (2008, p. 510) explicitam que “A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito”.

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

Para darmos continuidade ao trabalho com concordância verbal, destacamos os excertos dos textos escritos pelos alunos, conforme segue o registro:

Figura 09 - Excerto da primeira versão da narrativa 02

É desde quando nós começou a trabalhar não era tão reconhecido mas depois que nós conseguimos a casa do artesanato é que nós passou a levar as peças para outros estados né para quase todo o Brasil inteiro inteiro e agora assim tá sendo

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 10 - Excerto da primeira versão da narrativa 02

Quando nós começa a trabalhar não era tão conhecido, e agora tá sendo mais conhecido porque vem gente de todos os lugares para comprar nessa cerâmica. Nós foi convidado para uma feira no Rio de Janeiro e levamos essas peças 3x lá pro Rio, pra nós foi gratificante porque eles pede todo ano para fazer uma exposição só mente levar peças de nossa comunidade. E estamos reconhecido pelo Brasil todo.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 11 - Excerto da primeira versão da narrativa 02

Então agente aqui, nós já tem várias associações mas a que agente formou nós ganhou aquele espaço ali pra trabalhar daí agente formou um grupo de trabalho no começo agente trabalhava tudo junto e daí surgiu assim nos mesmos nomes formar uma associação que a associação fica mais fácil de você adquirir agrupando pra associação.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 12 - Excerto da primeira versão da narrativa 02

Nós formou essa associação, então nós reuniu para indicar um presidente, então eles colocou eu como presidente nessa associação, aí depois disso eu já tenho 14 anos na associação e eu tenho muito amor no que eu faço.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 13 - Excerto da primeira versão da narrativa 04

Além da horta que era novidade que nós plantou, era muito parado aqui, até hoje é, não sei porque, sendo o primeiro distrito de Cuiabá, estando parado ac

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A variação que aparece na escrita dos excertos (figuras 09 a 13) trata-se de verbos, pois observamos que não estão conjugados de acordo com os pronomes. Contudo, na perspectiva de viabilizarmos a compreensão dos alunos quanto à variação, construímos, na lousa, as tabelas 01 e 02 (figuras 14 e 15) com os pronomes pessoais e verbos no modo indicativo.

Enquanto montávamos as tabelas, alguns alunos manifestavam-se, conforme iam pesquisando em seus *smartphones*, outros falavam, de certo modo, aleatoriamente. Porém, um ou outro aluno sempre intervia no que o colega falava, concordando ou discordando.

Em um dado momento, um aluno disse: “Quando eu comecei a estudar aqui, chegou um menino de outra região que falava muito estranho, que não compreendia bem a fala do garoto que esse também dizia que sua fala era ‘diferente’, embora referissem as mesmas coisas”. Já outro grupo sentenciou: “O problema é que nós fala do jeito que nós escreve, nós diz nós fez, nós vai, nós foi e escreve assim”. Do mesmo modo, os colegas faziam suas observações quanto ao modo de escrita, isto é, sobre a variação. Assim, trabalhamos durante duas aulas.

Vale ressaltarmos que não retomamos o conceito de preconceito linguístico, pois já havíamos trabalhado em outro momento e os alunos, por sua vez, demonstraram completa compreensão.

Figura 14 - Tabela 01: pronomes pessoais e pessoas do discurso

PRONOMES PESSOAIS - INDICAM AS PESSOAS DO DISCURSO.		
SINGULAR	EU	1ª PESSOA — QUEM FALA
	TU	2ª PESSOA — COM QUEM SE FALA
	ELE/ELA	3ª PESSOA — DE QUEM SE FALA
PLURAL	NÓS	1ª PESSOA
	VÓS	2ª PESSOA
	ELES/ELAS	3ª PESSOA

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 15 - Tabela 02: tempo e conjugações

TEMPO	1ª CONJUGAÇÃO (-AR)	2ª CONJUGAÇÃO (-ER)	3ª CONJUGAÇÃO (-IR)
1ª PESSOA DO SINGULAR PRESENTE	TRABALHO CHEGO	FAÇO VIVO	SAIO VOU
PRET. IMPERFEITO	TRABALHAVA CHEGAVA	FAZIA VIVIA	SAÍIA IA
PRET. PERFEITO	TRABALHEI CHEGUEI	FIZ VIVI	SAÍ FUI

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na aula seguinte, retomamos a atividade. Distribuímos cópias do texto do qual o trecho destacado faz parte, para todos os alunos da sala e pedimos que sublinhassem os pronomes e verbos com base nas discussões da aula anterior. Depois, pedimos que reescrevessem o texto. De imediato, os alunos já retomavam seus textos e verificavam suas escritas relacionadas aos pronomes e verbos.

Neste momento, além de possibilitarmos o uso da concordância adequada também aconteciam mudanças no texto, isto é, a retextualização era feita novamente. Uma aluna manifestou-se dizendo: “Além de reescrevermos a parte do sujeito e do verbo, mudamos novamente algumas palavras no texto dizendo a mesma coisa só que de modo diferente, para ficar mais bonito”.

Segundo Lemle (1978, p. 62), “saber mudar de um dialeto para outro segundo a ocasião o exija, essa é a meta do educando”; “já o papel do professor é o de tomar consciência das regras tácitas do jogo, e transmiti-las aos alunos”. Desse modo, o aluno precisa conhecer e ter acesso às regras variáveis de concordância verbal, a fim de despertar sua consciência linguística, e combater o preconceito linguístico com uma postura que demonstre compreensão sobre a norma culta da língua, que também é variável, para poder usá-la, conforme a intenção comunicativa.

Após essa atividade, sugerimos aos alunos que fizessem a leitura e reescrita dos trechos, isto é, a revisão. A seguir, ilustramos a segunda versão escrita dos trechos.

Figura 16 - Excerto da reescrita da narrativa 02

É daqui quando nós começamos a trabalhar não éramos tão reconhecidas, mas depois de nós conseguimos a casa de artesanato é que nós passamos a levar as peças para outros estados, para quase todo o Brasil. Nós fomos convidadas para participar.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 17 - Excerto da reescrita da narrativa 02

Quando nós começamos a trabalhar não era tão conhecido e agora tá sendo mais conhecido porque vem gente de todos os lugares para comprar nossa cerâmica. Nós fomos convidadas para uma feira no Rio de Janeiro e levamos umas três peças três vezes lá pro Rio, pra nós ser qualificadas porque eles pedem todo ano para fazermos uma exposição somente com as peças da nossa comunidade. E estamos reconhecidos pelo Brasil todo.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 18 - Excerto da reescrita da narrativa 02

Então a gente aqui, nós já tivemos várias associações mas a que a gente formou, nós chamamos aquele espaço ali, pra trabalhar daí a gente um grupo de trabalho no começo a gente trabalhava tudo junto e daí surgiu assim nós mesmas vamos formar uma associação que associação fica mais fácil de você adquirir, agrupando pra associação.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 19 - Excerto da reescrita da narrativa 02

Nós formamos essa associação, então nós reunimos para indicar um presidente, então elas colocaram eu como presidente nessa associação, aí depois disso eu já tenho doze anos na associação e eu tenho um bar no que eu faço, nós a pintura nas peças e esses são outros tipos e claro que eles são pintado como Kaioainda cru.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 20 - Excerto da reescrita da narrativa 04

Além da horta que era novidade que nós plantamos, era muito parado aqui, só hoje é não sei porque, sendo o primeiro distrito de Cuiabá, estando parado as

Fonte: Arquivo da pesquisa.

É possível perceber que, após a revisão e/ou retextualização, ocorreram mudanças nos trechos, ou seja, os alunos realizaram a concordância verbal normativa.

Para Antunes (2003, p. 60), “escrever é uma aquisição [...] necessita de orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras inclusive), aprendizagem. Exige tempo, afinal”.

Certamente, é preciso manter uma regularidade na prática da escrita, contudo os alunos vão aprimorando a escrita à medida que exercitam e percebem as marcas da oralidade nos textos. Para Koch e Elias (2015, p. 18) “a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito”.

Nessa perspectiva, discutimos com os alunos o uso dos pronomes pessoais na função de sujeito, “você” e “a gente”, estabelecendo uma relação com as figuras 14 e 15, tabela 01 e 02, construídas pelos alunos, e a prática cotidiana, isto é, as situações reais de uso, cada vez mais frequentes, pelos falantes da língua. Com isso, procuramos contribuir com os alunos no sentido de reconhecer as possibilidades de uso dos pronomes que ocorrem na fala cotidiana e levá-los a refletir sobre a língua, pois,

Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa é muito mais do que relacionar o que é certo e o que é errado: é compreender o seu funcionamento hoje, e no passado, em um processo dinâmico de capacitação dos alunos para a produção de textos orais e escritos os mais variados. (BARBOSA, 2009, p. 31).

A Língua Portuguesa se apresenta em um conjunto de variedades que, para Cereja e Magalhães (2013, p. 80), são “também conhecidas como norma culta, são as variedades que mais se aproximam da norma padrão e são empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados”.

Sobre o conceito de norma, Faraco (2008, p. 40) explica:

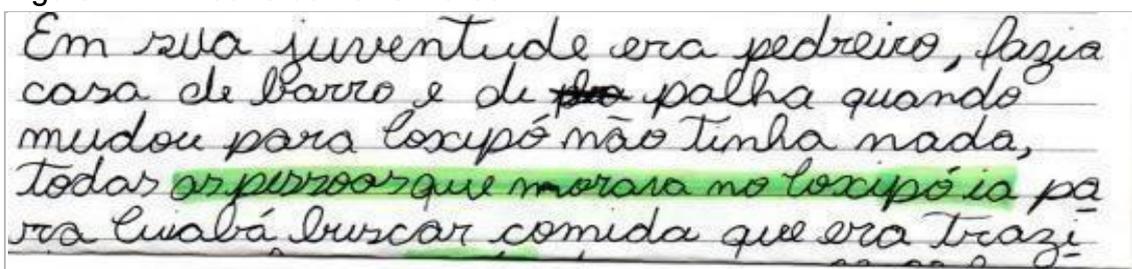
Numa síntese, podemos dizer que a norma é o termo que usamos, nos estudos linguísticos, para designar os fatos linguísticos usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade de fala. Em outras palavras, norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam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

Conforme o ensinamento de Faraco, o conceito de norma pode ser compreendido como tudo aquilo que é usado entre os falantes da língua considerado como normal, como o uso de “você” e “a gente”, já citados.

Além disso, em Lopes (1993), encontramos que, ao usar o pronome “a gente”, o falante se descompromete com o discurso, tornando-o o mais vago e genérico, pois tal forma poder englobar as demais pessoas. É possível observar uma correlação de concordância entre o substantivo “gente” e o pronome “a gente”. Isso se verifica nas formas pronominais comuns já consagradas pelo uso no cotidiano. Como ocorre quando “grande parte dos falantes do português brasileiro utiliza as formas você e vocês – derivadas da forma arcaica vossa mercê - no lugar das formas tu e vós, como pronomes pessoais”. (BARRETO, 2010, p. 236).

Na sequência (figuras 21 e 22), vemos que a variação “as pessoas” (sujeito) refere-se ao pronome da terceira pessoa “eles”, no entanto, não está de acordo com os verbos “morar” e “falar”, que estão no singular e passado.

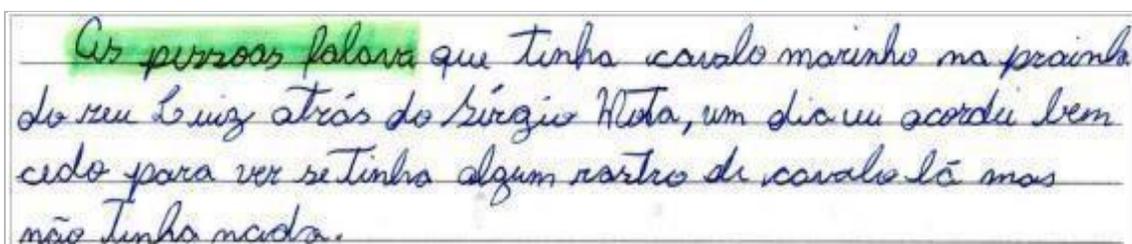
Figura 21 - Excerto da narrativa 05



Em sua juventude era pedreiro, fazia casa de barro e de ~~de~~ palha quando mudou para Loxipó não tinha nada, todas as pessoas que morava no Loxipó ia para a Luabá buscar comida que era trazi

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 22 - Excerto da narrativa 01



As pessoas falava que tinha cavalo marinho na praia de seu Luiz atrás do Sargio Hota, um dia eu acordei bem cedo para ver se tinha algum resto de cavalo lá mas não tinha nada.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na tentativa de esclarecermos aos alunos a variação presente nos excertos destacados, propusemos uma atividade de leitura para reflexão acerca dessa ocorrência de concordância.

Inicialmente, distribuimos cópias do texto “Um mestre diferente”, de Mulá Nasrudin (1924 - 1996), e solicitamos que lessem atentamente o texto. Depois, pedimos que sublinhassem as formas verbais empregadas no texto e os respectivos sujeitos. Vejamos o texto escolhido e as proposições feitas:

Figura 23 - Narrativa “Um mestre diferente”, de Mulá Nasrudin

Um mestre diferente	
<p>Nasrudin estava sendo esperado em uma cidade. Praticamente toda a população estava reunida na praça para ver o mulá falar.</p> <p>Nasrudin olhou para aquelas pessoas e perguntou:</p> <p>— Vocês sabem sobre o que vou falar hoje?</p> <p>Todos responderam ao mesmo tempo:</p> <p>— Não!</p> <p>— Se vocês não sabem o que vim falar eu me retiro — e foi embora.</p> <p>Tempos depois a população conseguiu que Nasrudin voltasse à cidade para falar.</p>	<p>Mas combinaram que se ele perguntasse novamente se sabiam o que ele ia falar eles diriam que sim.</p> <p>Quando Nasrudin perguntou eles disseram:</p> <p>— Sim!</p> <p>Nasrudin disse então:</p> <p>— Se vocês já sabem eu não preciso falar nada! — e se retirou.</p> <p>Conseguiram que ele voltasse lá mais uma vez para falar. Desta vez combinaram que metade diria que sim e metade que não.</p> <p>Nasrudin então disse:</p> <p>— Muito bem. Então a metade que sabe conta para a metade que não sabe — e se retirou.</p>

Fonte: Histórias de Nasrudin. Disponível em: <http://www.nasrudin.com.br/historias-de-nasrudin/um-mestre-diferente.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Feito isso, projetamos na lousa as proposições A, B e C (figura 24):

Figura 24 - Atividade de reflexão sobre concordância

<p>A) Naquela tarde, toda população da cidade, com muita humildade e respeito, na praça para ver Nasrudin falar.</p> <p>B) Após uma longa pausa, Nasrudin, diante daquela plateia se todos já sabiam o que ele ia dizer.</p> <p>C) Metade das pessoas, procurando seguir aquilo que foi combinado, que sabia o que o Mulá tinha vindo fazer.</p>
--

Fonte: Elaborado pela autora.

Então, solicitamos que os alunos falassem a respeito de como poderiam ser complementadas as sentenças A, B e C com formas verbais que concordassem com seus respectivos sujeitos. Após os alunos responderem, explicamos que:

- Há concordância do verbo e o sujeito em oração iniciada por pronome indefinido no singular, indicando totalidade das partes: “Toda a população da cidade juntou-se para ver Nasrudin falar”.
- O verbo concorda com o sujeito simples mesmo quando este encontra-se distante daquele, na construção invertida da oração: “Após uma longa pausa, Nasrudin, diante daquela plateia curiosa e interessada, questionou se todos já sabiam o que ele ia falar”.
- O verbo concorda com o sujeito de uma expressão partitiva (parte de uma porção de, metade de etc.). Neste caso, o verbo pode ir para o singular ou para o plural: “Metade das pessoas, procurando seguir aquilo que foi combinado entre todos, responderam que sabiam o que o Mulá tinha vindo fazer”.

Retomamos, ainda, a explicação sobre as pessoas do discurso e a relação com os pronomes pessoais, no singular e no plural. Primeira pessoa, aquela que fala - eu; segunda pessoa, aquela a quem se fala - tu e vós; terceira pessoa, aquela de quem se fala - ele/ela ou eles/elas.

A partir disso, demos continuidade ao processo de reescrita das narrativas.

Figura 25 - Excerto da reescrita da narrativa 05

Em sua juventude era peidiro, fazia casa de barro e de palha quando mudou para o Cesipó não tinha nada. Todas as pessoas que moravam lá iam para Luíabá buscar comida que era trazida na

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 26 - Excerto da reescrita da narrativa 01

Os peixes falavam que tinha cavalo morinho na pracinha do meu Luiz atrás da ponte Sérgio Neto. Um dia eu acordei bem cedo para vê se tinha algum rastro de cavalo lá mas não tinha nada.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 27 - Excerto da reescrita da narrativa 02

quantidade de peças para a exposição. O Brasil inteiro está reconhecendo nossa técnica e o que muitas vezes acontece é que a gente fala, na realidade é que os turistas chegam aqui e as pessoas de fora valorizam muito o nosso trabalho, a nossa cerâmica do que as pessoas da nossa localidade.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 28 - Excerto da reescrita da narrativa 04

no fim de semana eles vem aqui, eu fico preocupado com a briga das crianças, mas eu gosto muito dos meus netos.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A variação do excerto ilustrado pela figura 28 é referente ao verbo, pois o pronome “eles” refere-se à terceira pessoa do plural, mas o verbo “vem” está no singular. Para explicarmos essa variação aos alunos, projetamos dois textos no quadro e pedimos que fizessem a leitura silenciosa dos textos.

Figura 29 - Tira da Mafalda.



Fonte: QUINO. Disponível em: <https://rb.gy/sd5lvn>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Figura 30 - Tira da Mafalda.



Fonte: QUINO. Disponível em: <https://rb.gy/ixslkt>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Após a leitura, perguntamos aos alunos se tinham observado algo nos textos que lhes chamou a atenção. Como os alunos continuavam trabalhando em grupo, e estavam bem adaptados, optaram por apenas um aluno falar e, se houvesse necessidade, os demais ajudariam nas respostas e/ou questionamentos. De modo que um aluno falou: “Eu acho que não entendi porque vem tá escrito de dois jeito”. Imediatamente, uma aluna de outro grupo manifestou-se, dizendo: “Eu acho que sei, mas não consigo explicar”. Outra aluna disse: “No primeiro texto, vêm, acentuado, fala delas, das coisas e, no texto dois, vem, sem acento, fala da vaca que vai pra cidade”, sei que é isso porque não pode ser outra coisa”.

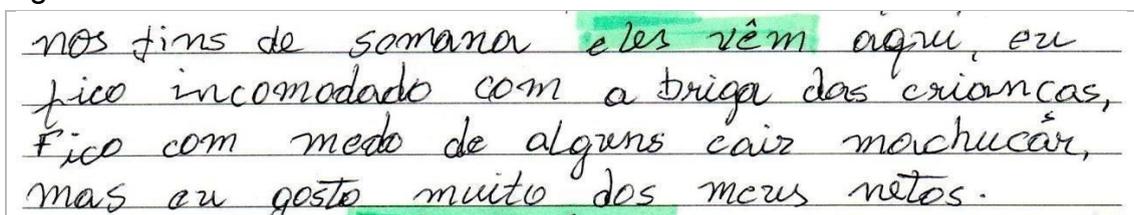
Diante das falas, esclarecemos aos alunos que as duas formas de grafia existem em Língua Portuguesa e são verbos, porém a palavra “vêm”, acentuada, está na terceira pessoa do plural e a palavra “vem”, sem acento, na terceira pessoa do singular. No texto 01, “vêm”, com acento, refere-se “as coisas”, no plural; enquanto “vem”, sem acento, refere-se “a vaca”, no singular.

Por fim, uma aluna complementou, explicando que “O que confunde é que a pronúncia é a mesma e quando vamos escrever, pelo hábito de escrever como a gente fala, não prestamos atenção; mas deu pra entender: singular quando se refere apenas a uma coisa, sem acento, quando se refere a mais de uma coisa é plural, é acentuada”. Nesse viés, Possenti (1996, p. 89) esclarece que

[...] diante do domínio linguístico efetivo da língua que o aluno revela na escrita, ou dos problemas que manifesta em suas atividades de escrita, deve-se comparar e/ou propor diversas possibilidades de construção. A proposta consiste em trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno.

Com a compreensão da concordância exemplificada na aula, notamos que a reescrita já contemplou adequação esperada, conforme vemos no excerto a seguir.

Figura 31 - Excerto da reescrita da narrativa 04



nos fins de semana eles vêm aqui, eu
fico incomodado com a briga das crianças,
Fico com medo de alguns cair machucãr,
mas eu gosto muito dos meus netos.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na primeira versão reescrita, o verbo “vem” estava na terceira pessoa do singular, já na segunda versão, apresenta-se na terceira pessoa do plural, concordando com “eles”, também, na terceira pessoa do plural.

Como pode ser observado no posicionamento dos alunos quanto aos argumentos em relação aos verbos (singular e plural) sobre esse fragmento da narrativa, e em outros momentos no desenvolvimento das atividades, a concordância verbal foi sendo realizada de forma satisfatória. Ao nosso ver, os alunos conseguiram refletir sobre seu aprendizado e aplicar o conhecimento adquirido. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 69) assegura que

A viabilidade linguística não é tratada como um construto abstrato, mas como resultado de algumas condições que ocorrem em circunstâncias reais e definíveis. A aferição dos recursos linguísticos disponíveis a um aprendiz ou a um falante fluente torna-se um instrumento útil na construção de currículos.

Além das (re)construções destes fragmentos das narrativas escritas pelos alunos, observamos outras idênticas nas narrativas 03 e 06, que foram estudadas em sala da aula, porém, nesta análise, apresentamos apenas as amostras do que identificamos como mais recorrentes nos textos escritos pelos alunos.

Observamos, ainda, que, por meio da reescrita dos textos, isto é, a revisão, houve o entendimento dos alunos sobre a concordância verbal, o que nos faz acreditar no processo de aprendizagem, sobretudo, porque trabalhamos com concordância usando os próprios textos dos alunos.

Sobre a construção textual, Koch (2015, p. 162) evidencia que

Os textos são condição de possibilidade de se tomar o conhecimento explícito, de segmentá-lo, diferenciá-lo, pormenorizá-lo, de inseri-lo em novos contextos, permitir sua reativação, de testá-lo, avaliá-lo, corrigi-lo, reestruturá-lo, tirar novas conclusões a partir daquilo que já é compartilhado e de representar linguisticamente, de forma nova, novas relações situacionais e sociais.

Assim, como vimos nos fragmentos dos textos destacados, foi possível identificar marcas tipicamente orais, no entanto, trabalhamos com atividades no sentido de substituí-las e levar os alunos à reflexão sobre construções de escrita que se espera que a escola ensine e, com isso, o aluno saiba que existem também outros usos, outras maneiras de se dizer uma mesma coisa, e em quais situações cada uso é mais ou menos adequado.

3.4 FINALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO

Como foi proposto e já mencionado, as narrativas resultantes do processo da intervenção foram organizadas em um livreto, produto final de nossa pesquisa. Todos os alunos se envolveram na organização da coletânea, desde a digitação, até a escolha das fotografias que constam no livreto.

Assim, chegamos à última etapa (oitava) da intervenção, em vinte e nove de novembro de 2019. No pátio da escola Heroclito Leôncio Monteiro, apresentamos o resultado da pesquisa para a comunidade escolar – professores, gestão da escolar, alunos das outras turmas da escola (sexto, sétimo e oitavo anos), pais e funcionários da unidade.

Os estudantes se organizaram de modo a apresentar todas as etapas do processo, desde a realização de algumas atividades em sala de aula, entrevistas, transcrições, retextualização, até o livreto impresso. Ensaíram bastante, pois a maioria dos alunos nunca tinha falado em público. E, embora dissessem ter vergonha, argumentavam que precisavam participar desse momento que consideravam, também, contribuir com o aprendizado deles.

Nesse período de organização do seminário, duas alunas e um aluno apresentavam-se extremamente nervosos. Diante disso, os demais colegas disseram não haver necessidade de todos participarem do evento. No entanto, eles foram categóricos: “Nós vamos participar de qualquer jeito, vamos escrever em um papelzinho tudo que vamos falar, aí a gente lê; já participamos de tudo, aprendemos tanto e agora ficar pra trás, não”.

Finalizado todo o processo de preparação e organização do seminário, chegou o dia da apresentação, um misto de nervosismo e ansiedade tomava conta dos alunos. Apesar disso, a turma deu início à apresentação do seminário, para o fechamento do projeto. Os estudantes discorreram sobre todo o processo, sobretudo, sobre as atividades realizadas fora da escola, isto é, as entrevistas. Falaram um pouco sobre cada uma das comunidades visitadas, São Gonçalo Beira Rio, Coxipó do Ouro e Bairro Lixeira. Antes que os alunos finalizassem suas falas, o professor de História pediu a palavra e os alunos prontamente atenderam. O professor iniciou sua fala, chamando a atenção de todos os presentes para a importância do desenvolvimento da pesquisa e o quanto percebia que os alunos tinham aprendido. E, foi além, argumentando que os alunos discorriam com naturalidade sobre as comunidades visitadas em relação à importância do processo histórico para a fundação de Cuiabá - MT.

Na sequência, os alunos continuaram com a apresentação do seminário, empolgados e contagiando a todos os presentes. O seminário foi finalizado com os agradecimentos dos alunos, por terem participado de todo o processo, que se encerrava com aquele seminário.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da proposta de intervenção possibilitou a reflexão sobre a nossa prática pedagógica e ampliou as possibilidades, também, de reflexão dos alunos sobre sua aprendizagem no contexto das interações sociais. Desse modo, foi que alcançamos maior desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos que constituíram a turma do 9 ano A, da Escola Heroclito Monteiro, em 2019.

A partir da Linguística Textual e da Sociolinguística, propusemos um estudo acerca da concordância verbal, que foi realizado com os próprios textos dos alunos, produzidos em situações reais de uso. Durante a execução da intervenção, vimos, por meio da participação dos alunos na realização das atividades, que a construção do conhecimento sobre a língua foi alcançada justamente por contemplar situações reais de uso da língua. Ao estudar sobre concordância verbal, tendo as entrevistas como material de análise e reflexão, os alunos perceberam que a fala e a escrita são versões que apresentam diferentes regras no modo de dizer a mesma coisa. E o que facilitou essa compreensão da variação na fala e na escrita foi a iniciativa de trabalhar com a transcrição e retextualização das entrevistas, que foram aprimoradas mediante as regras de concordância. O trabalho partiu de situações reais de comunicação e resultou em narrativas sobre moradores de bairros tradicionais de Cuiabá.

Refletir acerca da proposta que executamos, nos conduz à conclusão de que também é importante agregar atividades ao ensino que levem os alunos para fora do ambiente da sala de aula e não se restrinja aos muros da escola, ou seja, aos espaços de práticas formais de ensino. Percebemos, ainda, que o aprendizado foi além do conteúdo proposto na intervenção, pois, por meio das visitas às comunidades tradicionais e do contato com os entrevistados, os participantes aprenderam um pouco mais sobre a cultura local e as comunidades que contribuíram com o processo de fundação da cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso.

Entre tantos fatores, destacamos como positiva a intervenção na construção do conhecimento dos alunos, porque tiveram a oportunidade de perceber a importância da escrita adequada, conforme preceitua a norma nos compêndios gramaticais, ainda que se perceba, nas narrativas organizadas no livreto, uma

escrita passível de reformulação. Vale ressaltar que as narrativas que compõem o livreto resultam de um trabalho em que os alunos tiveram autonomia em todo o processo de construção, desde a transcrição, dos áudios, retextualização e revisão, culminando na apresentação do seminário.

Com a finalização do trabalho, podemos afirmar que conseguimos oferecer condições de ensino, digamos diferenciadas, pois, de acordo com os vários depoimentos dos estudantes, as aulas realizadas além dos muros da escola proporcionaram experiências singulares de aprendizagens. Do mesmo modo, experimentamos, durante a execução da proposta, algo muito distinto do que estávamos habituados. Inserimos personagens diferentes, além dos que já transitam no ambiente escolar, especialmente, os moradores das comunidades que visitamos e entrevistamos.

Tivemos muito trabalho, saímos da escola, necessitamos de muito empenho e organização por parte de todos os envolvidos e, além do mais, estabelecer parcerias com outros professores da escola, para que pudéssemos ter êxito nesta pesquisa. A colaboração dos professores foi fundamental, principalmente, na disponibilidade de ajudar no deslocamento até as comunidades para a realização das entrevistas pelos alunos.

Quanto às dificuldades relacionadas à execução da proposta, podemos afirmar que foram poucas. Um dos possíveis entraves para realização das atividades era a internet da escola que, por ser limitada, não poderia ser utilizada pela turma. Mas, como já sabíamos dessa limitação, antes de iniciar o desenvolvimento das atividades, adquirimos um pacote de internet especialmente para as aulas, assim, quando foi necessário o uso da internet para as atividades em sala, os alunos roteavam a nossa internet particular. Vale ressaltar que alguns alunos também tinham dados móveis em seus *smartphones* e, quando havia necessidade, compartilhavam com os colegas. Desse modo, o laboratório de informática foi usado em raras ocasiões, mesmo porque apenas duas ou quatro máquinas funcionavam naquele período.

Portanto, para digitar os textos, baixar as fotos e editá-las, os alunos usavam os dois notebooks que disponibilizamos e, quando era possível, as poucas máquinas do laboratório de informática. Apesar disso, a organização do livreto ocorreu de forma tranquila, pois optamos por realizá-la no contraturno. E, para que todos os alunos pudessem participar, como era o desejo deles, desfazemos os grupos

anteriores e organizamos novos grupos para que em cada grupo houvesse pelo menos um aluno com habilidade em informática.

Por fim, destacamos que esta foi uma experiência desafiadora e, sem dúvida, significativa e gratificante, pois teve o envolvimento dos participantes em todas as etapas. A organização não foi fácil, mas necessária, para que cumpríssemos com o nosso propósito. Também foi necessária muita leitura, pesquisa e empenho na construção da proposta, porque buscávamos desenvolver um trabalho que despertasse o interesse dos alunos, tendo em vista a proposta do PROFLETRAS que visa a práticas de ensino exitosas que possam contribuir com melhorias na qualidade do ensino do país.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado de letras/ALB, 1997.
- ALI, Manuel Said. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1931.
- ANDRADE, Elias Alves de; SILVA, Marceline Ribeiro da. **Um estudo toponímico de Bonsucesso e Pai André no Rio Cuiabá** – MT. Revista da Anpoll. V.I, n. 32, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/issue/view/34/showToc>
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. A encenação do falar cuiabano por vozes cuiabanas. *In*: Cox, M. I. P. & Santiago-Almeida, M. M. 88 (org.). **Vozes cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral, 2005, p.183-212.
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Ed. Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Ser Protagonista** - Português 2º ano: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2010.
- BARROS, João de. **Grammatica da lingua portuguesa**. Lisboa: Lodovicum Roriguim, 1540. Gramática da língua portuguesa. Reprodução facsimilada. Lisboa: Fac. Letras da Univ. de Lisboa, 1971.
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais -uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio**. v. 3, n. (2), p.74-87, 2005.
- BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro: Narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópio**. v. 6, n. 2, p. 76-85, mai./ago. 2008.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**: curso médio. São Paulo: Nacional, 1964.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUZA, Rosineide Magalhães de; Freitas, Vera Aparecida de Lucas; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.) **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, J. S. **Atos de Significação.** Porto Alegre, Artes Médicas, [1990]1997.

CAMPOS, Cristina. **O falar cuiabano.** Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, 2014.

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** 5.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

DETTONI, Rachel do Valle. **A concordância de gênero na anáfora pronominal: variação e mudança linguística no dialeto da baixada cuiabana - Mato Grosso.** Tese (Doutorado), UFMG/POSLIN, 2003.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

DRUMMOND, Maria Francelina I. **Do falar cuiabano.** Cadernos Cuiabanos. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, nº 05, 1978.

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

- FÁVERO, L. Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FERREIRA, João Carlos Vicente, SILVA, Pe. José Moura e. **Cidades de Mato Grosso: origem e significados de seus nomes**. Cuiabá: Editora Buriti, 1998.
- FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: Uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, jan.-jun., 2009a, p. 147-59.
- FIAD, Raquel Salek. **Episódios de reescrita em textos infantis**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 2, 2009b. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=36Nzp1EAAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- GARCEZ, Lucila. **A escrita e o outro: modos de participação na construção do texto**. Brasília-DF: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 26 mar. 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- GOMES, William. **Dicionário cuiabanês**. Cuiabá: [s.n.], 2000.
- HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.
- HUBER, Joseph ([1933] 1986). **Altportugiesisches Elementarbuch**. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung. (trad. portuguesa: Gramática do português antigo. Lisboa: Gulbenkian).
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**, 9. ed., São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, William. **On the use of the present to explain the past**. In: L.Heilmann (Org.), Proceedings of the 11th International Congress of Linguistics. Bologna: Il Mulino, 1975.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LIMA, José Leonildo. **A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

LIMA, José Leonildo. **O falar cuiabano**: a arquitetura morfossintática do gênero. Revista Ecos (Cáceres), Cáceres - MT, v. 1, p. 121-135, 2004.

Livro aborda origem e histórias sobre o linguajar cuiabano. Bom dia Mato Grosso, Cuiabá: Rede Globo, 30 de dezembro de 2014. Programa de TV. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/bom-dia-mt/videos/v/livro-aborda-origem-e-historias-sobre-o-linguajar-cuiabano/3862093/>. Acesso em: 16 jan. 2019.

LOPES, C. R. dos S. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993.

LOPES, C. R. dos S. **A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração**: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 4, n.1 (47-80), julho de 2004.

LOPES, C. R. dos S.; CAVALCANTE, S. A cronologia do voçamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. **Revista Linguística, Madrid**, v.25, p.30-65, 2011.

LUCÍDIO, João Antônio Botelho. **Conheça nossa Terra**. Cuiabá: Z8 Publicidade Ltda., 2000.

MACHADO, Áurea Maria Bezerra; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A importância da coesão e coerência em nossos textos. **Cadernos do CNFL**, v. XVI, n. 04, 2012. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/006.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019

MANFROI, Lucila T. R.; MANTOVANI, A. A. Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff nas asas da imaginação... 'Uma maneira simples de voar'... **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, p. 369-379, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1989). A articulação do sintagma nominal sujeito e do sintagma verbal: concordância. In: MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico**. Lisboa: IN-CM, p. 488-507.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (1991). Caminhos de mudanças sintáticosemânticas no português arcaico. **Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas**, 20, p. 59-74.

MEDINA, C. de A. **Entrevista: o diálogo possível**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MONTEIRO, U. **Várzea Grande: passado e presente confrontos**. Cuiabá: Policromos, 1987.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 7. ed. rev. mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria Marta Pereira (2000). **Variable concord in Portuguese: the situation in Brazil and Portugal**. In: WCWHORTER, John (org.). Language change and language contact in pidgins and creoles. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. p. 235-255.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira (1997). A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, Dermeval da (Org.). **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Ideia, p. 93-114.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola: renovação do ensino da gramática, formalismo X funcionalismo, análise da gramática escolar**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

Origem do Linguajar Cuiabano. É Bem Mato Grosso, Cuiabá: Rede Globo, 20 de outubro de 2012. Programa de TV. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=6bPPnJeYwKk. Acesso em: 16 jan. 2019.

PAGLIARINI COX, Maria Inês (Org.) **Que português é esse?** Vozes em conflito. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PALMA, Maria Luiza Canavarros. Valor social do falar cuiabano. *In: Revista Educação em Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, p. 43-45.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

POSSENTI, Sírio (org.) **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA LIMA, C. H. da. ([1972] 1999). **Gramática da língua portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Aspectos fonológicos do português falado na baixada cuiabana**: traços de língua antiga preservados no Brasil. 2000. 319 p. Tese (Doutorado) - FFLCH, Universidade de São Paulo, SP.

SILVEIRA, Sousa da. **Lições de português**. 7.ed., Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1964.

SOUZA, Jose Marcos Rosendo de. Os matizes do gênero entrevista: o contexto de produção. IV Semana de Letras - **Linguagem e entrecosques culturais**. Língua, literatura e cultura brasileira. Catolé do Rocha - PB, 2010.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. (Org). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Camargo, Jefferson Luiz. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO DO USO DE IMAGEM.

AUTORIZAÇÃO

Eu,....., portador(a) de cédula de identidade nº.....e CPF.....residente na Rua.....nº, Cuiabá - MT, autorizo o uso de minha imagem no livreto, produto do Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido na Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro, Rua Costa Rica, Bairro Cohab Santa Fé, Várzea Grande - MT, pela professora Maria da Guia C. Santos, brasileira, portadora de cédula de identidade nº 134.142.24 e CPF nº 330.240.903.63, residente na Rua Amarilis, nº 03, Bairro Flor do Ipê, Várzea Grande – MT.

Fica ainda autorizado o uso de imagem na dissertação de mestrado da referida professora de livre espontânea vontade, a cessão de direitos da veiculação das imagens em todo território nacional e no exterior, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Cuiabá - MT,de novembro de 2019.

.....
Assinatura

APÊNDICE B - ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

I - IDENTIFICAÇÃO DA ATIVIDADE

- ✓ **Atividade:** Retextualizar a entrevista; 6ª etapa.
- ✓ **Tempo previsto:** 08 horas-aula.
- ✓ **Conteúdo:** Escrita.
- ✓ **Conceitos/Noções que sustentam a elaboração da atividade:** A atividade a ser realizada tem como base o processo de retextualização pautado nos estudos de Marcuschi.
- ✓ **Objetivo:**
 - ✓ Compreender os processos envolvidos em atividades de retextualização;
 - ✓ Aprofundar o conhecimento sobre a concordância verbal.
- ✓ **Metodologia:** Os alunos, em grupo, deverão realizar a retextualização dos áudios/entrevistas gravadas tendo como base algumas operações sugeridas por Marcuschi, como:
 - Eliminar as marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
 - Introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas;
 - Retirar as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos;
 - Reconstruir as estruturas truncadas, reordenação sintática, encadeamentos;
 - Realizar o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

Estas operações não serão um modelo a ser seguido pelos alunos, mas servirão de base para que eles percebam alguns procedimentos necessário neste processo.

II – APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE:

- **Apresentação do texto base:** A atividade a ser realizada tem como base o processo de retextualização pautado nos estudos de Marcuschi.
- **Apresentação do enunciado:** Entrevista, gênero textual marcado pela oralidade com função social muito importante para apreensão do conhecimento, formação de opinião e posicionamento crítico da sociedade. Dolz (2011, p.64)

Do ponto de vista de uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Desse modo, desenvolver a atividade de escrita por meio da retextualização da entrevista dando ancoragem nas operações de língua constitutivas no processo de retextualização.

APÊNDICE C - LIVRETO PRODUZIDO COMO PRODUTO FINAL DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.

Narrativas de Moradores de Bairros Tradicionais de Cuiabá - MT



ESCOLA ESTADUAL HEROCLITO LEÔNCIO MONTEIRO

DIRETORA: Gissya Marly B. de Medeiros Almeida

COORDENADORES: Dirceu Campagnucci / Rute Rocha dos Anjos

PROFESSORA: MARIA DA GUIA COSTA SANTOS

ALUNOS DO 9º ANO “A”

AMANDA COELHO DA COSTA

AMANDA DE AMORIM GONÇALVES

ANA CAROLINE PEREIRA DA SILVA

ANA VITORIA CRUZ DOS SANTOS

INGRYD MARIELLY F. DE JESUS

ISABELLY CRISTINY B. CONCEIÇÃO

JEAN WAGNER DA SILVA FILHO

JOÃO MATHEUS GAMA DE O. LEITE

KAMILLE VICTÓRIA DE A. OLIVEIRA

KAROLLINY STEFHANY F. SANTOS

LAYSA MARTINS DE O. RIOS

LETÍCIA RAMOS LICERAS

LUIZ GUILHERME SOARES DA COSTA

MARIA GABRIELLY L. DOS SANTOS

NAUHANY GOMES DE PAULA

PEDRO H. BASTOS DOS REIS

POLYANA VITÓRIA P. DOS SANTOS

REBÉK MUNIK NOGUEIRA VICENTE

SAMARA GOMES DA ROCHA

THAINARY NEVES DE MORAES

THALLITA CRISTINA DA C. SANTOS

WESLEY MIRANDA SOUTHER

GUILHERME RODRIGUES DA SILVA

RAYSSA DANDARA CAVALCANTE

APRESENTAÇÃO

Este livreto é fruto de um projeto de intervenção pedagógica em Língua Portuguesa, desenvolvido no período de abril a outubro de 2019, como parte dos créditos do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/Cáceres/MT.

Essa proposta foi desenvolvida em uma turma do 9º ano “A” do ensino fundamental II, da Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro, localizada no Bairro Cohab Santa Fé, Rua Costa Rica S/N, Qd. 12 no município de Várzea Grande – MT. A escola atende alunos do Ensino Fundamental I e II, no período matutino e vespertino.

As atividades foram desenvolvidas, inicialmente por meio de arquivos de leitura e vídeos envolvendo a cultura cuiabana e seus principais fatos históricos. Posteriormente foram realizadas entrevistas, pelos alunos, mediante gravação de áudio; transcrição dos áudios; retextualização e revisão dos textos.

Intencionamos, com a divulgação e circulação deste material criar condições para que possamos refletir sobre essa experiência de estudo da língua, intitulada concordância verbal, realizada por meio de entrevistas com moradores de bairros tradicionais de Cuiabá. E ao mesmo tempo, divulgar o trabalho e as pesquisas desenvolvidas pelos alunos do 9º ano “A” durante esse projeto de intervenção.

Prof.^a Maria da Guia Costa Santos

**COLETÂNEA DE NARRATIVAS SOBRE AS VIVÊNCIAS DE MORADORES DE
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE CUIABÁ - MT**



Comunidade São Gonçalo Beira Rio, localizada à margem esquerda do Rio Cuiabá, a 11 quilômetros do centro da cidade – Cuiabá. É uma comunidade de pescadores e artesãos que se transformou em um ponto turístico da cidade. A comunidade é hoje referência em confeccionar artesanatos em cerâmica, Viola de Cocho e preservar o folclore por meio de danças como o Cururu e Siriri, pois se mantém vivo alguns dos hábitos nativos dos primeiros habitantes da região.

1ª Narrativa



Antunto Pereira tem 74 anos, é um dos moradores mais antigos da comunidade São Gonçalo Beira Rio. Sua infância foi na beira do rio Cuiabá onde ele pescava, banhava e armazenava água para beber. Como era tradição da família não trabalhar na Sexta-Feira Santa pegavam água no rio Cuiabá na quinta-feira e armazenavam para consumir na sexta, tarefa que ficava na incumbência de seu Antunto e seus irmãos, naquela época ainda eram crianças. Ele e seu pai costumavam pescar de noite e voltar duas horas da manhã com sacolas de Curimbatá para vender na feira do Porto.

Durante sua infância ele costumava jogar bola em uma prainha que tinha do outro lado do rio, ele e seus amigos atravessavam o rio andando, pois antes a água era rente à cintura, hoje já não pode mais, pois o rio está fundo, tanto que a prainha nem existe mais. Antunto já presenciou muitas enchentes na comunidade, e disse que quando era criança seu pai colocava uma tábua debaixo da porta para não alagar a casa, mesmo assim eles ficavam rodeados de água.

Ele tem quatro filhos e cinco netos, sua família costumava dançar Siriri, mas pararam assim que o Grupo Flor Ribeirinha começou a representar a comunidade. Antunto conhece muitas lendas e uma delas é a do Cavalo Marinho, diziam que em uma praia próxima, onde está localizada hoje a ponte Sérgio Motta, tinha rastro de

cavalo marinho, então certo dia ele foi ver se realmente tinha, mas não encontrou nada. Ele e seus irmãos eram muito próximos ao pai, sempre um o acompanhava até o Porto enquanto os outros iam para a escola. Seu pai era alcóolatra, mas era muito trabalhador. Antunto nos conta que houve uma época em que o peixe ficou difícil, então ele e seus irmãos esperavam escurecer para ir pescar perto de uma cachoeira, naquela época podiam trazer os peixes para casa, não importava a quantidade nem o tamanho dos peixes que pescavam, porém hoje não pode mais, há uma série de restrições legais.

Antunto e sua família presenciaram o asfalto chegar à comunidade e foi muito favorável, contribuiu com o desenvolvimento local, pois antes não passava nem charrete, mas hoje passa muitos automóveis, inclusive transporte coletivo. A comunidade possui seu próprio cemitério, no qual os pais de Antunto foram enterrados, porque antigamente podia fazer covas, mas hoje só pode fazer catacumbas e em local apropriado. Uma vez Antunto e os membros da comunidade foram fazer a limpeza do cemitério, como de costume, assaram carne para incentivar as pessoas a ajudarem na limpeza do local, mas alguém gravou e mandou para um jornal dizendo que estavam fazendo festa, de início ele ficou chateado, porém logo disse que foi bom, porque mais pessoas se ofereceram para ajudar no trabalho de limpeza. Ocorreu também uma vez quando ele foi limpar a margem do rio para ficar mais bonito, mas os moradores não gostaram e pediram a ele que não limpasse novamente, e disseram que iriam denunciá-lo se isto se repetisse. Atualmente ele mora com sua sogra que, mesmo depois da morte de sua filha, esposa de Senhor Antunto, preferiu continuar morando com seu genro, pois eles já compartilhavam a mesma residência há muito tempo. Hoje eles vivem felizes apesar da esposa ter falecido a pouco menos de um ano... a casa sempre tem visita de seus familiares, principalmente aos domingos e feriados.



2ª Narrativa



Alice era uma criança que cresceu em volta de cerâmicas e artesanatos, ela aprendeu esse ofício com sua mãe, aos 10 anos de idade ela já fazia pequenas peças. Nessa época ela aprendeu a fazer peças utilitárias, peças miúdas, como buringa e potes, conforme o tempo foi passando e Alice foi crescendo foi aperfeiçoando o seu trabalho.

Com um tempo foram aparecendo mais ceramistas. Elas se uniram e fizeram um grupo para trabalhar com o artesanato. Nessa época elas decidiram organizar uma associação. Fizeram uma reunião para decidir quem seria a presidente da associação, como Alice era bem influente na comunidade a maioria votou em Alice. Com isso já faz 12 anos de associação. Alice conta que tem muito amor pelo seu trabalho, mas no início não era muito reconhecido, somente após ela ter conseguido organizar a associação com as demais ceramistas e ter levado a cerâmica para exposição em outros estados como Rio e São Paulo é que passaram a ser mais valorizadas e reconhecidas.

Ela conta também que vem pessoas de todos os lugares para comprar as suas cerâmicas e das demais ceramistas. Vêm pessoas dos Estados Unidos, da Inglaterra, do Japão entre outros visitar a comunidade, haja vista ser ali rota do turismo local. Alice conta que as peças têm mais saída nos meses de maio, setembro, outubro e final de ano, pelo fato dos turistas virem para apreciar a gastronomia local e visitar a região. Sendo assim, passam na casa das artesãs

organizada por Alice. Os visitantes compram os artesanatos para levarem de lembrança para familiares e amigos.

A associação presidida por Alice foi convidada para participar de uma exposição no Rio de Janeiro onde elas expuseram os seus trabalhos. Alice foi para São Paulo, lá ela fez um vídeo falando sobre a cultura cuiabana e ganhou em segundo lugar como Mestre de Cultura. Alice luta para que o artesanato nunca venha acabar, porque hoje em dia têm mais opções de trabalho, e antigamente as pessoas trabalhavam com artesanatos e pescarias, era o que era possível naquela época. Porém, os jovens de hoje em dia preferem trabalhos mais fáceis, hoje temos fácil acesso aos estudos e antigamente era mais difícil, se for parar para pensar, o artesanato é um trabalho difícil e demorado, segundo Alice, pelo fato de ter algumas peças que não são terminadas em um dia, por exemplo, um pote, leva por volta de dois dias para a peça ficar pronta. As peças que têm mais saída são as miúdas, por exemplo, a galinha da angola, burunga, farinheira, fruteira, jarra e bacia. Alice ama o que faz e pretende levar o seu trabalho a diante por anos e anos, pois demonstra alegria ao falar de sua trajetória.



3ª Narrativa



Senhor Rodrigues é um idoso de 90 anos, que reside desde a sua infância na comunidade São Gonçalo Beira Rio em Cuiabá. Ele conta que aprendeu a tocar violão de cinco e a cantar cururu com seu amigo falecido, que não ensinava apenas ele, mas também outros moradores da comunidade.

O entrevistado nos conta que por volta dos seus 15 a 16 anos, havia muito peixe naquela região, os moradores possuíam plantações e criações de animais em seus quintais. Houve muitas mudanças que aos olhos de todos foram boas, como o asfalto, a energia elétrica, o transporte público e a barragem que impede a comunidade de se alagar novamente.

O senhor Rodrigues ama onde vive, têm muitas amizades, a união é a base da comunidade, segundo Sr. Rodrigues intriga não existe entre eles.

São Gonçalo Beira Rio, sempre é elogiada, tanto pelos seus eventos, quanto pela sua culinária quando é visitada por turistas.

Sr. Rodrigues fala que presenciou muitas situações, experiências e mudanças, e, ainda afirma que, Cuiabá nasceu ali. Quando ocorriam as enchentes os moradores saíam muito prejudicados, perdiam móveis, plantações e muitas vezes as suas criações. Nos tempos de chuva, navios iam até os moradores e levavam condimentos. Fizeram uma ponte que ajudou muitos moradores. O comércio se realizava no porto, lá vendiam muitos alimentos como: mandioca, couve, repolho, o peixe que pescavam no Rio Cuiabá, entre outros.

Sr. Rodrigues teve 12 filhos, mas agora só tem 10, pois um casal faleceu. Até netos, bisnetos e tataranetos ele tem em grande quantidade, pois diz não se lembrar exatamente quantos são.

Ele ainda nos conta que por volta dos 14/15 anos, viajou para o Paraná a procura de trabalho. O seu patrão propôs que se casasse com sua filha, pois imaginava Sr. Rodrigues como um bom esposo, porém pretendia retornar à sua terra porque não queria ficar longe de sua mãe, então negou a proposta.

O Sr. Rodrigues fala que não adquiriu o gosto pelo guaraná ralado na grosa, mesmo sendo um costume cuiabano, sempre preferiu o café, bebida que para ele deve ser servida em todos os momentos.

Sr. Rodrigues agradece por toda essa história de sua terra que ele acompanhou, acompanha e acompanhará.



Comunidade Coxipó do Ouro, conhecida como antigo Arraiá da Forquilha. Primeiro lugar de desembarque dos bandeirantes paulistas e ponto

de assinatura da Ata de Fundação da Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá.

4ª Narrativa



Senhor Pedroso, um idoso de 96 anos que reside no Distrito do Coxipó do Ouro, Cuiabá - MT, nos deu a honra de conhecer um pouco da sua história.

Seus pais moravam em lugares diferentes, sua mãe era do Distrito da Guia e seu pai de Chapada dos Guimarães, eles se conheceram lá na cidade de seu pai e se casaram naquele local.

O Senhor Pedroso mora no Coxipó há 36 anos, ele foi morar lá pela dificuldade que enfrentava e nos conta que naquela época não existia meio de transporte para aquela região da Água Fria, não havia comércio, pois tudo que necessitava vinha da capital; os alimentos trazidos por ele da capital vinham na corcunda de um boi, assim ele afirma.

Senhor Pedroso teve cinco filhos, todos se casaram e foram morar em Cuiabá, ficou apenas uma neta que atualmente é diretora da Escola Municipal do Distrito do Coxipó do Ouro. Antes de morar no Coxipó o Senhor Pedroso residiu em Água Fria, trabalhava na horta escolar, ele conta que naquele tempo havia curso de capacitação para o serviço; mas, houve a oportunidade de ser transferido para o Coxipó do Ouro e sair daquele lugar tão sofrido. Quando ele chegou à escola do Coxipó, a horta era novidade para todos, pois ninguém era acostumado a comer verduras.

Do tempo em que seu Pedroso mora naquela região, até agora, algumas coisas mudaram, antes o rio era apenas para atender as necessidades dos

moradores, hoje é cheio de banhistas, pois aquele lugar sempre foi bem tranquilo, mas toda esta tranquilidade está sendo ameaçada, pois está tendo um índice grande de roubo naquela região, seu Pedroso conta que já assaltaram o bar de seu sobrinho por mais de uma vez. Ele ainda afirma que agora não pode mais ficar com a porta aberta, porque é perigoso, quando menos espera, pode acabar sendo assaltado.

Ali, naquela comunidade a religiosidade é bem diversa, as denominações bem diferentes, a igreja para todo tipo de fé, mas nem todos querem se apegar um pouco mais com Deus, como a juventude, pois os jovens não são tão religiosos como antigamente, estão mais ligados às redes sociais, segundo seu Pedroso. Seu Pedroso ainda nos diz que, o povo não é muito unido, cada um faz o que quer e afirma que por causa dessa desunião, a classe política não foi bem desenvolvida, não propõe projetos conforme as necessidades dos moradores. Porém, apesar de todas essas conturbações Seu Pedroso não troca aquele lugar que ainda possui um ar de tranquilidade, um lugar ao qual ele fincou suas raízes para nunca mais retirar e, assim disse, pretendo ficar por aqui, cidade grande – Cuiabá, só quando necessário, até porque meus filhos, netos e bisnetos estão sempre por aqui me visitando, nos feriados e finais de semana.



5ª Narrativa



Senhor Martins tem 96 anos de idade, 9 filhos, 8 netos e 3 bisnetos.

Seus pais nasceram na Baixada Cuiabana e moravam na comunidade Bandeira, Martins depois de adulto se casou e foi morar no Coxipó do Ouro e já se vão 58 anos.

Em sua juventude Senhor Martins era pedreiro, fazia casas de palha e barro, quando se mudou para o Coxipó não havia quase nada, todas as pessoas que moravam no Coxipó iam para Cuiabá comprar os alimentos que necessitavam e não eram produzidos no Coxipó.

Esse trajeto do Coxipó a Cuiabá era feito a pé, ida e volta, saiam do Coxipó as 03h da madrugada e retornando com as compras por volta de meio-dia, traziam todas as compras na cabeça.

Martins nos contou que preferiu sair da sua comunidade porque lá a vida era mais difícil, não tinha trabalho e as pessoas que moravam lá viviam de roça para sustentar suas famílias e para ele o Coxipó foi o melhor lugar onde ele poderia morar, em relação às mudanças, mudou muita coisa: como lojas, comércios, casas de material de construção e diversas outras coisas, inclusive há um movimento de pessoas muito grande, principalmente aos sábados, domingos e feriados em busca de lazer.

Martins atualmente trabalha com raízes, é benzedor e católico, tem devoção a São Benedito, Nossa Senhora do Rosário, São Pedro, São João e São Gonçalo. A missa na comunidade acontece a cada 15 dias.

Seu Martins sabe a receita de um remédio caseiro de ervas medicinais passado de seu tio para ele que também o ensinou a benzer e expulsar espíritos ruins. Todos que vão até ele o chamam de mestre pelo fato dele ter muito conhecimento referente às raízes, plantas, chás entre outros.

Seu Martins só exige uma coisa para poder benzer as pessoas, ele exige que a pessoa tenha fé, pois sem fé o milagre não acontece, antigamente era medicina popular, não tinha muitos médicos como hoje, quando as pessoas se sentiam ruim, mal-estar, dor no corpo etc. era só levar para benzer que a pessoa logo estava bem, entretanto reafirma, o mais importante é a fé, a fé é a cura para todos os males.



Uma moradora do Bairro Lixeira, em Cuiabá, cujo nome do bairro tem sua origem devido à presença de uma árvore comum do cerrado de característica tortuosa. O bairro tinha muitas árvores dessa espécie e, por isso o seu nome.

6ª Narrativa



Sra. Soares de 85 anos passou sua juventude com sua família morando em um sítio. Tem dois irmãos dos quais ela é a mais velha. Quando tinha cinco anos de idade perdeu seu pai, sua mãe com muito trabalho criou os três filhos sozinha, por isso Soares começou a trabalhar muito cedo, entre 12 e 14 anos de idade aprendeu a tecer rede, fazer doces e assim ganhar um pouco de dinheiro além de nessa mesma época já fazer suas próprias roupas, pois tinha certas habilidades de costura. Conta que certa vez desmanchou uma camisa para ver como era o corte e a costura das mangas e da gola, queria muito aprender a confeccionar uma camisa e essas eram as partes mais difíceis que achava ao costurar uma camisa e até então não tinha acertado o ponto.

Soares e seus irmãos estudaram muito pouco, ela cresceu e se casou com um rapaz chamado José, tiveram oito filhos, pois sempre teve vontade de ter muitos filhos. O casal mudou-se para Cuiabá em 1956 após três anos em Cuiabá pediu para seu esposo que trabalhava como pedreiro, construir um fogão a lenha e começou a fazer bolo de arroz, aos poucos e foi dando certo, no início pagava alguns garotos para vender os bolos nas ruas do bairro, posteriormente passou a

vender bolos nas escolas e, a partir daí começaram a surgir pequenas encomendas, principalmente para aniversários, foi então que através de um convite começou a vender seus bolos depois da missa na festa de São Benedito e deu muito certo. Os bolos deram tão certo que programas de TV vieram entrevistar Sra. Soares e o sucesso foi tanto que abriu um estabelecimento, um café, em sua própria residência, lugar aconchegante que oferece aos visitantes, bolo de arroz, bolo de queijo e bebida, chá mate, café, leite puro e refrigerantes para acompanhamento, tudo é vendido por um valor bem acessível.

O café de Sra. Soares recebe muitas pessoas todos os dias, exceto as segundas-feiras que é folga da família, pois somente seus filhos, netos e bisnetos é que trabalham no café, embora haja um fluxo muito grande de visitantes, inclusive turistas que vêm conhecer a região visitam o seu estabelecimento.

A entrevistada ainda nos conta que não tem segredo suas receitas, que é tudo muito simples, o diferencial é a fé e o amor, tem muita fé, é muito católica, reza todos os dias pelos familiares, inclusive seus fregueses que frequentam seu café. Sua receita não esconde, mas diz que o mais importante é o amor com que faz as receitas. E também nos disse que o bolo assado no micro-ondas não tem o mesmo sabor que o assado no forno a lenha por isso seus bolos sempre serão assados no forno a lenha, entretanto as pessoas questionam por que ela não deixa os fornos a lenha e passa a usar forno elétrico devido a praticidade, mas ela responde não, não, comecei trabalhando assando bolo no forno a lenha e assim continuarei.

Finalizamos a entrevista com a Sra. Soares nos mostrando uma linda foto de seu falecido esposo a quem ela demonstra muito carinho.



HORA DA DIVERSÃO!

Caça-palavras

Vamos descobrir algumas palavras usadas no vocabulário cuiabano?

R	P	Y	F	E	L	T	Y	Z	U
G	H	X	D	M	V	I	J	W	L
B	A	G	U	A	C	Ê	I	R	O
C	A	Y	Z	O	C	Ê	P	O	R
X	K	M	K	A	L	A	C	H	U
P	J	A	B	X	Í	C	A	R	F
Ê	H	U	M	O	B	F	B	Z	A
T	R	Û	R	R	L	I	O	H	R
A	N	J	B	U	W	E	I	U	F
D	E	E	Z	Z	R	W	R	S	O
I	G	I	H	K	K	Û	X	Û	L
T	A	R	A	T	N	Û	S	S	Ô
O	T	O	Û	Z	Y	R	L	P	K
C	O	L	O	I	A	D	O	E	M
Ê	F	P	Û	X	F	N	O	R	O
P	E	A	S	S	U	N	T	A	R
W	U	T	O	Y	R	D	H	Y	O
Y	P	G	Q	R	O	H	Z	K	Q
A	T	A	R	R	A	C	A	D	O
D	I	G	O	R	E	S	T	E	A
T	A	N	E	I	J	C	K	M	F

Linguajar cuiabano...

- **Aguaceiro:** chuva forte, poças de água.
- **Assuntar:** ficar observando o movimento à espera de algo.
- **Atarracado:** juntos, abraçados.
- **Bambolê:** chinelo.
- **Cepo:** bom, ótimo, grande, admirável.
- **Coloiado:** junto, próximo em grupo.
- **Digoreste:** ótimo, bom, exímio.
- **Foló:** folgado, Largo.
- **Jururu:** triste.
- **Negatofe:** nem pensar.
- **Peta:** mentira.
- **Rufar:** bater.

AGRADECIMENTOS

À gestão escolar da Escola Estadual Heroclito Leôncio Monteiro e demais profissionais que sempre se mostraram bem receptivos e dispostos;

Aos alunos do 9º ano “A” pela parceria, confiança, dedicação e entusiasmo em todos os momentos, especialmente as alunas Ana Carolina, Ingryd e Rayssa pela colaboração na organização das fotos deste livreto;

E, por fim gratidão aos professores,

- Flávia Patrícia R. da Silva
- Lilia Gavilan Gonzatto
- Maria Aparecida da Silva
- Noelma Ramos dos S. Silva
- Roberto Bissoli Vittorazzi

pela parceria no deslocamento dos alunos na realização das entrevistas, pois sem essa ajuda seria muito difícil a coleta de informações para a realização desse trabalho e a Prof.^a Sônia Auxiliadora da Silva pela parceria durante esse período de desenvolvimento do projeto de intervenção.

Gratidão, também, aos entrevistados pela receptividade, colaboração e compreensão ao nos receber e contar um pouco de suas vivências/experiências ao longo de suas trajetórias de vida.

Muito obrigada!

Alunos do 9º ano “A”



As imagens dos alunos usadas neste trabalho foram autorizadas pelos responsáveis, assim como também as imagens dos professores e entrevistados, também foram autorizadas.

ANEXO

Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff – Nas asas da imaginação... “Uma maneira simples de voar”... Realizada por Lucila Tereza Rockenbach Manfroi e Antônio Aparecido Montavani.

Ivens Cuiabano Scaff é escritor, professor e médico. Reside e trabalha em Cuiabá, sua terra natal. Foi criado no Bairro do Porto, onde partidas e chegadas de lanchas eram frequentes em sua infância. O escritor diz que o gosto pela literatura vem da infância, pois seus pais sempre lhe ofereciam livros. O autor conta que quer passar este gosto a seus leitores através da escrita de seus livros, pois além das obras já publicadas, afirma que há muita história ouvida ou inventada por ele que ainda pretende escrever.

O autor que tem obras publicadas em verso e prosa, ocupa a cadeira número sete da Academia Mato-Grossense de Letras. Seus livros destinam-se, sobretudo, ao público infantil e juvenil, e, à criança que existe em cada adulto. Algumas publicações: **Infantil e juvenil** - *Mamãe, sonhei que era um menino de rua* (1996); *A fábula do quase frito* (1997); *Uma maneira simples de voar* (1997 e 2006); *O papagaio besteirento e a velha cabulosa* (1999); *O Menino órfão e o menino rei* (2008); *A mamãe das cavernas e a mamãe loba* (2012). **Poesia** - *Mil Mangueiras* (1988); *Kyvaverá* (2011); *Asas de Ícaro* (2016). **Antologia** - *A nova poesia de Mato Grosso* (1986, Antologia de poemas); *na margem esquerda do rio: contos de fim de século* (2002, Antologia de contos); *Fragmentos da Alma Mato-grossense* (2003, Antologia de poemas).

Revista ECS: Escritor Ivens, conte-nos um pouco de sua infância e de sua juventude em Cuiabá. (Iris Rodrigues e Mayume Gil Alves)

Ivens Cuiabano Scaff: O mundo mudou tanto que o que vou escrever pode parecer ficção. Começo dizendo que era um mundo independente dos pais. Criança não se metia em assunto de adultos, mas por outro lado o mundo das crianças era um mundo paralelo. Tínhamos uma obrigação, chegar em casa quando escurecesse. Fora isso a liberdade era total apesar de vigiados pelo suporte familiar e social, vizinhos, empregados, parentes. Todos conhecidos e atentos a nossa segurança.

Mas quem comandava as atividades éramos nós, as crianças. Quase um código de honra não ficar dando “parte” para os adultos.

A minha infância em Cuiabá era um pouco diferente por ser morador do bairro do Porto. Enquanto as crianças da cidade só vinham ao Porto acompanhadas dos pais para pescar ou, quando chegavam as lanchas que faziam o comércio fluvial, para nós, a convivência com o rio era muito estreita. Zanzávamos por onde queríamos. A segurança era garantida pelas lavadeiras da Pedra 21 e pelos pescadores que eram todos conhecidos. Tomávamos banho de rio sozinhos ou juntos, à tarde, quando as famílias também iam. Brincadeiras aquáticas. Lendo agora sobre brincadeiras indígenas para o meu próximo livro *Além Tordesilhas*, vejo muitas semelhanças. Pescarias, passeios de canoa. E claro a chegada das lanchas que era um acontecimento que envolvia toda a cidade. Os quintais também eram um universo sem limites já que se comunicavam com os vizinhos por cercas de arame farpado e muros facilmente transponíveis.

Tínhamos alguns medos. De borracheiros que eram os trabalhadores dos seringais que quando vinham para cidade gastavam todo o dinheiro com bebidas. Esse medo era estimulado pelos adultos. Hoje entendo que eram preocupados com assédio sexual. Também tínhamos medo de ciganos que tinham fama de roubar crianças. Curioso é que meu pai toda vez que chegavam ciganos logo convidava os chefes para almoçar. O circo também era um grande acontecimento, assim como as matinés e os seriados no Cine São Luiz. O que eu mais gostava era o seriado *os cavaleiros do Rei Arthur e a tábua redonda*.

Um outro medo era de que o morro de Santo Antônio fosse um vulcão. Até tenho um texto que já foi encenado pelos alunos do colégio Médici *O menino chorão e o morro que era vulcão*, mas permanece inédito como livro.

Revista ECS: Qual é a origem de seu sobrenome *Cuiabano*? (Iris Rodrigues e Felipe Aparecido Miranda)

Ivens Cuiabano Scaff: A minha família tem uma característica interessante. Sempre nasceram mais mulheres que homens e por duas vezes o sobrenome *Cuiabá* esteve por desaparecer. Nessas ocasiões houve uma combinação de trocar os sobrenomes paternos e maternos. Em uma ocasião em vez de Cuiabano Fernandes, Fernandes Cuiabano e outra em vez de Cuiabano Pereira, Pereira Cuiabano. Mas isso é

contraditório, porque a versão mais aceita é que meu bisavô João Luiz Pereira que lutou, e foi atingido e, condecorado na guerra do Paraguai, teria ganhado o apelido de tenente Cuiabano que foi incorporado ao seu sobrenome. Mas também já li alguns textos históricos muito antigos em que são citadas pessoas com esse sobrenome.

Revista ECS: De onde veio o seu gosto pela leitura? Quais os principais livros, histórias e escritores você gostava de ler quando era criança? E hoje, quais livros ou escritores gosta de ler? (Anna Kelly Garcia da Silva e Luiz Felipe Ribeiro de Souza)

Ivens Cuiabano Scaff: Meu acesso aos livros era por uma boa biblioteca que tínhamos em casa e por Vovô Alexandre, um dos muitos avós postigos que eu tinha. Acho que ele teve uma livraria que faliu porque toda vez que eu ia na sua casa, ele ia num quarto fechado e de lá voltava com um livro. Gostava muito dos livros de Hans Christian Andersen, e dos irmãos Grimm. Lia e relia a literatura infantil e juvenil de Monteiro Lobato. Gostava também de Júlio Verne. Mais tarde tive uma fase de ler ficção científica de Arthur Clarke e Ray Bradbury. Já adulto acho que li todas as obras do ciclo Arturiano que caíram no meu colo. Também gosto de ler e reler a *Ilíada* e a *Odisseia*. Gosto muito dos poetas Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meirelles e claro, Fernando Pessoa, Quintana e Paulo Leminski. Dos poetas mato-grossenses leio e releio D. Aquino Correa e gosto muito de Aclyse Mattos e Odair de Moraes. Vocês também precisam conhecer as obras das grandes poetisas Lucinda Persona, Luciene Carvalho e Marta Cocco. Admiro Machado de Assis e dos novos: Milton Hatoum. Ainda estou aloitando³ com *Grande Sertão, Veredas* de Guimarães Rosa e gostaria de ter escrito *Miguilim*.

Revista ECS: As lendas do *Minhocão* e do *Negrinho d'água* são mencionadas em alguns de seus textos. Alguém lhe contava estas lendas quando era criança? Como teve acesso a elas? (Matheus Ribeiro Lizote Lucila Tereza Rockenbach Manfroi)

Ivens Cuiabano Scaff: Essas lendas fazem parte da nossa tradição oral assim como a *Porca com os sete porquinhos*. Dunga Rodrigues⁴, publicou um livro chamado *Cuiabá - roteiro de lenda* sem que reúne as principais lendas inclusive as contadas pela velha Ozébia. O minhocão é quase uma realidade entre as crianças ribeirinhas.

Revista ECS: Como foi que começou a escrever? Quem te incentivou a escrever, a ser escritor? (Erica Araújo da Costa e Sabrina Farias da Cruz)

Ivens Cuiabano Scaff: Sempre escrevi aquelas poesias “cafonas” e emocionadas nas páginas finais do caderno. Mas o meu respeito e admiração pelos meus queridos escritores me inibiam. Acho que pelo contrário, deveriam servir como estímulo. Por outro lado, eu me ressentia de não ver as nossas paisagens e nossa gente nos livros que lia.

O pontapé inicial para escrever para crianças foi um pedido de alguém do Sesc para escrever um pequeno texto sobre o minhocão. Comecei e o texto foi crescendo e resultou no livro *Uma maneira simples de voar*.

Revista ECS: Há em especial, algum autor ou obras que foram determinantes como motivação para que você se tornasse um escritor? (Antônio Aparecido Mantovani)

Ivens Cuiabano Scaff: Ainda estou correndo atrás de me tornar um escritor, mas com certeza Andersen e Lobato.

Revista ECS: Como surgem as ideias para escrever seus livros? Você escreve todos os dias? Quanto tempo por dia ou semana dedica à escrita? (Helen Beatriz Diodato Leal, Hellen Carolinny da Silva Cargnine Gabriel Antoni Dellatesta da Mata)

Ivens Cuiabano Scaff: Sou médico e professor, e então vocês imaginam como é difícil encontrar um tempinho para escrever. As histórias vão surgindo em vários momentos e eu vou decorando e acrescentando até ter a chance de passar para o computador. Também converso muito com meus amigos sobre os enredos. Peço opinião, embora a maior parte das vezes escolho a minha própria ideia (riso).

Agora pela primeira vez estou escrevendo um livro sob encomenda. Uma ficção sobre fatos históricos: A chegada em 1678 de Antônio Pires de Campos aos 12 anos, em Cuiabá e, seu encontro com os Bororos na foz do rio Coxipó. Vocês então concordam que não posso dar um furo muito grande a respeito de datas, de costumes de bandeirantes e de índios. Tenho lido muita coisa e cada vez me sinto

mais incapacitado para escrever esse livro. Mas vamos em frente. Vai se chamar *Além Tordesilhas* ou *Além de Tordesilhas*.

Revista ECS: Sua formação e atuação como médico lhe auxiliam de alguma forma quando está criando, escrevendo um livro? (Eduarda Rockenbach Manfroi e Mayume Gil Alves)

Ivens Cuiabano Scaff: Até agora nem me auxiliou, nem atrapalhou. Apesar de ser muito trabalhoso e angustiante, escrever também é um prazer muito intenso. Até aqui, escrever foi como a “hora do recreio”. Mas tenho sentido uma responsabilidade maior à medida que meus livros são lidos e estudados. Para não dizer que minha escrita não tem nada a ver com a atividade médica, inventei um médico chamado Dr. John, completamente irritado, insuportável, à beira de um ataque de nervos. Estou me divertindo com ele, mas às vezes fico com medo.

Revista ECS: Você criou algum personagem ou história com base em uma pessoa ou fato real? Ou mesmo autobiográfico? Você acha que pessoas reais podem render boas histórias? (Emannuelle Morais Freund da Costa e Helen Beatriz Diodato Leal)

Ivens Cuiabano Scaff: Tóti, Antônio Pires de Campos, é uma figura histórica, mas estou “inventando” suas características e suas atitudes.

Apesar de eu ser médico, Dr. John não se parece nem comigo, nem com meus colegas. Graças a Deus. Eu nem seria amigo dele se ele fosse real.

Escuto histórias no meu consultório tão interessante, algumas muito sofridas que dariam um bom conto ou romance. Uma paciente brincou comigo que a vida dela daria mais que um caso especial de TV, daria uma série brasileira.

Mas uma obra de arte depende muito mais de como é elaborada do que do conteúdo escolhido. Uma obra de muita importância na literatura mundial: *Ulisses* de James Joyce, se passa nas 24 horas de um único dia.

Revista ECS: Sabemos que Marcelo Velasco ilustrou alguns de seus livros. Como é esta parceria com o ilustrador? (Felipe Aparecido Miranda e Lucila Tereza Rockenbach Manfroi)

Ivens Cuiabano Scaff: Com cada ilustrador é de uma maneira. Com Marcelo Velasco, que é meu amigo pessoal, a conversa não acaba nunca. Ainda mais que ele, além de artista plástico, é arte-educador com pós-graduação na área. Foram muito boas as nossas andanças para fotografar um carro de boi para ele usar em uma ilustração do livro *Uma maneira simples de voar*. Já no livro *Mamãe loba e a mamãe das cavernas* ele usa todo o seu conhecimento de história da arte para fazer uma trajetória visual, desde as pinturas rupestres passando pelo figurativismo até chegar ao grafite.

Com o artista Jonas Barros escolhemos obras prontas que dialogam com o texto. O mesmo aconteceu com o artista plástico Adir Sodré.

Já com Wander Antunes, quadrinista e escritor, que assina a próxima minissérie da TV Globo, *O Zózimo*, a gente conversava muito sobre cada ilustração.

Já no livro *O menino órfão e o menino reutilizamos* marionetes construídas pelo Carlão dos Bonecos para a versão teatral e fotografamos as cenas.

Tento sempre fazer uma dobradinha com as artes plásticas nas capas e ilustrações, pois temos artistas excelentes sem Mato Grosso.

Revista ECS: Você é nacionalmente conhecido como um escritor mato-grossense. É possível apontar algo que diferencia a obra de um autor de Mato Grosso? Você acha que a literatura mato-grossense tem alguma especificidade que a diferencia das demais? (Antônio Aparecido Mantovani)

Ivens Cuiabano Scaff: Pergunta difícil de responder. Não sei nada de teoria literária para responder. Quanto a ser nacionalmente conhecido ainda não cheguei lá. Publicar um livro é muito difícil. A distribuição é mais difícil ainda. Não conseguimos nem chegar às escolas do nosso estado apesar de haver uma lei nesse sentido. As nossas editoras, a *Entrelinhas* e a *Tanta Tinta* enfrentam grandes desafios. As grandes editoras nacionais não têm uma porta de entrada para os nossos livros.

A autora de *Harry Potter* estava desempregada enquanto escrevia a série de livros, ou seja, dedicava-se somente à escrita. Mas isso foi na Inglaterra. Não conheço um exemplo correspondente aqui. Mas isso não é razão para desistir. O poeta português Fernando Pessoa não conseguiu ganhar nenhum prêmio e era praticamente inédito quando morreu. E hoje não podemos falar de literatura da língua portuguesa sem mencioná-lo.

UM POUCO SOBRE ALGUNS LIVROS LANÇADOS...

Revista ECS: Como foi e de onde surgiu a ideia da criação do personagem Bugrinho do conto *Macauã*? (Luana Ferreira Domingos e Pedro Oscar Ocon Kawakame)

Ivens Cuiabano Scaff: Queria falar sobre crueldade infantil. E gosto muito de um conto adulto de Monteiro Lobato chamado *Negrinha* em que a menina tem que engolir um ovo extremamente quente sob as ordens da sinhá. Gosto também de um conto do escritor da ficção científica Ray Bradbury chamado *Todo o verão em um só dia* que se passa em Marte. Juntei os dois, transferi a história para a região do rio abaixo (rio Cuiabá) usando a natureza de uma usina de aguardente e açúcar que meu pai tinha, a usina São Sebastião.

Revista ECS: A corrutela *Estirão Bonito* do conto *Macauã* existiu, existe com outro nome, ou foi totalmente inventada? (Eduarda Rockenbach Manfroi e Hiran Patrick de Oliveira)

Ivens Cuiabano Scaff: Estirão é um trecho de rio sem curvas. Os estirões costumam ter nome. Por exemplo, existe uma canção de siriri que diz “Estirão da Bela Vista, onde os meus olhos navegam”. Não sei se é tradicional ou foi criada pelo teatrólogo Luiz Carlos Ribeiro. Outro dia passei pela Usina e não reconheci nada. Mas continua existindo no conto. Enfim, como disse o grande Guimarães Rosa, como é que pode ser mentira uma coisa que foi totalmente inventada?

Revista ECS: Quando se busca na internet pelas obras publicadas por você, além de outros livros infantis e juvenis, encontramos um intitulado *Bugrinho*. Seria ele o personagem Bugrinho do conto *Macauã*? Ou há outro texto que publicou com este nome? (Eduarda Rockenbach Manfroi e Lucila Tereza Rockenbach Manfroi).

Ivens Cuiabano Scaff: O conto do Bugrinho está publicado numa antologia organizada pelo poeta e professor Juliano Moreno e se intitula *na margem esquerda do rio: contos de fim de século*. Para falar a verdade não me lembro se o título saiu por fim como *Bugrinho* ou *Macauã*. Tem a ver com o final do conto. É o mesmo

conto sim. E é para mim uma grande alegria vocês resgatarem do pó de uma biblioteca este conto que gosto por vários motivos. Um deles é que o capitão lembra meu pai.

Revista ECS: Ivens, numa conversa informal que tivemos, você disse que havia escrito um final (não publicado) para o conto *Macauã*. Um amigo leu e sugeriu a você que mudasse o final. Então você criou o desfecho que foi publicado. Poderia falar sobre isto? (Lucila Tereza Rockenbach Manfroi)

Ivens Cuiabano Scaff: É verdade. No conto *Todo o verão em um só dia* a personagem principal sofre muito em decorrência do *bullying*. Naquela época o termo não era muito conhecido. Nem eu conhecia. Apesar de minha avó sempre usar o termo bulir. Essa história aconteceu com o Wander Antunes que citei acima. Ele ficou muito emocionado com a morte do Bugrinho (primeira versão). Muito emocionado mesmo. Então fui reler o conto e vi que o final mais lógico, mais coerente com todo o desenvolvimento do conto era transformá-lo em um gavião, macauã. Pronto, contei o final. Mas acho que vocês já leram.

Revista ECS: Como surgiu a ideia de escrever o livro *Uma maneira simples de voar*? (Hiran Patrick de Oliveira e Matheus Ribeiro Lizot)

Ivens Cuiabano Scaff: Esse livro nasceu como um pequeno relato sobre a lenda do minhocão. Mas à medida que eu ia desenvolvendo o livro, as personagens foram surgindo. A menina perguntadeira, a Ade, é o princípio feminino, a intuição. Tanto que ela atravessa o labirinto seguindo o cheiro da banana frita. Essa personagem exigiu um personagem masculino, Andriel, o racional, cujo nome foi criado a partir de Andros (homem) com o sufixo EL que é usado para designar os anjos: MiguEL, RafaEL, GabriEL. Eu estava estudando psicologia na época, os princípios opostos, do *Yine* do *Yang*. Vejam como a gente se diverte enquanto engendra o livro.

Revista ECS: Os nomes das personagens **Amis** e **Ade** do livro *Uma maneira simples de voar* foram criados desde o início com a intenção de formar a palavra **Amizade**? (Eduarda Rockenbach Manfroi e Pedro Oscar Ocon Kawakame)

Ivens Cuiabano Scaff: Não me lembro (riso). A ideia era formar uma dupla: a menina perguntadeira com um velho que tinha o saber da natureza e da vivência. Às vezes o texto tem vida própria. Deixo para a professora Lucila destrinchar esse mistério (riso). Eu precisava também de alguém para fazer par com Andriel. Aí surgiu a velha benzedeira. O nome Branca flor foi escolhido porque as misteriosas mulheres das lendas do Rei Arthur tinham essa designação.

Revista ECS: Você realizou alguma pesquisa para criar o poema *Kyvaverá* que está publicado no livro homônimo? Qual a origem do termo *Kyvaverá*? (Luana Ferreira Domingos e Luiz Felipe Ribeiro de Souza)

Ivens Cuiabano Scaff: Eu não realizei, mas o historiador Paulo Pitaluga sim. Apesar de Cuiabá ser território bororo, o termo *Kivaverá* é guarani. Mas hoje o nosso idioma oficial é o português e vivemos falando inglês a três por dois. Num documento espanhol é citado o *Arroyo Kivaverá*. Vale a pena conhecer essa pesquisa. Mas o assunto continua polêmico com várias outras versões.

Revista ECS: Fale-nos um pouco de seu último livro publicado. Por que o título *Asas de Ícaro*? (Sabrina Farias da Cruze Luiz Felipe Ribeiro de Souza)

Ivens Cuiabano Scaff: É um livro de poemas sobre enamoramento e seus contrários. São poemas com uma pegada às vezes romântica, às vezes irônicas. O título *Asas de Ícaros* e refere à lenda de Ícaro, cujo pai construiu asas com penas grudadas com cera e mel para que eles pudessem fugir voando de uma ilha. Tudo teria dado certo, mas Ícaro, apaixonado pela beleza do Sol, aproximou-se cada vez mais dele e assim as suas asas se desprenderam e ele caiu do céu.

Revista ECS: Em seus textos: *Macauã*, *Uma maneira simples de voar* e *Asas de Ícaro* há uma presença considerável de personagens com asas. Você tem alguma explicação para isso? (Anna Kelly Garcia da Silva e Lucila Tereza Rockenbach Manfroi)

Ivens Cuiabano Scaff: Gosto muito de pássaros, mas só fui notar essa coincidência depois. Também a Maria Teresa, editora da *Entrelinhas*, notou uma presença considerável da palavra *Azul*. Não sei explicar.

Revista ECS: Ivens, há plano, projeto para republicar histórias como *Mamãe, sonhei que era um menino de rua*; *A fábula do quase frito* e, *O papagaio besteirente e a velha cabulosa*, já esgotados? (Lucila Tereza Rockenbach Manfroi)

Ivens Cuiabano Scaff: Estamos pensando em republicar *A fábula do quase frito* com ilustração do mesmo Wander Antunes, porém com novas ilustrações.

Revista ECS: Há algum plano, projeto, para a escrita do próximo livro? (Emannuelle Morais Freund da Costa e Luana Ferreira Domingos)

Ivens Cuiabano Scaff: Como disse, estou trabalhando no *Além Tordesilhas*, mas não consigo terminar a pesquisa. Já li sobre brincadeiras indígenas, constelações indígenas, sobre o funeral bororo, um dos mais longos do mundo. Um chefe bororo convidou Rondon a ir morrer na Aldeia, pois só eles seriam capazes de fazer um funeral à altura. Estou lendo Affonso Taunay, os três volumes da história das bandeiras paulistanas. Fui parar até no poema da Virgem que José de Anchieta escreveu nas areias. O duro é que muitas informações eu vou usar em apenas uma frase ou mesmo não usar.

Agradecemos a todos os alunos do nono ano da Escola Estadual “Nova Canaã”, que participaram da entrevista, pela disposição em realizar este trabalho. Agradecemos imensamente ao escritor Ivens Cuiabano Scaff pelo carinho, atenção e gentileza em nos conceder esta entrevista. Finalizamos com as palavras do escritor: “Livros são como as pessoas: cada qual tem sua história” (SCAFF, 2006), assim, seja você adulto, adolescente ou criança, leia e releia seus livros favoritos, solte sua imaginação e descubra neles “uma maneira simples de voar.”

Entrevista realizada entre 06 de julho e 13 de agosto de 2017.