



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CONCORDÂNCIA NOMINAL: DO ENSINO MECÂNICO À CONSTRUÇÃO DA
CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA

Elaine dos Santos Araújo

Rio de Janeiro

Março de 2019

CONCORDÂNCIA NOMINAL: DO ENSINO MECÂNICO À CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA

Elaine dos Santos Araújo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à qualificação da dissertação para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguagens e Letramentos na Linha de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dr^a. Filomena de Oliveira Azevedo Varejão.

Rio de Janeiro

Março de 2019

CIP - Catalogação na Publicação

A658c Araújo, Elaine dos Santos
CONCORDÂNCIA NOMINAL: DO ENSINO MECÂNICO À
CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA /
Elaine dos Santos Araújo. -- Rio de Janeiro, 2019.
160 f.

Orientadora: Filomena de Oliveira Azevedo
Varejão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras Vernáculas,
2019.

1. Ensino de Concordância Nominal. 2. Ensino de gramática. I.
Varejão, Filomena de Oliveira Azevedo, orient. II. Título.

CONCORDÂNCIA NOMINAL: DO ENSINO MECÂNICO À CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA

Elaine dos Santos Araújo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para avaliação da banca examinadora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos. Orientadora: Profa. Dra. Filomena Varejão.

BANCA EXAMINADORA

Presidente, Profa. Dra. Filomena de Oliveira Azevedo Varejão
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira
Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas - UFRJ

Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Karen Sampaio Braga Alonso (Suplente)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS)

Profa. Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold (Suplente)
Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas - UFRJ

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Raulina, e ao meu pai, Grenázio, que nunca deixaram de me apoiar e de acreditar em todos os meus sonhos.

A meus filhos, Miguel e Heitor, que são as melhores versões de mim mesma.

À minha sobrinha, Vitória, que é a minha maior incentivadora.

A Alexandre, meu companheiro, esposo e grande parceiro nas lutas pessoais e profissionais.

À Filomena, minha orientadora, imprescindível para a concretização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, à Maria Santíssima e aos seus Anjos e Santos, que me deram forças e inspiração para seguir adiante com esta pesquisa.

À Filomena, melhor orientadora que eu poderia ter, pela generosidade e disponibilidade em aceitar abraçar o sonho de uma professora iniciante no universo da pesquisa. Sem seu amor, comprometimento, seu precioso olhar crítico de especialista e sua competência profissional, este trabalho não teria a consistência adquirida e a boa energia que o envolve.

À minha família, pelo incentivo e pelo apoio em todos os momentos de minha vida, especialmente, aos meus amados pais, Raulina e Grenázio, pelo zelo com minha educação, mesmo diante de todas as adversidades que enfrentamos.

A Alexandre, meu amor-amigo, pelo apoio psicológico e material incondicionais, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa, assumindo, em diversos momentos, sozinho, os cuidados com a casa, com o Miguel e com os sogros idosos.

Aos meus anjos, Miguel e Heitor, por serem esta fonte de amor em minha vida, capazes de me tornar a cada dia mais forte e determinada.

À minha doce Vitória, por ser este ponto de luz que me motiva e desafia a ser um ser humano melhor.

Às Professoras Doutoras, Eliete Figueira Batista da Silveira e Karen Sampaio Braga Alonso, pela disponibilidade, pela leitura minuciosa do trabalho, por todas as contribuições valiosas em sua fase inicial e por aceitarem fazer parte de sua avaliação final.

Aos Professores Doutores, Gean Nunes Damulakis e Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold, por aceitarem o convite para a avaliação da etapa final deste trabalho.

À Alessandra, minha alma gêmea disfarçada de prima, por todo amor e cuidado dedicados ao Miguel, suprimindo minha ausência nos momentos em que minha atenção precisava estar voltada à escrita, e também pelo empréstimo das babás mais que perfeitas, Milena e Giovana, tão afetuosas e prestativas.

Aos meus compadres preciosos, Bianca, Jeferson e Josimar pelas vezes que se dispuseram a pegar o Miguel na creche e a cuidar dele com todo amor, enquanto me deslocava da biblioteca da UFF, local onde muitas tardes passei estudando e escrevendo.

À minha irmã de alma e coração, Bianca, por todo o incentivo, cuidado e amor sem medida com minha família como um todo, mas, sobretudo, com o pequeno Heitor, para que eu pudesse dar conta da finalização da escrita deste texto.

À Anna Maria e Enilson, meus sogros queridos, por também abraçarem este projeto comigo e me ajudarem no suporte com o Miguel, quando o pai estava impossibilitado.

A toda comunidade que compõe a E. M. Professora Dulce Trindade Braga, por todo apoio e envolvimento na pesquisa, sobretudo ao Professor Leandro Nascimento, amigo querido, pela ajuda preciosa com as tabelas e revisão dos percentuais e estatísticas, sempre com muita disponibilidade e amor.

A todos os meus alunos, em especial, aos das turmas 601, 602 e 801 pela participação e entusiasmo na realização das atividades propostas por esta pesquisa e, principalmente, por me inspirarem a ser uma profissional melhor a cada dia.

À Gilma, minha “fada madrinha”, por ter me apresentado as primeiras histórias que me despertaram para o mundo da leitura e da escrita e por ter sido meu paradigma de professora desde a infância.

À Turma IV do Curso de Mestrado PROFLETRAS, pela generosidade na acolhida, pela amizade e pelo espírito de coletividade que tornaram as nossas sextas-feiras tão agradáveis e toda nossa jornada de estudo e trabalho mais leve.

Às queridas amigas, Karla, Elisa e Fernanda, que comigo formaram o Quarteto Fantástico, grupo de muita troca, apoio, trabalho e afeto.

A todos os professores do Curso de Mestrado PROFLETRAS, pelos valorosos ensinamentos, capazes de transformar nossa prática pedagógica e melhorar a qualidade do ensino que oferecemos a nossos alunos.

À UFRJ, por todo suporte para o transcorrer do curso e pela excelência na realização do mesmo, apesar dos ataques políticos que vem sofrendo nestes tempos difíceis.

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

Paulo Freire

RESUMO

ARAÚJO, Elaine dos Santos. **Concordância nominal: do ensino mecânico à construção da consciência (meta)linguística**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2019.

O presente trabalho aborda a temática da concordância nominal dentro do sintagma nominal e em estruturas predicativas, em produções orais e escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. Seu principal objetivo é o de elaborar uma proposta, apoiada nos três eixos para o ensino de gramática de VIEIRA (2017), que se apresente como uma alternativa ao ensino mecânico, visando à construção de uma consciência (meta)linguística por parte dos alunos a respeito do fenômeno, ampliando sua competência linguística e, portanto, suas possibilidades de usos (populares e cultos) da língua, de acordo com o contexto linguístico situacional. Com o trabalho, verifica-se: i) se o emprego da concordância redundante é maior que o da não redundante entre os alunos participantes, independentemente do contexto linguístico; ii) se a estrutura dos sintagmas nominais afeta as formas em variação; iii) qual é o papel da escola em relação ao uso das concordâncias redundante e não redundante. A pesquisa foi realizada em duas etapas. Inicialmente, foram elaborados dois questionários sobre crenças e atitudes dos docentes e percepções dos discentes a respeito de variação, concordância nominal e ensino de língua portuguesa. Em seguida, inspirada na sociolinguística e com base nos pressupostos de CASTILHO (1998) e MARCUSCHI (2010), elaborou-se a segunda etapa em que se realizaram as gravações dos relatos orais, as leituras dos mesmos e as retextualizações, todos constitutivos do *corpus* deste estudo e, a partir dos quais, foram verificados os sintagmas mais propensos à incidência da concordância redundante e da não redundante. Dentre outros resultados, verificou-se que as estruturas mais favoráveis à concordância não redundante foram as que apresentaram determinante numérico mais núcleo e determinante não numérico que denota quantidade mais núcleo. Também foi possível constatar que os alunos da rede pública investigados, ao contrário do que faz crer o senso comum, não se distanciam tanto do padrão de concordância nominal utilizado pelos usos mais prestigiosos da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Concordância Nominal; Variação; Proposta Pedagógica; Consciência (Meta)Linguística.

ABSTRACT

ARAÚJO, Elaine dos Santos. **Nominal agreement: from mechanical education to the construction of (meta) linguistic consciousness.** Master's Thesis presented to the Professional Master's Program in Letters - PROFLETRAS, Faculty of Letters, Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, 2019.

The present work deals with the subject of nominal agreement within the noun phrase and in predicative structures, Of students' oral and written productions from a 6th grade class of an Elementary public school in Duque de Caxias, in Rio de Janeiro. Its main objective is to elaborate a proposal, based on the three axes from Viera's (2017) grammar teaching, which presents itself as an alternative to mechanical education, aiming at the construction of a (meta) linguistic awareness as a part of the students regarding the phenomenon, increasing its linguistic competence and, therefore, its possibilities of uses (popular and cultured) of the language, according to the situational linguistic context. With the work, it is verified: i) if the use of redundant agreement is greater than non-redundant among the participating students, regardless of the linguistic context; ii) whether the structure of the noun phrases affects the varying forms; iii) what is the role of the school regarding the use of redundant and non-redundant agreement. The research was carried out in two stages. Initially, two questionnaires were elaborated on teachers' beliefs and attitudes and students' perceptions regarding variation, nominal agreement and Portuguese language teaching. Then, inspired by sociolinguistics and based on the Castilho's (1998) and Marcuschi (2010) assumptions, the second stage was elaborated in which the recordings of the oral reports were made, as well as its hearing and the retextualizations, all constitutive of the corpus of this and from which the syntagms that were more prone to the incidence of redundant and non-redundant agreement were verified. Among other results, it was verified that the most favorable structures to non-redundant agreement were those that presented numerical determinant plus nucleus and non-numerical determinant that denote quantity plus nucleus. It was also possible to verify that the students from the investigated Public Schools, unlike what is believed by the common sense, are not much apart from the standard of nominal agreement used by the most prestigious uses of the language.

KEYWORDS: Portuguese Teaching; Nominal Agreement; Variation; Pedagogical Proposal; (Meta)linguistic consciousness.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GRAMÁTICA EM SALA DE AULA: DISCUSSÕES PRÉVIAS	21
2.1	Concepções de gramática(s)e norma(s)	21
2.2	Teoria sociolinguística: caracterização dos contínuos e avaliação social.....	27
2.3	Variação e consciência (meta)linguística.....	31
3	SOBRE A CONCORDÂNCIA NOMINAL	35
3.1	O que diz a doutrina gramatical.....	35
3.2	O que informam os trabalhos de orientação científica	42
3.3	O que propõe o livro didático.	56
4	A PESQUISA: ETAPAS E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 60	
4.1	A pesquisa-ação	60
4.2	A escola e os participantes da investigação	62
4.3	Etapa I: questionários de avaliação sobre as normas no contexto da pesquisa	64
4.3.1	Questionários aplicados aos docentes.....	64
4.3.2	Questionários aplicados aos discentes	65
4.4	Etapa II: proposta de atividades dirigidas.....	67
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
5.1	Resultados da Etapa I	102
5.1.1	Crenças e atitudes docentes	103
5.1.2	Percepções dos discentes	108
5.1.3	Parecer crítico sobre a Etapa I	117
5.2	Resultados da Etapa II	118
5.2.1	Análise e discussão dos dados obtidos nos relatos orais e retextualização	118
5.2.2	Apreciação crítica dos dados obtidos com a aplicação do módulo I da proposta de atividades dirigidas.....	130
5.2.3	Parecer crítico sobre a Etapa II.....	145
6.	CONCLUSÕES	148
	REFERÊNCIAS	152
	ANEXOS	156

LISTA DE TABELAS

TABELAS

Tabela 1: Esboço do perfil do corpo docente (idade)	103
Tabela 2: Esboço do perfil do corpo docente (variantes sexo e escolaridade).....	104
Tabela 3: Hábito de corrigir a fala ou a escrita dos alunos.....	105
Tabela 4: Percepção sobre o ato de corrigir a fala e a escrita dos alunos.....	106
Tabela 5: Percepção sobre a fala dos alunos.....	106
Tabela 6: Percepção sobre o uso da concordância nominal.....	107
Tabela 7: Percepção sobre o “dever” de corrigir ou não a fala dos alunos.....	107
Tabela 8: Perfil dos alunos do 6º e 8º anos (variantes idade, sexo e ano de escolaridade)....	109
Tabela 9: Percepção dos alunos de 6º ano sobre a própria fala.....	110
Tabela 10: Percepção dos alunos de 8º ano sobre a própria fala.....	110
Tabela 11: Percepção dos alunos do 6º ano sobre a forma como falam com os outros alunos e com outros professores ou membros da equipe pedagógica da escola.....	111
Tabela 12: Percepção dos alunos do 8º ano sobre a forma como falam com os outros alunos e com outros professores ou membros da equipe pedagógica da escola.....	111
Tabela 13: Percepção dos alunos do 6º ano sobre a forma como falam os outros alunos e com outros professores ou membros da equipe pedagógica da escola.....	112
Tabela 14: Percepção dos alunos do 8º ano sobre a forma como falam os outros alunos e com outros professores ou membros da equipe pedagógica da escola.....	112
Tabela 15: Hábito de correção da fala/escrita entre os alunos – 6º ano.....	113
Tabela 16: Hábito de correção da fala/escrita entre os alunos – 8º ano.....	113
Tabela 17: Hábito dos alunos do 6º ano de serem corrigidos pelos professores.....	114
Tabela 18: Hábito dos alunos do 8º ano de serem corrigidos pelos professores.....	114
Tabela 19: Percepção dos alunos do 6º ano sobre discriminação por causa de sua forma de falar.....	115
Tabela 20: Percepção dos alunos do 8º ano sobre discriminação por causa de sua forma de falar.....	115
Tabela 21: Percepção dos alunos sobre concordância nominal.....	116
Tabela 22: CN redundante e não redundante nos relatos orais.....	121
Tabela 23: Ocorrências por estrutura dos SN nos relatos orais.....	121

Tabela 24: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 1 com os demais nos relatos orais.....	122
Tabela 25: Ocorrências de CN nos SN do tipo 1 nos relatos orais.....	123
Tabela 26: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 2 com os demais nos relatos orais.....	123
Tabela 27: Ocorrências de CN nos SN do tipo 2 nos relatos orais.....	124
Tabela 28: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 3 com os demais nos relatos orais.....	124
Tabela 29: Ocorrências de CN nos SN do tipo 3 nos relatos orais.....	125
Tabela 30: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 4 com os demais nos relatos orais.....	125
Tabela 31: Ocorrências de CN nos SN do tipo 4 nos relatos orais.....	125
Tabela 32: Ocorrências de CN redundante e não redundante nas retextualizações.....	127
Tabela 33: Ocorrências por estrutura dos SN nas retextualizações.....	127
Tabela 34: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 1 com os demais nas retextualizações.....	128
Tabela 35: Ocorrências de CN nos SN do tipo 1 nas retextualizações.....	128
Tabela 36: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 2 com os demais nas retextualizações.....	128
Tabela 37: Ocorrências de CN nos SN do tipo 2 nas retextualizações.....	129
Tabela 38: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 3 com os demais nas retextualizações.....	129
Tabela 39: Ocorrências de CN nos SN do tipo 3 nas retextualizações.....	129

1. INTRODUÇÃO

Com inspiração nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, este trabalho aborda a temática da concordância nominal dentro do sintagma nominal (SN) e nas estruturas predicativas, buscando a construção de uma consciência linguística, como uma alternativa ao ensino mecânico (baseado na memorização de casos especiais e de regras de aplicabilidade). O estudo tem ênfase na análise qualitativa dos resultados, constituindo, portanto, os apontamentos quantitativos da pesquisa meramente um norte de referência à reflexão qualitativa. Esta sim colabora para a construção da proposta pedagógica, cujos referenciais teóricos se sustentam em Franchi (2006), nos PCN, na BNCC, em Pilati (2017) e nos Três Eixos de Vieira (2017).

O interesse pelo tema surgiu de uma inquietude engendrada no ambiente escolar, a partir da observação da prática cotidiana e das relações entre os alunos e entre estes e seus professores. Não foram poucas as vezes em que o uso da concordância não redundante¹ ou não padrão, direta ou indiretamente, foi alvo de questionamento ou mote para piadas e discriminação. Tal situação fez nascer a ideia de uma abordagem da questão, de modo que realmente fizesse sentido para os alunos e os levasse a uma reflexão sobre o fenômeno, seus possíveis usos e contextos, sem que se restringisse à memorização de regras de manuais.

Um dos maiores desafios para o ensino da língua que se apresenta nas escolas contemporâneas é o de romper com os ranços de uma prática pedagógica cristalizada no tratamento da matéria como algo abstrato, estático e, por isso mesmo, dissociado dos grupos que a utilizam, de suas diferentes realidades socioeconômicas, sem levar em consideração suas características histórico-culturais. Em outras palavras, o ensino da língua hoje precisa reconhecer e valorizar a cara linguística brasileira², como alertou Faraco (2008), com uma pedagogia que abra espaço para a variação.

A escola precisa respeitar as variedades não somente na música, nas artes, na pele, nas convicções religiosas ou na orientação sexual de seus alunos, mas também no trato com a língua, nos seus diversos usos. Isto não significa dizer que se deva abandonar a gramática –

¹Esta dissertação extrai dos estudos de Scherre (cf. SCHERRE 1988, por exemplo) a nomenclatura "concordância redundante" e "concordância não redundante", comum a diversos outros trabalhos de orientação sociolinguística. Sabe-se, no entanto, que perspectivas de cunho formalista preferem adotar os rótulos "concordância" e "não concordância", por identificarem de pronto a natureza formal do fenômeno *flexão* versus *não flexão*. Detalhes em: MIOTO, Carlos et al. *Novo manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 2007.

² Faraco usou pela primeira vez a expressão “cara linguística” no discurso de encerramento do IV Congresso de Língua e Literatura da UNOESC, em 2004, conforme dispõe Zilles, na Apresentação da obra do linguista publicada em 2008, assinada pela autora.

tema sobre cuja polissemia esta dissertação tratará mais detalhadamente no item 2.1 do capítulo 2; ao contrário, é na reflexão sobre os usos da língua e na sistematização dos conteúdos a ela concernentes que se torna possível chegar com maior eficiência às competências e habilidades necessárias.

É bem verdade que o ensino de gramática há muito vem sofrendo com as más interpretações e confusões ocasionadas por conta da polissemia do termo. Por volta dos anos 70, muitos linguistas passaram a ser erroneamente interpretados ao denunciarem a precariedade do ensino da língua, destacando seu caráter opressivo e desconexo da realidade dos falantes considerados cultos, inclusive, do português brasileiro, um ensino de português baseado naquele falado em Portugal ou contido nos livros de literatura dos séculos passados.

Essa confusão em torno do ensino de gramática dividiu grupos apaixonados dentro da sociedade. De um modo geral, todos, dentre os quais a mídia e a Academia Brasileira de Letras, se sentem aptos a falar de um assunto tão complexo para os estudiosos da Sociolinguística - objeto de inúmeras pesquisas e anos de investigação - com uma suposta exatidão. Por ignorarem o assunto, difundem falsos conceitos a respeito de gramática, norma e variação e dão forças à cultura do erro.

Por outro lado, inversamente proporcional ao radicalismo dos “puristas”, temos o grupo dos que querem abolir da escola o ensino de gramática, dentre os quais aqueles que interpretaram equivocadamente os linguistas na década de 70 e muitos professores atuais da área ou não - já que todos se julgam donos deste bem público que é a língua - defendendo que o estudo do português deveria estar voltado para a leitura, a interpretação e a produção textuais. Assim, o professor só poderia trabalhar em sala de aula os conteúdos gramaticais que, por ventura, fossem contemplados no texto de uso e após a sua utilização exaustiva para leitura e interpretação, com o cuidado de não incorrer na heresia do emprego do texto como pretexto para o ensino de gramática.

Essa atmosfera dicotômica de incertezas entre o que ensinar ou não ou, ainda, como ensinar ou que tipo de língua ensinar aos alunos na escola reflete-se também na doutrina sobre o tema, nos livros didáticos, nos documentos oficiais - como ocorre com a BNCC - e no próprio fazer pedagógico, dentro de sala de aula, no chão da escola. Deste modo, torna-se tão importante refletir sobre os conceitos de gramática, a fim de desmistificar a ideia negativa que lhe é atribuída, bem como estabelecer os conceitos de norma e que tipo de expressão culta se almeja trabalhar com os alunos, mostrando, inclusive, como ela varia.

Para definir, neste estudo, os conceitos de gramática, foram utilizadas as acepções de Franchi (2006) e Antunes (2007). Com relação à polissemia do termo “norma”, as ideias de Bagno (2003), Faraco (2008) e Faraco & Zilles (2017) foram os pilares para a discussão. Já a questão da variação foi fundamentada na Teoria dos Três Contínuos de Bortoni-Ricardo (2004).

O trabalho com a gramática que se pretende realizar por meio desta proposta se afina com o pensamento de Franchi (2006). Segundo o autor, o professor deve diagnosticar a realidade linguística de seu aluno, conhecendo sua gramática interna, para conduzi-lo à ampliação de seu domínio linguístico, por meio da aquisição de uma gramática cada vez mais rica e funcional, desenvolvendo um trabalho capaz de proporcionar ao educando condições de domínio da modalidade culta, no intuito de que ela desenvolva os recursos expressivos que possui para a produção e interpretação de textos. Para tanto, propõe um trabalho de aproximação à teoria gramatical na escola, pautado no desenvolvimento de atividades as quais denomina: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

O autor destaca que, nos primeiros anos de escolaridade, o trabalho gramatical deveria estar, prioritariamente, voltado para as atividades linguísticas e epilinguísticas. A primeira corresponde ao “...exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (2006, p.95). A segunda, à “...prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transformando-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de formas linguísticas de novas significações” (2006, p. 97).

Para o autor, a atividade metalinguística corresponde ao último estágio no trabalho gramatical na escola a ser desenvolvido nos últimos anos do Ensino Fundamental. Chega-se a este momento quando o aluno, após exaustivas atividades linguísticas e epilinguísticas, consegue levantar hipóteses sobre a natureza da linguagem e das construções linguísticas, para poder, em um tempo de maior maturidade linguística e gramatical, falar sobre a própria linguagem, podendo até descrevê-la em um quadro teórico. (2006, p. 98)

Deste modo, não cabe mais uma crítica ao trabalho com a gramática em sala de aula, a menos que esta crítica seja voltada para aquele ensino restrito à segmentação, classificação e nomenclatura, apoiado, muitas vezes, na intuição de quem ensina do que numa proposta real de sistematização da linguagem capaz de propiciar ao aluno condições de ampliação dos recursos linguísticos e expressivos de que dispõe para melhor leitura e produção de seus textos, conforme a que se intenta realizar com esta pesquisa.

Outra questão que merece atenção de todos os envolvidos com o ensino da língua é referente à polissemia do termo “norma” e às confusões que a própria área vem enfrentando e provocando por ainda não haver um posicionamento pacífico quanto às acepções do termo. Tal situação é bastante criticada pelos sociolinguistas e que pode parecer apenas uma questão de nomenclatura, mas realmente gera um problema sério quanto ao direcionamento que o professor dará, em sua prática em sala de aula, para o estudo da língua – uma vez que tudo dependerá de sua livre interpretação acerca do que é norma.

Para Faraco (2008), o termo “norma” pode ser concebido de duas maneiras: como descrição de usos correntes, estando, pois, no plano da realização e a norma como preceito, figurando, portanto, no plano da idealização. As duas acepções podem ser sistematizadas da seguinte maneira: no plano da realização, em que o termo é compreendido como aquilo que é usado por uma comunidade de fala, estão a norma culta e todos os demais usos regulares do sistema linguístico, inclusive as normas populares; no plano da idealização ou daquilo que é uniformizante, estão a norma-padrão e a norma gramatical.

De acordo com o que dispõe o sociolinguista, a norma culta corresponde aos usos socialmente prestigiados da língua de que os falantes letrados, urbanos, e em situações mais monitoradas de fala e escrita se utilizam. Assim como a norma culta está para o autor no plano da realização, porque é variável, é uso, a norma-padrão está para a idealização, não sendo, portanto, norma de uso, mas “um construto sócio-histórico” que serve de referência para estimular um processo de uniformização (2008, p. 73). Deste modo:

Enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações de fala, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística. (FARACO, 2008. p. 73)

Essa norma-padrão foi decodificada no Brasil no século XIX, conforme descreve o estudioso, por uma elite letrada, no intuito de negar a identidade brasileira e de inventar um Brasil branco e europeu, abafando as variedades populares e também as cultas faladas no país e estabelecendo um padrão artificial lusitano e sem relação alguma com a norma culta brasileira. Já a chamada norma gramatical contemporânea, surge no Brasil como uma reação ao padrão imposto supracitado e se fortaleceu no movimento modernista, culminando com a flexibilização de algumas regras normativas por alguns de nossos melhores gramáticos. O sociolinguista

define a norma gramatical, portanto, como aquela idealizada por filólogos renomados, gramáticos e dicionaristas, isto é, “...o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/standard por esses gramáticos” (2008, p. 81).

É importante destacar que o ensino de gramática proposto aqui, fundamentado nas considerações acima elencadas, não defende a supremacia de uma “norma padrão” em detrimento de outras normas em uso, mas reconhece a necessidade de sua abordagem na escola, devido a uma exigência da própria sociedade. A proposta visa a um ensino em que as normas em uso sejam contempladas, tanto a culta/comum/standard de que trata o sociolinguista, quanto as utilizadas pelos alunos, assim como as demais variedades que compõem o português do Brasil.

Assim, contrariando o que fazem crer as denominadas gramáticas normativas, mas em consonância com as pesquisas científicas, o presente trabalho parte da ideia da existência de um número diversificado de padrões de concordância na fala e na escrita, assim como o de constituintes que compõem o SN, conforme constata Brandão (2016) sobre as conclusões de Scherre em diversos estudos.

De partida, o que se observa nessas pesquisas, diferentemente do que faz supor a chamada gramática normativa, é a considerável variedade de padrões de concordância, tendo em vista o diversificado número de constituintes que pode compor o sintagma nominal (SN), ainda, outros fatores linguísticos e extralinguísticos que a condicionam. (BRANDÃO, 2016, p. 63)

Pesquisas científicas abordadas neste estudo confirmam a observação supracitada, como atestam Antonino (2007), Mariano (2013) e Brandão (2016): i) dentre as contribuições advindas de seu trabalho, a primeira estudiosa defende a existência de uma realidade polarizada do português brasileiro, com a coexistência de normas populares e cultas em extremos bem marcados, evidenciando na fala do povo o abismo social que existe entre as classes. Além disso, atesta que a origem do português popular do interior do país é marcada pela transmissão irregular, relacionado ao contato entre línguas ocorrido na formação do país; ii) a segunda pesquisadora confirma com seus resultados a hipótese de aumento do uso da marca de concordância padrão no PB entre indivíduos de escolaridade média. Tal aumento, segundo a autora, parece estar ligado à escrita, ao tipo de texto e ao ambiente onde foi produzido. Além disso, as variantes linguísticas mais favoráveis à concordância padrão foram as marcas no elemento precedente, animacidade e posição linear e relativa do constituinte no SN; as sociais

foram a localidade e o ano de escolaridade; iii) a terceira discorre sobre resultados de outras pesquisas realizadas por Scherre (1988; 1989a; 1989b; 1991; 1992; 1994; 1996; 2005), Almeida (1997) e Brandão & Almeida (1999).

Dentre as diversas contribuições feitas pela pioneira nos estudos voltados ao tema, os resultados das pesquisas de Scherre apontam para a existência de uma variedade de padrões de concordância graças a um número diversificado de constituintes que podem compor o SN. Para a autora, as variáveis linguísticas mais relevantes para a compreensão do fenômeno no SN são: a classe da palavra, a sua posição linear no sintagma, o princípio da saliência fônica e o do paralelismo formal – todos mais detalhados na seção 3.2. Já, entre as extralinguísticas, a que se destaca é a escolaridade do falante. Com relação às estruturas predicativas, a variável linguística mais favorável à marcação de número é o paralelismo formal; as extralinguísticas são o sexo feminino, os mais escolarizados e a idade que corresponde aos jovens entre 7-14, 15-24 e os mais velhos entre 50-71 anos.

Almeida (1997) observa a concordância nominal em SN formados por dois constituintes na fala de indivíduos de baixa ou nenhuma escolaridade do interior do Estado do Rio de Janeiro. Conclui que é altíssima a frequência do cancelamento da marca de número no núcleo do SN (87%), ao contrário do que ocorre com os determinantes e quantificadores em conjunto (4%) e com os modificadores (1%). A autora apresenta uma gama de condicionamentos que gera variadas combinações de itens cujo número é marcado/não marcado e que evidencia a necessidade de relativização dos resultados inicialmente encontrados.

Almeida & Brandão (1999), em pesquisa realizada com SN de três e quatro constituintes que ocorreram no *corpus* do trabalho de Almeida (1997), concluíram que os elementos pré-nucleares tendem a manter a marca de número, ao passo que os nucleares e pós-nucleares tendem a não mantê-la, às vezes, de modo categórico, havendo ou não marcas formais ou semânticas expressas anteriormente (BRANDÃO, 2016, p. 67). Dentre suas conclusões, as autoras desmentem a ideia de que o mecanismo de concordância na variedade popular seja simplificado pelo fato de se eliminarem marcas desnecessárias; ao contrário, elas provam que é muito mais complexo do que o utilizado pelos falantes cultos, que tendem a marcar todos os elementos flexionáveis do SN.

Com base nos resultados das pesquisas anteriores e movido pelo contexto escolar já mencionado, o presente estudo procurou responder aos seguintes questionamentos: i) o emprego da concordância não redundante é maior que o da concordância redundante entre o grupo de alunos participantes da pesquisa, independentemente do contexto linguístico? ii) a

estrutura dos SN afeta as formas em variação? iii) qual é o papel da escola em relação ao uso das concordâncias redundante e não redundante?

Das perguntas referidas foram geradas algumas hipóteses, confirmadas ou negadas ao longo da pesquisa. Em princípio, parte-se do pressuposto de que, independentemente do contexto linguístico, os alunos se utilizariam majoritariamente da concordância não padrão na fala, aumentando a frequência da marca padrão na escrita, devido à maior monitoração e à própria função da escola como guardiã dos usos cultos da língua. Quanto à segunda pergunta, almeja-se comprovar a hipótese de que a estrutura do SN interfere nos padrões de concordância a serem utilizados, conforme já confirmado em outros estudos, tendo sido consideradas as modalidades falada e escrita. Por fim, pretende-se confirmar a posição normativa da escola, enquanto espaço de manutenção das normas prescritivas, representativas da concordância padrão. Entretanto, busca-se uma prática solidária, em que seja reconhecida e respeitada a coexistência de tais normas e a norma culta de uso na sociedade brasileira, bem como as demais normas de uso.

A pesquisa foi realizada em duas etapas das quais participaram membros de uma unidade escolar da rede pública municipal de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro. A escola localiza-se no bairro Jardim Anhangá, situado no 3º Distrito do município e tem seu perfil e de seus membros mais detalhados no item 4.2 deste estudo. O modelo de investigação escolhido pode ser classificado, em certa medida, como uma pesquisa-ação, conforme justificado no item 4.1. Contou com a participação de alunos de duas turmas de 6º ano, uma de 8º e alguns membros do corpo docente e da equipe diretiva e estruturou-se como o descrito a seguir.

Primeiramente, foram tecidas as discussões prévias que constituem a fundamentação teórica em que se sustentam a pesquisa e a proposta pedagógica sugerida. O capítulo é inaugurado com uma reflexão acerca das diversas acepções dos termos “gramática” e “norma”, qual a relevância da discussão para este estudo e os caminhos a serem tomados pela pesquisa. Em seguida, são abordadas questões importantes da Teoria Sociolinguística, quais sejam: a caracterização dos contínuos, a avaliação social e, por fim, são tratadas as noções de variação, ensino e a construção de uma consciência (meta)linguística.

O capítulo 3 é responsável por uma revisão bibliográfica do tema concordância nominal. Nele, procurou-se explicitar o que alguns gramáticos tradicionais e descritivos já dispuseram sobre o assunto. Foi feito também um levantamento de algumas contribuições trazidas pelos

estudos e pesquisas científicas, assim como um breve parecer sobre a forma como o livro didático utilizado pela escola onde a pesquisa se realizou trata do tema.

Após a fundamentação teórica e a revisão da literatura, o capítulo 4 encarrega-se da pesquisa propriamente dita, tratando de suas etapas e de seus aspectos teórico-metodológicos. É importante frisar que, da Etapa I, constituída pelos questionários sobre crenças e atitudes dos docentes acerca de temas como linguagem, variação e ensino, assim como sobre a percepção dos alunos acerca dos mesmos temas, participaram alunos do 6º, do 8º, docentes e membros da equipe diretiva. A Etapa II, da qual participaram apenas os alunos do 6º ano, é formada pelos relatos orais e retextualizações feitos por alunos do 6º ano, constitutivos do *corpus* do trabalho e pela proposta de atividades dirigidas.

A análise e a discussão dos resultados ficaram a cargo do Capítulo 5 e têm o interesse de verificar se as hipóteses apresentadas foram ou não confirmadas. Após a explicitação dos dados e parecer crítico sobre os resultados da Etapa I, procede-se à análise dos resultados da Etapa II. Nesta, primeiramente, são avaliados os dados obtidos com os relatos orais e com as retextualizações e, por fim, avaliam-se os resultados obtidos com a aplicação do primeiro módulo da proposta de atividades dirigidas.

Apesar da extrema relevância para o ensino de gramática, o assunto explorado por vários pesquisadores ainda carece de propostas interventivas que se afinem com os dispositivos oficiais (como os PCN e a BNCC, por exemplo) e que não vejam a gramática tradicional como única fonte para se fundamentar as aulas de português na escola. A questão precisa ter maior atenção nos currículos escolares e sua abordagem, comumente relegada à aplicação de regras gerais e casos especiais, precisa estar aliada aos usos e aos possíveis contextos linguísticos de aplicação, como intenta a proposta pedagógica aqui sugerida. Com ela, objetiva-se não só colaborar para o enriquecimento do repertório linguístico dos alunos, mas também favorecer a construção de uma consciência (meta)linguística que lhes permita pensar sobre a própria linguagem, compreender a violência representada pelo preconceito linguístico que ora sofrem ora praticam, e reconhecer a importância do domínio dos usos cultos de maior prestígio social da língua como uma forma de ascensão a outros meios culturais e sociais, capazes de torná-los mais livres e autônomos.

2. GRAMÁTICA EM SALA DE AULA: DISCUSSÕES PRÉVIAS

Este capítulo apresenta conceitos prévios a qualquer reflexão sobre a concepção de língua como construção social. Nesse sentido, tais conceitos são o ponto de partida para quaisquer considerações que envolvam o ensino de língua portuguesa, como é o caso desta dissertação.

2.1 Concepções de gramática(s) e norma(s)

A definição dos conceitos de língua e de gramática que se quer abordar neste estudo é determinante para delimitar o tratamento que será dado ao tema e o tipo de ensino ao qual se pretende aqui dar visibilidade. Em outras palavras, o modo como o professor de português compreende a língua com a qual trabalha ou o conceito de gramática adotado por ele exercerá influência direta em sua prática pedagógica e se refletirá radicalmente na vida de seus alunos.

Saussure, expoente da linguística moderna e do estruturalismo, elaborou um modelo abstrato de língua a partir de atos de fala, em que seria a língua um sistema social uniforme que se concretizaria nos usos individuais, compondo, assim, a conhecida dicotomia *langue/parole*. Para definir a língua, dela eliminou tudo o que lhe fosse estranho ao organismo, caracterizando-a, portanto, como um sistema que conhece apenas a sua ordem própria, delimitando o campo de atuação da linguística à “língua em si mesma”, descartando de suas reflexões tudo que não pertencesse a essa estrutura abstrata constitutiva do seu objeto de estudo. Para Saussure:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo – esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer a fala, inclusive a fonação – é psicofísica. (2012, p. 51)

O modelo saussureano de língua como sistema homogêneo não logrou êxito em conter todas as possibilidades que se pressupunham materializar nos atos de fala, tampouco foi suficiente para demonstrar a suposta unidade sistêmica, já que não abarcava a variabilidade como fenômeno inerente ao próprio sistema e não dispunha de “... recursos teóricos para absorver a heterogeneidade supraindividual (social) constitutiva da língua. (FARACO, 2008, p. 34)

Ora, é esse pensamento, baseado nesse modelo de língua homogênea e estática, difundida pela tradição gramatical e ratificada na escola – que elege uma variedade como língua e exclui todas as outras as quais julga incorretas – o promotor dos inúmeros casos de desrespeito à fala e à escrita alheia, configurando uma espécie nova de colonização, não mais pelo império ultramarino português, mas pela classe dominante brasileira, por imposição da variante de que faz uso como língua única.

Das diversas acepções que ao termo língua podem ser atribuídas, a que menos se coaduna com a proposta desenvolvida neste estudo, portanto, é a da tradição gramatical, que consiste na ideia de que a língua seja uma abstração, algo cuja realização se dá em outra dimensão e que está fadada a uma busca inalcançável, sem relação com a realidade de quem a utiliza. Sobre a crença nessa acepção de língua³, discorre Antunes (2014, p. 16):

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras, identificar sua classe morfológica, formar e analisar frases soltas, identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer!

Importante ratificar que o que se evidencia na prática com a língua é absolutamente o contrário: ela jamais poderia ser entendida como algo dissociado de sua realização, de sua materialidade, uma vez que, enquanto organismo, enquanto essência, ela só ganha vida e se concretiza por meio dos falantes que a utilizam no jogo da comunicação e da interação. Em assim sendo, a mais ajustada ao pensamento que se quer aqui defender é a concepção sociolinguística do termo língua.

Os estudos realizados a partir da década de 1960 no campo da Sociolinguística têm corroborado para o entendimento de que a língua é uma realidade heterogênea ou “um conjunto heterogêneo de variedades, como dispõe Faraco (2005, p. 31), que refletem as singularidades inerentes às experiências sociais, culturais, econômicas, geográficas do grupo de falantes que

³ Antunes (2014) parece compartilhar analogia explicitada por Bagno, segundo a qual essa visão de língua enquanto abstração se encontra apoiada na filosofia platônica das Formas que só podem ser captadas pelo intelecto e não pelos sentidos, cuja divulgação ao público em geral se encontra no blog de Stella Maris Bortoni-Ricardo, disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br>.

as utiliza, traduzindo seus costumes, seus valores, sua visão de mundo, a que tipo de escola teve acesso, a que classe social pertence. Sobre essa característica das línguas, discorre Bakhtin (1981, p. 291-292 *apud* FARACO, 2005, p. 32)

Todas as línguas [variedades] do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio subjacente a elas e que torna cada uma única, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de conceitualizar o mundo em palavras, visões específicas do mundo, cada uma caracterizada por seus próprios objetos, significados e valores. Como tais, todas elas podem ser justapostas umas às outras, se suplementar mutuamente, se contradizer mutuamente e se inter-relacionar dialogicamente. Como tais, elas encontram umas às outras e coexistem na consciência das pessoas concretas (...) Como tais, essas línguas [variedades] vivem uma vida concreta, se embatem e evoluem num ambiente de plurilinguismo social.

Pelo exposto e em consonância com tudo que foi mencionado anteriormente, a língua não pode ser entendida como uma construção unitária e homogênea; ela é, sobretudo, uma realidade heterogênea e multiforme, uma vez que, no plano empírico, constitui-se de um conjunto de variedades. Entretanto, mais importante do que discutir o conceito de língua ou sua origem é destacar um aspecto fundamental dela, há muito negligenciado nas escolas e que singulariza os seres humanos como espécie: o seu caráter gramatical e sua relação com o pensamento e a interação social, conforme apregoam Oliveira e Quarezemim (2016, p. 25).

O termo *gramática* é, ainda hoje, objeto de muita discussão, tanto nas escolas quanto no meio acadêmico, principalmente, por conta dos equívocos que circulam em torno de seu significado ou dos vários significados que o termo pode assumir. Assim, ensinar ou não gramática passou a ser uma tarefa que conferia ares de uma postura não só profissional, mas de cunho político ao professor diante do seu ofício: ou ele assumia a inovação proposta pela Linguística, ou permanecia com a concepção tradicional de ensino que embasava suas aulas.

Foi por volta do final da década de 1970 que o movimento linguista passou a criticar o modo como se ensinava gramática nas escolas, dando origem a um novo direcionamento ao ensino da língua. Esse movimento proporcionou um avanço nas aulas de português, que passaram a ter como foco a leitura e a escrita, ao invés da memorização de regras da gramática normativa. Por outro lado, a ação também teve o seu aspecto negativo e assaz prejudicial ao ensino da língua: muitos o interpretaram como uma negação ao ensino de gramática (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 28).

Essa rejeição à gramática adquiriu seu status oficial quando da publicação dos PCN para o Ensino Fundamental já em 1997, época em que já se discutia a perspectiva naturalista de

Chomsky para o estudo das línguas, bem como descrições do português com este mesmo viés teórico, como as de Perini, Moura Neves e Castilho, para citar alguns nomes importantes. A desatenção com os aspectos gramaticais da língua nos PCN fica evidente quando, exclusivamente, em uma página, o documento dispõe:

É no interior da situação de produção de texto [...] que ganham utilidade os conhecimentos sobre aspectos gramaticais; se ensina da gramática “apenas os termos que tenham utilidade para os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997, p. 60 apud OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 33).

Percebe-se que, mesmo em meio ao fervilhar dos debates sobre o ensino da língua e, portanto, sobre uma nova abordagem gramatical, os PCN, além de ignorar todo o debate linguístico da época, em se tratando de Ensino Fundamental, quando se reporta aos aspectos gramaticais no ensino de português, limitam-nos a uma abordagem utilitarista da gramática normativa, voltada unicamente para a escrita, sem o propósito de fazer com que o aluno raciocine, entenda a sua língua, a língua do outro e perceba que pode transitar entre diferentes gramáticas.

Para definir os conceitos de gramática, tome-se como base a terminologia de Franchi (2006). Os autores distinguem dois tipos de gramáticas: uma interna, que corresponde a um conjunto de regras e princípios que propiciam o funcionamento de uma língua, desenvolvido, por exemplo, por todas as crianças e dizem respeito “... ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve.” (2006, p.31); outra, que se trata da gramática como construção teórica dos gramáticos e linguistas, que se refere a um conjunto de noções e de uma metalinguagem capazes de tratar da língua, descrevendo os princípios que norteiam sua construção. “Trata-se de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e de construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento. Uma atividade metalinguística.” (2006, p.31)

As duas concepções de gramática expressas não têm cunho excludente; ao contrário, para os autores, eles se complementam. Apesar de o estudo da gramática e dos linguistas, pouco ou quase nada, contribuírem para o desenvolvimento linguístico dos alunos, isso não lhe retira sua importância como fonte científica de um dos aspectos da linguagem. Também não se pode negar o seu caráter instrumental de fonte analítica e explicativa da linguagem dos próprios alunos e sua gramática interna; o que acarreta ao professor de português a obrigação de muito bem conhecê-la.

Antunes (2007, p. 25-26), no intuito de evidenciar também a polissemia do termo, apresenta cinco acepções para a gramática. Para a autora, falar em gramática pode configurar uma referência: a) a um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, correspondendo, pois, ao saber intuitivo inerente a todo falante ou à gramática internalizada, citada por Franchi (2006); b) às regras definidoras do funcionamento de uma norma qualquer; c) a uma perspectiva de estudo (como é o caso das gramáticas: gerativa, estruturalista, funcionalista) ou a uma tendência histórica (como a tradicional); d) a uma matéria escolar (como em “aulas de gramática”); e) a um livro (como em “a Gramática de Celso Cunha”).

O conceito de gramática que se pretende adotar aqui neste estudo é aquele que leva em consideração a língua como um organismo vivo que se concretiza na interação social e que singulariza os humanos. A gramática vista, portanto, não como um compêndio do bem-dizer, como uma ferramenta de controle dos usos; mas um mecanismo pautado neles, que leve o aluno a refletir sobre a língua em suas diversas formas de uso e a entender que é livre para lançar mão desses usos, movimentando-se nas diferentes gramáticas.

Deste modo, não há como se discutir o ensino de gramática em sala de aula sem uma reflexão acerca da polissemia do termo “norma” e das implicações que uma interpretação equivocada a esse respeito pode gerar no modo como se ensina língua materna na escola. O ponto de partida para essa breve discussão, neste estudo, será uma afirmativa de Antunes (2014, p.71) de que “a língua é das pessoas, é para as pessoas, e estas são conflituosas por natureza!”. Nesse sentido, de antemão, ratifica-se, aqui, a atenção aos usos. Eles devem figurar como objeto de estudo, nas aulas de português, já que deles advém o regulamento, ainda que isso gere muitos embates.

Bagno (2003), para conceituar “norma”, em princípio, recorre às definições do dicionário de Houaiss, evidenciando a duplicidade de acepções que a palavra possui: a primeira, enquanto “preceito estabelecido”; a segunda, enquanto “uso corrente”. O autor ainda ratifica a ideia de outros autores acerca do fato de que do substantivo “norma” derivam dois adjetivos: normal e normativo e estabelece, portanto, duas abordagens gerais para tratar do termo. Para ele, há uma norma normal (de uso corrente, real, habitual, atinente à observação, correspondente a uma situação objetiva) e uma norma normativa (baseada em preceitos, ideal, com finalidade designada, atinente à elaboração, correspondente a uma gama de intenções subjetivas).

Neste sentido também concorrem Faraco e Zilles (2017, p. 7), quando dispõem que “... há dois conceitos técnicos de norma (...). De um lado, há “o que se diz” (que designaremos, num primeiro momento de “norma normal”) e, de outro, “como se deve dizer” (a que daremos,

de início, a designação de “norma normativa”). Assim, em suas concepções gerais para o termo, como Bagno (2003), os autores distinguem aquilo que é considerado “normal” e que está no plano da realização, daquilo que é uniformizante e está no plano da idealização.

Estabelecida essa distinção, cabe destacar que o conceito de norma que interessa à abordagem gramatical que se pretende adotar neste estudo diz respeito à norma

como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala. (FARACO, 2008, p. 35)

Outra distinção que se faz necessária, porque é constantemente motivo de confusão em documentos oficiais no sistema escolar e também na mídia é a referente aos termos norma culta e norma padrão. Na esfera do que é prestigioso, Faraco e Zilles (2017, p.19) sistematizam as duas acepções. À norma culta os autores se referem como “... o conjunto das características linguísticas do grupo de falantes que se consideram cultos (ou seja, a norma normal desse grupo social específico.)”; já, no que tange à norma padrão, trata-se “... do conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos”.

Desta forma, a norma culta / comum / standard diz respeito aos usos linguísticos mais prestigiados socialmente, vistos como pertencentes a uma variedade superior em comparação com as variedades populares. Tratam-se dos usos linguísticos praticados habitualmente por falantes com alto nível de escolarização em situações mais monitoradas de fala e escrita. A norma-padrão, ao contrário da norma culta, não é uma variedade da língua; é, outrossim, uma espécie de régua reguladora do comportamento dos falantes que, extraída do uso real, funciona como meio de coerção social, na tentativa de conter ou atenuar as diversidades linguísticas regionais e sociais, promovendo-se, portanto, uma uniformização linguística (FARACO, 2008, p.73).

Segundo o autor supracitado, quando da codificação da norma-padrão, no Brasil, na segunda metade do século XIX, não se tomou como referência a norma culta falada e escrita à época no país, mas um modelo lusitano escrito. Afirma o autor que o objetivo do projeto era o de combater as variedades populares, sobretudo as rurais, e as cultas faladas no Brasil. Essa codificação, segundo ele, foi realizada por uma elite extremamente conservadora, desejosa de

viver num país branco e europeu, motivada pela crença de que o brasileiro não sabia falar nem escrever bem em português (FARACO, 2008, p.79-80).

Com o advento do Modernismo, no século XX, alguns gramáticos, em reação a essa padronização linguística imposta, começaram a flexibilizar algumas regras normativas, dando origem ao que Faraco chama de norma gramatical contemporânea. Para o autor, trata-se, portanto, de um “... conjunto de fenômenos apresentados como cultos / comuns / standard” (2008, p. 81), idealizada por grandes gramáticos e dicionaristas.

Apesar desse movimento de flexibilização feito pelos gramáticos renomados, registrando alguns usos da norma culta brasileira, com base na literatura contemporânea e na música, por exemplo, de escritores e compositores consagrados, ainda resistem aqueles “puristas” que condenam os usos correntemente praticados na norma culta brasileira e “autorizados” pela norma gramatical. Esses puristas defendem o uso de uma norma que condena tanto os usos cultos praticados pela parcela letrada da população quanto pelos instrumentos normativos, como a norma gramatical. A esta norma Faraco, ironicamente, dá o nome de norma curta.

Pelo exposto, vale reafirmar que as aulas de português devem constituir um local de encontro e interação, onde estudar gramática passa pela valorização dos “... usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109). Assim, não há espaço para “decoreba” de regras e nomenclaturas, tampouco para redução do trabalho à “produção e leitura de textos que deixam de lado a beleza da oralidade, a criatividade que permeia a gramática” (OLIVEIRA & QUAREZEMIN, 2016, p. 26). Busca-se, portanto, um ensino de gramática voltado aos usos reais da língua, respeitando os falantes em suas peculiaridades, acolhendo a língua em sua diversidade, sem deixar de apresentar aos alunos os usos cultos que correspondem às variantes de prestígio.

2.2 Teoria sociolinguística: caracterização dos contínuos e avaliação social

Todo espaço físico onde há interação é um domínio social, no qual vários papéis sociais são desempenhados. Partindo-se do pressuposto de que a língua é interação e de que os usos linguísticos se concretizam em ambientes de sociabilização, chamados pela tradição sociolinguística de domínios sociais, é possível afirmar que esses papéis se constroem com a própria linguagem, nos processos de interação humana (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). Assim, no domínio do trabalho, da família, da escola, da igreja, vários papéis sociais se

deflagram e interagem e, em cada um deles, várias características linguísticas peculiares podem ser percebidas com grande variação nos usos.

Até pouco tempo, gramáticos propunham uma abordagem da questão da variação no português brasileiro numa perspectiva dicotômica, hoje considerada tradicional pelos estudos sociolinguísticos. Os usos linguísticos eram descritos por meio de oposições, como discorre Vieira (2013, p. 60):

- (a) culto *versus* popular – Trata-se da configuração de normas / dialetos / variedades, em termos diastráticos. O critério adotado para a oposição – que tem se mostrado inoperante nos dias atuais – centra-se fundamentalmente no grau de escolaridade do indivíduo, tendo sido o curso superior, por muitos anos, o indicador da variedade culta, no sentido de “pertencentes a escolarizados”, e a baixa escolaridade ou a ausência de escolaridade o indicador da variedade popular não culta, no sentido de “pertencente a não escolarizados ou iletrados”.
- (b) rural *versus* urbano – Aborda-se especialmente o eixo da variação diatópica ou regional, no que se refere ao grau de isolamento típico dos meios rurais, em contraste com a concentração demográfica típica das áreas urbanas, metropolitanas.
- (c) formal *versus* informal – Trata-se da variação no eixo dos registros ou estilos, tendo em conta, especialmente, a adequação linguística em função da circunstância interacional e do perfil de seus participantes.
- (d) oral *versus* escrito – As diferenças que dizem respeito à expressão linguística nos meios orais ou escritos configuram o que se costuma identificar como modalidade expressiva típica dos eventos de oralidade ou de letramento.

A autora explica a ineficiência desse modelo de análise das variações linguísticas, em pares opostos, visto que as variantes de um mesmo fenômeno figuram numa gama complexa de manifestações “diastráticas, diatópicas, estilísticas e de modalidade” (VIEIRA, 2013, p. 60). Por este motivo, alguns especialistas passaram a desenvolver estudos sobre o tema, baseados em estruturas mais produtivas. Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), por exemplo, afirma evitar esta abordagem dicotômica por dois motivos, em especial: “... primeiro, porque a terminologia tradicional carrega uma forte dose de preconceito (...) e segundo, porque ficamos com a impressão de que existem fronteiras rígidas entre essas entidades, o que não é verdade”.

Como alternativa à antiga perspectiva sobre o estudo da variação, Bortoni-Ricardo (2004) propõe uma abordagem que visa a uma distribuição das variedades em três contínuos que se entrecruzam, quais sejam: o contínuo de urbanização, o de oralidade e letramento e o de monitoração estilística.

O primeiro contínuo, o de urbanização, é definido pela autora como aquele que concentra em um dos seus polos os falares rurais mais isolados, devido às dificuldades geográficas, distantes dos meios de comunicação e outras instituições promotoras de culturas de letramentos. No segundo polo, situam-se os falares mais urbanos, que, ao longo de um processo histórico, sofreram influências da escola, da mídia, da literatura, enfim das “agências padronizadoras da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52). Vale conferir as palavras da especialista:

Em um dos polos do contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua, como vimos. No espaço entre elas, fica uma zona rurbana. Os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária.

Deste modo, vale ressaltar o pressuposto inicial da autora de que não há fronteiras rígidas capazes de separar as variedades rurais, rurbanas e urbanas. Em se tratando de contínuo, as fronteiras que “delimitam” cada um dos falares são fluidas e se entrecruzam. Como exemplo desse entrecruzamento de falares, a autora cita os traços de distribuição gradual ou traços graduais, aqueles que se distribuem ao longo de todo contínuo e estão presentes na fala de todos os brasileiros desde a mais rural até a mais urbana. Por outro lado, os traços descontínuos são os que recebem valoração mais negativa nas comunidades urbanas, e, por isso mesmo, são típicos dos falares do polo [+ rural].

O contínuo de oralidade-letramento serve para situar os falantes de acordo com os eventos de oralidade, ou seja, sem a influência direta da língua escrita, ou de letramento, isto é, mediados pela língua escrita. Aqui também “não existem fronteiras bem marcadas (...). As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62). Assim, um evento de oralidade, como uma conversa informal, pode passar a ter influências de letramento se um dos interlocutores resolve, por exemplo, declamar um poema, bem como se, numa palestra, para se aproximar do público, o palestrante cria vários minieventos de oralidade.

O contínuo de monitoração estilística diz respeito àquele que busca “... situar, desde as interações totalmente espontâneas, até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62). Importante destacar que os falantes, de modo geral, mudam de estilo – mais ou menos monitorado – dependendo do nível

de exigência conflagrado pela situação, do tipo de interlocutor ou do assunto. Ainda cabe enfatizar uma função importante do contínuo de monitoração estilística que é a de “... situar a interação dentro de uma moldura ou enquadre”. Significa dizer que, por meio de maior ou menor monitoração, passa-se de uma “brincadeira” a uma conversa mais séria, a uma crítica, dentre outras (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63).

Adotando o modelo dos três contínuos, Faraco (2008, p. 44) afirma que as variedades de maior expressividade e prestígio hoje são as faladas pelas populações de tradição urbana com renda média para alta e que, por este motivo, têm assegurados bons níveis de escolaridade e acesso aos bens da cultura de letramento. Elas estariam, assim, distribuídas no polo urbano (no eixo rural-urbano), no polo letramento (no eixo oralidade-letramento) e, com relação ao eixo de monitoração estilística, transitariam entre os mais diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados.

Por outro lado, sabe-se que alguns falares sofrem uma avaliação social negativa, por representarem os usos das classes menos favorecidas. Essas variedades mais estigmatizadas estariam neste entrecruzamento entre o polo rural (no eixo rural-urbano) com o polo oralidade (no eixo oralidade-letramento). No eixo de monitoração estilística, essas variedades, como todas as outras, também alternariam entre eventos de maior e de menor monitoração.

Sobre essa crença de superioridade de uma variedade em relação a outra, tão difundida na mídia por alguns jornalistas e outros defensores da imposição de uma “norma-padrão” para a contenção dos usos considerados prejudiciais ao bom-uso da língua, Bagno (2003) chega à conclusão de que não se trata meramente de uma questão de preconceito linguístico. Para o linguista, o que existe, de fato, é uma questão de um “profundo e entranhado preconceito social”, já que “... a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano (...) e acusar alguém de não saber falar a sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar” corretamente a visão...” (BAGNO, 2003, p.17).

São os fatores políticos, históricos e econômicos que conferem prestígio a certos usos linguísticos e, conseqüentemente, promovem a rejeição em relação a outros. Os falantes detentores de mais poder numa comunidade de fala são os que gozam de mais prestígio socioeconômico, e este prestígio é transferido também para a variedade linguística por eles utilizada. Ora, este preconceito, além de cruel, como qualquer outro, não tem embasamento científico algum e, por isso, deve ser combatido, sobretudo na escola, lugar onde “a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos (...) precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental” (BORTONI-RICARDO, 2004. P. 35).

2.3 Variação, ensino e consciência (meta)linguística

Ao longo da história do Brasil, a língua portuguesa passou por diversas tentativas de padronização e controle. Já no século XVIII, o uso público de línguas indígenas foi proibido. Na segunda metade do século XIX, um interdito sobre as variedades populares foi lançado, na tentativa de imposição de uma norma-padrão artificial. Na era getulista do Estado Novo, o uso público das línguas de imigração também foi objeto de silenciamento. Todos esses são projetos históricos de segmentos da elite brasileira em busca de homogeneizar os modos de falar dos outros nacionais (FARACO, 2008, p. 181). Sobre o tema, o autor complementa:

O Brasil, embora mostrando uma relativa unidade linguística, decorrente da hegemonia historicamente construída da língua portuguesa, continua um país com imensas dificuldades para reconhecer sua cara linguística (ainda hoje não há uma aceitação clara de que somos um país multilíngue, com centenas de línguas indígenas e dezenas de línguas de imigração – todas elas minoritárias, mas partes significativas do nosso patrimônio cultural) (FARACO, 2008, p. 181)

Essa dificuldade de reconhecer sua real identidade linguística vem sendo superada pelos brasileiros a passos muito lentos, mas é inegável a ocorrência de alguns avanços. Enquanto a escola tradicional negava o ensino da variação, atualmente os documentos oficiais que ditam as diretrizes do ensino da língua passaram a incluir o tema em seu corpo norteador. Apesar desse ganho, ainda é preciso mudar a ideia tradicional de que variação é “erro” e de que o preceito fundamental da escola seria o de corrigi-lo.

Esse ensino de língua baseado na teoria do erro só serve para acirrar ainda mais os estigmas que recaem sobre os usos populares ou de menor prestígio e promover o preconceito linguístico, uma prática que deve ser combatida pela escola. Neste sentido, Faraco (2008, p. 177-179) denuncia a ineficácia do tratamento do fenômeno da variação pelos livros didáticos e também pelos exames nacionais de escolaridade.

Para o autor, os livros dão pouca ênfase à variação social, atendo-se à geografia, de modo geral. Quando abordam o falar rural, fazem-no de modo anedótico, reforçando estereótipos e, sobre a estilística, desconsideram a ocorrência dos contínuos de variação. No que se refere aos exames, o autor especifica o SAEB e o ENEM, que, apesar de inegável importância, pouco acrescentaram ao tema. O primeiro restringe-se à abrangência dos eixos rural / urbano e formal / informal, quando trata da variação. O segundo não define com clareza o que é norma culta, confundindo-a com aqueles preceitos estáticos aos quais Faraco denomina

ironicamente de norma “curta”, e, além dessa confusão conceitual, entende norma como um fenômeno isolado das práticas sociais de fala e escrita.

Tendo em vista as características de diversidade, complexidade e heterogeneidade que marcam as estruturas sociais e a vida em sociedade, a língua, falada no interior dessas comunidades, devido ao seu caráter interacional, também vive em constante processo de transformação. Ela acompanha as mudanças por estar envolvida em inúmeras comunidades de prática e precisa dar conta das inúmeras redes de interação social de que participa (FARACO, 2017, p.36), sendo a escola uma delas.

Para Bortoni-Ricardo (2004), a escola não pode se eximir de seu papel fundamental no trabalho com a variação em sala de aula e no combate ao preconceito contra as variedades estigmatizadas, em decorrência de seu baixo prestígio social. A autora sugere aos professores uma estratégia de abordagem que não incorra em constrangimento para os alunos. Essa estratégia inclui dois componentes: a identificação da diferença, isto é, do uso que foge à regra e a conscientização da diferença por parte do aluno. O primeiro componente pode ficar prejudicado pela falta de atenção do professor ou, até mesmo, pelo desconhecimento daquela regra (isso pode acontecer, principalmente, quando o professor tem antecedentes próprios de uma cultura predominantemente oral, como nas comunidades rurais de fala, e tem em seu repertório aqueles usos, não conseguindo percebê-los quando ocorrem). O segundo, a conscientização, apresenta maior dificuldade ainda que o primeiro, pois aqui é preciso fazer com que o aluno tome consciência da diferença, sem interrupções inoportunas e sem desrespeito, para que ele passe a monitorar o seu próprio estilo.

Outro aspecto importante em relação ao ensino da língua hoje é o fato de que muitos estudiosos já defendem, desde o início do Ensino fundamental, o desenvolvimento de uma consciência metalinguística nos alunos. Essa consciência tem o condão de fazer da linguagem objeto de reflexão e análise. Nesse sentido, ao se tornar o foco da atenção, a própria linguagem passa a ser monitorada intencionalmente pelos alunos, o que os capacita ainda mais para analisá-la e manipulá-la, promovendo o seu desenvolvimento metalinguístico.

Segundo Gerhardt (2017), os estudos voltados ao tema do desenvolvimento metalinguístico precisam incluir a perspectiva de um ensino de língua cujo objetivo também seja uma transformação no comportamento e nas ações das pessoas em relação às suas práticas de linguagem. Assim, a autora propõe uma mudança “... do foco nos componentes linguísticos usados metalinguisticamente, que é o que normalmente se faz, para o foco no comportamento e na relação das pessoas com a sua experiência linguística” (GERHARDT, 2017, p. 43).

Dentre as ações metalinguísticas praticadas pelos alunos, a autora cita três que são de interesse deste estudo, quais sejam:

1- O conhecimento sobre as características e/ou o funcionamento da linguagem: a sua estrutura léxico-gramatical relativamente aos contextos, propósitos e normas de uso, nos diversos níveis de análise da língua: conhecimentos metafonológico, metalexical, metassintático, metassemântico e metatextual.

2- O conhecimento sobre os usos e a funcionalidade da linguagem, os quais interferem diretamente na constituição lexical e gramatical dos textos. Faz parte da compreensão metalinguística, como parte da compreensão metapragmática: quais elementos discursivos e normativos devem estar em jogo para que um texto, mais do que fazer sentido, possa enquadrar-se no gênero pretendido pelo autor. Isso torna possível afirmar que entender os significados linguísticos e estruturais de um texto não é suficiente; é preciso também reconhecer os aspectos que inserem esse texto em universos dialógicos específicos (...).

3- A percepção de que a linguagem se realiza em diferentes modalidades, como a oralidade, a escrita, o sistema de sinais manuais etc., e a compreensão das bases linguísticas e discursivas dessas diferenças.

Os tópicos supracitados, numa análise superficial, fazem referência aos dois lados constituintes das ações de linguagem: o primeiro é o discursivo, que abarca muitos fatores definidores do significado e da forma de textos oriundos de gêneros textuais variados; o segundo é o gramatical e o lexical – que tratam dos elementos responsáveis pela concretização das características discursivas do texto. Segundo Gerhardt, a estrutura gramatical dos textos sofre interferência direta de algumas variáveis discursivas como o gênero, o registro, a modalidade etc. (GERHARDT, 2017, p. 44).

Uma das principais dificuldades relacionadas aos saberes metalinguísticos dos alunos relatadas pela autora refere-se aos saberes gramaticais. Como alternativa à superação dessa dificuldade, concorre Pilati (2017) com sua proposta de aprendizagem linguística ativa, cuja metodologia se fundamenta em três princípios norteadores: i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (PILATI, 2017, p. 101).

Em sua metodologia da aprendizagem linguística ativa, Pilati (2017) defende que a metacognição é uma prática rotineira e habitual dos alunos durante as aulas. Eles devem ser incentivados a controlar a própria aprendizagem, definindo seus objetivos, monitorando os avanços e avaliando o que funcionou e o que necessita ser melhorado no processo. Nesse aspecto, a estudiosa propõe, em sua metodologia de ensino, um tipo de ação metacognitiva,

denominada metalinguística, já que tem uma singularidade de “... tomar a linguagem como objeto de ação cognitiva e provém de uma ‘atitude reflexiva acerca dos objetos linguísticos e sua manipulação’ (GOMBERT, 1990, p. 1 *apud* GERHARDT, 2017, p. 36).

Pelo exposto, cabe aqui reafirmar que, para a promoção do ensino de língua materna, não se deve desprezar a abordagem dos aspectos gramaticais da língua; este é um dever de todo especialista em sala de aula que o distingue dos professores de outras áreas e que, portanto, deve ser assumido com todo orgulho. A questão está em como fazê-lo, e a resposta passa pela concepção de uma língua como meio de interação, pois conforme bem pontua Bagno (2003, p. 18), “ a língua como “essência” não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas”. Nesse sentido, essa língua heterogênea serve aos falantes que a utilizam de várias formas, por circunstâncias variadas, umas mais prestigiadas que outras pela sociedade, mas todas devendo ser respeitadas igualmente.

Neste ensino, os alunos devem ser educados para a variação, respeitando seus aspectos sociais e culturais, sendo sensibilizados ao combate a qualquer forma de preconceito linguístico e violência simbólica dele advinda. Isso não significa que se deva negar ao aluno o acesso aos usos cultos; ao contrário, uma das funções inquestionáveis das aulas de português e da escola, de modo geral, é a integração do educando no mundo letrado e isso se dá também pela aquisição das formas linguísticas mais valorizadas pelas camadas dominantes. Um ensino que, por fim, promova à reflexão linguística, o entendimento sobre o próprio processo de compreensão e da língua em prol da construção de jovens mais livres e capazes.

3. SOBRE A CONCORDÂNCIA NOMINAL

O capítulo que se inaugura mostrará como o tema em estudo é tratado sob o ponto de vista da doutrina gramatical e, para tanto, serão utilizados como paradigma as gramáticas de Bechara (2007), Cunha (2007) e Rocha Lima (2017). Sob o prisma das descrições científicas, serão abordadas as obras de Perini (2016) e Castilho (2016), Antonino (2007), Brandão (2011) e Mariano (2013). Por fim, serão analisados os livros didáticos que compõem a coleção adotada pela escola da rede pública municipal, local onde se realizou a pesquisa.

3.1 O que diz a doutrina gramatical

No intuito de elucidar o modo como a temática da concordância nominal é tratada pela doutrina gramatical brasileira, serão analisados a seguir três clássicos exemplares da tradição gramatical que, durante muitos anos, ditaram as regras do “bem escrever” no país e que, até hoje, servem de bibliografia obrigatória para cursos e concursos mais tradicionais e constituem parâmetro para os saudosistas desejosos de um português invariável, a saber: Cunha e Cintra (2007), Bechara (2007) e Rocha Lima (2017), nesta ordem de abordagem. Para evitar repetição enfadonha, daqui em diante, a referência se fará apenas por autor e página da obra. Também foram mantidos os destaques originais nos exemplos arrolados pelos autores (negritos ou itálicos).

Cunha e Cintra não dispuseram de um capítulo especial para o assunto; ao contrário, optaram por tratar do tema em duas seções de sua obra: primeiramente, no capítulo 10, dedicado ao “Adjetivo”, quando dispõem sobre as flexões da categoria, na parte intitulada “Concordância do adjetivo com o substantivo” (p. 284); depois, quando tratam dos pronomes possessivos, no capítulo 11, referente aos “Pronomes”, em que dispõem sobre a “Concordância do pronome possessivo” (p.333).

Os autores inauguram a seção referente à concordância do adjetivo com o substantivo, explicitando uma regra geral de correspondência das flexões a que se submetem os termos em relação de concordância nominal e consiste no fato de que “o adjetivo (...) varia em gênero e número de acordo com o gênero e número do substantivo ao qual se refere” (p. 284). Para comprovar esse princípio, os autores citam exemplos, demonstrando que, independentemente da distância entre os termos no SN, haverá concordância entre aqueles inequivocamente relacionados.

Em seguida, Cunha e Cintra discorrem sobre a concordância do adjetivo com um único substantivo. Eles explicam que, independentemente da função exercida pelo adjetivo, ou seja, não importa se adjunto adnominal ou predicativo, o adjetivo concordará em gênero e número com o único substantivo a que se refere e citam exemplos de clássicos da literatura brasileira, dentre os quais: “Saiu de **cabeça baixa**, as **mãos cerradas** no fundo dos bolsos.” (L. Fagundes Telles, ADV, 51) e “A **casa** ficou **vazia**.” (A. M. Machado, HR. 231) (p.284).

Os autores seguem elencando as possibilidades de concordância, quando o adjetivo é referido a mais de um substantivo. Para tanto, destacam a necessidade de se levar em consideração o gênero dos substantivos, a função e a posição dos adjetivos.

Separaram esta seção em dois subgrupos que dizem respeito à função dos adjetivos: o primeiro, o do adjetivo enquanto adjunto adnominal; o segundo, enquanto predicativo do sujeito composto. Em seguida, o primeiro subgrupo - quando a adjetivo exerce a função de adjunto adnominal - é bipartido em decorrência da posição que o adjetivo ocupa no SN em relação aos substantivos, se vêm antes ou depois deles; o segundo - do adjetivo com função de predicativo do sujeito composto - também se divide, mas em relação ao gênero dos substantivos, se do mesmo gênero ou de gêneros diversos. (p. 284-288)

Com relação ao primeiro grupo, e quando o adjetivo vem antes dos substantivos, os autores expõem, em princípio, a regra de concordância nominal, segundo a qual “o adjetivo concorda em gênero e número com o substantivo mais próximo, ou seja, o primeiro deles.” (p. 285). Destacam, no entanto, que, se os substantivos forem próprios ou nomes de parentescos, o adjetivo será flexionado no plural: “Vivia em **tranquilos bosques** e montanha.”; “Vivia em **tranquilas montanhas** e bosques.”; “Conheci ontem **as gentis irmã e cunhada** de Laura.”.

No que diz respeito à concordância do adjetivo com os substantivos, quando aquele vem depois destes, os gramáticos elucidam que depende do gênero e do número dos substantivos. A partir daí, enumeram cinco situações envolvendo a questão.

Na situação 1: caso os substantivos sejam do mesmo gênero e estejam no singular, o adjetivo terá o mesmo gênero, e, em relação ao número, poderá ficar no singular (concordância mais usual) ou no plural (concordância menos usual). Citam como exemplo: “A professora estava com um **vestido** e um **chapéu escuro**.” e “A professora estava com um **vestido** e um **chapéu escuros**.”

Caso os substantivos tenham gêneros diferentes e estejam no singular, o adjetivo poderá concordar com o substantivo mais próximo (concordância mais comum) ou com os dois, ficando no masculino plural (concordância mais rara). Esta é a segunda situação, para a qual os

autores utilizam os seguintes exemplos: “Estudo o **idioma** e a **literatura portuguesa.**” e “Estudo o **idioma** e a **literatura portugueses.**”

Uma terceira situação prevê a possibilidade de concordância do adjetivo com substantivos do mesmo gênero, mas de números distintos. Neste caso, o adjetivo poderá ir para o plural (concordância mais usual) ou concordar em número com o substantivo mais próximo (concordância mais rara). Como exemplo, Cunha e Cintra utilizam, dentre outros: “Estudo as **línguas** e a **civilização ibéricas**” e “Estudo as línguas e a civilização ibérica.”.

A quarta situação hipotética elencada pelos autores vislumbra a concordância com substantivos que estejam no plural e sejam de gêneros diferentes. Neste caso, ou o adjetivo vai para o plural e concorda em gênero com o substantivo mais próximo (concordância mais comum) ou vai para o masculino plural (concordância mais rara). Para ilustrar os casos, utilizaram as seguintes sentenças “Ela comprou **saias** e **chapéus escuros.**” e “Ela comprou **chapéus** e **saias escuros.**”.

A quinta e última possibilidade de concordância, quando o adjetivo exerce a função de adjunto adnominal e vem depois dos substantivos, prevê a hipótese destes serem de gêneros e números diferentes. Nessa circunstância, ou o adjetivo vai para o masculino plural (concordância mais comum) ou será flexionado em gênero e número tal qual o substantivo mais próximo (concordância mais rara, exceto quando o substantivo mais próximo estiver no feminino plural). Assim: “Estudo os **falares** e a **cultura portugueses.**” e “Estudo o **idioma** e as **tradições portuguesas.**”

Sobre o caso de o adjetivo concordar com o substantivo mais próximo, ou como também é conhecida, a concordância atrativa, Cunha e Cintra orientam que, caso não seja possível a caracterização precisa do substantivo distanciado do adjetivo, gerando dúvida, o ideal é que seja repetido o adjetivo para cada um dos substantivos.

Em se tratando do segundo grupo, quando o adjetivo tem função de predicativo do sujeito composto, os autores elucidam que, normalmente, recaem sobre ele as mesmas regras de concordância a que estão submetidos os adjetivos com função de adjunto adnominal. No entanto, destacam os seguintes apontamentos: a) o adjetivo acompanhará o mesmo gênero dos substantivos sujeitos, caso pertençam ao mesmo gênero e, preferencialmente, será flexionado no plural, mesmo que os substantivos estejam no singular; b) o adjetivo, normalmente, irá para o masculino plural, se de gêneros diversos forem os substantivos sujeitos.

Os autores afirmam que, nos dois casos supracitados, o adjetivo que exerce a função de predicativo pode, ainda, concordar com o sujeito mais próximo. Para isso, o verbo de ligação tem de estar no singular e anteposto aos sujeitos: “Era novo o livro e a caneta.” (p. 288).

Os autores encerram o capítulo observando que, em geral, às mesmas regras aplicadas ao adjetivo predicativo do sujeito estão submetidos os adjetivos que funcionam como predicativos do objeto. Acrescentam que, quando o sujeito for expresso por uma oração, seja ela plena ou reduzida, o adjetivo predicativo ficará no masculino plural: “**É honroso** morrer pela pátria”.

No capítulo 11, na sessão e que dispõem sobre os “Pronomes Possessivos”, os gramáticos tratam da concordância específica desta categoria de palavras, observando dois pontos sobre a questão. Primeiro, destacam que o pronome possessivo deve concordar em gênero e número com o substantivo que denomina o objeto possuído, assim como, em pessoa, com o possuidor. Como exemplo: “Cada um tratava de si, do seu corpo, da sua alma, dos seus ódios.” (M. Torga, NCM, 204). Por fim, destacam que, quando mais de um substantivo são determinados por um único possessivo, este deve concordar com aquele que esteja mais próximo. Exemplo: “Rubião estacara o passo; ela pôde vê-lo bem, com os **seus gestos e palavras**, o peito alto e uma barretada que deu em volta.” (Machado de Assis, OC, I, 715).

Bechara, ao contrário do que fizeram os gramáticos anteriormente referidos, optou por destacar uma parte de sua obra para tratar da questão da concordância nominal. Ela está explícita no capítulo II (dos cinco de que dispõe a obra), intitulado “Gramática Descritiva e Normativa - as unidades do enunciado”, em que o autor faz algumas considerações gerais sobre concordância em sentido amplo e, em seguida, restringe o tema abordando a concordância nominal. Sobre ela dispõe:

Diz-se concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem.

Explica Bechara que tal instituto pode ocorrer de duas maneiras na língua portuguesa, as quais o autor chama de “concordância de palavra para palavra” - podendo ser esta total ou parcial, dependendo da totalidade ou proximidade, numa série de coordenação, entre os vocábulos determinados - e “concordância de palavra para sentido” ou “*ad sensum*” ou

“silepse”, na qual o determinante deixa de concordar com a forma do determinado, considerando apenas a ideia ou sentido de aplicação nele contido (p. 543-544).

No que tange à concordância de palavra para palavra, o autor trata da questão desdobrando o tema em três possibilidades de ocorrência: 1) quando houver um determinado; 2) quando houver mais de um determinado; 3) quando houver um só determinado e mais de um determinante.

No primeiro caso, a palavra determinante acompanhará, em gênero e número, a palavra determinada. No entanto, o autor faz um adendo para o caso de certos nomes femininos, como “sentinela, guarda, guia”, dentre outros, que, quando referentes ao sexo masculino, devem manter o gênero feminino, emprestando a seus determinantes esta marca de gênero: “a sentinela avançada”, referindo-se a algum homem, por exemplo.

No segundo caso, quando houver mais de um determinado, há de ser observado o seguinte: a) se os determinados possuem o mesmo gênero - caso em que o determinante poderá ir para o plural e para o mesmo gênero daquele, ou, ainda, poderá concordar com o mais próximo, principalmente, se vier anteposta: “A língua e (a) literatura *portuguesas* ou A língua e (a) literatura *portuguesa*” (2007, p. 545); b) e, se os determinados forem de gêneros diferentes, o determinante será flexionado no masculino plural ou concordará em gênero e número com o mais próximo: “Vinha todo coberto de negro; *negros* o elmo, a couraça e o saio.” [AH. 1, 107] (2007, p. 545); “*Calada* a natureza, a terra e os homens.” [GD. 3, I, 315] (2007, p. 546).

No terceiro caso, quando houver mais de um determinante e um só determinado, este poderá ir para o plural ou permanecer no singular, tornando-se facultativa a repetição do artigo, neste último caso: “*as séries quarta e quinta*”, “*a quarta e quinta série (ou séries)*” (p. 546).

Quanto à concordância de palavra para sentido, o autor relaciona quatro casos em que se evidencia o fato de que o que se leva em consideração para o estabelecimento da relação de concordância não é a forma do termo determinado, mas o seu sentido. São os seguintes casos observados: 1) expressões de tratamento (V. Ex.^a, V. S.^a) cuja concordância do adjetivo deve ser feita com o pronome de tratamento e não com a ideia de que se trata de um homem ou de uma mulher. Exemplo: V. Ex.^a é atencioso (referindo-se a homem); 2) expressão “*a gente*” dirigida a uma ou mais pessoas com inclusão da que fala: “Pergunta a gente a si próprio (referindo-se a pessoa do sexo masculino) quanto levaria o solicitar ao seu cliente por ter sonhado com o seu negócio. [PC apud MBa. 2, 413]” (p. 547); 3) termo determinado sendo um coletivo seguido de determinante de gênero e número (ou ambos) diferentes: “*Acocorada* em torno, *nus*, a negralha *miúda*, de dois a oito anos.” [HC. 2, 84] (p. 547); 4) quando o

determinante aparece no plural concordando com a ideia de plural do determinado (plural ideológico), mesmo encontrando-se este no singular: “Não compres *livro* somente pelo título: ainda que pareçam bons, são muitas vezes péssimos [JR. 1, 321].”

Finalizando a abordagem do tema em sua gramática, Bechara (p.547-554) relaciona, em “Outros casos de concordância nominal”, vinte situações em que descreve a forma como julga apropriada a concordância de certos nomes no português e que a maioria dos livros didáticos - como será discutido no capítulo 5 deste trabalho - aponta como casos especiais de concordância nominal. Para Bechara, são estes: 1) Um e outro, nem um nem outro; 2) Mesmo, próprio, só; 3) Leso; 4) Anexo, apenso e incluso; 5) Dado e visto; 6) Meio; 7) Pseudo e todo; 8) Tal e qual; 9) Possível; 10) A olhos vistos; 11) É necessário paciência; 12) Adjetivo composto; 13) Alguma coisa boa ou alguma coisa de bom; 14) Um pouco de luz e uma pouca de luz; 15) Concordância do pronome; 16) Nós por eu, vós por tu; 17) Alternância entre adjetivo e advérbio; 18) Particípios que passaram a preposição e advérbios; 19) A concordância com numerais; 20) A concordância com os adjetivos designativos de nomes de cores.

Assim como fizeram Cunha e Cintra (2007), Rocha Lima (2017) também não dispôs de um capítulo específico de sua obra para tratar do tema; a concordância nominal está diluída em três momentos da seção dedicada à sintaxe de sua gramática, especificamente, nos capítulos 18, 20 e 22, que tratam do plural dos substantivos (p. 363-365), da concordância do adjetivo com o substantivo (p. 376-377) e de um caso de concordância com pronomes possessivos (p. 398), respectivamente.

Com relação ao plural dos substantivos, o autor elenca quatro casos merecedores de atenção. Primeiramente, ele dispõe que, quando acompanhados de alguns pronomes indefinidos de sentido quantitativo (quanto, muito) ou em certas expressões (de pé descalço, de braço dado), o substantivo costuma ser empregado no singular; no entanto, tal concordância é facultativa. Exemplos da página 364:

“ Dessas rosas *muita rosa*
Terá morrido em botão...” (Manuel Bandeira)

“*Quantas vezes* Fernão, do cabeço de um monte,
Via lenta subir do fundo do horizonte
A clara procissão dessas bandeiras de ouro!” (Olavo Bilac)

No segundo caso, ainda em relação ao plural dos substantivos, o autor determina a obrigatoriedade do singular quando o substantivo referir-se a algo pertencente singularmente a cada um de vários indivíduos. Assim, tem-se: Eles puseram *o chapéu na cabeça* (e não: *os chapéus nas cabeças*) (p. 364).

No terceiro caso, o gramático refere-se aos casos de substantivos que dizem respeito a datas, horas e páginas de livros, determinando que, nestes casos, os substantivos deverão flexionar-se no plural. Ele elucida que estas construções têm origem no uso de numerais cardinais ao invés de ordinais. Exemplos: “A ou *aos 10 dias de setembro* (= no décimo dia de setembro)”; “A *folhas 17* (= na décima sétima folha)”; “A *páginas 25* (= na vigésima quinta página)” (p. 364).

Por fim, a quarta regra referente ao plural dos substantivos, Rocha Lima assevera que, quando um substantivo é modificado por vários adjetivos que expressam as diversas espécies contidas no gênero indicado por ele, este deve flexionar-se no plural: “As *línguas* portuguesa, espanhola e francesa.” (p. 365).

Acrescenta o autor, por meio de nota, a possibilidade de utilização do substantivo no singular, se este estiver anteposto ao primeiro adjetivo, não for expresso antes dos outros, vier precedido de artigo, bem como os outros artigos terão também de vir: “A *língua* portuguesa, a espanhola e a francesa.” (p. 365).

No que se refere à concordância do adjetivo com o substantivo, o autor elenca três regras gerais, dependendo de quantos substantivos o adjetivo modificará. Caso modifique apenas um substantivo, flexiona-se conforme o gênero e o número deste: “*homem alto, mulher alta, homens altos, mulheres altas*” (p. 376). Caso modifique mais de um substantivo, as seguintes situações são previstas:

i) quando houver substantivos no singular e de gêneros diferentes, o adjetivo poderá flexionar-se no masculino plural ou concordar com o substantivo mais próximo, a depender da intenção do escritor (referir-se a ambos os substantivos ou a apenas um deles), das exigências da eufonia e da clareza. Exemplo: “O pai e a mãe *extremosos* ou *extremosa*.” (p. 376). O gramático observa, ainda, a possibilidade de adjetivo anteposto aos substantivos, caso em que a concordância será estabelecida com o primeiro deles, como ocorre em: “*Boa hora e local escolheste!*” (p. 376).

1. ii) quando houver substantivos de gêneros e números variados, observar-se-ão as mesmas condições anteriores elencadas em (i).

O estudioso reitera que, em havendo mais de um substantivo, a regra é a concordância do adjetivo com todos os substantivos, levando-se em conta a prevalência do masculino sobre

o feminino e do plural sobre o singular, ressaltando-se os casos em que o adjetivo concorda com o substantivo mais próximo por questões de eufonia e de clareza.

Encerrando os apontamentos sobre o tema em debate, na seção sobre a sintaxe dos pronomes possessivos, o autor destaca o que chama de *um caso de concordância*, quando afirma que um só possessivo tem a capacidade de determinar vários substantivos, concordando apenas com o mais próximo: “*Nossa culpa e arrependimento.*” “*Teus anseios e esperança.*” (p. 398).

Em suma, as gramáticas tradicionais resenhadas alongam sua descrição a partir de uma regra geral de gramática, porque se ocupam da prescrição de regras paralelas e excepcionais. Apesar de sua inegável importância para a ciência (caso esse tipo de norma seja encarada como mais uma variedade a ser estudada, relacionada aos seus contextos sociais de uso), como se sabe, as gramáticas prescritivas se preocupam com uma variedade apenas considerada “cultura” da língua, excetuando-se tudo o que dela divergir e se distanciando dos usos que caracterizam a linguagem verbal humana.

3.2 O que informam os trabalhos de orientação científica

Para melhor exploração do tema e organização textual, esta seção que trata dos trabalhos científicos já realizados sobre a questão da concordância nominal será subdividida em dois momentos: primeiramente, serão analisadas as formas como duas gramáticas descritivas cuidam do assunto; em seguida, serão abordados artigos e capítulos de livros que focalizam os caminhos percorridos por algumas pesquisas linguísticas, envolvendo o tema desta dissertação.

Com o objetivo de elucidar também a forma como as gramáticas científicas versam sobre a temática em voga, foram selecionadas duas gramáticas descritivas: Perini (2016) e Castilho (2016). A fim de ampliar o escopo dessas descrições gramaticais, também serão incluídos capítulos de livros e artigos científicos publicados por estudiosos que se ocuparam deste tema.

Perini (2016) inaugura o tema da concordância nominal no capítulo 35 de sua obra com a seguinte definição: “a concordância nominal é o fenômeno de harmonia de gênero e número entre diversos nominais dentro do SN” (2016, p. 389). Destaca também a possibilidade de concordância com nominais externos ao SN, quando aqueles estão ligados a estes por uma

relação temática⁴ que, por sua vez, é expressa pela presença de papéis temáticos emparelhados – no caso, os papéis temáticos citados pelo autor são *qualidade* e *coisa qualificada* – fenômeno que acontece quando a ocorrência de um papel temático obriga a ocorrência do outro ou quando é obrigatória a ocorrência de dois casos do mesmo papel temático (p. 201) na sentença.

Perini (2016) define a categoria de gênero dos nominais de duas maneiras diversas, as quais nomeia: gênero inerente e gênero governado. Inerente, para o gramático, é todo nominal referencial, ou seja, todo aquele nome usado para denotar algo. Esses nomes, com potencial referencial marcados [+R], são designados em duas classes, masculino e feminino (p. 390). Por outro lado, governado é aquele nominal usado qualificativamente e, por este motivo, precisa corresponder ao mesmo gênero em que está o núcleo de seu SN, que é referencial e tem gênero inerente, resguardados os inúmeros casos excepcionais em que os itens não variam em gênero, definidos como aqueles que têm masculino e feminino formalmente idênticos.

Todos os nominais usados referencialmente têm gênero inerente – são masculinos ou femininos, sem exceção; e o SN do qual são o núcleo “herda” esse gênero, de modo que podemos dizer não só que *xícara* é feminino, mas também que o SN *a minha xícara de café* é feminino. Isso vale, por exemplo, para efeitos de concordância: [5] *A minha xícara de café está vazia.* feminino + feminino (p. 390)

Finalizando a questão do gênero em seu capítulo referente à concordância nominal, o autor elucida a distinção entre gênero gramatical e gênero natural (sexo). Ele explica que a nomenclatura utilizada pode favorecer o surgimento de uma confusão conceitual em que se correlacione gênero e sexo nos nomes referentes a pessoas e animais, mas ressalta que este fato é irrelevante para a gramática, importando apenas o feminino expresso gramaticalmente, já que tanto um nominal que designe uma mulher (professora), quanto um que designe homem ou mulher (pessoa) ou um que designe coisa (xícara) são gramaticalmente idênticos para fins de concordância (p. 391).

Com relação à categoria de número, Perini (2016) dispõe não se tratar de categoria tão arbitrária quanto a de gênero, já que, em geral, não se define um nominal como sendo singular ou plural, dado o fato de que a maioria possui os dois números, excetuando-se *férias* e *ouro*, por exemplo, visto que o primeiro só pode apresentar-se no plural e o segundo, no singular.

⁴O autor explica minuciosamente esta relação temática no capítulo 14 de sua obra, dedicado aos Papéis Temáticos, que são funções semânticas desempenhadas pelos SN, importantes para dar luz à relação existente entre a forma e o significado das relações linguísticas, por exemplo. (p.197)

Observa também o estudioso que existe uma relação entre o número e a quantidade de elementos a que se refere, regra válida, inclusive, para o coletivo, que, apesar de expressar ideia de um conjunto de seres de uma mesma espécie, não é sinônimo de plural, mas existem palavras que são grafadas no plural e se referem a uma coisa só (*férias* e *costas*, por exemplo), ainda existem aquelas que são dadas como plurais pelas gramáticas tradicionais, mas singulares no PB. Além do morfema –s, Perini ressalva que, no português, a alternância singular/plural pode ser também fonologicamente marcada. Exemplo: “*os óvo, os olho com o aberto*”.

No que se refere à concordância de número no PB, o autor estabelece uma diferença entre o padrão escrito e o português falado no país. Na escrita, a concordância de número fica semelhante à de gênero: o núcleo é quem vai determinar o número dos demais elementos do SN (modificadores, determinantes, quantificadores, dentre outros): “[12] *Essa menina despenteada / essas meninas despenteadas*”. Porém, no PB falado, essa regra tem tratamento distinto do que preconiza a norma gramatical para a língua escrita. O plural marcado pelo –s, assim como suas variantes alomórficas, muitas vezes ocorre somente no primeiro elemento do SN, exceto quando este é um modificador. Portanto, são gramaticais formas como: “[13] *Os livros / os livro*”; “[14] *Essas meninas despenteadas / essas menina despenteada*”; “[15] *Meus filhos / meus filho*”.

O autor destaca outra maneira de expressar o plural, com ideia de totalidade, acrescentando-se a palavra *tudo* depois do núcleo ou do verbo. Ele dispõe que esta construção talvez seja de uso ainda menos universalizado que as outras, mas que o fato ainda carece de estudo. Cita como exemplos: “[18] *As menina tudo ficou gritando.*”; “[19] *As menina ficou tudo gritando.*” e “[20] *Os mecânico perdeu os parafuso tudo.*”.

Castilho (2016), diferentemente de Perini (2016) ocupando-se do PB falado, não estabelece um capítulo específico para tratar do tema em voga; ao contrário, o fenômeno da concordância nominal se diluiu ao longo de seu estudo. O tema é claramente explicitado em alguns momentos já no índice de sua gramática, nos capítulos 6, 11 e 12, cujos títulos correspondem respectivamente a: Primeira abordagem da sentença; Sintagma Nominal e O sintagma adjetival.

No capítulo 6 (p. 261), o autor define o conceito de concordância nominal como uma forma de manifestação do princípio da projeção que, para ele, é o responsável pela associação entre transitividade, a colocação e a concordância, no momento em que se dá a criação linguística. Baseando-se em reflexões, de cunho gerativista, Castilho cita o trabalho de Xavier; Mateus (CASTILHO, 2016, p. 273), que definem a concordância nominal como a concordância

gramatical deflagrada em determinados contextos linguísticos, quais sejam: o adjetivo em função predicativa concorda em gênero e número com o sujeito a que se refere; o adjetivo em função atributiva, como os determinantes e quantificadores, concordam com o núcleo nominal do sintagma a que pertencem em gênero e número (p. 273).

No capítulo 11, mais precisamente na seção 11.2.1.6, o autor trata especificamente do tema da concordância no SN. O autor faz referência aos resultados da pesquisa sociolinguística variacionista de Scherre (1988, 1996), que provou a sofisticação das regras de concordância na modalidade popular do PB falado, contrariando a ideia de que o referido fenômeno caminhava para um processo de simplificação. Por meio da combinação de três variáveis: classe gramatical, posição desta dentro do SN e eventual ocorrência de marcas precedentes de plural, Scherre chegou às seguintes conclusões:

1. as classes gramaticais marcam o plural de maneira distinta, sendo as que mais marcam:
 - 1) as que exercem função de especificadores de SN (principalmente artigos, demonstrativos e pronomes indefinidos); 2) as que expressam maior saliência fônica, ou, como expõe Castilho (2016, p. 461), “aquelas que distinguem mais salientemente o singular do plural”. Salienta, ainda, que os substantivos no diminutivo (cabelinho / branquim) e os adjetivos são as classes que menos marcam, exceto, se estiverem na segunda posição;
2. é relevante a posição da classe no interior do SN, uma vez que os elementos pré-nucleares ou classes antepostas ao núcleo recebem as marcas de plural;
3. as marcas no item anterior levam a marcas no item posterior, assim como as ausências no item anterior levam a ausências no item posterior. Assim, tem-se: “*milhares de coisas*” e “*uma porçãoØ de coisaØ*” (p.461).

No capítulo em que discorre sobre o sintagma adjetival, na seção 12.2.1.5, Castilho (2016), primeiramente, elenca três situações de concordância, envolvendo o adjetivo. São elas: A) o adjetivo concorda com o substantivo em gênero e número: A sala estava **cheia** de curiosos.; B) o adjetivo pode concordar com um elemento do discurso que não esteja expresso no enunciado: A mulher chama-lhe **antipático**.; C) o adjetivo ficará no masculino singular caso exerça a função de núcleo de sentença exclamativa: **Horível** essa prova. Observa, ainda, que as regras de concordância do adjetivo têm sofrido transformações ao longo dos tempos, em decorrência da simplificação da morfologia verbal e nominal, tornando a categoria progressivamente invariável (p. 519).

Pesquisas acadêmicas demonstram o grande interesse pelo tema e trazem contribuições à descrição da gramática do PB. Os trabalhos referidos nesta seção retomam metodologia e resultados de diversos estudos de Marta Scherre, pioneira no tratamento variacionista da concordância nominal, entre outros fenômenos gramaticais do PB. Apresentam-se, a seguir, resultados de pesquisas variacionistas que podem contribuir para a abordagem pedagógica desse tópico gramatical.

Antonino (2007) desenvolveu um estudo sobre a concordância nominal numa perspectiva diversa da que se pretende abordar nesta pesquisa, não tratou do fenômeno da variação de concordância dentro do SN, mas sim em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no português popular em duas cidades do interior do Estado da Bahia: Santo Antônio de Jesus e Poções, a partir da análise de amostras da fala vernácula de indivíduos com baixa ou nenhuma escolaridade.

Citando as reflexões do sociolinguista Dante Lucchesi, que investigou o PB falado em comunidades isoladas, a pesquisadora parte de duas premissas para o desenvolvimento de seu estudo: primeiramente, de que a realidade linguística do PB é polarizada e, em decorrência disso, tem-se a coexistência de duas variedades, a culta e a popular - sendo esta última a mais afetada pelo fenômeno da variação, sobretudo o apagamento da marca nominal de número; a outra hipótese é a de que a variação tem como base o contato entre o português e as línguas africanas e indígenas e é “o resultado de transmissão linguística irregular pelo contato entre línguas” (LUCCHESI, 2003 *apud* ANTONINO, p.13),

Lucchesi (2001) descreve a realidade linguística brasileira como bipolarizada, pondo a(s) norma(s) popular(es) em um extremo e a(s) norma(s) cultas em outro. será esta a visão aqui defendida, a de uma realidade que se apresenta em dois pólos, com uma influência inegável da importância do contato entre línguas na formação do português popular do Brasil, com base no conceito de Transmissão linguística irregular. (ANTONINO, p. 26)

Com relação à concordância de gênero, a autora observou que a não aplicação da regra (6%), bastante inferior à aplicação (94%), configura-se como um resíduo de um passado em que a variação na concordância de gênero tenha sido provavelmente muito maior. Ao contrário do que acontece nas variedades urbanas do português brasileiro, onde não há estudos sobre o tema - o que corrobora para a constatação de uma falta de variação de gênero significativa, em algumas comunidades rurais afrobrasileiras isoladas, essa marca chega a 20%, assim como nas

falas populares do interior do país, ainda que em nível menos expressivo, também se pode observar a variação.

O programa VARBRUL, utilizado na pesquisa, selecionou as variáveis mais relevantes estatisticamente para o estudo referido, quais sejam: tipo de predicação, indicação de gênero no sujeito, referência ao falante e tipo de predicativo.

A respeito da concordância de gênero, a variável de maior relevância estatística na pesquisa foi o *tipo de predicação*, em que os predicados nominais favoreceram mais o uso da regra, ao passo que as estruturas de predicados verbo-nominais e passivas o desfavoreceram.

Com relação à variável *indicação de gênero no sujeito*, cuja base se dá no *Princípio da Saliência Fônica* e no do *Paralelismo Formal*, a autora confirma sua hipótese, já que houve mais registros de concordância nominal nos casos em que o predicativo estava ligado a um sujeito com marcas de gênero explícitas.

A variável *referência do falante* também se mostrou relevante, indicando que, quando o sujeito da sentença se refere ao falante, há uma maior aplicação da regra de concordância de gênero, confirmando o que atestam várias pesquisas sociolinguísticas de que há maior incidência de concordância com sujeitos com traço semântico [+ humano].

A variável *tipo de predicativo* evidenciou que os adjetivos, mais que os participípios, propiciam a marcação de gênero, corroborando com os resultados da primeira variável selecionada: *tipo de predicação*.

A estudiosa destaca que algumas variáveis não selecionadas como estatisticamente relevantes pelo VARBRUL apresentariam resultados interessantes, como a variável ordem sujeito-predicado, comprovando que a ordem direta favorece o uso da concordância de gênero, ao passo que o sujeito posposto ao verbo desfavorece a sua aplicação. Outra constatação interessante é a de que a presença de material interveniente entre o verbo e o predicativo também desfavorece a concordância, já que prejudica a relação de adjacência.

Quanto à concordância nominal de número, a pesquisadora chegou à ordem de 4% para o índice de marcação de plural no português popular do interior do país, um índice consideravelmente baixo, mas ainda superior ao que chegou Lucchesi no português afro-brasileiro isolado, 1%. Em contrapartida, na fala urbana, o índice de marcação de plural obtido foi o de aproximadamente 45% - o que para a estudiosa confirmaria a realidade brasileira polarizada a qual defende.

Na seleção das variáveis linguísticas, no que concerne ao uso da marcação de número em predicativos e estruturas passivas, duas variáveis relacionadas ao *princípio da coesão*

estrutural (LUCCHESI, 2000 *apud* ANTONINO, 2007) destacadas: *a concordância nominal de número no SN sujeito e a concordância verbal*. O princípio referido consiste na ideia de que a marcação explícita de plural aparecerá com maior frequência em predicativos e participios, quando também houver a marcação de número no SN sujeito especificador desses predicativos e participios, e quando houver concordância entre o sujeito e o verbo de ligação ou o auxiliar *ser* nas passivas. A pesquisadora confirma os resultados em consonância com o supracitado princípio, já que, nas sentenças em que o SN sujeito apresentava marcação explícita de número e em que o verbo concordava com o sujeito, o índice da marcação explícita de plural nos predicativos e estruturas passivas foi maior.

Antonino (2007) revela que algumas variáveis, apesar de não selecionadas, apresentaram resultados expressivos. Ela destaca que as variáveis *caracterização semântica do sujeito e ausência de material interveniente entre o sujeito e o predicativo* confirmaram o que havia sido constatado na concordância de gênero.

Com relação ao *princípio da saliência fônica*, a pesquisadora afirma não ter atingido resultados significativos de validade estatística. Baseado em tal princípio, apregoa-se que as formas mais salientes ou cuja diferença de material fônico entre a forma flexionada e a não flexionada seja maior acentuada, favorecem a marcação explícita de plural.

No que tange aos fatores extralinguísticos e sociais, Antonino (2007) constatou que os falantes do interior que saíram de suas comunidades de fala por mais de seis meses receberam maior influência das normas urbanas e dos meios de comunicação e, por isso, apresentaram maior ocorrência de concordância tanto de número quanto de gênero, o que observou na variável *estada fora da comunidade*.

Com relação à idade dos falantes, nas duas comunidades, a pesquisadora observou que o uso da concordância de gênero e de número apresentou índice maior entre os jovens, indicando, a seu ver, um processo de implementação de novas regras. Por outro lado, o menor índice por parte dos mais velhos expressaria um comportamento linguístico assemelhado ao das origens do português popular do interior do país, quando eram mais evidentes os reflexos do processo de transmissão linguística irregular oriundas do contato do português com as línguas africanas e indígenas.

No que concerne ao sexo, a pesquisadora constata que são as mulheres que compõem o quadro de maior uso das regras de concordância. Para a autora, o fato se deve a uma mudança de comportamento feminino no interior, já que as mulheres não estão mais adstritas aos limites da casa; ao contrário, muitas saem da própria cidade para ajudar no sustento da família.

As últimas variáveis extralinguísticas, *nível de escolaridade e localidade do falante*, não apresentaram diferenças que merecessem destaque. Quanto à escolaridade, todos os entrevistados eram analfabetos ou semianalfabetos, e esse fator não interferiu no uso variável das regras de concordância. Quanto à localidade, constatou-se que o fator rural/urbano, em municípios de pequeno porte, não é preponderante para se definir o uso das regras de concordância nominal.

Por fim, a estudiosa ratifica que a realidade linguística polarizada do português brasileiro ainda resiste aos dias atuais, com a coexistência de normas populares e normas cultas em dois extremos bem marcados, refletindo o abismo social entre classes que também se evidencia na fala do povo. A autora também reafirma que os resultados de sua pesquisa confirmaram sua hipótese inicial de que a origem do português popular do interior do país é marcada pela transmissão irregular, relacionada ao contato entre línguas ocorrido na formação do Brasil.

Diferentemente do que fez Antonino (2007), Mariano (2013) aproximou-se mais da questão do ensino da língua, abordando o fenômeno da concordância nominal de número em redações escolares numa perspectiva sociolinguística variacionista. Ela procurou verificar um possível aumento da utilização da marca de concordância, conforme preconiza a “norma padrão”. Seus objetivos incluíram verificar se esse aumento teria relação com a escrita, com a natureza pública ou privada da escola, com a sua localização ou com o tempo de escolarização dos envolvidos na pesquisa. Por fim, destacou os fatores sociais e linguísticos propiciadores do cancelamento da marca.

Para a constituição do *corpus*, foram utilizadas redações de alunos oriundos de escolas públicas e privadas de quatro bairros da capital do Rio de Janeiro. Os dados coletados foram submetidos ao programa estatístico GoldVarbX e, das 2.659 ocorrências, apenas 150 não mostraram a marca explícita de número, mostrando que a variante de maior prestígio foi a mais utilizada nos textos dos alunos (94,5%).

Esse resultado confirma a hipótese de um aumento do uso da marca de concordância explícita no português brasileiro entre indivíduos de escolaridade média. A autora ressalta o fato de que o aumento do uso da variante de prestígio parece estar ligado à modalidade escrita (mais monitorada que a oral), ao tipo de texto produzido e ao ambiente onde foi produzido: a escola, espaço de manutenção das normas de prestígio. Destaca também que as variantes linguísticas selecionadas como favoráveis ao fenômeno da concordância nominal são três:

marcas no elemento precedente, animacidade, e posição linear e relativa do constituinte no SN; já as sociais são: localidade e ano de escolaridade.

Com relação à primeira variável linguística selecionada, Mariano (2013) observou a atuação de princípios funcionalistas no fenômeno da concordância nominal: o da *distintividade*, o da *economia linguística* e o do *paralelismo formal*. O primeiro princípio foi observado na situação em que, não havendo elemento precedente, um único termo ocupa a primeira posição no SN e, neste caso, quase via de regra, para que a noção de plural seja estabelecida, a marca de número deve se fazer explícita. O segundo princípio mostrou-se evidente quando, por exemplo, o termo analisado apresentou uma expressão semanticamente plural, tal qual *porção de*, desfavorecedora da “regra padrão”, uma vez que a marca explícita –s é mais produtiva quando necessária; também pode ser evidenciado na variável *presença de marca no elemento precedente*, não se fazendo necessária a presença de mais uma marca de plural para que este se estabeleça. O terceiro princípio, o do paralelismo formal, atua no contexto dos numerais, favorecendo o uso da regra de concordância. Preconiza tal princípio a máxima de que “marcas levam a marcas e zeros levam a zeros”, conforme elaborado por Scherre.

A segunda variável linguística selecionada foi a *animacidade*, pois o traço mais humano favorece a presença da marca mais explícita de concordância nominal, conforme dispõe Scherre (1998). Já a terceira e última variável linguística selecionada foi a posição linear e relativa do constituinte no SN que revelou maior concordância nos termos posicionados mais à esquerda do núcleo e menor naqueles mais à direita. Com os núcleos, o mesmo *continuum* pode ser constatado: quando posicionados mais à esquerda favorecem a marcação de plural, quando localizados mais à direita, menos favorecem tal marca.

Quanto às variáveis sociais selecionadas, a primeira, referente à localidade, revelou que as escolas públicas localizadas em Quintino e Santa Cruz desfavoreceram o uso da marca explícita da concordância de número, ao passo que as escolas privadas localizadas em Vila da Penha e Jardim Guanabara favoreceram o uso da variante de prestígio, fato que abriu discussão para as particularidades e possíveis disparidades existentes entre as instituições públicas e privadas da educação básica. A segunda variável, que se refere ao ano de escolaridade, revelou que os anos iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º e 7º anos), diferentemente do 8º, não favoreceram o uso da variável de prestígio, talvez pelo fato de que seus textos sejam mais informais e menos argumentativos que os do 8º ano. Contrariando a expectativa natural, o 9º ano apresentou um comportamento neutro, tendendo a um pequeno desfavorecimento da regra.

Mariano (2013) faz outros apontamentos importantes. Ela destaca, por exemplo, que a variável saliência fônica, relevante em diversos trabalhos sociolinguísticos variacionistas não teve destaque em sua pesquisa, o que a fez concluir que a diferença fônica entre singular e plural tem relevância para a fala, não para a escrita, que é visual, não auditiva.

Ainda na seara do que importa para a escrita ou para a oralidade, a autora observou que, ao contrário do que ocorreu com o fenômeno da *saliência fônica*, as variáveis *marcas no elemento precedente e posição linear e relativa do constituinte no SN* têm relevância para as duas modalidades do português brasileiro, demonstrando a importância do termo antecedente e da posição ocupada por cada elemento do SN para a realização da marca explícita de concordância de número.

A pesquisadora conclui, reafirmando o valor da escola enquanto veículo de promoção e manutenção da norma de prestígio e o papel de autoridade da escola como agente contribuinte para o uso da marca explícita de plural –s em detrimento da variante estigmatizada zero. Destaca, finalmente, que a concordância se trata de um fenômeno relativo aos falantes, uma vez que não se restringe à localidade, gênero ou ano escolar.

Brandão (2016) inaugurou seu estudo sobre o tema da concordância nominal, definindo-a como

a reiteração do mesmo conteúdo morfológico (categoria de gênero e/ou número) de um nome no(s) determinante(s) (artigo, demonstrativo ou possessivo), quantificador(es) e/ou adjetivo(s) a ele inter-relacionado(s) sintática ou semanticamente, o que funciona, por vezes, como uma marca explícita ou redundante dessa independência. (2016, p. 57)

Cabe pontuar que, para o estudo aqui desenvolvido, importa, sobretudo, o que a autora dispõe acerca da categoria gramatical de número, o que delimitará as observações que seguem.

A autora faz referência a duas outras perspectivas teóricas sobre o tema, citando o que apregoam Câmara Jr (1979, p.92) e Mateus et al (2003). Para o primeiro, a categoria gramatical de número se daria por uma oposição entre os morfemas [Ø], de singular e /S/, de plural. Exemplo: “aluno (Ø) – alunoS. (BRANDÃO, 2016, p. 58); já para a segunda, o fator que determinaria a concordância dos determinantes e quantificadores, bem como dos sintagmas adjetivos e apostos seriam os valores de gênero ou de número do nome. Exemplo: O professor conhece bem aquelas alunas atentas, em que os valores de feminino e plural contidos no nome alunas determinam a repetição das categorias de gênero e número em aquelas e atentas (BRANDÃO, 2016, p. 59).

Atenta, ainda, para o fato de que, dependendo da ocorrência de uma complexidade de fatores linguísticos e extralinguísticos, a concordância nominal pode apresentar regras variáveis, como é o caso da ausência da marca de número em alguns vocábulos do SN plural, por exemplo. Salienta que tal fato não deve ser encarado como excepcional ou errôneo, já que depende de diferentes normas de uso e, muitas vezes, são canônicas em outras línguas, como no caso do inglês, onde só o nome recebe a marca de número. Exemplo: “The beautiful girl(S).” (BRANDÃO, 2016, p. 59).

Sobre o que mostram as pesquisas científicas a respeito da categoria de número, a autora divide seus apontamentos entre as modalidades falada popular e culta, no âmbito do SN e das construções predicativas/passivas. Aqui, neste estudo, serão focalizadas as reflexões referentes à modalidade falada popular, por ser esta a de maior relevância para esta pesquisa.

Brandão (2016) refere-se a Scherre como pioneira nos estudos sobre concordância de número no SN e destaca que suas pesquisas revelam a existência de inúmeros padrões de concordância favorecidos pelo diversificado número de constituintes que podem compor o SN, além dos fatores linguísticos e sociais que os condicionam.

Dentre os diversos tipos de constituintes que compõem os SN, a autora destaca três interessantes para o estudo, por apresentarem flexão de número ou por indicarem pluralidade: i) a dos determinantes (artigos, demonstrativos e possessivos), que ocupam usualmente posição à esquerda do núcleo; ii) a dos quantificadores, que incluem palavras que exprimem formas variadas de quantificação; iii) a dos adjetivos, que podem ocorrer à direita ou à esquerda do núcleo. Estas características dos constituintes contribuem para o estabelecimento de padrões de concordância nominal sob a vertente de duas variáveis importantes: *a classe da palavra e sua posição linear no sintagma*. (2016, p. 64)

A autora elenca outras variáveis linguísticas importantes para a compreensão do fenômeno, tais como a *tonicidade do item no singular* e o *contexto fonológico subsequente*, mas as mais relevantes são referentes ao princípio da saliência fônica, proposto por Lemle e Naro e explicado por Brandão (2016, p. 64), e o do paralelismo formal. O primeiro consiste na ideia de “maior ou menor identidade entre as formas singular ou plural dos vocábulos” (p. 64), assim “... as formas menos marcadas, isto é, aquelas em que a diferença fônica entre a forma singular e plural reside apenas na presença do morfema de número (...) seriam mais suscetíveis a não apresentar a marca de número, quando no plural do que as mais marcadas”. O segundo consiste na ideia de que “marcas levam a marcas e zeros levam a zeros”. Assim sendo, “...uma vez presente, por exemplo, o morfema –S, de plural, em um constituinte do SN, este poderia

condicionar a presença do morfema no elemento subsequente, o mesmo ocorrendo em relação ao Ø.” Exemplos: “TodoS oS meuS alunoS leram o livro.” e “Comentei oS livroØ didáticoØ).” (2016, p. 65)

Com relações às variáveis extralinguísticas, a pesquisadora cita o nível de escolaridade como o mais relevante para o fenômeno. Ela se utiliza de duas pesquisas realizadas por Almeida (1997) e Brandão e Almeida (1999) com analfabetos e indivíduos cuja escolaridade não ultrapassava o 5º ano do Ensino Fundamental, em zonas rurais do Rio de Janeiro, para ilustrar seu ponto de vista. Segundo a autora, a fala deste grupo representa o que denomina de “norma oral popular”, uma excelente amostragem dos padrões de concordância que chegam às escolas.

Em ambos os estudos, a questão foi tratada de forma binária: “presença de marca formal de número plural X ausência de marca formal de número plural” (2016, p. 65). Brandão explica que dos 2.865 SN suscetíveis de receberem a marca de número, na primeira pesquisa, 2.544 eram formados de dois constituintes, considerada a combinação mais produtiva, e que a alta frequência de cancelamento da marca de número no núcleo do SN (87%), em comparação com o que ocorreu com os determinantes e quantificadores (4%) e modificadores (21%), não são suficientes para explicar uma gama de condicionamentos que originam diversas combinações de itens marcados/não marcados quanto ao número (2016, p. 65).

Sobre os SN constituídos de dois elementos, a autora ressalta dois tipos de comportamentos observados: ou todos os constituintes apresentavam a marca ou apenas o primeiro deles, e, se o elemento pré-nuclear for constituído de um numeral, o cancelamento da marca de número no nome é recorrente. Exemplos: a) As **escamas** são tipo uma prata.; b) A gente pesca em *outras lagoa*.; c) ele tem *três barco*. (2016, p. 66)

Sobre os SN constituídos de mais de um elemento (três ou quatro elementos), a autora dispõe de outros padrões de variedade, além da possibilidade de todos eles apresentarem a marca formal de plural, dependendo da posição ocupada pelos constituintes dos SN. Assim:

- i. No constituinte nuclear, a marca de plural pode oscilar, mas o que predomina no *corpus* é o cancelamento. Ex.: As espinhas **miúdas**. / Uns barco **novos**.
- ii. Nos constituintes à esquerda do núcleo: i) se houver apenas um pré-nuclear flexionável na posição 1, ele recebe marca. Ex.: As **guelra** vermelha.; ii) se houver dois pré-nucleares flexionáveis, o que ocupar a posição 1 receberá a marca e o que estiver na 2, receberá ou não. Ex.: Todos os **ponto**. / As própria **rede**.; iii) se o pré-nuclear estiver na posição 3, a regra é o cancelamento. Ex.: Os dois melhor **mês**.

- iii. Nos constituintes pós-nucleares, a norma é o cancelamento da marca formal de número. Ex.: Aqueles **cantinho** mais manso.
- iv. Se o nome estiver na primeira posição, a presença do morfema é praticamente categórica. Ex.: Tem **lugares** fundo.
- v. Se houver um quantificador numérico, em quaisquer posições pré-nucleares, haverá também o cancelamento do morfema de plural no elemento seguinte. Ex.: Dois **filho** meu. (Brandão, 2016, p. 66-67)

A segunda pesquisa de que trata a autora refere-se ao estudo de Almeida e Brandão (1999) e constitui-se de um desdobramento da anterior. Nela são selecionados 321 SN de três e quatro constituintes analisados por meio do entrecruzamento das variáveis *distribuição dos constituintes*, sua *posição no SN* e o *tipo de marcas precedentes*, constituindo-se essa mais relevante para o cancelamento da marca formal de plural.

As autoras concluíram que, neste tipo de SN, os pré-nucleares tendem a apresentar a marca de número; ao contrário dos nucleares e pós-nucleares que tendem a apresentá-la, não importando a ocorrência ou não de marcas formais ou semânticas expressas anteriormente. Esses dados corroboram para o fim do mito de que o mecanismo usado pela variedade popular, no que se refere à concordância, é econômico porque reduz marcas desnecessárias; todavia, Brandão afirma ser um sistema muito mais complexo, já que não basta ter apenas a noção de conjunto, mas a de que, dentro dele, há dois subconjuntos: o que representa os pré-nucleares e o que representa o que se inicia a partir do núcleo; aquele recebendo as marcas; este recebendo-as ou não.

Com relação às construções predicativas/passivas, Brandão cita um dos estudos de Scherre sobre o tema, em que a autora aponta como fatores relevantes para a presença da marca de plural: a) paralelismo formal das sequências de predicativos/particípios no discurso – sendo este o mais significativo; b) as características formais do sujeito; c) as características formais do verbo; d) o tipo de estrutura do predicativo; e) o tipo do processo morfofonológico que atuou na formação do plural do predicativo/particípio. Neste estudo, a autora constatou que, em construções como: SN + V (auxiliar passivo, ligação ou intransitivo) + verbo particípio, sintagmas adjetivos e sintagmas nominais, permanece a tendência à marcação dos constituintes mais à esquerda. (2016, p. 71)

Dentre as variáveis supracitadas, o *paralelismo formal* constitui a mais favorável à utilização da regra de prestígio, já que a presença ou a ausência do morfema de plural nos constituintes da frase depende da ausência ou presença dele também nos elementos que os

precedem. Exemplos: “As pessoas eram *diferentes*, os paiz eram *diferentez*, os filhos eram *diferentes*, né? Eram bem *diferentes*...”; “Eles foram *crente* que já eram *campião*. Eu acho que se eles fossem mayz divagar, talvez eles [...]fossem *campião* mesmo. Mayz elez num fizeram pra sê *campião*, porque eles já foram *crente* que já eram, né?”. (2016, p. 72)

No caso em que os predicativos se encontram em construções isoladas ou precedidos de elementos marcados e não marcados, o que importa para a ocorrência do morfema de plural são as características formais do sujeito ou o comportamento dele, normalmente, posicionado à esquerda do verbo. Assim, conclui a pesquisadora que haverá maior incidência de marcação do morfema de número, se o sujeito estiver expresso, representado por um item lexical e apresentar uma das características: todas as marcas de plural (As pessoas eram *diferentez*...); ou os últimos constituintes o fizerem (As pessoas eram *diferentez*...); ou, ainda, a última marca neutralizada (As crianças já {as criança[3]a} tão fantasiada desde...) (2016, p. 72).

Os casos que desfavorecem a presença da marca, ainda no âmbito da variável características formais do sujeito, são no caso de sujeito expresso, contendo marca semântica de plural (caso do pronome “nós” ou dos numerais) ou estando esta totalmente neutralizada. Exemplos: “Treys são *filho* dela...” e “Elas chegam cansadona e vão durmir.”; e, no caso do sujeito expresso, onde não ocorrem as últimas marcas de plural ou ele é formado por SN (no singular) coordenados. Exemplo: O Rafael maiz o Frederico são muito *furão*. (2016, p. 72).

No caso do sujeito não expresso, a tendência também é de apresentar a presença da marca no predicativo, fato que Scherre atribui à necessidade que o falante tem de recuperar a informação presente no SN, ao que Brandão acrescenta, ainda, a característica dos verbos (de ligação, intransitivos ou auxiliares) localizados à esquerda do predicativo/particípio, já indicarem por si sós a ideia de número. Ex.: “Esses camaradas hoje estão aí. Foru eleito e tal...” (2016, p. 73).

No que tange à variável *características formais do verbo*, mais uma vez, o princípio do paralelismo formal é relevante, já que verbos com a marca de plural levam à presença da marca nos predicativos/particípios e verbos sem a marca, por outro lado, levam à ausência dela nas referidas estruturas. Ex.: “As campainhas lá eram istridentes; {Ø} *luminosas*...”; “Do jeito que as coisas tá cara, num dá mesmo...” (2016, p. 73).

Quanto à estrutura do predicativo, a pesquisa conclui que a presença da marca formal de número é favorecida quando os predicativos são constituídos por um SN de um elemento; ao contrário do que ocorre com os SN de mais de um constituinte ou com sintagmas adjetivos e formas de particípios de um só constituinte, quando há um desfavorecimento da presença da

marca de número, quase na mesma proporção. Ex.: “Né dizê que são *meninos largado...*”; “As crianças já tão *fantasiada* desde...” (2016, 73).

No que concerne à última variável linguística, o *tipo de processo morfofonológico que atuou na formação do plural do predicativo/particípio*, a autora destacou que, nos plurais de forma irregular, quando não significa simples aposição de S, a presença da marca formal de número é favorecida; ao contrário do que acontece com as formas regulares de plural.

Por fim, quanto às variáveis sociais, consideradas por Scherre, Brandão (2016) destaca o padrão estável de variação nos moldes labovianos: uso mais frequente das formas de prestígio se dá entre mulheres, falantes com maior nível de escolarização, bem como entre jovens de 7 a 14 anos, 15 a 25 e mais velhos, entre 50 a 71 anos (2016, p.74).

3.3. O que propõe o livro didático

Nesta seção, será analisado o livro do 6º ano do Ensino Fundamental da coleção *Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Helena Cochar Magalhães, que vai do 6º ao 9º ano, com o intuito de verificar o tratamento dado ao tema da Concordância Nominal. A escolha do livro está ancorada no fato de ser este amplamente utilizado na rede municipal de Duque de Caxias, inclusive na escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

O livro é constituído de quatro unidades e cada uma delas é organizada em três capítulos. As unidades são intituladas por espécies de temas geradores, os quais nortearão as escolhas dos textos e respectivos gêneros textuais abordados. Os capítulos têm, quase sempre, a mesma estrutura organizacional, excetuando-se algum acréscimo ou supressão de um ou outro tópico. No geral, todos se iniciam com um texto, a partir do qual se desdobram os conteúdos e atividades.

Após a exposição do texto principal, passa-se ao “Estudo do Texto”, etapa na qual são abordadas atividades denominadas como: “Compreensão e Interpretação”, “A linguagem do texto”, “Cruzando linguagens”, “Trocando Ideias”. Em seguida, a “Produção Textual”; “A língua em foco”, onde são abordados os conteúdos especificamente gramaticais; “De olho na escrita”, onde são trabalhados os conteúdos voltados às questões ortográficas; e, por fim, a parte chamada “Divirta-se”, em que os autores divulgam textos e outras formas de entretenimento e arte.

Com relação ao tema deste estudo, a concordância nominal, o livro não a aborda diretamente, mostrando as relações de dependência entre os elementos do SN, por exemplo. O

que se pode perceber é uma abordagem estanque e indireta, quando trata isoladamente da flexão dos substantivos e adjetivos (Unidade 2, capítulo 3, p. 124-129); dos artigos (Unidade 3, capítulo 2, p. 170-171) e dos numerais (Unidade 3, capítulo 3, p. 188-189), sempre mostrando as formas feminina e masculina, singular e plural dessas categorias citadas, mas sem contextualizá-las e harmonizá-las com o restante da oração.

Na verdade, quando trata da flexão de número dos substantivos, o livro faz dois tipos de abordagem: primeiramente, a mudança de significado ocasionada pela flexão de gênero em alguns substantivos, como em o grama / a grama; o laranja / a laranja; em seguida, elenca algumas regras de formação do plural para determinados substantivos, e elabora alguns exercícios, solicitando a reescrita de frases, passando os substantivos para o plural, alguns deles no diminutivo plural.

Com relação aos adjetivos, o livro apresenta meia página, explorando a flexão de gênero e duas linhas para a de número. Sobre o gênero, destaca aqueles adjetivos que apresentam a mesma forma tanto para o feminino quanto para o masculino; também apresentou alguns pares que, segundo os autores, podem oferecer certa dificuldade aos alunos (são / sã, ateu / ateia, judeu / judia).

Seguindo essa mesma linha, os autores apresentam as flexões de gênero e número dos artigos e numerais. Quanto aos artigos, eles os definem e os classificam, como aqueles que acompanham os substantivos em suas flexões; em relação aos numerais, dispõem que os ordinais sofrem flexão de gênero, e que os cardinais, somente a partir de duzentos, apresentam forma feminina ou masculina. No que diz respeito à flexão de número, os cardinais como milhão, bilhão, trilhão etc. admitem o plural, ao contrário dos outros cardinais.

Pelo exposto, constata-se que falta ao livro didático adotado pela unidade escolar onde se realizou esta pesquisa uma adequação em relação às diretrizes que constam dos documentos oficiais mais atuais para o ensino da língua, como, por exemplo, a Base Comum Curricular. Conforme mencionado no início deste estudo, a Base orienta o ensino da concordância nominal já no 6º ano do Ensino Fundamental; o que fundamenta e inspira ainda mais a realização da proposta que aqui se pretende implementar.

Também chama à atenção o fato de que, mesmo diante de tantas contribuições oferecidas pelas pesquisas científicas, na proposta didática aqui referida, como em tantas outras, tais estudos sequer, minimamente, são contemplados. A exemplo das boas fontes de resultados para o desenvolvimento de materiais didáticos a uma proposta de ensino de gramática

comprometido com os usos da língua, estão os trabalhos resenhados na seção anterior, quais sejam: Antonino (2007), Mariano (2013) e Brandão (2016).

Por serem os participantes desta pesquisa provenientes de estratos sociais muito identificados com este PB popular de que trata Antonino (2007), sua contribuição para a elaboração da proposta de material didático apresentada mais adiante foi fundamental. Mariano (2013) quando destacou as variáveis linguísticas e sociais que favorecem ou desfavorecem a utilização da maraca de plural nas redações de alunos de anos de escolaridade e origens diversas também forneceu resultados importantes para este estudo, assim como, Brandão (2016), quando traça um panorama da modalidade falada popular, representativa da fala do público com o qual se desenvolveu esta pesquisa educativa e sua proposta interventiva.

Desde os registros iniciais da gramatização da língua portuguesa no Brasil, já no século XIX, as gramáticas se apresentavam como um compêndio de regras ou um padrão de linguagem a ser seguido, configurando-se, portanto, nas chamadas gramáticas normativas ou tradicionais (GT), como também são conhecidas.

Durante muitos anos, o ensino de língua portuguesa ficou adstrito a esta abordagem prescritiva da gramática e à concepção de que o estudo da língua deveria estar voltado à aquisição de regras do “bem falar e escrever”; um ensino, portanto, direcionado à metalinguagem como fim, no qual se apresentavam conceitos e se classificavam termos de acordo com regras e exemplos estabelecidos pelos compêndios tradicionais dessas gramáticas.

Por volta da década de 1970, com a difusão dos estudos linguísticos no Brasil, este ensino mecanizado de gramática, que parte de uma perspectiva centrada na norma gramatical, conforme as descrições e prescrições da GT, passou a receber muitas críticas e acabou por dividir o tratamento do tema em dois grupos opostos nos quais figuravam os defensores da Gramática Tradicional, de um lado, e promotores da Linguística, de outro.

Com o objetivo de estabelecer orientações para os debates curriculares da área e representando, em certa medida, os avanços impulsionados por esse ambiente de discussões, foram construídos os PCN de Língua Portuguesa. Estes constituíram um marco inicial para uma mudança de postura, já que se tratava de um documento oficial a ser utilizado com referência em todo território nacional, por todas as redes de ensino. Desde então, muitas pesquisas científicas na área do ensino de português foram publicadas e deram suas contribuições para o enriquecimento do tema.

Os debates sobre o ensino de língua materna no Brasil e o papel da Gramática Tradicional, nesse contexto, deram azo ao surgimento de duas posturas distintas na condução

do trabalho do professor de português e na construção dos materiais pedagógicos para a área: uma que demonizou a Gramática Tradicional e, por conseguinte, passou a abolir o ensino de gramática em sala de aula; outra que procurou conjugá-la à Linguística na descrição de alguns tópicos gramaticais.

A condução que se pretende dar à abordagem do ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, ao ensino de gramática, por meio deste trabalho, é a daquela em que o professor leva em consideração e incorpora ao seu fazer pedagógico os avanços conquistados pelas descobertas científicas, sem, no entanto, deixar de ter como elemento norteador a Gramática Tradicional ou relegar sua importância; o que se intenta elucidar, inclusive, com a proposta de material didático adiante sugerida.

4. A PESQUISA: ETAPAS E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

4.1 A pesquisa-ação

Com os objetivos fundamentais de impulsionar a consciência linguística dos alunos e de ampliar o seu repertório, valorizando a sua identidade linguística, partindo de seus próprios usos, esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense – Estado do Rio de Janeiro. O estudo contou com a participação de professores e alunos do Ensino Fundamental, a partir dos quais se procurou estabelecer algum parâmetro acerca do padrão de concordância nominal – dentro do SN e predicativa – utilizado por eles; crenças e atitudes dos docentes, assim como as percepções dos discentes sobre o tema, para posterior aplicação da proposta interventiva sob a forma de atividades dirigidas.

A pesquisa não pode ser confundida com uma investigação baseada nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista clássica, nos moldes labovianos, por exemplo; ao contrário, trata-se de um estudo cuja maior pretensão, como exposto anteriormente, foi o de provocar uma transformação numa realidade histórica e linguística detectada em sala de aula e refletida em outros espaços do ambiente escolar, por meio de uma intervenção pedagógica pontual. Para tanto, ainda que sem o rigor das técnicas da sociolinguística variacionista, fez-se necessária a criação de uma tipologia básica e objetiva, detalhada ao longo deste capítulo, para que se realizasse de modo eficaz e coerente a coleta de dados e a análise dos mesmos para a instrução da proposta de atividades relatadas no item 4.4 e seguintes.

Na tentativa de oferecer um suporte para justificar a realização da pesquisa e melhor instrumentalizá-la, esta foi dividida em duas etapas das quais participaram três turmas: duas de 6º ano e uma de 8º (esta última figurando tão somente na primeira etapa). A opção pelas referidas não ocorreu simplesmente por serem as turmas com as quais seria estabelecido o vínculo de estudo no ano em voga; ao contrário, na escolha anual de turmas que a escola realiza para a elaboração do quadro de horários que organiza todo ano letivo, as turmas foram escolhidas para que pudessem figurar nesta pesquisa, já que a Base Nacional Comum Curricular orienta que a temática da concordância nominal deve ser trabalhada do 6º ao 8º ano de escolaridade.

A primeira etapa deste estudo foi organizada em torno de um instrumento realizado com alunos de 6º e 8º anos e com os professores e consistiu na aplicação de um questionário de pesquisa sobre as crenças e atitudes dos docentes a respeito de linguagem, variação linguística e ensino, bem como a percepção dos alunos sobre os mesmos temas. A segunda etapa, que trata da proposta de atividades dirigidas, foi inaugurada com a produção de relatos orais e retextualizações, com base no que propõe Castilho (1998) e Marcuschi (2010) e dos quais participaram somente os alunos do 6º ano, para os quais foram dirigidas todas as outras atividades que se desdobraram a partir desta.

A primeira experiência da segunda etapa teve, além de outros intuitos, o condão de formar o *corpus* deste trabalho, vislumbrando também a constituição de um panorama para uma inicial diagnose a respeito, principalmente, da realização da concordância nominal, quando o traço distintivo for, sobretudo, a marcação de número plural, e, a partir dela, finalmente, sobrevém a abordagem interventiva na seara da principal temática desta pesquisa, com base na teoria dos Três Eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017).

Pelo exposto e pelo cunho interventivo durante todas as etapas desta investigação-ação, ou seja, deste “... ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela...” (TRIPP, 2005, p. 445-446), que aqui se pretendeu realizar, o estudo desenvolvido pode ser classificado, de certa forma, como uma modalidade de pesquisa-ação, isto é, “...uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática...” (TRIPP, 2005, p.447).

Vale salientar aqui a importância do professor enquanto pesquisador e o quanto ele se diferencia dos outros professores quando incorpora à sua *praxis* a pesquisa. Neste sentido, ele assume o seu papel de agente investigador, que se incomoda, questiona e procura equacionar os problemas encontrados em sua ação pedagógica, acompanhando, avaliando as ações oriundas dos problemas e intervindo no que for necessário, produzindo conhecimento, com o objetivo de melhorar sua própria prática. Neste aspecto, com o supracitado, corroboram as palavras de Bortoni-Ricardo:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias

deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2017. p.46)

Desta forma, enquanto pesquisa-ação educacional, o trabalho realizado buscou monitorar e avaliar a questão da concordância nominal nas turmas de ensino Fundamental referidas, interpretando e avaliando os resultados obtidos com as investigações, para a promoção de uma mudança adequada na prática. Espera-se, com os esforços empenhados, que o estudo melhore não só o ensino e o aprendizado dos personagens envolvidos, mas também contribua com o fazer pedagógico da professora pesquisadora realizadora do processo e o de todos os outros docentes de língua portuguesa que almejem uma transformação em suas aulas de gramática.

4.2 A escola e os participantes da investigação

A pesquisa-ação foi realizada na Escola Municipal Professora Dulce Trindade Braga, uma unidade escolar inaugurada, recentemente, no dia 04 de março de dois mil e dezesseis, com capacidade para atender 800 alunos. No ano de sua inauguração, a escola iniciou suas atividades recebendo turmas de quinto, sexto e sétimo anos de escolaridade, totalizando 602 alunos. Atualmente, atende unicamente aos anos de escolaridade referentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, compreendendo sete turmas de sexto, cinco turmas de sétimo, quatro turmas de oitavo e três turmas de nono ano, totalizando 618 alunos, distribuídos em dois turnos: o da manhã e o da tarde. Conta, ainda, com laboratório de informática, laboratório de Ciências, Sala de Recursos e Sala de Leitura, sendo que dessas, por falta de recursos mínimos para gerir as outras, somente a última encontra-se em funcionamento.

A escola está situada no bairro Jardim Anhangá que compõe o 3º distrito do Município de Duque de Caxias - RJ e se localiza a 25 km do Centro do município e a 8 km da sede da prefeitura. O principal meio de acesso para ela é através da Rodovia Rio-Teresópolis, na altura do quilômetro 318. Conforme o Censo de 2010, realizado pelo IBGE no bairro de Jardim Anhangá, existem mais mulheres do que homens, sendo a população, cuja faixa etária predominante está entre 14 e 65 anos - o que representa 61,9% da população - composta de 50.57% de mulheres e 49.43% de homens. Além disso, 80% de suas ruas não são asfaltadas, e o bairro possui problemas sérios relativos ao abastecimento de água.

No primeiro turno que funciona das 7h30 min. às 12h, estudam sete turmas de sexto ano e três de nono, ao passo que, no segundo, que se inicia às 13h e se encerra às 17h 30 min.,

estudam cinco de sétimo e quatro de oitavo. Destas, apenas as turmas 601, 602 e 801 fizeram parte dessa experiência piloto, gerando os dados necessários para as considerações feitas mais adiante.

Dos 618 alunos que compõem o corpo discente da escola, 230 formam as turmas de sexto; 160, as de sétimo; 115, as de oitavo e 113, as de nono. Nas turmas 601, 602 e 801 - colaboradores da pesquisa - somam-se um total de 90 alunos: 32 da 601, 30 da 602 e 28 da 801. No trabalho preliminar, realizado entre os dias 6 e 8 do ano corrente, só foi possível contar com a participação de 24 alunos da 601, 23 da 602 e 14 da 801, devido à baixa frequência na semana inaugural do ano letivo, semana esta, inclusive, que antecede o carnaval.

É importante salientar que, apesar de a escola ter sede em localidade de fácil acesso, aos pés da Rio-Teresópolis, como mencionado, e de não ter um histórico considerável de violência - apresentando poucos casos graves ao longo desses dois anos de exercício, ao seu entorno, situam-se regiões extremamente violentas, com constantes conflitos entre a polícia e os chefes do tráfico de drogas e alto índice de criminalidade.

Além do exposto, a escola também funciona como um dos poucos espaços de lazer ofertados pela localidade, que não conta ao menos com uma praça para entreter os munícipes jovens e crianças. Assim, se justifica a forma como muitos alunos adentram o espaço escolar: agitados, demonstrando claramente a necessidade de utilizar o local para diversos fins que não relativos à educação escolar.

A indisciplina não é o grande problema enfrentado pela escola, já que conta com uma equipe técnico-pedagógica e diretiva bastante atuante e com critérios claros de ação e prevenção de atos de indisciplina. O principal entrave para o aprendizado na escola e motivo de muita preocupação dos professores é a questão da infrequência escolar: o número de faltas é bastante significativo, impedindo, muitas vezes, a continuidade do processo e a conclusão de um tema.

Outra dificuldade enfrentada pela comunidade escolar de um modo geral é a ausência dos pais, já que grande parte deles não se sente coautora do processo ensino-aprendizado e deixa a cargo da escola toda tarefa. Muitos só comparecem às reuniões quando convocados pelo Conselho Tutelar e os jovens e crianças vítimas desse abandono familiar têm a exata dimensão do que passam e externalizam na sala de aula para o professor a sua condição.

No que tange ao objeto do presente estudo, cujo norte é linguagem e ensino, é importante destacar um tópico que ganha espaço especial nas rodas de conversa entre professores, nos intervalos entre as aulas, com argumentos contrários e favoráveis, dependendo do tipo de orientação de cada colega de profissão: a forma com que falam os alunos. Em outras

palavras, a variação, ainda que de modo espontâneo e despretensioso, é motivo de debate na escola e tornou-se uma demanda escolar.

Também da parte dos alunos não é raro ocorrer um episódio em que um colega corrija o outro no momento de sua fala ou quando escreve algum enunciado de um modo considerado por eles como “errado”. Também não é raro que este episódio se transforme em humilhação ou zombaria e que culmine no chamamento ofensivo de “burro” ou algo do tipo daquele que proferiu o considerado sacrilégio.

Da observação dessas discussões e situações de constrangimento presenciadas, surgiu a necessidade de abordar a questão da variação linguística que, muitas vezes, estigmatiza os alunos de classes populares. Para tanto, inspirado na dissertação de Chagas (2016), que versa sobre a questão da concordância verbal de terceira pessoa, foram elaborados dois questionários e aplicados aos alunos e professores da casa, no intuito de abrir, na escola, num momento oportuno, uma discussão mais fundamentada, baseada em dados reais, ainda que de modo superficial.

4.3 Etapa I: questionário de avaliação sobre as normas no contexto da pesquisa

4.3.1 Questionários aplicados aos docentes

Além do questionário elaborado para os alunos, foi também feito um direcionado aos professores da mesma escola, no intuito de trazer à tona o pensamento e o posicionamento dos colegas a respeito da questão da variação linguística, traçando um esboço do perfil do corpo docente, nesse sentido, e confrontando suas convicções sobre o tema com as de seus alunos.

As perguntas realizadas foram as seguintes:

- 1- Idade: até 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos () mais de 50 anos ()
- 2- Sexo: masculino () feminino ()
- 3- Disciplina ministrada: Português (), Matemática (), História (), Geografia (), Ciências (), Artes, (), Inglês (), Outras () Qual? _____
- 4- Ano de Escolaridade em que leciona nesta escola: 6º () 7º () 8º () 9º ()
- 5- Nível de Escolaridade: Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado
- 6- Você costuma corrigir a fala ou a escrita dos seus alunos em sala de aula?
() Sim () Não () às vezes

7- Como você considera a ação de corrigir a fala ou a escrita de seus alunos em sala de aula?

Adequada Inadequada Necessária Desnecessária

8- O que você acha da forma com que seus alunos falam?

Correta Incorreta Diferente

9- Seus alunos fazem uso da concordância nominal, especificamente, da marcação de plural, quando falam ou escrevem?

Sim Não Às vezes Raramente

10- Você acha que o professor de Português deve corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

11- Você acha que os professores de outras áreas devem corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

Num universo atual de, aproximadamente, 30 professores de matrícula lotados na instituição, apenas 17 participaram da investigação, devido ao curto espaço de tempo para o preenchimento dos formulários on-line, em decorrência do recesso de carnaval já na segunda semana de aula. Entretanto, foi possível, ainda que parcialmente, obter algumas respostas esclarecedoras sobre o tema e que ajudaram numa melhor compreensão a respeito do trabalho desenvolvido.

4.3.2 Questionários aplicados aos discentes

As atividades foram aplicadas em duas aulas com duração de 50 minutos cada. Na primeira aula, vale destacar, foi feita uma dinâmica de apresentação, já que aquele momento marcava o início da relação professor-aluno que se estabeleceria ao longo de todo o ano letivo corrente. Cada aluno presente falou o seu nome, de que escola viera e qual era sua atividade preferida para realizar nos momentos livres, quando não se encontrava no ambiente escolar.

Feitas as apresentações, os alunos tomaram ciência da pesquisa em andamento, seu objetivo e conteúdo, ainda que de maneira bastante elementar. Todos quiseram participar e

foram informados sobre o documento de autorização que levariam para a casa, a fim de que seus responsáveis acenassem, positiva ou negativamente, quanto à utilização dos dados coletados para fins científicos e garantindo o anonimato.

Iniciamos os trabalhos, entregando os formulários com as perguntas sobre variação linguística, checando a percepção de cada aluno acerca dos diferentes usos da língua, o modo como falam e percebem a fala alheia - dos colegas e dos professores - e o modo como entendem o fenômeno da concordância nominal, a partir da observação de frases pré-estabelecidas, dentre as quais eles teriam de assinalar as que julgassem apresentar algum “problema” ou nas quais eles percebessem algo que considerassem “errado”.

Já de início, na primeira turma em que o questionário fora aplicado, a 601, ficou evidente que alguns alunos necessitariam de uma orientação mais detalhada a respeito do modo como deveriam ser preenchidos os formulários. Um dos alunos, inclusive, chegou a marcar todas as opções de resposta para uma pergunta objetiva de resposta única. Assim, antes que eles respondessem às questões, foi procedida a leitura de item a item, enunciado e alternativas, mostrando as possibilidades de respostas e, só depois, foi dado um tempo para que respondessem. Vale dizer que os alunos do oitavo ano, turma 801, não precisaram de auxílio e pareciam mais habituados àquele tipo de comando.

No momento em que liam as questões e a elas respondiam, alguns alunos também chegaram a comentar em voz alta que o colega tal “falava errado” ou que “todos os meus amigos falam errado” ou que “com os professores, eu falo correto e no respeito” e, ainda, “eu fui humilhado pelo professor de tal disciplina”. Essas falas antecipavam, de certa forma, o que seria encontrado como resultado em relação à variação linguística e justificavam uma aparente insistência em recorrer ao referido tema abordado por Chagas (2016).

Os questionários aplicados aos alunos foram preenchidos por eles na escola e inseridos um a um no programa Google Doc's que elabora gráficos, tabelas e estatísticas automaticamente com base nos dados fornecidos. Para os professores, em princípio, também foram entregues formulários físicos, em papel, cujas perguntas estavam voltadas à percepção de cada um sobre o tema. Os primeiros colegas a tomarem ciência do projeto fizeram sugestões visando à melhoria do instrumento; um deles, inclusive, apresentou o programa supracitado e sugeriu que a todos fosse encaminhado apenas o link fornecido pelo programa para que os mesmos respondessem ao questionário de modo on-line; o que facilitaria a posterior coleta dos dados.

Todos os alunos fizeram a atividade proposta e procuraram atender aos comandos dados: uns com mais desenvoltura do que outros. É importante registrar aqui que um dos alunos presentes, em que pese o fato de ter se esforçado, ficado com o formulário até o fim, não conseguiu escrever uma palavra existente na língua, apresentando tão somente várias sequências de rabiscos imitando letras. Este aluno foi o mesmo que marcou todas as opções de respostas do questionário indiscriminadamente; o que configura, provavelmente, que este aluno, no sexto ano, ainda não aprendeu a ler e a escrever

4.4 Etapa II: proposta de atividades dirigidas

A proposta de atividades que segue tem o objetivo de trabalhar o fenômeno da concordância nominal, partindo da oralidade para posterior enfoque na escrita, com base no que sugerem os estudiosos da língua portuguesa: Marcuschi (2010), acerca da prática da retextualização, e Castilho (1998), com sua proposta de inserção da língua falada nas aulas de português. A ideia se justifica tanto pela intenção de atender às orientações dos documentos oficiais de que dispomos para o ensino da língua portuguesa, quanto pelo desejo pessoal de pôr em prática alguma proposta efetiva de ação na qual a oralidade não seja confundida com a fala, resumindo-se a debates e dramatizações.

Com o advento dos PCN, no final da década de 90, o tema da oralidade ganhou papel de destaque, elevando-se (juntamente com a escrita) à categoria de eixo básico em torno do qual os conteúdos de língua portuguesa devem ser articulados. São dois os referidos eixos: uso da língua oral e escrita; reflexão sobre língua e linguagem. Tal mudança levou os conteúdos propostos pelo documento a serem organizados em três vertentes: prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos (eixo uso) e prática de análise linguística (eixo reflexão). (BRASIL, PCNLP, p. 34-35)

Conforme indicam os PCN, os alunos de Ensino Fundamental devem ser preparados para a interação oral pública, observando-se a situação de produção social e material do texto, para posterior seleção dos gêneros adequados para a produção, com vistas às suas dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, PCNLP, p. 49)

Duas décadas depois, a BNCC também decidiu privilegiar o tema, consagrando a oralidade como um dos eixos norteadores do ensino da língua que correspondem às práticas de

linguagem, quais sejam: leitura; produção de textos; oralidade e análise linguística / semiótica.

Segundo o documento:

O tratamento das práticas orais compreende a consideração e reflexão sobre as condições de produção de textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; relação entre fala e escrita. (BRASIL, 2017, p. 79)

Além dos textos oficiais, estudiosos da língua também se debruçaram sobre o assunto e desenvolveram análises e propostas concretas para um trabalho com a oralidade em sala de aula. Neles, os professores são orientados para uma prática pedagógica diferente daquela proposta por grande parte dos livros didáticos, baseada na interpretação e produção de textos orais, como ocorre no livro didático utilizado nas turmas que participam desta pesquisa.

Castilho (1998, p. 9; 23; 24), em sua “proposta de renovação do ensino de gramática a partir de uma reflexão sobre a língua falada”, como ele bem a define, sugere claramente que os professores, no percurso do trabalho com a língua, partam da análise da conversação para a linguística do texto e desta, finalmente, para a gramática. Propõe, ainda, uma combinação entre textos orais e escritos para uma reflexão linguística por meio do que chama de emparelhamento da língua falada e da língua escrita.

Marcuschi (2010), a partir de uma experiência realizada com alunos de graduação em Letras e do Ensino Médio, propõe um trabalho cuja temática da oralidade também passou a protagonizar o processo de ensino da língua. Para tanto, o autor sugere uma prática de retextualização, que consiste num contínuo processo de reescrita, a partir de um texto oral, modificando-o de várias formas sem que se comprometam as informações originais.

Inspirada no que apregoam os referidos teóricos, a sequência de atividades que se inicia consiste não numa reprodução fidedigna de seus apontamentos e sugestões de trabalho, mas numa tentativa de abordagem da temática principal deste estudo (a concordância nominal). Partir da observação do ato de retextualizar língua falada para a escrita é, portanto, estratégia que atende, como anteriormente mencionado, ao comando dos textos oficiais e aos estudos realizados sobre a questão da oralidade.

Para procedermos à etapa inicial desta sequência que servirá de desdobramento para as atividades seguintes, partiremos do gênero oral relato pessoal – incluso no rol dos gêneros textuais a serem trabalhados no 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, constante do planejamento escolar anual, bem como do livro didático adotado pela rede pública municipal de ensino envolvida na pesquisa.

A atividade será desenvolvida com a participação de duas turmas de 6º ano. Cada aluno deverá relatar em dois minutos algum fato marcante que tenha vivido ou presenciado (podendo este tempo aumentar, dependendo da quantidade de alunos participantes). Os relatos serão gravados e posteriormente transcritos pela professora para serem observados na aula seguinte pelos alunos. Os alunos poderão ouvir as gravações de seus relatos, munidos de suas respectivas transcrições. Em seguida, cada aluno procederá a retextualização de seu relato, levando em consideração as marcas da oralidade que não caberão na escrita do novo texto. Aqui, os alunos deveriam observar e aplicar a pontuação e a escrita convencional das palavras, apagando as marcas da língua falada.

Após esta etapa, será elaborado um quadro comparativo entre a oralidade e a escrita (relato original / relato retextualizado) e os tipos de operações e análises, motivado pelo modelo diagramático para análise dos processos de retextualização criado por Marcuschi (2010, p. 123). O quadro será preenchido coletivamente pelos alunos com o auxílio da professora. Nele, serão expostas, além das conclusões a que chegarem em sala de aula acerca das marcas específicas de cada modalidade da língua, as possíveis questões referentes à concordância nominal que porventura surgirem.

Finda esta experiência inicial, todo o desdobramento do trabalho com fulcro na abordagem gramatical que se sucede foi fundamentado na proposta dos Três Eixos para o Ensino de Gramática de que dispõe Vieira (2017) e foi dividido em dois módulos: o primeiro trabalhando a ordem dos constituintes e a estrutura do SN, questões que são adjacentes ao tema deste estudo e importantes para a sua compreensão, e o segundo, construindo e aplicando o conceito de concordância nominal dentro do SN e predicativa.

MÓDULO 1 – ORDEM DOS CONSTITUINTES E ESTRUTURA DO SINTAGMA NOMINAL

Questão 1

Justificativa: A atividade tem o objetivo de investigar os conhecimentos prévios que os alunos possuem a respeito da ordem dos constituintes de uma oração e verificar se existem compreensões inadequadas. É importante salientar que os alunos do 6º ano de escolaridade ainda não compreendem o conceito de oração e, por este motivo, será utilizado o termo frase, com o qual eles já estão bastantes familiarizados. Trata-se de uma questão de natureza linguística, já que procura trazer à consciência o saber linguístico de uma gramática já interiorizada pelas crianças, e tem fulcro no Eixo 1 de Vieira (2017), pois vislumbra uma atividade reflexiva do aluno acerca de uma propriedade importante da língua, isto é, a sua organização em constituintes.

Observe a maneira como as frases abaixo estão escritas e reflita sobre as seguintes questões.

<i>(coluna do SUJEITO)</i>	<i>(coluna do PREDICADO)</i>
<i>Arabela</i>	<i>abria a janela.</i>
<i>A janela</i>	<i>foi pintada de verde.</i>
<i>As crianças</i>	<i>gostavam da casa de Arabela.</i>
<i>Os quintais das casas</i>	<i>eram grandes e bem cuidados.</i>

- Quantas partes principais as frases acima têm?
- Em que parte o verbo aparece?
- A forma singular ou plural do verbo depende de quê?
- A forma singular ou plural das expressões que estão na segunda parte, logo após os verbos, depende destes ou das expressões que se encontram na primeira parte?
- A forma singular ou plural das palavras da primeira parte depende de quê?

Questão 2

Justificativa: Trata-se de uma questão de natureza linguística, uma vez que exige a leitura e a compreensão dos alunos acerca das estruturas selecionadas que darão origem às orações; e epilinguística, já que, para tanto, os alunos devem testar, arriscar, experimentar modelos de construções que lhes permitam criar orações que, de fato, produzam sentido. Nesta questão, articulam-se os Eixos 1 e 2, uma vez que propõe uma atividade reflexiva do aluno em relação à ordem dos constituintes e sua viabilidade para a construção de orações que produzam sentido.

Após evidenciar a importância da ordem das palavras ou grupos de palavras dentro da sentença para a produção de sentido, organize os cartões que constam dos envelopes, formando frases que façam sentido em nossa língua.

Observação: Nos cartões de que trata a questão, serão escritas as 10 estrofes do poema “As meninas”, de Cecília Meireles, todas divididas em constituintes. Cada aluno ou grupo deverá receber um envelope com os cartões contendo os constituintes referentes a uma das 10 estrofes. Depois de organizar os constituintes e organizar as estrofes, o poema será montado no quadro em sua totalidade e comparado com o original, escrito pela professora na lousa.

Questão 3

Justificativa: Esta atividade tem natureza linguística, porque envolve a leitura e a compreensão das estruturas dos constituintes; e epilinguística, pois se volta também para a análise de possíveis combinações, como substituições e pronominalizações. Tem como foco principal o Eixo 1, uma vez que o seu maior objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre a possibilidade de manipulação das estruturas sintáticas e percebam as diversas possibilidades de sua língua.

Leia o poema de Cecília Meireles e observe como suas frases (versos e estrofes) foram ordenadas. Agora, reescreva as frases, substituindo os termos sublinhados, nas estrofes destacadas, por outros, seguindo as instruções entre parênteses. Você pode usar outra palavra ou expressão no plural ou no singular, no feminino ou no masculino, e, caso precise, faça as adaptações necessárias.

As meninas

Arabela/
abria / a janela.

Carolina/
erguia / a cortina.

E Maria/
olhava/ e sorria:/
“Bom dia!”

Arabela/
foi/ sempre/ a mais bela.

Carolina,/
a mais sábia menina.

E Maria/
apenas/ sorria:/
“Bom dia!”

Pensaremos/ em cada menina/
que vivia/ naquela janela;

uma/ que se chamava/ Arabela,
uma/ que se chamou/ Carolina.

Mas/ a profunda saudade/
é/ Maria,/ Maria,/ Maria,

que dizia/ com voz de amizade:/

“Bom dia!” (Cecília Meireles)

(Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/os-melhores-poemas-de-cecilia-meireles-para-criancas>. Acessado em 14 de outubro de 2018)

a) Arabela / abria a janela

Substitua “a” por “as”: _____

Substitua “janela” por “portão”: _____

Substitua “a” por um numeral: _____

Acrescente uma característica para a janela: _____

b) Arabela / foi sempre a mais bela.

Substitua “Arabela” por “João”: _____

Substitua “Arabela” por “elas”: _____

Questão 4

Justificativa: Trata-se de uma atividade que objetiva provocar a reflexão dos alunos por meio da leitura dos fragmentos do poema e compreensão dos constituintes da oração, fazendo com que respondam as perguntas QU-, priorizando, portanto, o Eixo 1. No momento em que responderem a tais perguntas QU-, espera-se que os alunos percebam que as respostas correspondam aos constituintes por meio dos quais se organizam as orações.

Dadas as três estrofes do poema de Cecília Meireles, responda às perguntas:

Arabela
abria a janela.

Arabela
foi sempre a mais bela.

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;

- a) Quem abria a janela?
- b) O que Arabela abria?
- c) Quem foi sempre a mais bela?
- d) O que Arabela foi sempre?
- e) No que pensaremos?
- f) Onde cada menina vivia?

g) Quem pensará?

Questão 5

Justificativa: A realização desta atividade exige que os alunos leiam e interpretem a cena sob seus diversos aspectos, para que, só assim, posteriormente, consigam produzir os textos sob os diferentes pontos de vista envolvidos no contexto. Deste modo, a atividade tem cunho linguístico e epilinguístico e conjuga os Eixos 1 e 2. Pretende-se, com ela, fazer com que os alunos compreendam a importância da consciência sobre a estrutura dos constituintes para a produção de sentidos no texto.

Vamos brincar de editor de jornal? Imagine que Arabela, Carolina e Maria deixaram de aparecer na janela, porque estão sendo vítimas do trabalho infantil e, como tantas crianças do município, estão trabalhando no lixão. Observe a cena e crie três manchetes para ela: uma sob o ponto de vista das crianças; uma sob o ponto de vista dos responsáveis; outra sob o ponto de vista do Conselho Tutelar.



Disponível em <http://blog.sincomar.com.br/2016/01/trabalho-infantil-em-lixoes-expoe.html>.

(Acessado no dia 21 de outubro de 2018.)

Questão 6

Justificativa: Pilati (2017, p. 119), em sua proposta de “aprendizagem linguística ativa”, dispõe que devemos “... ensinar os estudantes a aprender o controle de sua própria aprendizagem por meio da definição dos objetivos de aprendizagem e do monitoramento do seu progresso em alcançá-lo.”. Nesse sentido, desenvolve-se esta questão, já que, por meio dela, espera-se que os alunos consigam organizar as ideias encontradas sobre o funcionamento das estruturas de constituintes e sistematizá-las, fazendo, pois, uso da metacognição. Importante frisar que se trata de uma atividade que conjuga os dois primeiros Eixos para o ensino de gramática e que tem cunho linguístico, epilinguístico e metalinguístico.

Refleta sobre tudo o que fizemos até aqui e responda o que você entende por constituintes e como podemos identificá-los numa frase?

Questão 7

Jogo: Quebra-cabeça da estrutura do SN e da solidariedade entre os seus constituintes

O jogo é composto de dois envelopes que serão entregues aos alunos, previamente agrupados em trios. No primeiro envelope, constarão as frases: “A minha amiga querida / está / zangada.”; “O meu vizinho da frente / venceu / o medo.”; “O estudante / ficou / decepcionado.” e “O primo do meu amigo / procurou / um livro”, separadas em constituintes, conforme indicam as barras supragrafadas, transcritos em fichas coloridas. No segundo, alguns sintagmas nominais diferentes dos apresentados anteriormente, quais sejam: “a minha amiga da escola”, “meu amigo”, “o garoto”, “o garoto determinado”, “a linda menina”, “aquele livro de poesia”, “uma grande batalha”; alguns sintagmas adverbiais, como “na escola”, “na janela” e “com medo”; o sintagma adjetivo “corajoso”, as formas verbais utilizadas nas frases anteriores, mas flexionadas no plural; alguns numerais; alguns “-s” marcadores de plural; alguns “-o” e “-a” marcadores de gênero.

De posse do material, cada trio deverá atender aos comandos dados pela professora e esta circulará entre os grupos averiguando os resultados e procedendo ao registro dos mesmos. Importante destacar que ao longo do processo podem surgir novas solicitações e intervenções da professora, dependendo do desempenho dos grupos. Também pode ser realizado o jogo com formato de competição, o que agrada muito aos alunos, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais do Ensino Fundamental.

O jogo será dividido em duas etapas: na primeira, será trabalhada a estrutura do SN por meio da observação de três, dentre as tantas possibilidades de estruturação que ele tem, conforme dispõe Perini (2006, p. 96), e da substituição de alguns sintagmas nominais por outros de estruturas diferentes; na segunda, serão abordadas as concordâncias nominais dentro do SN e predicativa, a partir dos comandos dados pela professora. Ao final de cada etapa, os alunos preencherão um quadro com uma síntese gramatical, elencando as conclusões a que chegaram.

Comandos dispostos por ordem de realização:

1ª Etapa

1- Monte as frases com os constituintes que estão no primeiro envelope.

Obs.: Depois de verificar se os alunos montaram adequadamente as frases, unindo constituintes que se solidarizam entre si, uma vez que são várias as possibilidades para tal, a professora deverá reorganizá-las de modo que todos apresentem a mesma configuração entre sujeitos, verbos e complementos, para, só então, iniciar os próximos comandos do jogo, sob pena de causar enorme confusão.

2- Em “Minha amiga querida está zangada.”, substitua “minha amiga querida” por “minha amiga da escola”, depois por “minha amiga”, depois por “Carla”. Os constituintes usados são iguais ou apresentam composições variadas? Qual a posição que todos eles ocupam na frase?

3- Em “O meu vizinho da frente venceu uma grande batalha”, substitua “uma grande batalha” por “o medo” e depois por “Carla”. Os constituintes apresentam composições variadas? Qual a posição que todos eles ocupam na frase?

4- Agora substitua “O meu vizinho da frente” por “o medo” e por “Carla”. Observe as constituintes que foram movidos ou substituídos e descreva como cada um deles é composto. Eles ocupam a mesma posição na frase? O que estas expressões têm em comum?

Com a 1ª etapa podemos concluir que:

Os constituintes podem ser compostos de maneiras variadas.	Sim	Não
--	-----	-----

Os constituintes observados são formados por...	1-Determinante + nome + modificador; 2-Determinante + modificador + nome; 3-Determinante + nome; 4-Nome.	1-Determinante + nome; 2- Nome + determinante
Os constituintes ocupam lugares diversos na frase	Sim	Não
Quais os lugares ocupados pelos constituintes que movemos?	O da 1ª expressão antes do verbo e o da 2ª expressão depois do verbo.	Apenas o da 1ª expressão antes do verbo.
Esses constituintes ocupam posições típicas que quais tipos de palavras costumam ocupar numa frase?	Substantivos (nomes)	Verbos

Os constituintes trabalhados nesta etapa são chamados de Sintagmas Nominais.

2ª Etapa

- 1- Coloque um “-s” no final de cada palavra mais importante (núcleo) de todos os sintagmas nominais das quatro frases iniciais do jogo que se posicionarem antes do verbo. Observe se essa ação provocará mudança apenas na primeira expressão antes do verbo ou na segunda expressão que vem depois do verbo também.
- 2- Em “Minha querida está zangada”, substitua o primeiro constituinte por “o garoto”. O que mudou na frase?
- 3- Em “Meu vizinho da frente venceu o medo.”, substitua “o medo” por “uma grande batalha”. A mudança provoca alteração no resto da frase?
- 4- Quando a mudança na primeira expressão (antes do verbo) obriga a mudança também na segunda expressão (depois do verbo)?
- 5- E quando a mudança na primeira expressão não influencia na forma da segunda expressão, a que se deve o fato?
- 6- Substitua “uma” em “uma grande batalha” por “três” e veja o que acontece com a frase. Como ela deve ser escrita?

7- Em “O estudante ficou decepcionado.”, acrescente um “-s” depois da palavra “estudante”. Como ela deve ser reorganizada? Faça as alterações necessárias.

8- Agora, substitua “decepcionados” por “na escola”. “Decepcionados” caracteriza quem? “Na escola” também indica uma característica de algum ser ou coisa? Você precisou colocar a expressão “na escola” no plural igual fez com “decepcionados”? Por que será?

9- Substitua o “o” de “O estudante” por “a”. O que muda? Faça as alterações necessárias.

10- Substitua “O primo do meu amigo” por “A linda menina”. A alteração provoca alguma mudança no resto da frase?

11- Acrescente um “-s” depois da palavra “primo”. Isso causou alguma mudança na primeira expressão antes do verbo? E na segunda expressão, a que vem depois do verbo? Por quê?

12- Substitua “um” em “um livro” por “dois”. O que mudou na frase? Essa mudança afeta a primeira expressão? Por quê?

13- Substitua “um livro” por “aquele livro de poesia” e acrescente um “-s” no final da palavra “livro”. Como fica a frase? Precisa fazer mudanças na primeira expressão antes do verbo? E na segunda? Por que será?

Com a 2ª etapa podemos concluir que:

A forma singular ou plural, feminina ou masculina do núcleo dos sintagmas nominais influencia na forma singular ou plural, feminina ou masculina das outras palavras que se relacionam com ele?	Sim	Não
Existe solidariedade entre as palavras que compõem o sintagma nominal?	Sim	Não
Há solidariedade entre as formas singular ou plural, feminina ou masculina da 1ª expressão com a 2ª...	...se a 2ª expressão caracterizar a 1ª.	...em qualquer situação.

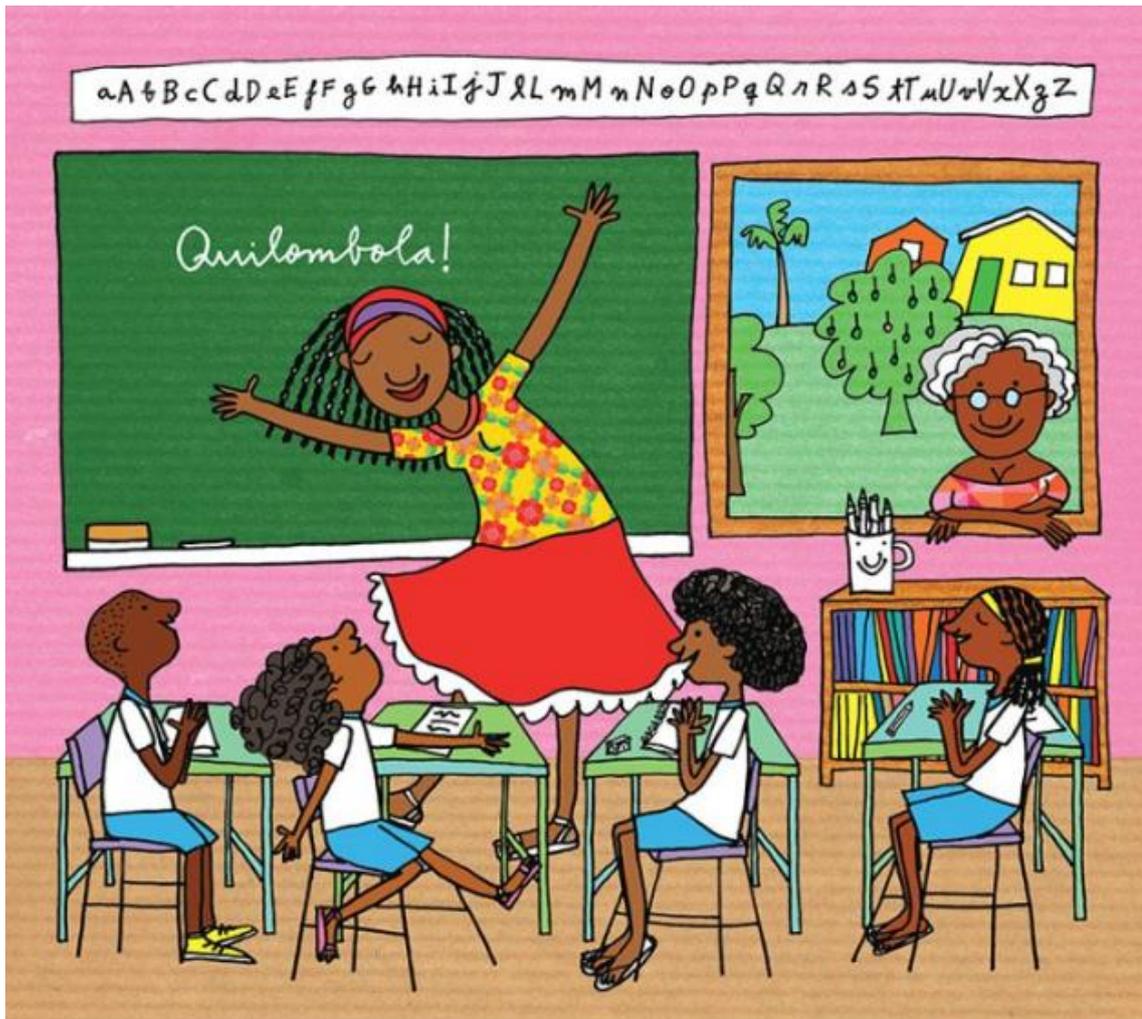
<p>Não haverá solidariedade entre as formas singular ou plural, feminina ou masculina da 1ª expressão com a 2ª...</p>	<p>...se a 2ª expressão não constituir uma característica da 1ª</p>	<p>...em todos os casos, não importando se a 2ª expressão caracteriza ou não a 1ª.</p>
---	---	--

- À relação de solidariedade entre os termos que compõem o sintagma nominal chamamos de Concordância Nominal.
- À relação de solidariedade entre o termo localizado na 2ª expressão que caracteriza o núcleo do sintagma nominal que compõem a 1ª expressão chamamos Concordância Predicativa.

MÓDULO 2 – CONSTRUINDO E APLICANDO O CONCEITO DE CONCORDÂNCIA NOMINAL



Escola quilombola é uma conquista recente e foi criada por um motivo especial. Acompanhe... Cem anos depois da abolição da escravatura, a Constituição Brasileira – como é chamado o conjunto de leis do nosso país – reconheceu os direitos das comunidades [quilombolas](#). Então, desde 1988, o governo é obrigado a dar aos descendentes dos escravos os títulos de propriedade dos quilombos, terras ocupadas pelos seus antepassados. Além disso, o governo também é responsável por garantir todos os direitos dos cidadãos nos quilombos, o que inclui saúde, cultura e educação.



(Ilustração: Mariana Massarani)

Mas, vamos pensar: para que a história dessas comunidades não se perca e também para preservar os hábitos e os costumes que os escravos africanos trouxeram e foram sendo passados de geração em geração, as pessoas hoje devem ter conhecimento de tudo isso, certo? Esta é a razão pela qual surgiu a escola quilombola!

Que escola é essa?

A educação quilombola é um programa do Governo Federal que tem o propósito de manter vivas a cultura e história dos quilombos. Esse programa atende às escolas quilombolas e as outras instituições de ensino localizadas próximas às comunidades quilombolas, cuja maior parte se localiza em regiões rurais.

O ensino nas chamadas escolas quilombolas inclui o conteúdo escolar regular, que é dado para todos os estudantes, mas destaca a explicação da formação dos quilombos, da relação Brasil-África e da mistura da cultura africana como brasileira. É uma escola igual a qualquer outra, porém diferente neste aspecto, concorda? A diferença é que a escola quilombola é construída com recursos do Programa Brasil Quilombola, do Governo Federal. São espaços pensados para os quilombolas e que em tudo lembram a herança cultural dos quilombos.

Comunidade da Caveira, um exemplo!

No dia 28 de maio de 2013, foi inaugurada na comunidade da Caveira, que fica no município de São Pedro da Aldeia, no Rio de Janeiro, a Escola Quilombola Rosa Geralda da Silveira – a primeira escola quilombola construída no estado do Rio de Janeiro. O nome é uma homenagem a uma antiga moradora do quilombo, conhecida como Dona Rosa da Farinha, uma líder da comunidade que lutou pelos direitos dos trabalhadores rurais.



Por fora (à esquerda) e por dentro (à direita), a primeira escola quilombola do Rio de Janeiro – no município de São Pedro da Aldeia. (fotos: Daniela Yabeta)

A escola, que leva o nome da moradora ilustre, tem seis salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, um refeitório, salas de professores e diretor, recepção e secretaria e... Muitas crianças, é claro! Lembrou-se da sua escola? É isso mesmo, muito parecida!

A instituição é ainda pequena, conta com uma diretora e três professores contratados pela prefeitura para atuar em com exclusividade na instituição. A diferença está no conteúdo especial que, como vimos, tem a ver com as raízes do quilombo. Além disso, a escola é decorada com motivos étnicos, ou seja, com objetos, pinturas e outros elementos que lembram as histórias dos africanos, dos escravos brasileiros e de seus descendentes.



A decoração da escola quilombola homenageia a herança africana. (foto: Daniela Yabeta)

Essa escola é uma grande conquista para a Associação dos Remanescentes do Quilombo da Caveira.

O mistério das ossadas

A Fazenda da Caveira – também chamada Comunidade da Caveira ou Quilombo da Caveira – foi batizada com esse nome porque lá foram encontrados ossos humanos. Os moradores contam que essas ossadas pertenciam a escravos que chegavam muito debilitados depois da fuga, morriam e eram enterrados em covas rasas.

(Texto originalmente publicado na CHC 251.)

Matéria publicada em 23.11.2016

(Fonte: <http://chc.org.br/acervo/na-escola-quilombola/> Acessado em 9 de novembro de 2018)

Questão 8

Justificativa: Trata-se de uma atividade que apresenta natureza linguística e epilinguística, já que conjuga leitura e produção escrita em razão do gênero textual abordado, além de procurar fornecer subsídios para uma análise linguística relacionada aos usos e contextos sociais em que o gênero reportagem figura. A questão dá ênfase aos Eixos 1 e 2, já que articula o ensino de

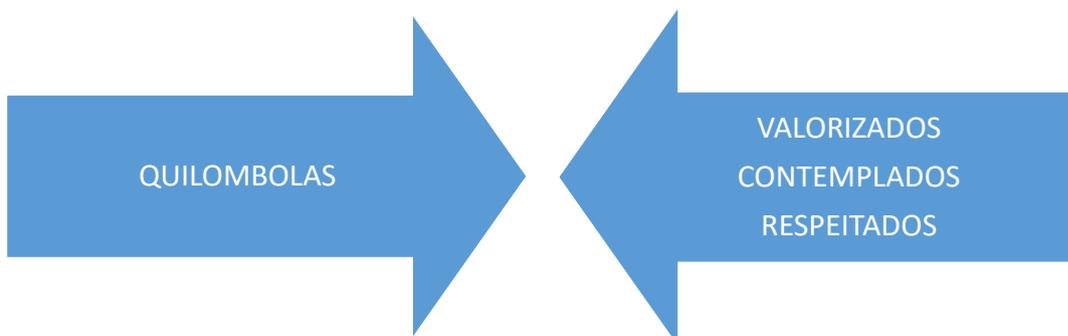
gramática às atividades de leitura e produção de textos, buscando promover a reflexão acerca do gênero trabalhado. Um dos objetivos da questão, além do trabalho com as características do gênero textual, é o de contextualizar as demais questões que se desdobrarão a partir desta. Importante destacar que, para a realização desta atividade, é fundamental que os alunos já conheçam as características básicas de uma reportagem e espera-se que eles citem algumas, tais como: sua finalidade discursiva de informar e formar opinião, a estrutura básica comum aos textos jornalísticos (título principal e secundário, lide e corpo do texto), linguagem simples, clara e dinâmica, dentre outras.

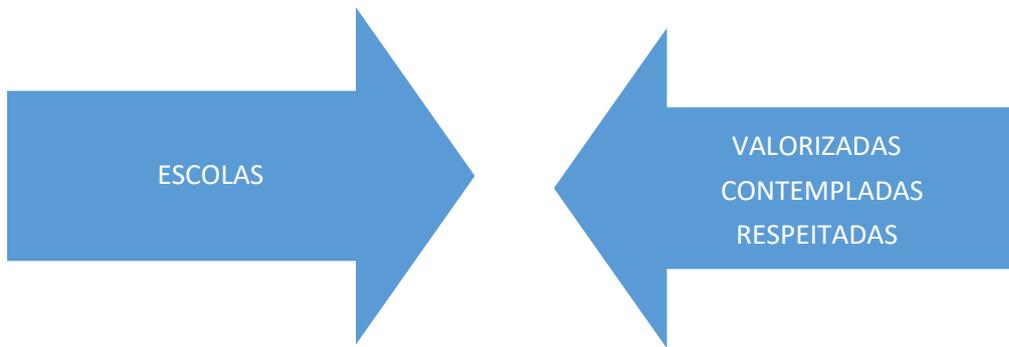
Você acabou de ler uma reportagem. Em quais elementos encontrados no texto você pode se apoiar para justificar a afirmativa sobre o referido gênero textual?

Questão 9

Justificativa: A atividade também apresenta natureza linguística e epilinguística, já que vislumbra o trabalho com a leitura e produção dos educandos, com vistas a uma reflexão acerca da solidariedade entre os constituintes que compõem o sujeito e seus predicativos. O foco principal da questão está no Eixo 1, pelo que se pretende uma abordagem reflexiva da gramática. Vale dizer que a nomenclatura gramatical referida não foi utilizada, uma vez que não é do conhecimento dos alunos do 6º ano, por não fazerem parte do conteúdo programático estudado por eles. A questão foi facilmente resolvida pela substituição do termo “sujeito” pelo termo “1ª expressão” e “predicativo” por “2ª expressão”. Espera-se que os alunos percebam a existência da relação de solidariedade entre os constituintes dos sintagmas nominais e seus modificadores, princípio da concordância nominal e predicativa.

Veja como são solidárias as partes destes termos:





Agora, observe como essa solidariedade funciona nas frases:

1ª Expressão	Verbo	2ª expressão (caracterizadora da 1ª)
As escolas	foram	valorizadas. contempladas. respeitadas.
Os quilombolas	foram	valorizados. contemplados. respeitados.

Após observar como funciona a relação de solidariedade entre os termos na frase e refletir sobre ela, distribua os termos que compõem as frases abaixo na tabela seguinte.

- a) A escola quilombola foi criada pelo governo.
- b) Os direitos das comunidades quilombolas foram reconhecidos pela Constituição Brasileira.
- c) O conjunto de leis do nosso país é chamado de Constituição.
- d) A cultura e a história dos quilombos permanecerão vivas.
- e) A explicação da formação dos quilombos é destacada no conteúdo da escola quilombola.
- f) Os colégios quilombolas são parecidos com os outros.
- g) A instituição é muito pequena.
- h) Os ambientes foram decorados com motivos étnicos.
- i) Escravos chegam muito debilitados.
- j) A associação dos Remanescentes do Quilombo da Caveira comemorou empolgada com a conquista.

Os saberes e os costumes dos quilombolas	permanecerão	Vivos
--	--------------	-------

Vivos	Permanecerão	os saberes e os costumes dos quilombolas
-------	--------------	--

Permanecerão	Vivos	os saberes e os costumes dos quilombos
--------------	-------	--

Preencha as lacunas abaixo, movendo os constituintes, respeitando as relações de solidariedade entre os núcleos dos sintagmas nominais e os termos que com eles se relacionam. As cores dos blocos constituem pistas para que você realize a movimentação. Atente para o fato de que, no segundo conjunto de blocos, a primeira expressão antes do verbo é modificada, logo os outros constituintes também deverão sofrer as devidas modificações.

a)

As garantias dos quilombolas	foram	reconhecidas e asseguradas.
	foram	as garantias dos quilombolas.
Foram		

Os direitos dos quilombolas	Foram	
	Foram	os direitos dos quilombolas.
Foram		os direitos dos quilombolas.

b)

As escravas	Chegavam	debilitadas e adoecidas.
	Chegavam	
Chegavam		

Os escravos	Chegavam	
	Chegavam	os escravos.
Chegavam		os escravos.

c)

A Comunidade da Caveira	valorizada e esperançosa	Segue	guardiã dos seus costumes
	segue		

O Quilombo da Caveira		Segue	
	segue		o Quilombo da Caveira
	o Quilombo da Caveira		Segue

Questão 11

Justificativa: Visando à produção escrita dos alunos, por meio da seleção e combinação de constituintes que se solidarizam entre si, a questão possui natureza linguística; além disso, ainda aponta para a necessidade de uma reflexão a respeito da estrutura linguística das frases que serão criadas e, por isso, também apresenta natureza epilinguística. Aqui o foco está no Eixo 1; além da reflexão que subjaz a construção das frases sobre o princípio da solidariedade entre os elementos constituintes, para a realização da questão os alunos também deverão expor o “saber linguístico” aprimorado por eles. (FRANCHI, 2006, p.98)

Agora é a sua vez de criar frases, preenchendo a tabela com termos adequados, respeitando as relações de solidariedade existentes entre eles. As pistas para a formação das frases estão nas tabelas. Vamos lá!

1ª Expressão	Verbo	2ª Expressão (caracterizadora da 1ª)
		bonitas.
		feliz.
		cansadas.
		conscientes.
		sábios.
		respeitadores.
		animados.

Questão 12

Justificativa: Trata-se de uma questão de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. Além de trabalhar com a leitura e a produção escrita dos educandos, procura trazer à consciência uma reflexão sobre a própria linguagem, no que tange aos princípios que regem a concordância dentro do SN, bem como a predicativa. Com foco no Eixo 1 para o ensino de gramática, espera-se que os alunos compreendam como se dão as relações de solidariedade entre os elementos dentro do SN, também entre os sintagmas nominais e seus modificadores e possam fazer generalizações.

Com base nas observações, reflexões e ações realizadas até aqui, responda às questões que seguem.

a) Os termos que constituem uma frase não são dispostos de qualquer maneira dentro dela; ao contrário, eles devem respeitar a relação de solidariedade que guardam entre si. Explique no que consiste essa relação de solidariedade entre eles, observando a forma como se comportam, principalmente, os termos que compõem a 1ª expressão antes do verbo e a 2ª expressão depois do verbo nas frases seguintes.

1ª expressão	Verbo	2ª expressão (caracterizadora da 1ª)
A quilombola	Foi	respeitada.
Os quilombolas	Foram	respeitados.

b) Observe a forma como se relacionam os elementos que compõem os sintagmas nominais destacados nas duas frases que seguem e informe se existe solidariedade entre eles e como ela ocorre.

1ª expressão	Verbo	2ª expressão (não caracterizadora da 1ª)
O Rio de Janeiro	Ganhou	uma linda escola quilombola.
O Rio de Janeiro	Ganhou	dois lindos colégios quilombolas.

Questão 13

Justificativa: A questão procura dar luz ao gênero textual tira de jornal e às suas características. Além de base contextualizadora de novas questões referentes ao tema em estudo, também tem o papel de trabalhar o referido gênero objeto do currículo do 6º ano. Com esta atividade de cunho linguístico e epilinguístico, já que abordam a leitura e a produção escrita do aluno, com vistas a uma análise linguística sobre as características do gênero abordado, espera-se que os educandos elenquem, sobretudo, o uso da linguagem verbal e da não verbal como características básicas da tira. O foco da questão está nos Eixos 1 e 2, visto que visa à promoção da reflexão dos alunos acerca do gênero textual trabalhado, por meio da leitura e da escrita.



(Disponível em: <http://palavradepeso.blogspot.com.br/2011/06/santa_concordancia.html>Acessado em 10 de novembro de 2018)

O texto que você acaba de ler é uma tira de jornal ou uma tirinha, como é mais conhecido. Quais as características principais da linguagem, presentes na própria tira, que permitem a identificação do seu gênero?

Questão 14

Justificativa: A atividade possui natureza linguística, epilinguística e metalinguística. Por meio dela, os alunos trabalharão a leitura e a escrita, analisarão os usos linguísticos suscitados pela personagem da tira e sistematizarão a regra básica de concordância nominal dentro do SN. Tem como objetivo maior tratar da concordância entre os constituintes do SN, sendo esta redundante ou não redundante, com vistas à produção de sentido no texto. Assim, vale dizer que o foco da questão está no Eixo 2, apesar de também abarcar os Eixos 1 e 3, quando busca uma reflexão sobre os fatos da língua e discute a questão dos usos de maior ou menor prestígio, no que diz respeito ao tema da concordância nominal.

Com base na leitura da tirinha, responda às questões seguintes:

a) No 1º quadrinho da tira, uma das personagens faz uma brincadeira com o nome da outra. A partir dessa brincadeira, é possível dizer qual o fenômeno gramatical estamos estudando? Se positiva a sua resposta, diga o nome do fenômeno?

b) No 2º quadrinho, os gêmeos também são indagados sobre seus nomes. A resposta que cada um deles dá, ou seja, o nome de cada um deles, na lógica da brincadeira estabelecida no 1º quadrinho para o nome OSMAR, também seria considerado um “erro de concordância”? Por quê?

c) Vamos imaginar que os nomes Osmar, Umberto e Doisberto não sejam substantivos próprios, mas nomes comuns precedidos de um determinante (artigo) ou um quantificador (numeral) e, portanto, escritos: “os mar”, “um berto”, “dois berto”. Pensando na solidariedade que deve existir entre os constituintes dessas expressões, como vimos anteriormente, a concordância estabelecida entre essas palavras estaria de acordo com o uso de maior prestígio nas três ocorrências? Explique por que você acha que isso ocorre?

d) Com base na hipótese de que as ocorrências sejam “os mar”, “um berto” e “dois berto” e na condenação feita em tom de brincadeira pela personagem, dizendo que se tratava o nome de um erro de concordância, elabore uma regra geral para o uso visto como o de maior prestígio a respeito da concordância nominal.

Questão 15

Justificativa: A questão tem natureza linguística, epilinguística e metalinguística. Exige a leitura e a produção escrita dos alunos, a partir de uma reflexão sobre a linguagem sobre os padrões de concordância utilizados ou não no texto, assim como sobre o julgamento social sofrido por esses usos. Espera-se que os alunos percebam que o uso da concordância não redundante na canção configura a expressão da cultura de um determinado grupo social que se vê representado por meio dessa linguagem e que deve ser respeitado. Também é importante que percebam a proximidade do gênero canção, no caso o funk ou o rap, com a oralidade; o que favorece ainda mais o uso da concordância não redundante. A atividade conjuga os três Eixos para o ensino de gramática, já que explora uma análise reflexiva da linguagem, envolvendo a produção de sentidos em função do gênero e, por fim, aborda a questão da variação dos usos da concordância em decorrência do gênero textual em voga.

Chama as Amigas

(Mc Kevinho)

Kevinho. Chama as amigas.

Ela é linda dos pés à cabeça
Tira 10 no quesito beleza
Sai da frente que ela tá passando
Só se vê (os pescoço) entortando
Da sua vida ninguém fala, fala
De fofoca ela tá rodeada
Capa e nave, são (várias balada)
Olha(os flash)
Amanhã tá na capa
Gata olha o que eu vou te falar
A sua beleza tá no nível A
Pra lá de Megan Fox
Ó como cê tá!
Então vem com o nosso bonde
E você se perde
Chama (suas amiga)
Que (os amigo) tem swag
Então vem com o nosso bonde
E você se perde
Chama (suas amiga)
Que (os amigo) tem swag
Ela é linda dos pés à cabeça
Tira 10 no quesito beleza
Sai da frente que ela tá passando
Só se vê (os pescoço) entortando
Da sua vida ninguém fala, fala
De fofoca ela tá rodeada
Capa e nave são (várias balada)
Olha (os flash)
Amanhã tá na capa
Gata olha o que eu vou te falar
A sua beleza tá no nível A
Pra lá de Megan Fox

Ó como cê tá!
Então vem com o nosso bonde
E você se perde
Chama (suas amiga)
Que (os amigo) tem swag
Então vem com o nosso bonde
E você se perde
Chama (suas amiga)
Que (os amigo) tem swag

(Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/mc-kevinho/chama-as-amigas.html>> Acessado em 14 de novembro de 2018)

- a) Observe as expressões destacadas na letra da canção para responder à seguinte indagação: você acha que a presença dessas construções provoca alguma rejeição por parte de quem ouve a canção? Por quê?
- b) Você acha que existe algum motivo para que o autor tenha escrito as expressões em destaque da forma como as escreveu?

Questão 16

Justificativa: A questão procura trabalhar a leitura e a produção escrita do aluno por meio da observação e da comparação entre duas canções que expressam a cultura popular brasileira, cada qual representando dois polos distintos do contínuo de urbanização de que trata Bortoni-Ricardo (2004, p. 51). De um lado, está o funk paulistano (mais urbano); do outro, a música folclórica caipira (mais rural). Espera-se que os alunos percebam que o uso da concordância não redundante se faz presente nos dois textos, manifestando aspectos culturais da identidade de dois grupos sociais distintos – os que vivem nas áreas de maior influência dos processos de padronização da língua (urbana) e os que vivem mais isolados geograficamente (rural). Além disso, também é esperado que os alunos consigam compreender a forte presença da oralidade em ambos os textos, já que um se trata de uma variação do rap e o outro advém do folclore popular, modalidades oriundas da tradição oral, cujo ambiente é mais favorável à concordância

não redundante. Trata-se de uma questão de natureza linguística, epilinguística e metalinguística que conjuga os Três Eixos, quando propõe uma análise comparativa sobre os usos da concordância não redundante no gênero canção, levando em conta os grupos sociais representados por cada texto e suas formas de se expressar.

Cuitelinho

Cheguei na bera do porto
 Onde {as onda} se espaia.
 {As garça} dá meia volta,
 Senta na bera da praia.
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão da rosa caia.

Quando eu vim da minha terra,
 Despedi da parentaia.
 Eu entrei em Mato Grosso,
 Dei em {terras paraguaia}.
 Lá tinha revolução,
 Enfrentei {fortes bataia}.
 A tua saudade corta
 Como o aço de navaia.
 O coração fica aflito,
 Bate uma e outra faia.
 E {os oio} se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia.

(Cuitelinho. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 59)

Compare a letra da canção, lançada em 2014, do famoso Mc paulistano, Kevinho, com o clássico da música caipira paulista, oriunda do folclore popular e responda:

- a) As expressões destacadas nesta canção apresentam a mesma forma de concordância nominal feita na canção anterior? Você pode reparar diferenças na linguagem utilizada em ambas as canções? Se positiva a resposta, aponte essas diferenças. As diferenças podem indicar a origem de cada grupo social representado pelas canções?
- b) Altere as expressões destacadas nas duas canções, escrevendo-as conforme a concordância de maior prestígio. O texto terá o mesmo efeito? Por quê?

Questão 17

Justificativa: Esta questão tem o objetivo de trabalhar a língua falada, aproximando-a do ensino de gramática, conforme orienta Castilho (1998), em sintonia com o que dispõem os PCN de Língua Portuguesa. Segundo o estudioso, a escola deveria iniciar os alunos nos estudos gramaticais por meio da valorização de seus hábitos culturais, isto é, dos meios linguísticos de que dispõem ao chegar à escola, para que, futuramente, adquiram novas habilidades desconhecidas de seus pais (1998, p. 21). Desta forma, a língua falada é aquela que mais se aproxima da realidade linguística do aluno e, via de regra, é pouco (ou quase nunca) utilizada como objeto de estudo na escola. A atividade tem natureza linguística e epilinguística, já que sua intenção é fazer com que os alunos ouçam a fala do Mano Brown; observem os recursos de que essa modalidade dispõe e a língua escrita não; sejam capazes de interpretar o que ouviram e respondam oralmente às questões elaboradas sobre o áudio. Ancora-se, sobretudo, nos Eixos 1 e 2, porque propõe uma análise reflexiva sobre a língua falada, envolvendo a produção de sentidos em razão da referida modalidade.

Texto 1: Vídeo ou apenas o áudio que reproduz o discurso do Mano Brown, no Ato da Virada, ocorrido em 2018, na Lapa – RJ, em apoio à candidatura de Fernando Haddad do PT - Partido dos Trabalhadores, para Presidência da República.

(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WKPldBmpXo>> Acessado em 14 de novembro de 2018)

Após audição ou visualização do arquivo com o discurso do cantor e intérprete Mano Brown, responda às questões que seguem:

- a) Do que fala Mano Brown em seu discurso?
- b) Pelo contexto, qual é o público para o qual Mano Brown discursou?
- c) Para você, qual é o estado psicológico ou emocional do locutor durante a sua fala? Quais argumentos extraídos do texto poderiam justificar sua resposta?
- d) O que você observou no texto falado de Mano Brown que considera diferente do que você observa em um texto escrito, de um modo geral?

Questão 18

Justificativa: A atividade tem natureza linguística, já que pressupõe a leitura e a produção escrita dos alunos; epilinguística, porque exige uma análise linguística comparativa a respeito dos usos da língua; e metalinguística, pois procura criar subsídios para que os alunos pensem sobre o fenômeno da concordância e sistematizem, de alguma forma, a regra para responder às questões. São articulados os Três Eixos para o ensino de gramática, e espera-se, com a questão, criar as condições para que os alunos, por meio da leitura e da produção escrita, externalizem seu pensamento sobre o fenômeno gramatical da concordância nominal e operem sobre os seus usos, articulando-se, assim, os Eixos 1 e 2. Também se espera que os alunos reflitam sobre a questão da variação, percebendo que o falante Mano Brown, letrado, mas numa escala de letramento inferior à do falante seguinte, faz uso da concordância redundante e da não redundante, mesmo em situação de monitoramento, a depender do contexto de fala, do interlocutor, da emoção, do envolvimento com o tema do discurso, dentre outros fatores.

Transcrição do discurso de Mano Brown, no Ato da Virada, ocorrido em 2018, na Lapa – RJ, em apoio à candidatura de Fernando Haddad do PT - Partido dos Trabalhadores, para Presidência da República.



“boa noite... (boa noite) eh... bom eu vim aqui representar a mim mesmo... não vim representar ninguém certo? eh... eu não gosto do clima de festa... não gosto... eu acho que... a cegueira que atinge lá atinge nós também...(aplausos) e isso é perigoso... não tá tendo motivo pra comemorar tem... sei lá... quase **trinta milhões de voto** pra alcançá aí... não

temos nem expectativa nenhuma pá alcançá pá diminuir essa margem... eh... não estou pessimista sou realista... eu não tô vendo... eu não consigo acreditá que pessoas que me tratavam com tanto carinho... pessoas que... me respeitavam me amavam... que me serviam o café de manhã... que lavava meu carro... que atendia meu filho no hospital... se transformaram... monstros... eu não posso acreditar nisso... eu não posso acreditar que... **essas pessoas não são tão más assim...** se em algum momento a comunicação do pessoal daqui falhou... vai pagar o preço... porque a comunicação é a alma se não tá conseguindo falar a língua do povo vai perder mermo tio... certo? (aplausos e gritos) falar bem do pt pa torcida do pt é fácil... **tem uma multidão... que não tá aqui... que precisa ser conquistado...** (aplausos) ou... a gente vai cair num precipício... eu tinha jurado pra mim mesmo nunca mais subir em palanque de NINGUÉM... tendeu? porque política não rima não tem suing não tem balanço não tem nada que me interessa... eu gosto de música... mas... eu tô vendo casais se separando... amigos de trinta e cinco anos deixando de se falar... tenho amigos... se eu puder falar vai ser bom, também eu vou parar também já era e (palavrão)... certo?) tenho amigos que eu não tenho mais como olhar no rosto deles por causa de política... certo? não vim aqui pa ganhar voto... porque eu acho que já tá decidido... agora... se faLHÔ... vai pagar... quem errou vai ter que pagar mermo... certo?... certo?... (aplausos e vaias) não gosto do clima de festa... o que mata a gente é a cegueira e o fanatismo... deixou de entender o povão já era... se nós somo o partido dos trabalhadores o partido do povo tem que entendê o que o povo QUÉ... se não sabe... volta pá BAse e vai procurá saBÊ... e **a minhas ideia é essa... fechô**”

O premiado compositor e cantor Mano Brown, líder e integrante dos Racionais MC's, grupo de hip hop oriundo de Capão Redondo, periferia de São Paulo, estudou até o 9º ano do Ensino

Fundamental. Observe os fragmentos selecionados de seu discurso, no Ato da Virada, e responda ao que se pede.

Fragmento 1: “...essas pessoas não são tão más assim...”

Fragmento 2: “... a minhas ideia é essa...”

Fragmento 3: “...tem uma multidão que não tá aqui que precisa ser conquistado...”

a) Com relação à concordância estabelecida entre a 1ª expressão antes do verbo e a 2ª caracterizadora da 1ª, Mano Brown usou o mesmo critério ou ele agiu de forma diferente nos dois fragmentos? Por que você acha que ele agiu assim?

b) Você deve se lembrar de que a 2ª expressão, quando caracterizadora da 1ª, sempre deverá concordar com esta na forma singular ou plural, feminina ou masculina, reescreva os fragmentos que não estão de acordo com a regra e tente explicar o que talvez tenha desfavorecido a sua aplicação na fala do compositor.

Questão 19

Justificativa: Retomando a proposta que inaugurou a etapa II dessa sugestão de atividades, cuja ideia se fundamentou em Castilho (1998) e Marcuschi (2010), esta questão vislumbra uma abordagem da gramática, tendo como ponto de partida a oralidade. Espera-se com ela que os alunos percebam as características da língua oral, as diferenças entre ela e a escrita, por meio da audição ou visualização do arquivo e simultâneo acompanhamento da transcrição, e façam os ajustes pertinentes à distinção entre as duas modalidades da língua no momento em que fizerem a retextualização. Assim, trata-se de uma atividade de natureza linguística e epilinguística, com enfoque nos Eixos 1 e 2 para o ensino de gramática.

Texto 2: Fragmento do vídeo do discurso de Ciro Gomes, em apoio ao candidato Júlio César, do PSD - Partido Social Democrático, na disputa pela Prefeitura de Maracanaú - Ceará, no pleito de 2016.

(Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Vt3Us-ureEs&t=299s>> Acessado em 14 de novembro de 2018)

Transcrição do fragmento do discurso de Ciro Gomes, em apoio ao candidato Júlio César, do PSD - Partido Social Democrático, na disputa pela Prefeitura de Maracanaú - Ceará, no pleito de 2016.



“(...) a vida se decide é nessa praça... se decide é nesses momentos... por isso gente querida... não deixem o foguete a música a LAMBANÇA política atrapalhar a inteligência de vocês... e eu sei que os que tamos aqui reunidos... já vimos essa realidade... mas a nossa tarefa... meu irmão minha irmã cearense a quem eu devo tudo... é... ir aos bairros... às igrejas às escolas às

praças às bodegas aos bares à FEIRA... para que cada um de nós... seja responsável também por levar essa mensagem que eu tô tentando repartir com vocês... o atual prefeito de maracanaú e eu não quero falar pessoalmente mal de ninguém... mas eu preciso dizer lembrem sempre... com a minha responsabilidade... eu já fui candidato a presidente do Brasil DUasvezes... e eu não poderia chegar onde cheguei sempre pela mão de vocês se eu andasse por aí (instruindo) palavras e dizendo coisas que não são sérias verdadeiras ou decentes... o atual prefeito de maracanaú transformou a sua prefeitura e o dinheiro que pertence a vocês... que muitas vezes faz falta na mesa de um pobre no de comer que muitas vezes faz falta no remédio que muitas vezes faz falta na condição de trabalho ou na VIOLÊNCIA de quem está perdendo um filho... para o traficante do crack... esse dinheiro que falta... tá servindo pra distribuir corrupção ladroeira suborno (aplausos e gritos) e lambança política por todo estado do Ceará (aplausos e gritos) eu posso provar o que eu estou dizendo... eu o processei na justiça... eu o processei na justiça... e agora nós conseguimos por intermédio do ministério público... tá na justiça já ele vai ser condenado e não tem saída (aplausos e gritos) nós conseguimos... que um bandido que foi sócio dele... fizesse uma delação premiada pra justiça... eu vou explicar pra vocês o que é... na lei do brasil se um bandido ajudar a polícia e a justiça a investigar as outras coisa mal feita quando ele foi pegue... a justiça diminui a cadeia diminui os ano de cadeia... o nome disso é

delação premiada... pois foi preso um bandido chamado moraezinho do ceará (aplausos e gritos) junto com o genro do atual prefeito de maracanaú e esse bandido chamado moraezinho confessou fez uma delação premiada no ministério público e contou a história todinha to-da (...)”.

Após audição e leitura da transcrição do discurso de Ciro Gomes, reescreva o texto representativo da língua falada, ajustando-o para a modalidade escrita. Faça as mudanças necessárias, como: pontuação, emprego de letra maiúscula etc.

Questão 20

Justificativa: De natureza linguística e epilinguística, a questão visa à reflexão dos alunos acerca dos usos da língua, com vistas à produção de sentidos, por meio da leitura, análise e produção escrita. Nela, também são conjugados os Três Eixos de Vieira (2014), com os quais se espera que os alunos possam concluir que, mesmo um falante com alto grau de letramento e em situação de monitoramento, poderá fazer uso das duas modalidades de concordância, a redundante e a não redundante, ainda que com menor frequência que um falante com menor grau de letramento. Espera-se também que os alunos percebam que o falante modalizou, propositalmente, a linguagem, tentando estabelecer uma comunicação mais eficiente com os interlocutores, para explicar o que seria a “delação premiada” e, para tanto, fez uso da concordância não redundante e de outros artifícios linguísticos.

Leia o trecho destacado de parte do discurso do Deputado Ciro Gomes, Professor de Direito, formado pela Universidade Federal do Ceará e autor de livros:

“... na lei brasileira, se um bandido ajudar a polícia e a Justiça a investigar as outras coisa mal feita quando ele foi pegue, a Justiça diminui a cadeia, diminui os ano de cadeia. O nome disso é delação premiada⁵.”

⁵ É importante destacar que a “adequação” da fala do parlamentar, no momento em que se dirige aos eleitores de Maracanaú, para explicar o significado de delação premiada, pode dar margem a uma interpretação preconceituosa a respeito de certa estereotipação do falar do povo nordestino; no entanto, em razão do ano de escolaridade e da complexidade do tema, a questão do preconceito linguístico não foi abordada na atividade.

- a) No trecho, ele faz uso da concordância nominal padrão ou de maior prestígio ou da não padrão de menor prestígio?
- b) Nesta parte do discurso, Ciro Gomes fala da mesma forma como vinha falando anteriormente? Se sua resposta foi negativa, o que mudou na fala do parlamentar? Por que você acha que ele agiu assim?

Questão 21

Justificativa: A questão está focada nos Eixos 2 e 3 para o ensino de gramática, já que busca, além de uma reflexão sobre a variação, uma análise sobre os diferentes usos linguísticos, em função de fatores, como o gênero textual utilizado, os interlocutores, o nível social e de escolaridade, entre outros. Também não exclui o Eixo 1, porque explora a leitura, a comparação e a produção escrita dos alunos. Espera-se com a questão que os alunos, após uma análise comparativa, concluam que os usos de concordância redundante ou não redundante variam em função de diversos fatores, como os supracitados, desmistificando a máxima preconceituosa de que “os cultos” só usam a concordância padrão e os “incultos” a não padrão.

Compare os discursos de Mano Brown e Ciro Gomes e responda:

- a) Em ambos são encontrados casos de concordância nominal de acordo com as regras de maior e de menor prestígio?
- b) Pensando em quem são os locutores, interlocutores, seu nível social, grau de escolaridade e o gênero utilizado, o que você pode concluir sobre o uso da concordância padrão e da não padrão?
- () O locutor Mano Brown usou concordância não padrão durante todo o seu discurso.
- () O locutor Ciro Gomes usou concordância padrão durante todo o seu discurso.
- () A concordância não padrão é um uso exclusivo das pessoas menos favorecidas.
- () Os dois locutores usaram concordância padrão e não padrão em seus discursos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Resultados da etapa I

Constantemente, ainda que sem a utilização do termo técnico, a variação linguística figura nas discussões, tanto em sala de aula, nas situações de correção da fala do colega por outro aluno, quanto na sala de professores, nos desabafos preocupados e “brincadeiras” sobre a forma como falam os educandos. Os questionários que instrumentalizam esta pesquisa têm o objetivo de verificar, num teste de crenças e percepções, o que pensam professores e alunos sobre o assunto, mapeando dados quantitativos para posterior aproveitamento qualitativo.

O tema da variação linguística encontra-se respaldado em diversos textos de estudiosos sociolinguistas, bem como em documentos oficiais ligados ao ensino da língua, como é o caso da BNCC; o que corrobora para a constatação da importância de se discutir a questão nos bancos escolares: “...é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.” (BRASIL, 2017, p.68)

Em outro momento, a BNCC é mais explícita e dispõe sobre o tema como comando prescritivo aos docentes, quando explica o trabalho do professor, sob o ponto de vista do Eixo da Análise Linguística/Semiótica:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, **as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado** (BRASIL, 2017, p.79, grifo nosso).

Apesar dessa tentativa de uma mudança tímida de horizonte ou paradigma para o tratamento da variação na escola, na sala de aula, nos livros didáticos, nos exames avaliativos oficiais, o que se evidencia, nas palavras de Faraco (2008), é a ausência de uma pedagogia da variação linguística. Ele elucida:

Nos livros, os fenômenos da variação ainda são marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em

variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (2008, p. 177)

Na tentativa de instrumentalizar esta pesquisa e de discutir a questão, o formulário foi dividido nas seguintes partes: percepção dos alunos sobre a própria fala, sobre a forma com que falam com os colegas e com os professores; percepção dos alunos sobre a fala alheia, sobre como falam os colegas e professores; hábitos dos alunos de corrigir e de serem corrigidos por outros alunos e professores e, finalmente, percepção dos alunos sobre a concordância nominal.

É importante frisar que o questionário anteriormente constava de 11 perguntas a respeito dos quesitos supracitados no parágrafo anterior. Destas, duas foram descartadas, as questões 7 e 9, por terem sido mal elaboradas e darem margem à ambiguidade, poderiam incorrer em respostas imprecisas que poderiam mascarar os dados ou não seriam condizentes com a realidade que se pretende mostrar. Assim, a análise que segue se sustenta nos dados obtidos por meio das questões 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11. As tabelas 2 e 3 fazem referência às respostas para as questões 2 e 3, 4 e 5, respectivamente.

5.1.1 Crenças e atitudes docentes

Com o objetivo de esboçar o perfil do corpo docente da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, as cinco perguntas iniciais constantes do questionário 1, em anexo, foram elaboradas. A partir delas, esperava-se confirmar, sobretudo, o caráter jovial da escola, inaugurada há apenas dois anos e constituída de docentes recém-concursados, em sua maioria. Acreditava-se também numa maior preocupação desses docentes com a própria formação acadêmica, uma vez que foram aprovados em um dos concursos para o magistério mais concorridos do Estado do Rio de Janeiro.

Até 30 anos	Entre 31-40 anos	Entre 41-50 anos	Mais de 50 anos	Total
1 5,88%	7 41,18%	8 47,06%	1 5,88%	17 100%

Tabela 1: Esboço do perfil do corpo docente (idade)

Confirmando, em parte, a hipótese do caráter jovial do corpo docente escolar, dos 17 professores participantes da pesquisa, 8 encontram-se numa faixa entre 41-50 anos, chegando a um percentual de 47,06% do grupo. Dentre os maiores de 50 anos, apenas 1 professor

participante, somando o percentual de 5,88%. Os números confirmam, em parte, a hipótese, já que não representam a totalidade do quadro de funcionários da escola; em um universo de aproximadamente 30 docentes, apenas 17 participaram desta etapa da pesquisa pelos motivos já mencionados no capítulo anterior.

A próxima variante a ser explorada que corresponde ao sexo dos participantes tem o objetivo de verificar se ainda se mantém a máxima de que o magistério ainda é, majoritariamente, uma profissão ocupada por mulheres, sobretudo, na Educação Básica. Também se procurou verificar se estas mulheres apresentavam nível de formação equiparado ou superior ao dos homens.

Sexo	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Total
Feminino 11/17 64,71%	9/11 81,82%	2/11 18,18%	- 0%	- 0%	11/11 100%
Masculino 6/17 35,29%	1/6 16,67%	4/6 66,66%	- 0%	1/6 16,67%	6/6 100%
17/17 100%	10/17 58,82%	6/17 35,30%	- 0%	1/17 5,88%	17/17 100%

Tabela 2: Esboço do perfil do corpo docente (variantes sexo e escolaridade)

Os dados explicitados na tabela acima demonstram que o percentual feminino no magistério ainda é superior ao masculino, já que 64,71% é formado por mulheres, ao passo que 35,29%, por homens, fato muito evidenciado na Educação Básica. Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à formação dessas mulheres: mesmo constituindo a maioria do grupo, quando se observa o nível de escolaridade delas em comparação ao dos homens, percebe-se um desequilíbrio. Dos professores participantes, 66,66% possuem o grau de mestre, contra apenas 18,18% das professoras; a maioria das professoras, 81,82% delas, concluíram uma Especialização e nenhuma possui o grau de Doutora; já entre os homens, 1 deles concluiu, inclusive, o Pós-Doutorado.

Os dados supracitados referentes à formação das professoras talvez denunciem as dificuldades ainda enfrentadas pelas mulheres para se manterem no mercado de trabalho, mesmo nos dias de hoje, precisando cumprir sua jornada dupla, muitas vezes tripla e ainda conseguirem tempo disponível para sua qualificação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à formação dos professores envolvidos na pesquisa. Foi possível observar que a maioria dos envolvidos teve, ao longo de sua trajetória profissional, alguma experiência acadêmica além da graduação, confirmando a hipótese de que os professores da instituição têm uma preocupação com a melhoria de sua formação. É possível evidenciar um número expressivo de professores com Mestrado (35,30%), Especialização (58,82%) e, inclusive, um dos declarantes revelou ter concluído o Pós-Doutorado.

Com a sexta pergunta aos docentes, conforme dispõe o questionário 2, em anexo, objetivou-se revelar a forma como eles agiam diante da fala ou da escrita dos discentes, se tinham o hábito de corrigi-los ou não. A hipótese aqui era a de que a maioria dos professores corrigisse frequentemente seus alunos, tendo em vista a grande preocupação demonstrada por eles nas reuniões pedagógicas e também em conversas informais a respeito do modo como falam e escrevem os alunos, de um modo geral.

SIM	NÃO	ÀS VEZES
13/17 (76,47%)	-	4/17 (23,53%)

Tabela 3: Hábito de corrigir a fala ou a escrita dos alunos

Na primeira pergunta, referente ao hábito de corrigir a fala ou a escrita dos alunos em sala de aula, 76,47% dos professores responderam que sim e 23,53%, “às vezes”. Considerando que nenhum professor respondeu “não” a este costume, e que “às vezes” significa que, em algum momento, essa correção foi feita, confirmou-se a primeira impressão que foi registrada anteriormente, já que as queixas dos colegas sobre a fala dos alunos justificaram as correções dentro da sala de aula.

O objetivo da pergunta seguinte, a respeito da percepção que cada docente tem acerca do hábito de corrigir a fala ou a escrita de seus alunos, era o de verificar o grau de importância que o docente dava a esta sua ação de corrigir o educando e, assim, confirmar as respostas dadas por eles para a pergunta anterior a essa. Esperava-se, pelas conversas tidas, que os professores supervalorizassem a correção. A escolha dos pares opostos das palavras adequada/inadequada, necessária/desnecessária, para qualificar o hábito em discussão, objetivou mostrar se os professores corrigiam porque achavam essa conduta apenas apropriada, compatível com a função ou se a julgavam necessária, imprescindível ao exercício docente.

ADEQUADA	INADEQUADA	NECESSÁRIA	DESNECESSÁRIA
3 (17,65%)	-	14 (82,35%)	-

Tabela 4: Percepção sobre o ato de corrigir a fala e a escrita dos alunos

Confirmando a hipótese anterior, a maioria dos professores declarou achar necessária a atitude de corrigir seus alunos na fala ou na escrita (82,35%), configurando um grau de importância expressivo a essa ação; o que parece evidenciar a seriedade com que os docentes encaram a referida ação, como parte de sua responsabilidade docente, no entanto, sem atinar para a questão do preconceito linguístico. Já 17,65% entenderam ser apenas adequada, parecendo atribuir ao ato uma importância menor. Cabe destacar que, na outra ponta destas questões, estão os alunos que, como evidenciado na tabela 6, já se sentiram discriminados por algum professor em decorrência da sua forma de falar; uma situação que precisa ser discutida e repensada na escola.

A próxima indagação diz respeito à percepção que os professores têm sobre a forma com que seus alunos falam. Esperava-se com esta questão evidenciar se os docentes tinham alguma noção de variação linguística e se percebiam que os usos linguísticos não podem ser qualificados como incorretos. Pelo nível de escolaridade e leitura dos colegas, a hipótese, aqui, era a de que a maioria assinalasse a opção “diferente”, em que pese o fato de que a maioria tenha considerado a correção necessária – fator que poderia ser atribuído à valorização dada pelos professores à escola como espaço de promoção dos usos cultos da língua.

CORRETA	DIFERENTE	INCORRETA
1 (5,88%)	9 (52,94%)	7 (41,18%)

Tabela 5: Percepção sobre a fala dos alunos

Sobre a percepção dos professores quanto à forma como falam seus alunos, 41,18% dos colegas declararam achá-la incorreta, 52,94% consideraram-na diferente e apenas 5,88% afirmaram achá-la correta. Os números levam à ideia de que grande parte dos docentes ignora o conceito de variação linguística, não confirmando a hipótese inicial de que pelo nível de formação e informação, os professores não considerariam incorreta a fala dos seus alunos. Vale ressaltar que os professores que consideraram a fala dos alunos apenas diferente ou correta correspondem à maioria dos resultados; o que corrobora com a ideia de que a maioria do grupo, de alguma forma, percebe o fenômeno da variação.

Com a pergunta de número nove, procurou-se verificar a percepção dos docentes sobre o uso da concordância nominal por parte dos discentes, principalmente, no que se refere à marcação do plural. Por meio dela, pretendeu-se também revelar, de certa maneira, se o que os professores entendem por concordância nominal exclui a concordância não redundante e só se fundamenta apenas na variante de prestígio; o que constitui a hipótese da qual parte a questão.

SIM	NÃO	ÀS VEZES	RARAMENTE
1/17 (5,88 %)	-	14/17 (82,35%)	2/17 (11,77%)

Tabela 6: Percepção sobre o uso da concordância nominal

A questão revela que uma parcela considerável dos docentes acredita que os alunos não fazem uso regular da concordância nominal, já que apenas 1 professor assinalou “sim”, correspondendo a 5,88% deles; 82,35% afirmaram que eles só o fazem às vezes e 11,77%, que o fazem raramente. Pode-se concluir que as respostas confirmam, de certa forma, a hipótese de que, para os docentes, só a concordância padrão é considerada, não havendo possibilidade de variação. Também não se pode desprezar o fato de que nenhum professor considerou que seus alunos não fazem concordância nominal; o que pode indicar que os professores concordam que a linguagem de seus alunos varia na concordância de número, ora usando a redundante, ora a não redundante.

Com as últimas perguntas do questionário, referentes à percepção dos docentes sobre ser ou não um dever do professor de português, bem como de professores de outras disciplinas, corrigir a fala dos alunos, buscou-se investigar, mais uma vez, o ato da correção, o seu grau de importância e se todo o corpo docente se sentia imbuído dessa tarefa. A hipótese era a de que todos os docentes marcariam o “sim”, tendo em vista o senso de responsabilidade do grupo em relação à valorização da escola como espaço de promoção dos usos cultos da língua.

Professor de Português		Professores de demais áreas	
SIM	NÃO	SIM	NÃO
(100%)	(0%)	(100%)	(0%)

Tabela 7: Percepção sobre o “dever” de corrigir ou não a fala dos alunos

Os resultados expressivos de unanimidade do “sim”, nos dois casos, confirmam a hipótese de que os docentes, de um modo geral, veem na correção da fala de seus alunos uma tarefa de todos os professores em favor da aquisição da variante de prestígio, nunca com o intuito preconceituoso e cruel de humilhá-los, conforme elucidam algumas justificativas dadas

pelos próprios docentes sobre o ato, a saber: *“Fundamental para o progresso deles.”*; *“O domínio da norma padrão é um dos objetivos da escola.”*; *“ Acho que os alunos devem ter acesso a saber a norma culta.”*; *“O idioma é aprendido não somente com o professor de português, mas com todos os outros, afinal todos usam o mesmo idioma para ensinar suas disciplinas”*; *“A língua portuguesa é o instrumento de comunicação de todos nós, portanto, todos deveriam ter, por norma, corrigir os alunos sempre que possível.”*

As informações obtidas nas respostas e justificativas dadas por alunos e professores expressam a necessidade de uma discussão mais profunda na escola a respeito da questão da variação linguística, em respeito aos usos populares, da definição dos usos cultos que se pretendem preconizar no ensino da língua na escola para que haja uma política de linguagem clara, respeitosa e eficaz, cuja função precípua seja de habilitar sim o educando ao uso culto da língua, mas sem desrespeitá-lo no seu modo de falar.

5.1.2 Percepções dos discentes

Conforme explicitado anteriormente, a seção que se inicia faz referência às percepções que os discentes têm a respeito de sua própria fala, da fala dos seus colegas de classe e de seus professores. Também vislumbra levantar dados para uma análise mais assertiva sobre a questão da variação linguística, sobre como os alunos se sentem ao serem corrigidos, quando falam, e se têm o hábito de corrigir seus colegas. Por fim, pretende-se esboçar, ainda que de forma bem simples, o tipo de construção que os alunos consideram apresentar algum problema relativo à concordância nominal, apesar do nome do fenômeno não ser expressamente citado a eles.

As três primeiras informações que constam do questionário 2, disposto em anexo, tem o objetivo de esboçar um perfil dos alunos colaboradores desta pesquisa. Por meio delas, verificam-se a idade, o sexo, a turma e o ano de escolaridade a que pertencem. Espera-se, com a participação de alunos pertencentes às duas pontas – a de entrada e a de quase saída – do Ensino Fundamental, 6º e 8º anos, chegar a conclusões representativas do que pensam os discentes que acabam de chegar ao 2º segmento do Ensino Fundamental sobre as questões acima elencadas e de que forma lidam com essas questões quando já estão quase ingressando no Ensino Médio.

Sexo/Ano	Até 11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	16 anos	Total (%)
Masc / 6º	20	-	6	1	-	27(57,44%)
Fem / 6º	14	4	2	-	-	20(42,56%)
	34(72,34%)	4(8,51%)	8(17,02%)	1(2,13%)	-	47(100%)
Masc / 8º	-	-	3	2	-	5 (35,71%)
Fem / 8º	-	1	4	3	1	9 (64,29%)
	-	1 (7%)	7 (50%)	5 (36%)	1 (7%)	14 (100%)

Tabela 8: Perfil dos alunos do 6º e 8º anos (variantes idade, sexo e ano de escolaridade).

Conforme os dados explicitados na tabela acima, o ano escolar com maior participação na pesquisa foi o 6º. Foram 47 participantes contra apenas 14 do 8º ano. Para a análise que aqui se pretendeu fazer, apenas as variantes sexo, idade e ano de escolaridade foram levadas em consideração. Com relação ao sexo dos participantes, numa análise geral, a maioria é formada por meninos, somando-se os resultados das duas turmas: foram 27 meninos do 6º ano e 5 do 8º, num total de 61 alunos, somando-se o quantitativo dos dois anos escolares. No entanto, se os dados forem vistos, separadamente, os meninos constituirão maioria no 6º ano (57,44%) e minoria no 8º (35,71%).

A variável idade merece destaque nesta tentativa de esboçar o perfil dos discentes participantes. A maioria dos alunos do 6º ano se encontra na faixa etária adequada ao seu ano escolar, ou seja, 11 anos, representando um percentual de 72,34% do total de 47 alunos; já, no 8º ano, é possível observar um índice alarmante de alunos em situação de distorção idade – ano de escolaridade, pois apenas 50% dos alunos participantes possuem 13 anos, idade adequada para cursar o referido ano escolar. Essa situação pode ser causada por diversos fatores geradores de fracasso escolar, como a repetência e a evasão escolar; o que merece atenção da escola na construção de estratégias para superar essas dificuldades.

A primeira pergunta do questionário, disposto em Anexo II, busca investigar o que os alunos achavam a respeito de seu modo de falar. O principal objetivo da questão era saber como estava a autoestima dos alunos e verificar se, por exemplo, a ação de corrigir a fala muito praticada pelos professores e evidenciada na seção anterior a esta, de alguma forma, estava se refletindo no modo como estes educandos percebiam a própria linguagem.

Sexo	Correta		Incorreta		Total
	Oco.	%	Oco.	%	
Masculino	24	51,07	03	6,38	27
Feminino	17	36,17	03	6,38	20
Total	41	87,23	06	12,77	47

Tabela 9: Percepção dos alunos do 6º ano sobre a própria fala.

Sexo	Correta		Incorreta		Total
	Oco.	%	Oco.	%	
Masculino	05	35,72	-	-	05
Feminino	08	57,14	01	7,14	09
Total	13	92,86	01	7,14	14

Tabela 10: Percepção dos alunos do 8º ano sobre a própria fala.

Observando-se os dados contidos na primeira tabela, é possível concluir que dos 47 alunos do sexto ano de escolaridade participantes da pesquisa, 41 consideram correta a própria forma de falar, totalizando um percentual de 87,23%, ao passo que, no 8º ano, esse percentual é de 92,86%, já que, dos 14 alunos participantes, apenas 1 julga sua forma de falar incorreta. Os números demonstram, de certa maneira, que a autoestima dos alunos em relação à sua forma de expressão linguística não foi abalada. Cabe ressaltar que a opção pelas palavras *correta* e *incorreta*, ao invés de *adequada* ou *inadequada*, *boa* ou *ruim*, adveio da intuição de que o par escolhido pudesse dar margem a melhores considerações sobre o tema abordado. Outro ponto importante a salientar é o fato de que, do somatório total de alunos que julgaram a própria fala incorreta, as meninas figuraram entre as mais rigorosas quanto a essa percepção, confirmando o caráter mais criterioso atribuído a elas em vários estudos variacionistas.

Com o intuito de verificar a percepção dos educandos ainda sobre a própria fala, mas no que se refere ao modo de adequação quanto ao interlocutor, as perguntas 2 e 3 foram elaboradas. A primeira, tomando como interlocutores os amigos; a segunda, seus professores ou outro membro da equipe pedagógica. Buscou-se verificar com a questão se os alunos conseguiriam perceber, ainda que sem nenhuma reflexão anterior consciente acerca do fenômeno da variação, que eles modalizavam seu discurso, dependendo do interlocutor e do contexto situacional, e que, portanto, sua fala variava como a de qualquer outro falante.

Sexo	Fala com amigos				Total	Fala com Professores				Total
	Correta		Incorreta			Correta		Incorreta		
	Oco.	%	Oco.	%		Oco.	%	Oco.	%	
Masculino	21	77,78	6	22,22	27	25	92,59	2	7,41	27
Feminino	14	70	6	30	20	18	90	2	10	20
Total	35	74,47	12	25,53	47	43	91,49	4	8,51	47

Tabela 11: Percepção dos alunos do 6º ano sobre a forma como falam com outros alunos e com outros professores ou membros da equipe pedagógica da escola.

Sexo	Fala com amigos				Total	Fala com Professores				Total
	Correta		Incorreta			Correta		Incorreta		
	Oco.	%	Oco.	%		Oco.	%	Oco.	%	
Masculino	05	100	-	-	05	05	100	-	-	05
Feminino	06	66,67	3	33,3	09	09	100	-	-	09
Total	11	78,57	3	21,43	14	14	100	-	-	14

Tabela 12: Percepção dos alunos do 8º ano sobre a forma como falam com outros alunos e com outros professores ou membros da equipe pedagógica da escola.

Foi possível observar, mesmo que de maneira tímida, que os alunos fazem certa distinção do modo como falam com seus colegas e do modo como falam com seus professores ou outro membro da equipe pedagógica. Dos 47 alunos do 6º ano, 25,53% consideram que “falam errado” quando falam com seus pares, ao passo que 74,47% deles consideram a própria fala, nesse caso, como correta. Com os alunos do 8º ano, acontece algo semelhante, 21,43% acham que sua fala é incorreta quando falam com outros alunos, e 78,57% a consideram correta. Os resultados, por um lado, demonstram que os alunos têm a noção de que a fala varia de acordo com o interlocutor; por outro, podem denunciar o julgamento negativo que alguns alunos ainda fazem de sua fala em contextos de menos formalidade; assim como a valorização dela em situações mais formais.

Se os dados forem analisados, levando-se em conta a variante sexo, é possível perceber que as meninas tendem a ser mais criteriosas em relação à própria fala, tanto no 6º quanto no 8º ano. No 6º, 30% delas julgaram incorreta a forma como falam com outros alunos, contra 22,22% dos meninos. Quando o interlocutor é o professor, 10% delas acreditam que falam de modo incorreto, contra 7,41% dos meninos. No 8º ano, 33,33% das meninas considera a fala incorreta, quando os interlocutores são os colegas, ao passo que, quando seus interlocutores são os professores, todos os alunos acham que falam corretamente. Deste modo, é possível dizer que a variação está condicionada pelas relações de (as)simetrias: os alunos entendem que variam se estão entre seus pares, mas não se a relação se dá com professores. Sugere, por isso, maior monitoramento. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “...os falantes alternam

estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua...”, dependendo da situação, do interlocutor ou, ainda, se o assunto merecer tratamento cerimonioso.

As perguntas cujos dados estão dispostos nas tabelas abaixo têm o objetivo de verificar a percepção dos alunos sobre a fala alheia, incluindo os outros alunos, os professores e membros da equipe pedagógica. As perguntas foram conjugadas para uma análise cruzada, já que apresentam como objetos de observação a fala representativa dos dois polos da relação de aprendizagem: de um lado, os professores; do outro, os alunos. A hipótese, aqui, é a de que os alunos valorizem a fala dos professores e desvalorizem a dos colegas, devido ao histórico de *bullying* linguístico por vezes presenciado, inclusive, pela professora autora desta pesquisa.

Sexo	Fala dos alunos				Total	Fala dos Professores				Total
	Correta		Incorreta			Correta		Incorreta		
	Oco.	%	Oco.	%		Oco.	%	Oco.	%	
Masculino	18	66,67	09	33,33	27	27	100	-	-	27
Feminino	09	45	11	55	20	20	100	-	-	20
Total	27	57,45	20	42,55	47	47	100	-	-	47

Tabela 13: Percepção dos alunos do 6º ano sobre a forma como falam os outros alunos, os professores e outros membros da equipe pedagógica.

Sexo	Fala dos alunos				Total	Fala dos Professores				Total
	Correta		Incorreta			Correta		Incorreta		
	Oco.	%	Oco.	%		Oco.	%	Oco.	%	
Masculino	01	20	04	80	05	05	100	-	-	05
Feminino	04	44,44	05	55,56	09	08	88,89	01	11,11	09
Total	05	35,71	09	64,29	14	13	92,86	01	7,14	14

Tabela 14: Percepção dos alunos do 8º ano sobre a forma como falam os outros alunos, os professores e outros membros da equipe pedagógica.

Sobre o modo como os alunos percebem a fala alheia, os dados são bem diferentes, como se pode constatar nas tabelas 11 e 12, pois, quando se trata da própria fala, a maioria deles considera correta a forma como a utilizam com os alunos e com os professores. Porém, quando a pergunta se dirige ao modo como outros alunos falam, esse percentual cai: 57,45% dos alunos do 6º ano consideram o modo de falar dos colegas correto; já, quando o falante é o professor, chega-se ao resultado de 100%. No 8º ano, o resultado é mais alarmante ainda: apenas 35,71% dos alunos julgam o modo de falar dos colegas correto; a maioria deles julga negativamente a fala de seus pares.

Conforme dispõe Cyranka (2007, p.25), importante no ensino de língua é a posição, dentro do contexto avaliativo, em que professores e alunos colocam a língua e a questão da variação, por exemplo. Para a autora, essa posição em que os objetos são colocados, ou seja, as crenças e convicções, frutos da percepção de mundo, em relação a eles é que levam alunos e professores a certas atitudes linguísticas. Desse modo, a avaliação que os alunos fazem da própria fala, da de seus pares e dos professores é expressão das crenças que eles possuem sobre língua, variação e ensino e podem justificar, inclusive, o hábito da correção da fala alheia e também evidenciar uma valorização da fala dos professores, considerada por eles como “correta”.

Como mencionado anteriormente, não raras foram as vezes em que, durante a aula ou nos intervalos, pelos corredores da escola, os alunos demonstraram desrespeito pela fala ou escrita de algum colega, chegando, em alguns momentos, a ocasionar humilhação ou xingamento. A tabela abaixo expressa claramente o hábito de correção da fala ou da escrita dos colegas por parte dos alunos.

Sexo	Hábito de correção da fala e escrita			
	Sim		Não	
	Oco.	%	Oco.	%
Masculino	21	77,78	06	22,22
Feminino	15	75	05	25
Total	36	76,6	11	23,4

Tabela 15: Hábito de correção da fala/escrita entre alunos – 6º. Ano.

Sexo	Hábito de correção da fala e escrita			
	Sim		Não	
	Oco.	%	Oco.	%
Masculino	05	100	-	-
Feminino	09	100	-	-
Total	14	100	-	-

Tabela 16: Hábito de correção da fala/escrita entre alunos – 8º Ano.

Os dados acima evidenciam o que já era motivo de preocupação antes mesmo da realização desta etapa inicial da pesquisa, a questão do preconceito linguístico. Os números comprovam o que se vê na escola: a maioria dos alunos participantes afirma ter corrigido ou presenciado alguém corrigir um colega. No 6º ano, 76,6% dos alunos já corrigiram ou viram alguém ser corrigido na escola; já no 8º ano, às portas de saída do Ensino Fundamental, todos

declaram “sim” ao hábito praticado por si ou por outrem. Essa evidência demonstra que, mesmo após três anos de convívio na escola, o aluno não mudou suas atitudes em relação às suas crenças sobre a linguagem e a variação, e também denunciam a desatenção da escola em relação ao tema.

As tabelas abaixo referem-se à pergunta de número oito do questionário que consta do Anexo II desta pesquisa. A intenção, aqui, é a de aferir os hábitos dos professores em relação à correção da fala ou da escrita dos alunos, mas sob o ponto de vista destes, verificando se seus professores costumam corrigi-los.

Sexo	Hábito de serem corrigidos pelos professores			
	Sim		Não	
	Oco.	%	Oco.	%
Masculino	18	66,67	09	33,33
Feminino	11	55	09	45
Total	29	61,7	18	38,3

Tabela 17: Hábito dos alunos do 6º ano de serem corrigidos pelos professores.

Sexo	Hábito de serem corrigidos pelos professores			
	Sim		Não	
	Oco.	%	Oco.	%
Masculino	04	80	01	20
Feminino	07	77,78	02	22,22
Total	11	78,57	03	21,43

Tabela 18: Hábito dos alunos do 8º ano de serem corrigidos pelos professores.

Em relação ao hábito de serem corrigidos pelos professores, num total de 47 alunos participantes do 6º ano, 29 declararam já terem passado por este processo, totalizando 61,7% e 18 disseram que não, somando 38,3% dos alunos. Dos 14 alunos do 8º ano, 11 declararam já terem sido corrigidos por seus professores, somando um percentual de 78,57%. É possível perceber que a incidência dos que afirmam terem sido corrigidos é maior entre os meninos, (66,67% deles disseram “sim” contra 55% delas, no 6º ano, e 80% dos meninos do 8º ano disseram “sim” contra 77,78% das meninas de mesma escolaridade). Esses dados, de certo modo, podem confirmar o que atestam os estudos labovianos, quando indicam que as meninas preferem evitar usos estigmatizados e talvez por isso sofram menos correções do que os meninos.

Com o objetivo de verificar até que ponto o hábito de corrigir dos professores poderia extrapolar os limites das boas intenções e provocar nos alunos a sensação de discriminação, foi

elaborada a décima questão. As tabelas abaixo apresentam dados que confirmam a hipótese inicial de que as atitudes dos docentes são recebidas pelos alunos como atos discriminatórios.

Sexo	Percepção negativa quanto à correção			
	Sim		Não	
	Oco.	%	Oco.	%
Masculino	21	77,78	06	22,22
Feminino	17	85	03	15
Total	38	80,85	09	19,15

Tabela 19: Percepção dos alunos do 6º ano sobre discriminação por causa de sua forma de falar.

Sexo	Percepção negativa quanto à correção			
	Sim		Não	
	Oco.	%	Oco.	%
Masculino	05	100	-	-
Feminino	09	100	-	-
Total	14	100	-	-

Tabela 20: Percepção dos alunos do 8º ano sobre discriminação por causa de sua forma de falar.

Os dados explicitados nas tabelas acima são bastante alarmantes e demonstram que um percentual muito elevado dos alunos envolvidos na pesquisa (80,85% do 6º e 100% do 8º ano) se sente ou já se sentiu discriminado por algum professor em decorrência do modo como falam. Entre os 9 alunos do 6º ano que não se sentiram discriminados, vale ressaltar que 6 são formados por meninos. Dos participantes, o 8º ano foi o que chamou mais atenção, pois todos os alunos declararam já terem se sentido vítimas de discriminação, talvez pelo fato de serem mais velhos (a média de idade no 8º ano fica entre 13 - 14 anos, conforme disposto na Tabela 8) e por estarem há mais tempo longe da educação infantil, cobrem dos profissionais uma postura diferente, ou pelo fato de a Concordância Nominal ser, no 8º ano, mais cobrada. Ainda que não tenha sido o fato intencional por parte dos professores, o que fica evidente é o desconforto causado pela correção, seja na fala seja na escrita, desconsiderando os usos variados, as culturas populares e as individualidades dos educandos; o que só destrói a autoestima e traz prejuízo ao estudante.

Para verificar os usos e percepções dos alunos sobre o fenômeno da concordância nominal, foram elaboradas sete sentenças, dentre as quais os alunos marcariam aquela ou aquelas as quais julgassem problemáticas. Cabe destacar que essa possibilidade de elencar uma ou mais de uma sentença impede que os resultados sejam vistos como nas tabelas anteriores, não podendo deles serem aferidos resultados exatos que somem 100% ao final; ao contrário, a

leitura, aqui, deve ser sobre o quanto determinada sentença foi rejeitada pelos alunos. Com esse teste inicial, esperava-se coletar os primeiros dados específicos sobre o fenômeno em estudo para um possível encaminhamento das etapas seguintes.

Frases	Rejeições %
"As boas regras da casa precisam ser respeitada." - disse a moça;	18/61 (29,51)
As crianças mais esperta foram logo abrindo os livro;	24/61 (39,34)
Cansei do meus problemas;	34/61 (55,74)
Meu filho come bastante frutas;	6/61 (9,84)
Talvez os atletas sejam campeão no futebol;	23/61 (37,70)
Todas as nossa conversa não serviram para nada;	32/61 (52,46)
Todos os aluno participaram da competição;	20/61 (32,79)

Tabela 21: Percepção dos alunos sobre concordância nominal.

Das sentenças mais rejeitadas, foram assinaladas a terceira e a sexta (“Cansei do meus problemas.” e “Todas as nossa conversa não serviram para nada”), respectivamente, com 55,74% e 52,46% de ocorrências percentuais. Ambas possuem a mesma característica de não apresentarem a marca de número em um dos elementos pré-nucleares (posicionados à esquerda do núcleo). Nesse contexto, a ausência da marca parece ferir as regras do sistema linguístico do português.

A terceira sentença mais rejeitada (“As crianças mais esperta foram logo abrindo os livro.”), com 39,34% do total de escolhas dos alunos, apresenta, na cadeia sintagmática, dois casos distintos no meio da sentença, um elemento pós-nuclear sem a marca de morfema de número explícita e, na parte final, só o elemento pré-nuclear recebeu esta marca. Apesar de duas ocorrências na mesma sentença, talvez não tenha sido a mais rejeitada pelos alunos, devido à posição não inicial desses constituintes no SN.

A quarta e a sexta sentenças mais rejeitadas pelos alunos (“Talvez os atletas sejam campeão no futebol” e “ ‘As boas regras da casa precisam ser respeitada.’ – disse a moça.”) dizem respeito à concordância predicativa (37,70%) e nos particípios passivos (29,51%), respectivamente. Além da função sintática, a distância entre os predicativos e os núcleos do sujeito a que se referem parece ser o fator mais preponderante para a rejeição. A quarta talvez tenha evidenciado mais a ausência do morfema marcador de número, devido à grande circulação da palavra “campeões” em sua forma plural na mídia e, por isso, tenha índice de rejeição maior.

A sentença menos rejeitada pelos alunos (“Meu filho come bastante frutas”), com apenas 9,84% de índice de rejeição apresenta como pré-nuclear um elemento adjetivo, mas que, comumente, também pode exercer a função que um advérbio exerceria numa frase. Talvez por este motivo, pela característica da invariabilidade do advérbio, o, então adjetivo, “bastante” não tenha apresentado a marca redundante. Importante salientar também que se trata de um uso consagrado entre falantes cultos, menos frequente entre os falares mais populares.

As escolhas dos alunos resultantes da rejeição ou não das construções elencadas, reafirmam o objetivo principal deste estudo de trabalhar o fenômeno da concordância nominal já com alunos do 6º ano de escolaridade e apontam para a necessidade de uma abordagem não só da concordância dentro do SN, mas também da predicativa para melhor e mais completo desenvolvimento do trabalho.

5.1.3 Parecer crítico sobre a Etapa I

Como já explicitado anteriormente, a primeira etapa da pesquisa foi elaborada com a intenção de oferecer maiores subsídios ao estudo que aqui se pretendia fazer a respeito da concordância nominal, principalmente, no que se refere à marcação de número nos sintagmas nominais e nos predicativos. No entanto, é importante reconhecer que a experiência teria sido melhor e mais consistente se tivesse sido realizada em outro momento, para que a constituição do corpus tivesse maior representatividade dos grupos docente e discente.

Por terem sido aplicadas na semana em que se iniciou o ano letivo e finalizadas na semana que antecedeu o carnaval, as atividades foram executadas por um número bastante reduzido de alunos, o equivalente a um pouco mais da metade nas turmas de 6º ano e um pouco menos dela na turma de 8º. Com relação aos professores, o mesmo ocorreu: o número de participantes também foi pequeno, já que somente dezessete tiveram a disponibilidade de responder ao questionário on-line durante o recesso de carnaval.

Os questionários também geraram um tópico à parte, tanto no que concerne ao seu aspecto formal, quanto no que diz respeito ao material. Formalmente, a definição do modelo - se seria físico ou on-line - apesar dos formulários em papel já estarem prontos, ocasionou certo entrave para a participação dos professores, especificamente. Muitos que se dispuseram a preenchê-lo via internet não tiveram acesso à rede durante o carnaval; o que acabou por configurar a participação de um número participantes bem inferior ao pretendido.

Em que pesem todos esses percalços, a experiência foi bastante proveitosa como primeira realizada nestes moldes na escola, porque trouxe a temática da variação linguística para ser discutida no chão da escola e, ainda, porque justificou o interesse no desenvolvimento do estudo sobre a concordância nominal, mostrando que o tema tem relevância e deve ser assumido com seriedade já nos anos iniciais do segundo segmento do Ensino Fundamental.

5.2 Resultados da Etapa II

5.2.1 Análise e discussão dos dados obtidos nos relatos orais e retextualizações

A atividade seguinte à aplicação dos questionários consistiu na gravação dos relatos orais dos alunos, aplicada em duas turmas de 6º ano: a primeira, composta de alunos entre 11 e 12 anos; a segunda, de alunos entre 12 e 14 anos, em sua maioria. Todos foram convidados a sentar-se em círculo para que pudessem se ver e se ouvir melhor. Após uma explanação simples acerca do gênero oral relato pessoal, a proposta de atividade foi lançada e cada aluno, por vez, começou a fazer o seu relato oralmente no sentido horário do círculo.

As falas foram gravadas por um smartphone situado no centro do círculo para que o registro não fosse comprometido. Em princípio, não seria revelado aos alunos o fato de que seriam gravados, no intuito de lhes coletar a fala mais espontânea possível; entretanto, ao longo do período, o fato foi explicitado como estratégia para sensibilizá-los com o argumento de que o barulho e as brincadeiras comprometeriam a gravação e o resultado final da atividade.

A empolgação com a novidade de falar diante dos colegas sob a mira de um gravador, na perspectiva de se ouvirem depois, era nítida, tanto é que todos os alunos aderiram à proposta, inclusive os mais tímidos e, até mesmo, um aluno especial que apresenta muitas dificuldades na articulação oral e um sério comprometimento cognitivo fez questão de dar o seu relato, ainda que ininteligível. Foi maravilhoso ver o interesse de todos e perceber o quanto é importante abrir espaço para eles se expressarem oralmente.

Apesar de motivados, a indisciplina constituiu um entrave para o melhor desenvolvimento da atividade. Durante todo o período de gravação, foi necessário fazer intervenções, solicitando silêncio, atenção e respeito à fala alheia, sobretudo na 601; o que comprova a falta do hábito de ouvir, assim como o de falar em público, e também sinaliza para uma necessidade de a escola assumir o seu papel de promotora do debate e da escuta dos

principais sujeitos para os quais ela foi criada: os alunos. Por este motivo, em princípio, já se justifica a necessidade de se trabalhar a modalidade oral da língua em sala de aula.

Apesar da má fama da 602 na escola, a turma se comportou muito bem e as intervenções e solicitações de silêncio e respeito à fala do colega aconteceram de modo pontual. A maioria dos alunos demonstrou bastante interesse em realizar a tarefa, no entanto três deles não quiseram gravar seus relatos, alegando timidez ou falta de assunto. Ainda assim, e mesmo sem participar ativamente, expondo seus relatos à turma, os alunos referidos ouviram atentamente o que os colegas tinham a dizer e não atrapalharam o transcorrer da atividade.

Na aula seguinte, após uma conversa sobre fala e escrita, oralidade e letramento, os alunos, de posse de seus relatos transcritos, foram convidados a ouvir os seus textos por meio de uma caixa acústica amplificadora e acompanhá-los, fazendo a leitura das transcrições. Depois das audições e de uma conversa sobre as diferenças entre fala e escrita, foi elaborado, coletivamente, um quadro comparativo a respeito das conclusões a que as turmas chegaram sobre a questão. Fundindo-se os apontamentos levantados, tem-se o seguinte resultado: 1) a oralidade é menos rigorosa que a escrita; 2) nela, é possível usar recursos como gestos e expressões faciais; 3) podem-se repetir palavras, reelaborar e melhorar o que se quer dizer; 4) é mais importante, na oralidade, a transmissão da mensagem do que a maneira como ela é construída; 5) na fala, cortam-se as sílabas e os “s” das palavras.

A conversa foi bastante proveitosa e deixou claro que os alunos, ao contrário do que se acredita, já no 6º ano, conseguem perceber as diferenças entre os textos oral e escrito e demonstram uma preocupação maior com a linguagem em situações de monitoração como é o caso da escrita. Após a elaboração do quadro comparativo, os alunos procederam à retextualização dos relatos orais transcritos, conforme sugere Marcuschi (2010).

Antes de dar início à análise dos dados obtidos, é importante salientar que aqui não se vislumbra fazer um controle de fatores, por não se tratar de uma pesquisa variacionista clássica, baseada no modelo laboviano; no entanto, é imprescindível que se faça uma quantificação e uma tipologia mínima, para que se possa compreender melhor como se configura o fenômeno da concordância nominal nas mais variadas formas de sintagmas nominais nas turmas participantes. Só a partir desta diagnose, após traçar este panorama sociolinguístico da fala e da escrita dos alunos em relação ao fenômeno em estudo, é que serão elaboradas as atividades de intervenção nas estruturas que realmente necessitarem.

Em princípio, a análise dos textos seria feita, levando-se em consideração o total de alunos participantes, 58 alunos; porém, em razão da pressão pelo tempo, a escolha de um estudo

por amostragem figurou como forma mais adequada ao contexto. Assim, foram selecionados os 29 textos mais longos de ambas as turmas. A opção se fundamenta na confiança de que o encontrado para os alunos selecionados seria representativo do que se acharia para a totalidade, já que todos têm o mesmo perfil sócio-econômico-cultural, estão no mesmo nível de escolaridade e apresentam o mesmo perfil de escolas progressistas.

O processo metodológico utilizado para a análise, inicialmente, consistiu em fazer um levantamento de todos os sintagmas nominais (a partir de agora serão chamados SN) e predicativos encontrados nos 29 textos selecionados, tanto nos relatos orais, quanto nos retextualizados, nos moldes definidos por Perini (2006), revelando um total de 688 ocorrências de SN e 69 predicativos nos relatos orais e 491 SN e 61 predicativos nas retextualizações. Observando esta quantidade enorme de ocorrências de sintagmas selecionados, foi possível perceber que a maioria deles não era variável e não guardava relação alguma com o objetivo maior do estudo: revelar como está o fenômeno da concordância nominal na fala e na escrita dos alunos e, para isso, outro caminho deveria ser percorrido.

Após esse primeiro contato com os SN, a mesma intuição de pesquisadora iniciante que promoveu o levantamento de todo aquele quantitativo sem sentido de sintagmas fez com que surgisse a percepção de que os únicos que teriam valor para o que se pretendia buscar seriam aqueles que apresentassem a marca redundante de plural ou os que poderiam recebê-la e não a receberam, ou seja, apenas deveriam figurar como objeto da seleção os sintagmas que apresentassem a possibilidade de variação no contexto. Assim, SN como “a minha mãe”, foram descartados, uma vez que, no contexto da oração, não haveria a possibilidade de se ter “as minhas mães”; já SN como “onze anos” foram selecionados, pois a forma oposta “onze ano” poderia perfeitamente ser encontrada.

Desta forma, a segunda etapa do processo consistiu em observar, dentre os 688 (nos relatos orais) e os 491 (nos retextualizados), quais os SN que apresentavam ou poderiam apresentar a marca de plural. Em seguida, foram mapeados os tipos de estrutura semelhante em que tenha havido o cancelamento da marca. Esta nova perspectiva de seleção dos sintagmas fez com que se chegasse ao resultado de 67 SN e 3 predicativos com potencial possibilidade de variação nos relatos orais e 63 SN e 3 predicativos possivelmente variáveis nos casos de retextualização.

Para fins didáticos, visando a uma melhor abordagem e compreensão dos resultados encontrados, serão elencados, primeiramente, todos os apontamentos sugeridos pelos relatos

orais em relação ao fenômeno da concordância nominal, para, só em seguida, serem tratados os evidenciados nas retextualizações. Observe-se a tabela que segue:

Tipo de Concordância	Conc. Redundante		Conc. Não redundante	
	Oco./Total	%	Oco./Total	%
SN	47/67	70,15	20/67	29,85
Predicativa	-	-	03/03	100%

Tabela 22: CN redundante e não redundante nos relatos orais.

Dos 67 SN encontrados com potencial possibilidade de variação nos relatos orais, 20 apresentaram concordância nominal não redundante, somando um percentual de, aproximadamente, 29,85%, e 47 SN com concordância nominal redundante, chegando a um percentual de 70,15% de ocorrências. Com relação às predicativas, nas 3 ocorrências no plural com potencial possibilidade de variação, todas elas apresentaram concordância não redundante. (Exemplos: “Eu e minha irmã era pequena”; “Eu e a Nathália ficamos quietinha.”; Eu e a Nathália e nossa colega ficamos quietas.”)

Antes da observação dos dados da próxima tabela, vale dizer que os primeiros dados a serem observados serão os referentes à concordância no SN e, somente depois, à concordância predicativa. É importante também salientar que a seleção dos SN e a tipologia nela explicitadas tiveram inspiração na afirmativa de Brandão (2016, p. 63) sobre os constituintes particularmente interessantes para o estudo da concordância nominal, por apresentarem flexão de número ou indicarem pluralidade. A estudiosa refere-se, portanto, a três classes:

- (a) a que ocupa categórica ou usualmente, posição à esquerda do núcleo – a dos *determinantes*, composta por artigos, demonstrativos e possessivos;
- (b) a dos quantificadores, que inclui vocábulos que exprimem diferentes tipos de quantificação;
- (c) a dos adjetivos, que pode ocorrer à direita ou à esquerda do núcleo.

Tipo de Determinante	Conc. Redundante	Conc. não redundante	Ocorrências (%)
1) Numeral	39	13	52 (77,61)
2) Não numeral	04	04	08 (11,94)
3) Não numeral de quantidade	02	03	05 (7,46)
4) Núcleo plural	02	-	02 (2,99)
TOTAL	47	20	67 (100)

Tabela 23: Ocorrências por estrutura dos SN nos relatos orais.

Foi possível observar, já de início nos 67 SN encontrados, a presença de quatro estruturas básicas: a) a primeira e de maior ocorrência constitui-se de um sintagma formado por um numeral como determinante mais o núcleo (“onze ano”); b) a segunda apresenta um determinante não numérico – artigo e pronome demonstrativo ou possessivo – mais o núcleo (“essas coisas”); c) a terceira é composta de determinantes que denotam quantidade, mas não são numerais (“alguns dias”) e, por fim, d) a última estrutura, formada por núcleos que, por força do uso, têm seu registro comumente no plural (“vezes” e “cílios”).

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 1 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 1 (%)	Conc. não redundante nos demais SN (%)
47 (70,15)	20 (29,85)	39 (82,97)	08 (17,03)	13 (65)	07 (35)

Tabela 24: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 1 com os demais nos relatos orais.

Os sintagmas que apresentaram numeral como determinante constituem os de maior incidência, tanto quando o parâmetro é a concordância redundante – 39 casos de 47 totais ou 82,97%. (Exemplos: “doze anos”, “quinze dias”, “dois caras”)., como quando o parâmetro é a não redundante – 13 casos de 20 totais, correspondendo a 65% das ocorrências. (Exemplos: “dois degrauzinho”, “seis ponto”, “três dia”)., chegando a um total de 52 ocorrências em um universo de 67 situações com possibilidade de variação, representando 77, 61% dos casos observados.

Brandão (2016, p. 66) pontua que, nos estudos de Almeida (1997) & Almeida & Brandão (1999), realizados em zonas rurais do Rio de Janeiro, com indivíduos de baixa ou nenhuma escolaridade, nos SN formados por dois constituintes, quando um numeral figura na posição pré-nuclear, o cancelamento da marca de número é praticamente categórica no nome. Esta observação, em certa medida, também pode ser constatada nesta pesquisa.

Cruzando-se os dados das Tabelas 23 e 24, pode-se constatar que os SN do tipo 1, mesmo tipo descrito acima pela estudiosa, formados de determinante numérico mais núcleo, constituem a estrutura de maior incidência. Isso se observa tanto, quando a comparação se dá entre eles e as outras estruturas sintagmáticas, quanto em relação àqueles, cuja concordância nominal não é redundante, com os demais SN de concordância também não redundante.

No entanto, se a análise levar em conta apenas o próprio SN do tipo 1, o que se evidencia, majoritariamente, é a marcação formal da concordância de número, diferente do que encontrou

a autora referida, apesar de as 13 ocorrências configurarem um número considerável, conforme explicita a tabela a seguir.

Total de oco. com SN 1 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
52 (100)	39 (75)	13 (25)

Tabela 25: Ocorrências de CN nos SN do tipo 1 nos relatos orais.

Pelos dados expostos acima, se o parâmetro de análise for o universo dos 52 casos registrados desta primeira estrutura sintagmática, a incidência de concordância redundante aumenta para 75% e a não redundante fica em 25%. Talvez esse aumento do índice de concordância redundante, no caso deste estudo e com este tipo de SN, se deva ao fato de os falantes apresentarem maior nível de escolaridade que os participantes das pesquisas mencionadas e, portanto, maior familiaridade com a concordância redundante.

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 2 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 2 (%)	Conc. não redundante nos demais SN(%)
47 (70,15)	20 (29,85)	04 (8,51)	43 (91,49)	04 (20)	16 (80)

Tabela 26: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 2 com os demais nos relatos orais.

Segundo os dados acima explicitados, os SN compostos de determinantes não numéricos mais o núcleo correspondem a 8,51% do total de 47 ocorrências de concordância redundante (Exemplos: “os caras”, “meus amigos”, “aqueles cachorros”.) e 20% dos 20 casos de concordância não redundante (Exemplos: “minhas prima”, “eu e meus colega”, “aqueles cachorro guarda”.) Dos 67 casos totais com possibilidade de variação encontrados, 8 foram os que apresentaram a referida estrutura, somando 11,24% deste universo (conforme consta da Tabela 23).

Dentre os 8 casos encontrados com sintagmas nominais que apresentam este tipo de estrutura, 4 faziam concordância redundante e 4, concordância não redundante, o que representa 50% de cada tipo investigado.

Total de oco. com SN 2 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
08 (100)	04 (50)	04 (50)

Tabela 27: Ocorrências de CN nos SN do tipo 2 nos relatos orais.

É importante destacar que, apesar de o número total de ocorrências não ser tão expressivo quanto o do tipo 1, a estrutura do tipo 2 apresenta um número considerável de incidências de concordância não redundante. Em metade dos casos, o núcleo não recebeu a marca formal de número, mas, em todos eles, os elementos pré-nucleares receberam-na, confirmando-se o que diz Brandão (2016) sobre as conclusões de Almeida & Brandão (1999):

... os constituintes pré-nucleares tendem a ser enunciados com a marca de número e os constituintes nucleares e pós-nucleares a não apresentar a marca, por vezes de forma categórica e independentemente de haver ou não marcas formais e/ou semânticas anteriormente expressas (BRANDÃO, 2016, p.67).

Quanto aos SN cujo determinante é uma palavra não numérica que denota quantidade, a incidência foi bastante pequena, 5 casos, dentre os quais 2 foram de concordância redundante (Exemplos: “uns anos atrás” e “alguns dias”.) e 3 de não redundante (Exemplos: “vários dia”, “vários dia” e “quantos quilo”.), equivalendo em percentuais, num universo de 47 ocorrências de concordância redundante e 20 de não redundante, a, aproximadamente, 4,25% e a 15%, respectivamente. Se a análise passa a levar em consideração os 67 casos totais de ocorrências, chega-se a um percentual de, aproximadamente 7,46%, representativo das 5 ocorrências.

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 3 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 3 (%)	Conc. não redundante nos demais SN(%)
47 (70,15)	20 (29,85)	02 (4,25)	45 (95,75)	03 (15)	17 (85)

Tabela 28: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 3 com os demais nos relatos orais.

Dos 5 casos registrados de SN com estrutura do tipo 3, em que há um determinante não numérico que denota quantidade, os 2 casos de concordância redundante equivalem a 40% e os 3 de não redundante, a 60% do total registrado com a referida estrutura sintagmática.

Total de oco. com SN 3 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
05 (100)	02 (40)	03 (60)

Tabela 29: Ocorrências de CN nos SN do tipo 3 nos relatos orais.

Por fim, no que se refere à quarta e última estrutura de SN tipificada, cujas palavras ou expressões são usadas comumente no plural, foram encontrados os dados demonstrados na tabela abaixo:

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 4 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 4 (%)	Conc. não redundante nos demais SN(%)
47 (70,15)	20 (29,85)	02 (4,25)	45 (95,85)	-	20 (100)

Tabela 30: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 4 com os demais nos relatos orais.

Como se pode observar, apenas 2 casos foram registrados dos 67 totais de ocorrências passíveis de variação, o que representa um percentual de 2,99% do quantitativo total de SN selecionados, uma média de 4,25% das ocorrências de concordância redundante. (Exemplos: “vezes”, “meus cílios”.)

Total de oco. com SN 4 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
02 (100)	02 (100)	-

Tabela 31: Ocorrências de CN nos SN do tipo 4 nos relatos orais.

Aqui, os 2 casos encontrados de SN do tipo 4 equivalem a 100% dos casos de concordância redundante, neste tipo de composição de SN, já que não apresentou casos de concordância não redundante.

Pelos dados explicitados, é possível estabelecer algumas considerações sobre o fenômeno em estudo, no que se refere ao discurso oral dos alunos. Primeiramente, é importante frisar que, já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso do 6º, eles fazem muito mais concordância nominal do que imagina o senso comum. Esta constatação tem um valor social especial, sobretudo para quem trabalha com as classes populares, nas escolas públicas, ou é também fruto das camadas menos favorecidas da sociedade, como é o caso desta

pesquisadora iniciante. Pobre sabe falar, sabe intuir, selecionar e, até mesmo, quando não aplica a regra e opta por não usar a concordância redundante, o faz sob uma lógica sintática.

Dos casos de concordância não redundante registrados e que correspondem ao maior número de ocorrências totais deste tipo (13 ocorrências de 20 casos totais), estão aqueles SN cujo determinante é formado por um numeral. Este fato é bastante relevante justamente porque o numeral já traz uma marca semântica de plural, propiciando, talvez por este fato, a dispensa da marcação redundante de plural no núcleo. Assim, foram registrados “*mais de 20 ponto*”, “*onze ano*”, “*dois degrauzinho*”, “*os dois braço*”, dentre outros. Por outro lado, este tipo de SN também figurou como aquele de maior incidência entre os de concordância redundante registrados; o que confirma que a regra é a marcação do plural de forma redundante (39 de 47 casos): “*onze anos*”, “*quinze dias*”, “*os dois braços*”, “*umas sete horas*”, dentre outros tantos.

Outro fato importante a ser observado é o de que, mesmo em se tratando de sintagmas não numéricos, cujo determinante seja um artigo ou pronome demonstrativo, bem como no caso de SN, cujo determinante seja não numérico, mas indicativo de quantidade, ainda que os núcleos não tivessem recebido a marca redundante de plural, todos os determinantes a receberam; o que sugere, por um lado, uma espécie de economia por parte dos falantes, isto é, uma vez estabelecida a marca de plural no determinante, não haveria a necessidade de repeti-la no núcleo. Mas, por outro lado, demonstra, mais uma vez, uma preocupação com a marcação da concordância. Isto aconteceu com 50% dos SN do tipo 2 e 60% dos de tipo 3.

As constatações acima confirmam, mais uma vez, o que atestam as pesquisas anteriormente mencionadas. BRANDÃO (2016, p. 65), por exemplo, verifica em Almeida (1997) que a frequência do cancelamento da marca de número no núcleo é expressivamente mais alta (87%) em relação aos determinantes e quantificadores em conjunto (4%) e aos modificadores (21%).

Diferentemente do que ocorreu nas retextualizações, como será visto a seguir, nos relatos orais, as 3 ocorrências de construções predicativas apresentaram concordância não redundante (“Eu e minha irmã era pequena”; “Eu e a Nathália ficamo quietinha.”; Eu e a Nathália e nossa colega ficamo quieta.”). BRANDÃO (2016), ao tratar desse tipo de construções, dá destaque ao que Scherre (1991) pontuou sobre elas.

Para a pesquisadora, quando a variável em atuação for *características formais do sujeito*, as estruturas menos favoráveis à presença de marca de plural, no sujeito exposto, como é o caso das ocorrências encontradas nesta experiência, são aquelas em que “... *não ocorrem a(s) última(s) marca(s) de plural ou ele se constitui de SNS (no singular) coordenados – como*

em (31).”. Exemplo: “*O Rafael mais o Frederico são muito furão... (p.57)*”. (BRANDÃO, 2016, p. 72)

Tipo de Concordância	Conc. Redundante		Conc. Não redundante	
	Oco./Total	%	Oco./Total	%
SN	53/63	84,13	10/63	15,8
Predicativa	02/04	50	02/04	50

Tabela 32: Ocorrências de CN redundante e não redundante nas retextualizações.

Na experiência de retextualização, dos 63 SN com possibilidade de variação encontrados, 10 apresentaram concordância não redundante, somando um percentual de apenas 15,87% das ocorrências. Os 53 restantes que apresentaram concordância redundante somam um total de 84,13% das ocorrências selecionadas. No caso das predicativas, foram encontradas 4 ocorrências, dentre as quais 2 apresentaram concordância não redundante, o que representa um percentual de 50% para cada tipo de concordância.

Tipo de SN	Conc. redundante	Conc. não redundante	Ocorrências (%)
1) Numeral	41	07	48 (76,19%)
2) Não numeral	08	02	10 (15,87%)
3) Não numeral de quantidade	02	01	03 (4,76%)
4) Núcleo plural	01	00	01 (1,59%)
5) Substantivo + preposição oculta+ modificador	01	00	01 (1,59%)
Total	53 (84,13%)	10 (15,87%)	63 (100%)

Tabela 33: Ocorrências por estrutura dos SN nas retextualizações.

Com relação aos SN com possibilidade de variação registrados nas retextualizações, foi possível observar a opção dos alunos pela manutenção da estrutura evidenciada nos relatos orais, assim foram encontrados SN com determinantes numéricos; com determinantes não numéricos; com determinantes não numéricos, mas que indicam quantidade e sintagma formado por núcleo comumente usada no plural. A novidade aqui nas retextualizações foi o registro de um SN mais complexo, formado por um núcleo substantivo + uma preposição oculta + um modificador, caso da palavra “cachorros guarda”; o que reforça a ideia de preocupação e maior cuidado dos alunos com a seleção e a escrita das palavras.

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 1 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 1 (%)	Conc. não redundante nos demais SN(%)
53 (84,13)	10 (15,87)	41 (77,35)	12 (22,65)	07 (70)	03 (30)

Tabela 34: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 1 com os demais nas retextualizações.

Mais uma vez ficou claro que a composição sintagmática mais comum e de maior incidência entre as produções dos alunos nas atividades aplicadas foi a primeira, a que apresenta um determinante numérico. Foram 7 ocorrências das 10 totais com concordância não redundante, equivalendo a 70%, e 41 dos 53 casos totais de concordância redundante, correspondendo a 77,35%. Num total de 48 ocorrências do tipo num universo de 63 SN selecionados, chega-se ao equivalente a 76,19% dos tipos de SN (conforme complementa a Tabela 33).

Vale reiterar que a incidência de concordância redundante é muito maior que a de não redundante: das 48 ocorrências de SN com determinante numérico, 41 marcaram o plural de maneira redundante (85,42%) e 7 de forma não redundante (14,58%), apenas.

Total de oco. com SN 1 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
48 (100)	41 (85,42)	07 (14,58)

Tabela 35: Ocorrências de CN nos SN do tipo 1 nas retextualizações.

Com relação aos sintagmas formados por determinantes não numéricos, estes correspondem a 15,09% e 20% dos 53 e dos 10 casos totais de concordâncias nominal redundante e não redundante, respectivamente. De um total de 63 SN, apenas 10 apresentaram a estrutura referida, o que, em percentuais, representa 15,87%.

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 2 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 2 (%)	Conc. não redundante nos demais SN(%)
53 (84,13)	10 (15,87)	08 (15,09)	45 (84,91)	02 (20)	08 (80)

Tabela 36: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 2 com os demais nas retextualizações.

Importante destacar que, nas retextualizações, o quantitativo de SN deste tipo foi reduzido pela metade no que se refere à concordância não redundante e aumentado na mesma proporção quando o parâmetro for a concordância redundante, nos relatos orais, conforme dispõe a tabela abaixo:

Total de oco. com SN 2 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
10 (100)	08 (80)	02 (20)

Tabela 37: Ocorrências de CN nos SN do tipo 2 nas retextualizações.

Quanto aos sintagmas constituídos de determinante não numérico indicativo de quantidade, a incidência se manteve pequena; foram 3 casos, dentre os quais todos apresentaram a marca redundante, o que significa dizer que, num universo de 53 casos de concordância redundante e de 10 não redundante, tais números correspondem a 5,66% e 0% dos casos, respectivamente.

Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)	Conc. redundante com SN 3 (%)	Conc. redundante nos demais SN (%)	Conc. não redundante com SN 3 (%)	Conc. não redundante nos demais SN (%)
53 (84,13)	10 (15,87)	03 (5,66)	50 (94,34)	-	10 (100)

Tabela 38: Comparativo de ocorrências de CN nos SN do tipo 3 com os demais nas retextualizações.

Da totalidade de SN selecionados, o tipo em questão corresponde a apenas 4,76%, e, se a análise se restringe ao percentual de ocorrências redundantes e não redundantes em relação ao tipo de SN, obtém-se, ainda assim, um número absoluto de concordância redundante (100%).

Total de oco. com SN 3 (%)	Conc. redundante (%)	Conc. não redundante (%)
03 (100)	03 (100)	-

Tabela 39: Ocorrências de CN nos SN do tipo 3 nas retextualizações.

A quarta estrutura de SN observada, formada por palavras que usualmente são empregadas no plural, não teve registro expressivo também nas retextualizações. Em apenas 01

caso o SN “vezes” aparece com a marca de plural, correspondendo a uma incidência tão pequena em relação aos outros tipos – 1,59% das 63 ocorrências totais, e, apenas 1 dos casos de concordância redundante – que não terão destaque neste estudo.

Outra ocorrência registrada e referida como o quinto tipo de SN observado nas retextualizações com possibilidade de variação foi “cachorros guarda”, definido como um SN complexo, formado por um núcleo + uma preposição oculta + um modificador. Apesar da incidência mínima, com números semelhantes aos explicitados para o SN do quarto tipo, o que ocorreu, neste caso, tem um valor singular a ser destacado.

O SN mais complexo em questão também teve registro no relato oral proferido pelo mesmo aluno. Entretanto, lá, no campo da oralidade, o aluno mencionou “aqueles cachorro guarda”, ocorrência agrupada aos SN do segundo tipo (com determinantes não numéricos), e como um caso de concordância não redundante. Na retextualização, quando teve oportunidade de avaliar seu texto oral, o aluno reajustou o sintagma, passando a fazer a concordância redundante, eliminando o determinante. Desta situação, podem ser inferidas duas possibilidades: uma que confirmaria a tendência de que, para alguns alunos, se o determinante recebe a marca de plural, não há necessidade de redundar, tanto é que, eliminando-se o determinante, o plural passou a ser registrado no núcleo; a outra corrobora com o que se tem visto nesta diagnose – os alunos, já no 6º ano, na escola pública, fazem muito mais concordância redundante do que se imagina.

5.2.2 Apreciação crítica dos dados obtidos com a aplicação do módulo 1 da proposta de atividades dirigidas

A aplicação das atividades da primeira parte do módulo 1, concernente à ordem dos constituintes na oração, teve início na turma 601, formada por alunos entre 11 e 12 anos, em média, com a apresentação da primeira questão exposta na lousa. Os alunos foram conduzidos à reflexão a partir de cinco indagações, referentes a quatro orações dispostas em duas colunas: a primeira correspondente ao sujeito e a segunda, ao predicado, sem que a referida nomenclatura fosse explícita, a saber:

Questão 1 - Observe a maneira como as frases abaixo estão escritas e reflita sobre as seguintes questões.

<i>(coluna do SUJEITO)</i>	<i>(coluna do PREDICADO)</i>
<i>Arabela</i>	<i>abria a janela.</i>
<i>A janela</i>	<i>foi pintada de verde.</i>
<i>As crianças</i>	<i>gostavam da casa de Arabela.</i>
<i>Os quintais das casas</i>	<i>eram grandes e bem cuidados.</i>

- a) Quantas partes principais as frases acima têm?
- b) Em que parte o verbo aparece?
- c) A forma singular ou plural do verbo depende de quê?
- d) A forma singular ou plural das expressões que estão na segunda parte, logo após os verbos, depende destes ou das expressões que se encontram na primeira parte?
- e) A forma singular ou plural das palavras da primeira parte depende de quê?

Já na primeira indagação (letra a acima descrita), foi possível perceber que a atividade havia despertado o interesse dos alunos, que a responderam prontamente. Todos estavam curiosos para saber o que aquelas colunas representavam e a maioria reconheceu que as orações se dividiam em duas partes: uma composta de “nomes de pessoas, objetos e lugar”; outra, de palavras que “falavam sobre a primeira” – termos utilizados por eles mesmos.

Na segunda pergunta, que versava sobre a localização do verbo na oração, apresentou-se a primeira dificuldade, pois a maioria da turma não sabia ou não lembrava que tipo de categoria gramatical era essa. Assim, tornou-se necessária a retomada do assunto; o que acabou abarcando um tempo considerável da aula e fez com que apenas a primeira questão fosse trabalhada na turma.

Mesmo com o fato inesperado sobre a questão do verbo – esperava-se que os alunos soubessem do que se tratava, já que tiveram contato com o conteúdo no bimestre anterior – foi possível avançar no assunto e concluir de forma proveitosa as reflexões acerca dessa primeira questão. Os alunos perceberam que conheciam mais sobre a língua do que imaginavam e experimentaram pensar sobre sua estrutura. Importante ressaltar que, já nesta primeira questão, eles fizeram uma reflexão linguística importante, trazendo a explicitação da gramática internalizada das relações de solidariedade dos elementos da concordância.

Eles concluíram que a forma singular ou plural do verbo depende da forma singular ou plural da “expressão” da primeira coluna. Também perceberam que as formas singular ou plural

das “expressões” que se apresentavam logo após o verbo não se comportavam de maneira idêntica, pois apenas as que correspondiam a uma característica da “expressão” da primeira coluna guardavam com ela essa relação de semelhança e dependência em relação às formas singular ou plural, feminino ou masculino; nos outros casos, não dependiam nem da forma do verbo nem da forma da “expressão da primeira coluna”.

Com relação à última indagação acerca da primeira questão, ou seja, a letra “e” da questão 1, os alunos, de um modo geral, foram capazes de perceber que a forma dos determinantes está atrelada a dos determinados. Eles reconheceram que o singular ou o plural das palavras que compunham a primeira coluna (referentes aos sujeitos das orações) dependia da forma expressa do substantivo. No entanto, para se chegar a tal conclusão, foi necessário o estímulo da professora, perguntando qual seria a palavra mais importante da expressão, levando-os à ideia de núcleo.

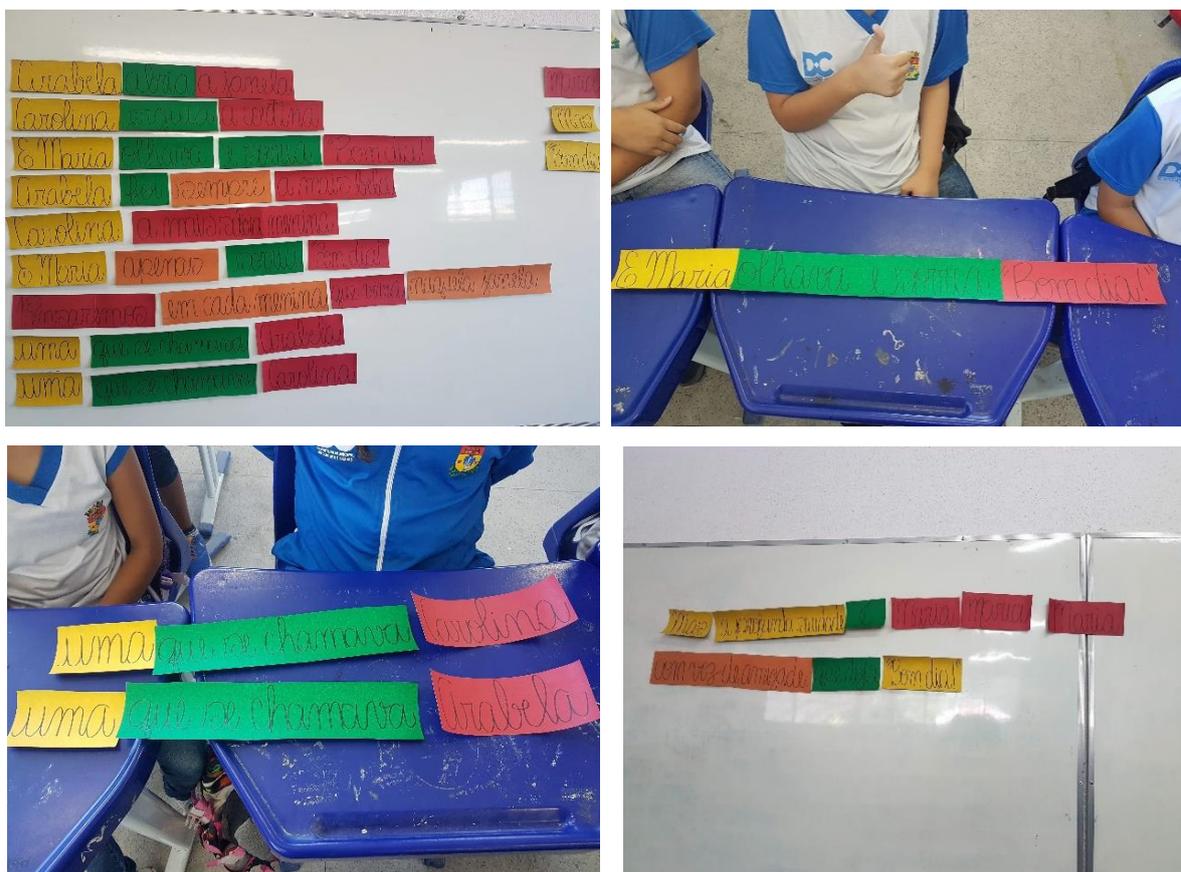
Destaque-se que apenas pela forma como a indagação foi originalmente elaborada (“*e* *A forma singular ou plural das palavras da primeira parte depende de quê?*”), não foi possível chegar ao resultado esperado. Assim, vale aqui uma autocrítica: antes dessa pergunta, talvez a questão devesse ter um outro item que levasse os alunos a perceberem a importância do núcleo para se chegar à conclusão esperada, por exemplo: “Qual a palavra mais importante de cada expressão da primeira parte?”.

Essa primeira questão foi toda desenvolvida oralmente, com o apoio da folha impressa e também da lousa, onde foram feitas as anotações sobre as conclusões para que toda turma pudesse vê-las. Todo o procedimento feito na 601 foi repetido na 602, entretanto, nesta última, os alunos não apresentaram dificuldades no reconhecimento dos verbos e já os localizaram de pronto como elementos pertencentes à segunda coluna (referente aos predicados das orações). Também conseguiram refletir sobre todos os questionamentos, chegando aos mesmos resultados que a turma anterior.

É importante frisar que a turma 602 é formada por alunos com idade mais avançada, entre 12 e 14 anos, em média. Trata-se de uma turma em que grande parte dos alunos já fez o 6º ano ao menos uma vez e, talvez por isso, tenham apresentado maior facilidade em pensar sobre as questões apresentadas e familiaridade com o conceito de verbo.

Questão 2 - Após evidenciar a importância da ordem das palavras ou grupos de palavras dentro da sentença para a produção de sentido, organize os cartões que constam dos envelopes, formando frases que façam sentido em nossa língua.

Finda a primeira questão, os alunos foram agrupados em trios para a realização da segunda atividade. Atendendo ao comando acima descrito, cada trio recebeu um envelope com frases desordenadas, separadas por com constituintes, que correspondiam a um dos versos do poema “As meninas”, de Cecília Meirelles. Os grupos montaram as frases sem grandes dificuldades e puderam testar as inúmeras possibilidades de construção.



Depois de montadas as frases ou versos e testadas as possibilidades de movimentação dos constituintes, cada grupo dirigiu-se à lousa e colou o resultado de sua montagem em ordem de distribuição previamente combinada. Em seguida, foi distribuída uma cópia do poema para cada aluno, para a realização da leitura, e observada a ordem escolhida pela autora e a disposição estipulada pela turma. Foi mantido o que fazia sentido e alterado o que não fazia. Assim, o objetivo foi alcançado e todos os alunos gostaram bastante da dinâmica da atividade.

Questão 3 - Leia o poema de Cecília Meireles e observe como suas frases (versos e estrofes) foram ordenadas. Agora, reescreva as frases, substituindo os termos sublinhados, nas estrofes destacadas, por outros, seguindo as instruções entre parênteses. Você pode usar outra

palavra ou expressão no plural ou no singular, no feminino ou no masculino, e, caso precise, faça as adaptações necessárias.

As meninas

Arabela/
abria / a janela.

Carolina/
erguia / a cortina.

E Maria/
olhava/ e sorria:/
“Bom dia!”

Arabela/
foi/ sempre/ a mais bela.

Carolina/
a mais sábia menina.

E Maria/
apenas/ sorria:/
“Bom dia!”

Pensaremos/ em cada menina/
que vivia/ naquela janela;

uma/ que se chamava/ Arabela,
uma/ que se chamou/ Carolina.

Mas/ a profunda saudade/
é/ Maria,/ Maria,/ Maria,

que dizia/ com voz de amizade:/

“Bom dia!”

Cecília Meireles

(Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/os-melhores-poemas-de-cecilia-meireles-para-criancas>.
Acessado em 14 de outubro de 2018)

a) Arabela / abria a janela

Substitua “a” por “as”: _____

Substitua “janela” por “portão”: _____

Substitua “a” por um numeral: _____

Acrescente uma característica para a janela: _____

b) Arabela / foi sempre a mais bela.

Substitua “Arabela” por “João”: _____

Substitua “Arabela” por “elas”: _____

A questão supracitada, tinha como maior objetivo provocar a reflexão dos alunos acerca da possibilidade de manipulação das estruturas sintáticas, fazendo com que eles percebessem que, através de substituições ou de pronominalizações, por exemplo, existe uma gama de possibilidades de movimentação, combinações e seleções de constituintes na língua. Também, de pronto, já seria possível observar se utilizariam os mecanismos da concordância redundante.

Nas duas turmas envolvidas, com 27 alunos participantes da 601 e 31 alunos da 602, os resultados foram positivos e os acertos superiores aos erros em quase todos os pontos. A questão foi formada por duas partes: a letra “a”, propondo 4 comandos e a letra “b”, propondo 2 comandos. Para os 4 comandos da primeira parte, obtiveram-se os seguintes resultados:

- 18 acertos contra 9 erros da 601; 23 acertos contra 8 erros da 602, para o primeiro comando, que propunha uma substituição de um artigo singular por um no plural, provocando a flexão de número no SN;
- 27 acertos da 601; 23 acertos contra 8 erros da 602, para o segundo comando, que vislumbrava a substituição do núcleo do SN feminino por um masculino, provocando a flexão do determinante que o acompanhava;
- 14 acertos contra 9 erros e 4 abstenções da 601; 17 acertos contra 14 erros da 602, para o comando que propunha a substituição do artigo determinante por um numeral; o que,

mais uma vez, confirmou o constatado nos relatos orais como ambiente propício à concordância não redundante por parte dos alunos: a presença do numeral já trazendo a carga forte do quantificador, talvez possa exonerar a marcação do plural no termo determinado;

- 23 acertos contra 1 erro e 3 abstenções da 601; 21 acertos contra 10 erros da 602, para o comando que sugeria o acréscimo de um modificador ao núcleo do S, exigindo a adequação de gênero e número por parte do novo elemento que comporia o sintagma.

Para os dois comandos formadores da segunda parte, foram obtidos os seguintes resultados:

- 19 acertos contra 6 erros e 2 abstenções da 601; 27 acertos contra 4 erros da 602, para o comando que propunha a substituição de um sujeito de núcleo feminino por um masculino, provocando a flexão de gênero do predicativo;
- 9 acertos contra 16 erros e 2 abstenções da 601; 21 acertos e 10 erros da 602, para o segundo e último comando da letra “b”, que solicitava a substituição do núcleo do sujeito singular por um pronome no plural, provocando a flexão de número do predicativo.

Sobre este último tópico da terceira questão é importante destacar que este foi o único comando em que os alunos obtiveram mais erros do que acertos em uma das turmas. Ainda assim, neste aspecto, não se pode afirmar que, nas 16 ocorrências apontadas como erradas, os alunos efetivamente tenham cometido um “erro de concordância” ao substituírem o nome “Arabela” por “Elas”; na verdade, 8 dessas 16 responderam à questão de maneira inadequada, ou sem fazer a substituição ou fazendo com um pronome inadequado, dando pistas de que não havia entendido o que, de fato, deveriam fazer.

Cabe, portanto, aqui outra observação a respeito da elaboração da questão. Por tratar-se de duas turmas de 6º ano e por perceber que foi justamente a mais imatura, composta dos alunos mais novos, que apresentou maior dificuldade na realização da questão, talvez fosse mais proveitoso o comando “complete” ao invés de “substitua”, seguido das frases já dispostas em blocos com as partes que deveriam sofrer as alterações em branco.

Questão 4 - Dadas as três estrofes do poema de Cecília Meireles, responda às perguntas:

Arabela
abria a janela.

Arabela

foi sempre a mais bela.

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;

- a) Quem abria a janela?
- b) O que Arabela abria?
- c) Quem foi sempre a mais bela?
- d) O que Arabela foi sempre?
- e) No que pensaremos?
- f) Onde cada menina vivia?
- g) Quem pensará?

Com o objetivo de provocar a reflexão dos alunos sobre os constituintes que compunham as orações, a quarta questão foi elaborada. Por meio de perguntas QU-, os alunos deveriam dar respostas que correspondessem aos constituintes através dos quais se organizam as orações. Mais uma vez, os resultados foram deveras satisfatórios e os alunos não demonstraram dificuldades em realizá-la, salvo na última pergunta, em que a maioria dos alunos não conseguiu identificar que a resposta era o sujeito da forma verbal “pensaremos”; assim, dos 31 alunos da 602, apenas 7 acertaram, ao passo que, na 601, dos 27, apenas 8.

Ainda sobre a questão 4, foi observado um fato interessante que não foi relatado como acerto, mas que também não pode ser elencado com erro. Refere-se a duas respostas dadas por dois alunos sobre a questão em que, ao invés de “nós”, eles responderam com “o leitor” e “agente”. Essas respostas constituem um bom material para uma abordagem futura sobre a questão do sujeito não expresso na oração, assim como sobre a questão dos homônimos e da concordância verbal.

Para as outras perguntas QU-, em ambas as turmas, os acertos foram bastante superiores. Nas três primeiras perguntas, foram 27 acertos da 601 e 30 da 602, contra nenhum erro na primeira turma e 1 na segunda, respectivamente; na quarta, foram 26 acertos nas duas turmas, contra 1 erro na 601 e 5 na 602; na quinta, foram 24 acertos na 601 e 27 na 602, contra 2 erros e 1 abstenção na 601 e 4 erros na 602; na sexta, foram 24 acertos na 601 e 23 na 602, contra dois erros e 1 abstenção na 601 e 8 erros na 602.

Questão 5 - Vamos brincar de editor de jornal? Imagine que Arabela, Carolina e Maria deixaram de aparecer na janela, porque estão sendo vítimas do trabalho infantil e, como tantas crianças do município, estão trabalhando no lixão. Observe a cena e crie três manchetes para ela: uma sob o ponto de vista das crianças; uma sob o ponto de vista dos responsáveis; outra sob o ponto de vista do Conselho Tutelar.



(Disponível em <http://blog.sincomar.com.br/2016/01/trabalho-infantil-em-lixoes-expoe.html>. Acessado em 21 de outubro de 2018.)

A questão 5 teve como objetivo despertar nos alunos a importância de se ter consciência sobre a estrutura de constituintes, sobretudo, na construção do texto para a produção de sentidos. Importante destacar que, durante a realização da atividade, foi necessária uma intervenção da professora, mostrando algumas manchetes de jornais, com exemplos sobre como seria possível uma modificação de constituintes para tomar partidos diferentes e enfatizar outros pontos de vistas. Seguem aqui dois exemplos de construções dos alunos de cada uma das turmas para ilustrar o desempenho positivo na atividade:

“Extra. Extra Mais uma criança morreu por causa do trabalho infantil” (aluno 1 da 601)

“Extra. Extra Homens são presos por escravizar crianças” (aluno 1 da 601)

“Conselho Tutelar põem homens sobre custódia por escravizar crianças” (aluno 1 da 601)

- “Mais crianças sendo escravizadas no Brasil” (aluno 2 da 601)
- “Os adultos roubaram a infância das crianças” (aluno 2 da 601)
- “O Conselho Tutelar nem da ideia para as crianças.” (aluno 2 da 601)
- “Crianças trabalham no lixão para recardar dinheiro” (aluno 1 da 602)
- “Pais vendem crianças para lixão” (aluno 1 da 602)
- “Falso Conselho Tutelar deixa crianças no lixão” (aluno 1 da 602)
- “Crianças estão fora da escola sendo escravizadas” (aluno 2 da 602)
- “Pais escravizam as crianças em Duque de Caxias RJ” (aluno 2 da 602)
- “Cade o conselho do tutelar” (aluno 2 da 602)

A questão logrou êxito e a maioria dos alunos de ambas as turmas elaboraram manchetes coerentes com a imagem escolhida, modificando os constituintes para dar o enfoque desejado. Assim, dos 27 alunos da 601, 19 construíram os três exemplos corretamente; 3, incorretamente; 4 apresentaram a questão de modo incompleto e 1 não a respondeu. Dos 31 alunos da 602, 18 realizaram-na de forma correta; 3, incorreta; 1 de modo incompleto e 9 não a realizaram. Cabe ressaltar aqui, que os números de abstenções e de resoluções incompletas, que juntos somam 4 na 601 e 10 na 602, são expressivos e talvez denunciem a falta de tempo para a conclusão. A questão demanda um tempo maior do que lhe foi destinado.

Questão 6 - Reflita sobre tudo o que fizemos até aqui e responda o que você entende por constituintes e como podemos identificá-los numa frase?

A meta principal da referida questão foi a de organizar as ideias desenvolvidas ao longo deste módulo inicial, preparatório para o trabalho com a concordância nominal em si, buscando uma reflexão dos educandos a respeito do funcionamento das estruturas de constituintes. Dos 27 alunos da 601, 9 deram respostas coerentes para a pergunta; 7, incoerentes e 11 não responderam; já na 602, dos 31 alunos participantes, 17 responderam de forma coerente; 4, incoerente e 10 não responderam.

O alto número de abstenções em relação à questão, mais uma vez, impediu uma conclusão mais acertada acerca da compreensão ou não da pergunta por parte dos alunos, ou se a falta de uma resposta se deu por conta da escassez do tempo. Ainda assim, a partir de algumas respostas, como as que seguem, é possível afirmar que a atividade foi exitosa:

- “Eu entendo por aquela palavra que carrega outra palavra que não se separa por carregar a frase.” (aluno da 601)
- “Podemos identifica-los pelos verbos.” (aluno da 601)
- “Eu entendo que é os pedcinhos das frases.” (aluno da 601)

“Constituintes são blocos e palavras.” (aluno da 601)

“Constituintes são blocos e palavras.” (aluno da 602)

“Constituintes são partes da frase separada em blocos que dão para se modificada.” (aluno da 602)

“São blocos que dão para ser divididos em partes.” (aluno da 602)

“Constituintes são partes que da para mudamos de lugar e que formam uma frase.” (aluno da 602)

“Constituintes são partes de uma frases separadas em blocos que podemos trocar de lugar.” (aluno da 602)

Como expresso, a questão possibilitou aos alunos, pelo menos aos que a responderam, pode-se afirmar com segurança, a oportunidade de pensar sobre os fatos linguísticos estudados e de explicitá-los por meio de suas próprias palavras, usando suas percepções e conclusões e, por mais que não tenham respondido de maneira completa em alguns casos, foi muito importante ver a reflexão coerente sobre o fenômeno estudado e a organização do pensamento na tentativa de defini-lo.

As crianças de 6º ano, quando não se encontram em situação de distorção idade-ano de escolaridade, geralmente estão na faixa entre os 12 e os 13 anos e acabam de sair da fase operacional concreta de que trata a teoria piagetiana sobre os estágios do desenvolvimento infantil. Elas estão adentrando a fase operatório-formal, quando já se tornam plenamente capazes de fazer abstrações. Isso significa dizer que, até essa fase do desenvolvimento, a aprendizagem tem muito mais chances de sucesso se as crianças utilizarem, para apoiar seu pensamento, materiais que de fato existam e possam ser observados no mundo, isto é, materiais concretos.

Pensando nessa condição do desenvolvimento infantil, para encerrar o primeiro módulo de maneira agradável, concreta e lúdica, foi criado o quebra-cabeça da estrutura do SN e da solidariedade entre os seus constituintes, no intuito de abrir espaço para a reflexão sobre os princípios que embasam a concordância nominal, por meio do contato direto e empírico com a forma como ela se realiza no mundo concreto das palavras.

Questão 7 - Jogo: Quebra-cabeça da estrutura do SN e da solidariedade entre os seus constituintes. De posse do material, os alunos deveriam atender aos comandos abaixo dispostos por ordem de realização:

1ª Etapa

1- Monte as frases com os constituintes que estão no primeiro envelope.

Obs.: Depois de verificar se os alunos montaram adequadamente as frases, unindo constituintes que se solidarizam entre si, uma vez que são várias as possibilidades para tal, a professora deverá reorganizá-las de modo que todos apresentem a mesma configuração entre sujeitos, verbos e complementos, para, só então, iniciar os próximos comandos do jogo, sob pena de causar enorme confusão.

2- Em “Minha amiga querida está zangada.”, substitua “minha amiga querida” por “minha amiga da escola”, depois por “minha amiga”, depois por “Carla”. Os constituintes usados são iguais ou apresentam composições variadas? Qual a posição que todos eles ocupam na frase?

3- Em “O meu vizinho da frente venceu uma grande batalha”, substitua “uma grande batalha” por “o medo” e depois por “Carla”. Os constituintes apresentam composições variadas? Qual a posição que todos eles ocupam na frase?

4- Agora substitua “O meu vizinho da frente” por “o medo” e por “Carla”. Observe as constituintes que foram movidos ou substituídos e descreva como cada um deles é composto. Eles ocupam a mesma posição na frase? O que estas expressões têm em comum?

Com a 1ª etapa podemos concluir que:

Os constituintes podem ser compostos de maneiras variadas.	Sim	Não
Os constituintes observados são formados por...	1-Determinante + nome + modificador; 2-Determinante + modificador + nome; 3-Determinante + nome; 4-Nome.	1-Determinante + nome; 2- Nome + determinante
Os constituintes ocupam lugares diversos na frase	Sim	Não
Quais os lugares ocupados pelos constituintes que movemos?	O da 1ª expressão antes do verbo e o da 2ª expressão depois do verbo.	Apenas o da 1ª expressão antes do verbo.

Esses constituintes ocupam posições típicas que quais tipos de palavras costumam ocupar numa frase?	Substantivos (nomes)	Verbos
---	----------------------	--------

Os constituintes trabalhados nesta etapa são chamados de Sintagmas Nominais.

2ª Etapa

- 1- Coloque um “-s” no final de cada palavra mais importante (núcleo) de todos os sintagmas nominais das quatro frases iniciais do jogo que se posicionarem antes do verbo. Observe se essa ação provocará mudança apenas na primeira expressão antes do verbo ou na segunda expressão que vem depois do verbo também.
- 2- Em “Minha querida está zangada”, substitua o primeiro constituinte por “o garoto”. O que mudou na frase?
- 3- Em “Meu vizinho da frente venceu o medo.”, substitua “o medo” por “uma grande batalha”. A mudança provoca alteração no resto da frase?
- 4- Quando a mudança na primeira expressão (antes do verbo) obriga a mudança também na segunda expressão (depois do verbo)?
- 5- E quando a mudança na primeira expressão não influencia na forma da segunda expressão, a que se deve o fato?
- 6- Substitua “uma” em “uma grande batalha” por “três” e veja o que acontece com a frase. Como ela deve ser escrita?
- 7- Em “O estudante ficou decepcionado.”, acrescente um “-s” depois da palavra “estudante”. Como ela deve ser reorganizada? Faça as alterações necessárias.
- 8- Agora, substitua “decepcionados” por “na escola”. “Decepcionados” caracteriza quem? “Na escola” também indica uma característica de algum ser ou coisa? Você precisou colocar a expressão “na escola” no plural igual fez com “decepcionados”? Por que será?
- 9- Substitua o “o” de “O estudante” por “a”. O que muda? Faça as alterações necessárias.
- 10- Substitua “O primo do meu amigo” por “A linda menina”. A alteração provoca alguma mudança no resto da frase?
- 11- Acrescente um “-s” depois da palavra “primo”. Isso causou alguma mudança na primeira expressão antes do verbo? E na segunda expressão, a que vem depois do verbo? Por quê?

12- Substitua “um” em “um livro” por “dois”. O que mudou na frase? Essa mudança afeta a primeira expressão? Por quê?

13- Substitua “um livro” por “aquele livro de poesia” e acrescente um “-s” no final da palavra “livro”. Como fica a frase? Precisa fazer mudanças na primeira expressão antes do verbo? E na segunda? Por que será?

Com a 2ª etapa podemos concluir que:

A forma singular ou plural, feminina ou masculina do núcleo dos sintagmas nominais influencia na forma singular ou plural, feminina ou masculina das outras palavras que se relacionam com ele?	Sim	Não
Existe solidariedade entre as palavras que compõem o sintagma nominal?	Sim	Não
Há solidariedade entre as formas singular ou plural, feminina ou masculina da 1ª expressão com a 2ª...	...se a 2ª expressão caracterizar a 1ª.	...em qualquer situação.
Não haverá solidariedade entre as formas singular ou plural, feminina ou masculina da 1ª expressão com a 2ª...	...se a 2ª expressão não constituir uma característica da 1ª	...em todos os casos, não importando se a 2ª expressão caracteriza ou não a 1ª.

- À relação de solidariedade entre os termos que compõem o sintagma nominal chamamos de Concordância Nominal.
- À relação de solidariedade entre o termo localizado na 2ª expressão que caracteriza o núcleo do sintagma nominal que compõem a 1ª expressão chamamos Concordância Predicativa.

Agrupados em trio, os alunos receberam os envelopes, contendo as partes do quebra-cabeça. O primeiro momento consistiu na separação e organização das peças e, assim, todos os constituintes foram agrupados por semelhança, as marcas de feminino, masculino e plural, os sintagmas nominais, as expressões modificadoras, os quantificadores etc. Tudo transcorreu sob a supervisão da professora para que nada escapasse nessa fase.

Iniciado o jogo, aos comandos da professora, os grupos tinham de fazer todas as substituições solicitadas na primeira e na segunda etapas, em seguida, fazer algumas observações e verificar se seria necessário realizar algum tipo de modificação nos constituintes da frase, como flexionar número e gênero de algum de seus elementos constituintes. A cada rodada, os grupos tinham seus resultados anotados e, ao fim de cada etapa, deveriam preencher o quadro com uma síntese didática. Foi possível eleger vários vencedores, com a exceção de um grupo mais distraído, da turma 602, que deixou de realizar alguns comandos e não conseguiu acompanhar o restante da turma.



5.2.3 Parecer crítico sobre a Etapa II

A segunda etapa desta pesquisa constituiu-se de dois momentos, vale lembrar: a gravação dos relatos orais e, posterior, retextualização dos mesmos, com base no que sugere Castilho (1998) e Marcuschi (2010) em suas propostas de abordagem da oralidade em sala de aula; e a aplicação do módulo 1 nos moldes do que Vieira (2017) orienta nos Três Eixos para o ensino de gramática.

Com relação ao primeiro momento, é importante salientar o quanto a experiência foi valorosa. Partir da oralidade foi uma iniciativa muito proveitosa para os alunos, pois, além de encontrarem um espaço para se expressar no coletivo, eles ficaram fascinados com as audições dos próprios relatos e com o dos colegas. Foi muito bom vê-los tão interessados, achando graça de si e da fala alheia, mas com respeito à sua voz e à do outro, diferente da maneira como alguns agiram durante as gravações, na aula anterior, quando demonstraram pouca habitualidade no ato de falar em público.

Desde o início da realização dessa atividade que também serviu de diagnose a respeito da situação da fala e da escrita dos envolvidos na pesquisa, foi possível constatar a preocupação deles com a linguagem, assim como ficou evidente a relação de consonância entre o que diz Antunes (2018, p. 99) sobre a forma de se conceber a oralidade e suas relações com a escrita. Para a autora não existem divergências consideráveis entre uma e outra, ambas servem à interação verbal.

Não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar de espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. (ANTUNES, 2018, p. 100)

Foi o que a atividade evidenciou em relação à linguagem: alunos elaborando seus textos orais e depois escritos preocupados, de alguma forma, com o planejamento, ainda que em maior ou menor grau, conforme uma ou outra modalidade, mostrando que tanto a fala quanto a escrita dependem igualmente de seus contextos de uso para realização. Muitos chegaram a comentar que aquelas palavras não se escreviam daquela forma; que aquilo não cabia na escrita, só na fala e que, inclusive, dependia de onde e com quem se estava falando.

O trabalho comprometido com a oralidade em sala de aula, não aquele restrito à interpretação oral e aos debates, mas o que aceita o seu cunho interacional e sua realização em

gêneros textuais e registros diferentes, deve ser adotado pelo professor de português em qualquer tempo em sua prática cotidiana. Nesse sentido, sugere-se que, já no início do ano letivo, o professor, em qualquer etapa do Ensino Fundamental, experimente realizar algum projeto, como o realizado nesta pesquisa.

A ideia é que o professor ouse gravar os seus alunos em algum contexto de oralidade e desenvolva com eles algum projeto que lhe sirva de diagnose e contribua para a riqueza das aulas que serão desenvolvidas em outros momentos do ano letivo, por exemplo. Aqui, o ponto de partida foi o relato pessoal – modalidade simples e conhecida do 6º ano – mas poderia ser uma entrevista com um familiar, alguém ilustre do bairro ou da própria comunidade escolar; poderia ser uma gravação de uma conversa entre os alunos da turma, dentre outros.

Com relação ao segundo momento desta etapa, concernente à aplicação do módulo I da proposta de atividades, também é possível afirmar que foi bastante produtivo e agradável. As turmas demonstraram interesse e os resultados foram satisfatórios como constam da análise feita no tópico anterior. No entanto, cabe destacar alguns pontos que desfavoreceram a realização do que foi planejado.

Em princípio, o objetivo era o de aplicar todo material, isto é, os dois módulos elaborados a partir dos Três Eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2017), todavia o tempo não possibilitou tal feito. Conforme noticiaram os jornais, a rede pública municipal a qual pertence a escola onde se realizou a pesquisa atravessou um longo período de greve e ainda se encontra em estado de greve devido a dificuldades com a quitação dos salários de seus funcionários.

Assim, em meio a este contexto, apenas o módulo I foi aplicado e, em que pese a escassez do tempo para a realização de toda proposta, no ano letivo corrente, os resultados acerca das reflexões linguísticas dos alunos foram bastante inspiradores e dão azo à promessa de aplicação futura de toda parte restante, em momento oportuno, nestas turmas e em outras também.

Com relação ao material, propriamente dito, também cabe ressaltar algumas modificações que deveriam ser feitas para um melhor proveito de seu conteúdo, quais sejam:

- I. primeiramente, com referência à letra “e” da questão 1, que já foi citada na análise dos dados, mas que vale o destaque novamente. Antes da mencionada pergunta, deveria existir outra, que levasse os alunos a compreender a ideia de núcleo do SN. Exemplo: “Qual a palavra mais importante de cada expressão da 1ª parte? ”

- II. outro aspecto merecedor de atenção diz respeito à questão 3, no que tange à sua elaboração. Talvez a atividade ficasse mais clara e fosse mais eficaz se, ao invés do comando “substitua”, tivesse sido usado o comando “complete”. Além disso, ao invés das frases dispostas como estão, elas fossem escritas com as lacunas, faltando apenas as partes que deveriam ser modificadas.

Sugestão: “...complete as lacunas nas frases com os termos solicitados entre parênteses, fazendo as modificações nos termos em que elas forem necessárias.”

- a) Arabela abria a janela.

Arabela abria _____ janelas. (as)

Arabela abria a _____. (portão)

Arabela abria _____ janela. (um numeral)

Arabela abria a janela _____. (uma característica para a janela)

- III. Com relação ao jogo Quebra-cabeça do SN e da solidariedade entre os seus constituintes, também cabe uma observação importante: a atividade é extensa e são necessários dois tempos de 50 minutos para que as turmas se organizem, joguem e depois concluam as duas etapas da brincadeira-atividade com a síntese didática e preparem a sala para a aula seguinte.

Outro ponto importante é que a segunda etapa do jogo pode perfeitamente ser reduzida sem que se perca a qualidade da atividade, já que é composta de treze comandos e alguns deles têm objetivos idênticos; foram repetidos para reafirmar ideias. Assim, cada professor, ao utilizá-lo como recurso didático em sala de aula, pode adaptá-lo às suas necessidades e às da turma.

Feitos os devidos apontamentos, importa, ainda, reafirmar a relevância do trabalho com os Três Eixos para o ensino de gramática, partindo de uma abordagem reflexiva, perpassando a competência textual para a produção de sentidos até se chegar à questão das normas e da variação. Um trabalho mais completo, para além de um ensino mecânico, e que realmente faça sentido na vida do educando, contribuindo para sua formação e para o aprimoramento de suas capacidades linguísticas

6. CONCLUSÕES

Por meio do trabalho realizado, foi possível evidenciar a relevância do estudo da concordância nominal e a necessidade de uma mudança de paradigma do ensino para a elaboração de uma prática comprometida com a construção da consciência linguística por parte dos alunos. Essa necessidade de mudança pode ser encontrada tanto na apreciação do livro didático adotado pela unidade escolar onde se realizou a pesquisa, quanto na observação dos questionários avaliativos que compuseram a Etapa I deste estudo. A falta de uma metodologia que prestigie a variação, levando em conta os diferentes usos da língua, ficou expressa nas páginas do material didático referido e subentendida, também, na fala dos professores e alunos que responderam aos questionários supracitados, inclusive, em alguns casos, incorrendo em puro preconceito linguístico.

Foi possível também com a pesquisa responder aos questionamentos inicialmente levantados, confirmar algumas hipóteses e negar outra, vale dizer, a mais importante delas, que consistia na ideia de que, majoritariamente, os alunos utilizariam a concordância não padrão na fala, independentemente do contexto linguístico. Com relação à escrita, no entanto, o uso da marca padrão aumentaria, devido à maior monitoração e à própria função da escola enquanto espaço de manutenção dos usos cultos da língua.

A referida hipótese inicial foi parcialmente negada. A pesquisa mostrou que, em se confrontando a fala com a escrita (os relatos orais com as retextualizações), realmente os resultados demonstraram maior utilização de concordância nominal redundante do que os daquela. Nos relatos orais, dos 67 casos selecionados com possibilidade de variação, 47 apresentaram concordância nominal redundante e 20, não redundante. Já nas retextualizações, o número cai expressivamente: dos 63 sintagmas nominais com possibilidade de variação selecionados, apenas 10 apresentam concordância não redundante, contra 53 casos de concordância redundante. Provavelmente, tal fato se deva ao maior grau de monitoração da escrita.

No que se refere à primeira parte da premissa, o emprego da concordância não redundante não se mostrou majoritariamente maior; ao contrário, verificou-se que, já no 6º ano do Ensino Fundamental, os alunos, também em sua fala, fazem muito mais uso da marca formal de concordância nominal do que o senso comum possa supor. Por isso, é importante destacar, nestas considerações, a satisfação genuína em constatar a negação parcial da primeira hipótese desta pesquisa. A ideia de maior frequência dos casos de concordância não redundante na fala

dos alunos do 6º ano talvez advenha de uma voz discursiva cruel com as classes menos favorecidas de que o pobre é incapaz de entender, de falar e não tem nada a oferecer.

A consciência de que a própria professora, autora deste trabalho (oriunda das mesmas classes populares a que pertencem esses alunos e que, outrora, também figurou como vítima em potencial dessa mesma voz discursiva implacável), talvez tenha sido influenciada por esse discurso movido pelo preconceito do senso comum, veio à tona no transcorrer da pesquisa e provocou um sentimento misto de vergonha e dor. Já nos questionários avaliativos, a maioria dos professores, quando perguntados sobre sua percepção acerca do uso da concordância nominal por parte dos alunos, respondeu “às vezes” (82,35%) e “raramente” (11,77%). Considerando-se que apenas 1 professor respondeu positivamente à pergunta, fica evidente o pensamento de que os alunos não fazem concordância, apenas em momentos esparsos.

A presente pesquisa mostrou exatamente o contrário: a regra é o uso da concordância redundante, já entre os iniciantes da segunda etapa do Ensino Fundamental. A concordância não redundante é a exceção e depende do contexto linguístico, se de maior ou menor monitoração ou, ainda, se constitui um evento linguístico mais próximo aos eventos de oralidade ou aos de letramento, conforme dispõe Bortoni-Ricardo (2005).

Quanto à segunda hipótese, já consagrada na literatura sobre o tema da concordância nominal, foi possível confirmar que a estrutura dos sintagmas nominais interfere nos padrões de concordância a serem utilizados, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Isso ficou claro, por exemplo, com os sintagmas nominais compostos de determinante numérico mais núcleo (chamados neste estudo de SN do Tipo 1) e determinante não numérico que denota quantidade (chamados de SN do Tipo 3), estruturas bastante significativas para a incidência da concordância não redundante, conforme atestam as análises feitas no Capítulo 6 deste trabalho.

Com relação a terceira e última hipótese, também confirmada por Mariano (2013), a pesquisa provou que a escola continua a exercer o papel fundamental de espaço de promoção e manutenção dos usos cultos da língua e, nesse sentido, também se faz mantenedora da concordância mais prestigiosa, a redundante. No entanto, não há que se negar que também é papel da escola ser um local de coexistência harmônica e respeitosa das diferentes formas de agir, pensar e falar, rechaçando-se qualquer manifestação de preconceito, inclusive, o linguístico.

Enquanto pesquisa-ação educacional, o presente estudo também foi capaz de proporcionar uma valiosa experiência sem precedentes a esta professora-pesquisadora. Além da possibilidade de colocar em prática os conhecimentos auferidos ao longo do curso de

Mestrado Proletras e do aperfeiçoamento profissional, decorrente de todo processo de estudo e pesquisa, o trabalho também foi responsável por uma transformação na forma como os alunos se relacionavam com a matéria, como sujeitos do processo e não como meros figurantes numa educação mecânica. Para um professor, esse cenário de autonomia e interesse, sem dúvida, representa uma vitória e é motivo de regozijo.

Testemunhar a participação dos alunos em cada uma das etapas da pesquisa foi uma experiência muito gratificante, sobretudo na primeira ação envolvendo a oralidade, baseada nos pressupostos de Castilho (1998) e Marcuschi (2010) e em consonância com os dispositivos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, como a BNCC e os PCN. Com gravações dos relatos orais e posterior audição dos mesmos, pode-se verificar a alegria dos alunos em reconhecer na sala de aula o seu espaço de fala. Alguns alunos, inclusive, demonstraram claramente a falta do hábito de ouvir o outro e de falar em público, algo que também deve ser trabalhado na escola e, já, por este motivo, justificaria a proposta inicial. No entanto, outro ganho mais incisivo foi observado: o resgate da autoestima desse aluno. Tanto nas falas, quanto nas oitivas das gravações, eles demonstraram um orgulho, uma alegria curiosa em ter a sua voz ouvida e valorizada a língua que adquiriu em família.

Usando a metáfora do próprio autor, um trabalho gramatical cujo ponto de partida seja a oralidade é também “...um modo de aproximar-se da gramática (...) das bordas para o centro, assim como quem toma um prato de sopa quente” (CASTILHO, 1998, p. 23). O trabalho com a oralidade, ainda que de modo experimental, procurou partir dos conhecimentos linguísticos acumulados pelos alunos, ao longo de sua trajetória, de seus hábitos culturais, para, a partir de então, iniciar o estudo da concordância nominal. Esse tipo de trabalho ainda carece de mais pesquisas e de material didático para um suporte em sala de aula. O interesse pelo tema não se esgota aqui; ao contrário, pode figurar como proposta para pesquisa futura ou, até mesmo, um projeto de Doutorado.

Além dos citados anteriormente, todos os aportes teóricos utilizados para a construção das atividades mostraram-se relevantes e eficazes. Observando-se as questões elaboradas, suas justificativas e objetivos, ficam evidentes os conceitos de gramática(s) e norma(s) nos quais elas se fundamentaram, assim como a abordagem do estudo da variação, baseada na distribuição das variedades em três contínuos que se entrecruzam e, por fim, a intenção da construção da consciência (meta)linguística.

Importante também se mostrou o trabalho com os Três Eixos de Vieira (2017), por meio dos quais a abordagem do fenômeno linguístico (concordância nominal) pode ser realizada,

levando-se em conta os três aspectos do estudo gramatical. Primeiramente, tendo a gramática como atividade reflexiva (Eixo 1); depois, como atividade relacionada à produção de sentidos no texto (Eixo 2) e, por fim, a gramática como manifestação de usos variáveis. Apoiadas nos Três Eixos, foram elaboradas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme sugere Franchi (2006).

Vale dizer que, apesar de apenas o módulo 1 ter sido aplicado pelos motivos já expostos no parecer crítico sobre a Etapa II, no item 5.2.3 deste estudo, a eficácia da proposta pode ser testada e aprovada. As questões buscaram a participação dos alunos, tornando-os sujeitos ativos na construção de seu conhecimento, valorizando seu próprio modo de falar e o conhecimento linguístico que trouxeram do convívio familiar. Entretanto, sem deixar de ir além, de refletir sobre o fenômeno linguístico estudado, observando a importância dos efeitos de sentido que seus diferentes usos podem provocar no texto, bem como as possibilidades de variação que podem apresentar.

Outro ponto importante a ser ressaltado, nessas considerações, diz respeito à necessidade de um debate, envolvendo toda comunidade escolar, acerca das variedades que compõem a língua, que “... é, antes de tudo, uma entidade recortada por um entrecruzamento de critérios históricos, culturais e políticos” (FARACO, 2017, p.29). A questão tornou-se alarmante, devido aos resultados advindos dos formulários preenchidos por professores e alunos sobre seus hábitos e percepções a respeito da variação na fala e na escrita, e um número expressivo de alunos ter declarado já ter se sentido discriminado por causa de sua maneira de falar.

Pelo exposto, pode-se concluir o quanto é urgente e necessária uma mudança de paradigma no ensino de gramática na escola. O aluno precisa ter no espaço escolar um ambiente onde se sinta respeitado e valorizado, inclusive, em sua maneira de falar, um espaço onde lhe seja sim apresentada a variante de prestígio ou a norma culta/padrão/standard de que trata Faraco (2008), mas sem desmerecê-lo no que ele tem de mais precioso e que lhe garante a interação com o outro e com o mundo e que é reflexo de sua própria identidade: a sua fala.

Aos professores, de um modo geral, cabe respeitar o vernáculo do aluno, e aos de língua materna, especificamente, como orienta Brandão (2016): ensinar com bom senso e respaldados na variedade de prestígio; traçar estratégias que facilitem o aprendizado e que valorizem o bem linguístico de que já dispõem os alunos; partir das diferentes situações de uso para descrever o funcionamento da língua e propiciar ao aluno o domínio da variedade padrão, sobretudo na modalidade escrita. Diretrizes para cuja realização o presente trabalho intenta contribuir.

REFERÊNCIAS

- ANTONINO, Vívian. *A concordância nominal em predicativos do sujeito e em estruturas passivas no português popular do interior do estado da Bahia*. Salvador: UFB, dissertação de Mestrado, 2007.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BARBOSA, Afrânio Gonçalves. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Silvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.31-54.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- _____. *A dupla face do “erro” gramatical: a face linguística e a face sociolinguística*. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br>. Acesso em 29 jan. 2018.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. 16ª reimpressão – Rio de Janeiro, 2006.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Concordância Nominal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues & BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p.57-83.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. A língua portuguesa no Brasil: um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 31-52.
- _____. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.*
- _____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: < <http://basenacinalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC – APRESENTAÇÃO.pdf> > Acesso em 28 ago. 2017.
- CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.
- CHAGAS, Danieli Silva. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, dissertação de Mestrado, 2016.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora – MG*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____ e ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 53. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.
- LUCCHESI, Dante. *A questão da formação do português popular do Brasil: notícia de um estudo de caso*. A Cor da Letras, n. 3, p. 73-1000, dez. 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARIANO, Mara Pereira. *O fenômeno da concordância nominal em redações escolares*. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado, 2013.

MATOS e SILVA, Rocha Virgínia. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2. ed. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da Concordância Nominal em Português*. Rio de Janeiro: UFRJ, Tese de Doutorado, 1988.

_____. A concordância de número nos predicativos e nos participios passados. Rio Grande do Sul, *Organon*, v. 5, n 8, 1991.

_____. Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) - Norma e Variação do Português*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12:37-49. dez. de 1994.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466. Set / dez - 2005

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem*. Natal-RN, EDUFRN, 2017. Disponível em: < <http://repositorio.ufrn.br> >

_____. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs). *Contribuições da sociolinguística histórica para o ensino da língua portuguesa*. Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino - Vol. V. Natal-RN, EDUFRN, 2013. p. 53-90.

<https://leiturinha.com.br/blog/os-melhores-poemas-de-cecilia-meireles-para-criancas> (Acessado em 14 de outubro de 2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=Vt3Us-ureEs&t=299s> (Acessado em 14 de novembro de 2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=WIKPldBmpXo> (Acessado em 14 de novembro de 2018)

<http://chc.org.br/acervo/na-escola-quilombola/> (Acessado em 9 de novembro de 2018)

<http://palavradepeso.blogspot.com.br/2011/06/santa-concordancia.html>. (Acessado em 10 de novembro de 2018|)

<http://blog.sincomar.com.br/2016/01/trabalho-infantil-em-lixoes-expoe.html>. (Acessado em 21 de outubro de 2018)

Kevinho. Chama as amigas. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/mc-kevinho/chama-as-amigas.html> >. (Acessado em 14 de novembro de 2018)

ANEXOS

Anexo I

Questionário respondido pelos professores da Escola Municipal Professora Dulce Trindade Braga, situada no município de Duque de Caxias - RJ

Objetivo: *verificar a visão dos colegas sobre a variação linguística, sobretudo no uso da concordância nominal.*

1- Idade: até 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos () mais de 50 anos ()

2- Sexo: masculino () feminino ()

3- Disciplina ministrada: Português (), Matemática (), História (), Geografia (), Ciências (), Artes, (), Inglês (), Outras () Qual? _____

4- Ano de Escolaridade em que leciona nesta escola: 6º () 7º () 8º () 9º ()

5- Nível de Escolaridade: Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-Doutorado

6- Você costuma corrigir a fala ou a escrita dos seus alunos em sala de aula?

() Sim () Não () às vezes

7- Como você considera a ação de corrigir a fala ou a escrita de seus alunos em sala de aula?

() Adequada () Inadequada () Necessária () Desnecessária

8- O que você acha da forma com que seus alunos falam?

() Correta () Incorreta () Diferente

9- Seus alunos fazem uso da concordância nominal, especificamente, da marcação de plural, quando falam ou escrevem?

Sim Não Às vezes Raramente

10- Você acha que o professor de Português deve corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

11- Você acha que os professores de outras áreas devem corrigir a fala dos alunos?

Sim Não

Anexo II

**Questionário respondido pelos alunos da Escola Municipal Professora Dulce Trindade
Braga, situada no município de Duque de Caxias - RJ**

Objetivo: *verificar a visão dos alunos sobre a variação linguística, sobretudo, no uso da concordância nominal.*

Idade: até 11anos () 12 () 13 () 14() 15() 16() 17 () 18 ou mais ()

Sexo: masculino () feminino ()

Ano Escolar: 6º () 7º () 8º () 9º () EJA Etapa IV () EJA Etapa V ()

1- O que você acha sobre a sua forma de falar?

() Correta () Incorreta

2- O que você acha sobre a forma como você fala com seus amigos?

() Correta () Incorreta

3- E sobre a forma como você fala com seus professores ou outro membro da equipe pedagógica da escola?

() Correta () Incorreta

4- O que você acha sobre a forma de falar dos outros alunos?

() Correta () Incorreta

5- O que você acha sobre a forma como falam seus professores?

() Correta () Incorreta

6- Você já corrigiu ou viu algum aluno corrigindo a fala ou a escrita de outro na escola?

() Sim () Não

7- Como você considera esta ação?

() Boa () Ruim

8- Você já foi corrigido por algum professor?

() Sim () Não

9- Como você considera isso?

() Bom () Ruim

10- Você já se sentiu discriminado por algum professor por causa da forma como você fala?

() Sim () Não

11- Das frases abaixo, marque as que você julga inadequadas porque apresentam algum problema.

() Todas as nossa conversa não serviram para nada.

() Cansei do meus problemas.

() Todos os aluno participaram da competição.

() As crianças mais esperta foram logo abrindo os livro.

() Talvez os atletas sejam campeão no futebol.

() Meu filho come bastante frutas.

() “As boas regras da casa precisam ser respeitada”, disse a moça