



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

**CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA: DESCRIÇÃO  
SOCIOLINGUÍSTICA E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TURMAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Danieli Silva Chagas

Rio de Janeiro  
Novembro de 2016

**CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA: DESCRIÇÃO  
SOCIOLINGUÍSTICA E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TURMAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Danieli Silva Chagas

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração Linguagens e Letramentos na Linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Rio de Janeiro  
Novembro de 2016

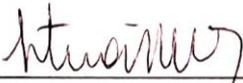
**CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA: DESCRIÇÃO  
SOCIOLINGUÍSTICA E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM TURMAS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

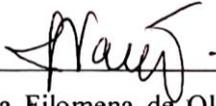
Danieli Silva Chagas

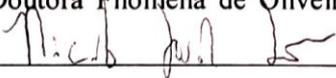
Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Examinada por:

  
\_\_\_\_\_  
Presidente, Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ/PROFLETRAS,  
Orientadora

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão – UFRJ/PROFLETRAS

  
\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Ricardo Joseh Lima – UERJ/PGLETRAS

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso- UFRJ/PROFLETRAS, Suplente

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Paulo César Costa da Rosa – UERJ/PGLETRAS, Suplente

Ao meu filho, Luiz Guilherme, que inspira tudo o que faço e que desperta, diariamente, a minha curiosidade.

À minha mãe, Lucila, e ao meu pai, Vanderlei, que sempre me apoiam e acreditam em meus projetos.

Às minhas irmãs, Vanderlúcia e Lucilene, que me incentivam desde o princípio de minha trajetória acadêmica.

A Wilton, companheiro de anos, que torce sempre por minha evolução pessoal e profissional.

À Silvia, minha orientadora, sem a qual este projeto não seria possível.

Aos meus alunos, que me ensinam e que renovam, a cada dia, o meu desejo de ensinar, e que mantêm viva a minha crença em uma educação pública e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar ao fim deste projeto com saúde e por me dar forças e coragem em todos os momentos em que eu acreditei não ser capaz de concluí-lo.

À professora Doutora Sílvia Rodrigues Vieira, por ampliar meus horizontes em um processo de orientação impecável, por acreditar em meu potencial e por me mostrar, em momentos decisivos de minha trajetória, que competência, disciplina e profissionalismo podem andar juntos com amor, generosidade e empatia.

À minha mãe, Lucila, e às minhas irmãs, Vanderlúcia e Lucilene, por me apoiarem e por me substituírem com muito amor e doação em momentos em que minha presença poderia parecer insubstituível, não fosse a dedicação com que ocuparam meu lugar.

Ao meu pai, por ser sempre tão presente e pela transmissão, desde criança, de valores que carrego até hoje.

Ao meu filho Luiz Guilherme, por me inspirar, por renovar sempre as minhas energias com beijos e abraços sinceros e por compreender minha ausência, às vezes em momentos insubstituíveis, para me dedicar a este projeto.

A Wilton, por acompanhar este projeto desde o início e por, mesmo havendo momentos de tristeza, de frustração e de solidão, compreender a importância desta pesquisa para mim.

Às professoras Doutoras Filomena de Oliveira Azevedo Varejão e Karen Sampaio Braga Alonso, pela leitura inicial e atenta de meu projeto, que rendeu impagáveis contribuições para o enriquecimento e aprofundamento teórico desta pesquisa e por aceitarem avaliar o trabalho em sua versão final.

Aos professores Doutores Ricardo Joseh Lima e Paulo César Costa da Rosa, por aceitarem prontamente o convite para avaliar a etapa final deste projeto. Ao professor Doutor Paulo César Costa da Rosa, em especial, por promover, ainda na graduação, o meu primeiro contato com a Sociolinguística.

Aos meus alunos, que movem minha busca contínua pelo conhecimento, que são autores do material linguístico aqui analisado, que me apoiaram, curiosos, ao longo desta pesquisa, que perguntavam sobre ela e me ouviam com interesse, mesmo quando não conseguiam compreender algum aspecto, motivando-me ainda mais a perseguir os objetivos deste trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, com quem dividi momentos de ansiedade, de frustração, de cansaço, de esgotamento; mas também de alegria, de descoberta, de amadurecimento, de superação e de evolução. O mestrado profissional não seria o mesmo sem o companheirismo, o ombro amigo e a palavra de incentivo desses colegas tão especiais que fizeram a diferença em minha rotina acadêmica e que hoje fazem parte, muitos, de minha vida pessoal.

À CAPES, por financiar esta pesquisa e por tornar possível a realização deste projeto.

Nossas vidas começam a terminar no dia em que permanecemos em silêncio sobre as coisas que importam.

(Martin Luther King)

## RESUMO

CHAGAS, Danieli Silva. **Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2016.

O presente trabalho objetiva (i) descrever e analisar os padrões de concordância verbal de terceira pessoa praticados por alunos de turmas do oitavo ano do ensino fundamental de um colégio estadual da cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, localizando-os no “continuum” de concordância proposto por Lucchesi (2009) para caracterizar as variedades brasileiras; e (ii) elaborar uma proposta pedagógica visando a promover maior consciência linguística dos alunos acerca do fenômeno, a fim de ampliar seu repertório, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados, em acordo com a situação de interação em que estejam inseridos. A proposta pedagógica é idealizada a partir dos três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, no prelo), a saber, (i) o ensino de gramática como atividade reflexiva (FRANCHI, 2006; BASSO e OLIVEIRA, 2012; FOLTRAN 2013), (ii) o ensino de gramática vinculado à produção de sentidos (NEVES, 2013; PAULIUKONIS, 2014; ORLANDI, 2006; SIGNORINI, 2006; SIGNORINI, 2008) e (iii) o ensino de gramática relacionado ao plano da variação e normas (VIEIRA, 2013; GÖRSKI; FREITAG, 2013; MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014). Para concretizá-lo, foi realizada, inicialmente, uma experiência-piloto, que possibilitou a análise das crenças e atitudes dos alunos, através de (i) formulário de pesquisa sobre as crenças com relação à variação linguística e ao ensino de língua portuguesa e (ii) exercícios que analisam a atitude dos alunos face à variação em concordância verbal. Além disso, foi realizada uma pesquisa de base sociolinguística, através dos dados obtidos por meio de redações de alunos do oitavo ano, nas quais se objetivou verificar que contextos funcionam como gatilhos para a não concordância padrão. Dentre os padrões de concordância utilizados pelos alunos, foi possível constatar que os principais fatores condicionadores da não concordância são a posição do sujeito e a saliência fônica. Verificamos, também, que os alunos não ocupam as posições mais baixas no mapa da concordância verbal no Brasil, tendo apresentado, em termos gerais, padrão de concordância em índices semelhantes aos observados em bairros cariocas cuja população tenha nível de escolaridade mediano. A proposta pedagógica objetiva, com base nas reflexões travadas ao longo do trabalho, oferecer alternativas para o ensino da concordância verbal que não estejam ligadas à mera memorização de um padrão geral, de modo que os alunos, além de serem capazes de utilizar usos mais ou menos monitorados, consigam analisar o nível de estigma inerente a cada um desses usos e também perceber o caráter subjetivo destes, por seu valor indexical, baseando-se na concepção de letramentos múltiplos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa, Concordância Verbal, Variação, Consciência Linguística, Letramentos múltiplos.

## ABSTRACT

CHAGAS, Danieli Silva. **verbal agreement third person: sociolinguistic description and pedagogical proposal in elementary school classes**. Rio de Janeiro, 2016. Master's thesis submitted to the Professional Master's Program in Literature - PROFLETRAS, Faculty of Arts of the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ, 2016.

This work aims to (i) describe and analyze the verbal agreement patterns third person committed by students of classes of the eighth grade of elementary school of a state school in the city of Nova Iguaçu, in the Baixada Fluminense, locating them in the "continuum" proposed agreement by Lucchesi (2009) to characterize the Brazilian varieties; and (ii) to prepare an educational proposal to promote greater linguistic awareness of the students about the phenomenon in order to broaden their repertoire, to be able to perform popular uses or services, more or less monitored in accordance with the interaction situation to which they belong. The pedagogical proposal is conceived from the three axes for grammar school (VIEIRA, 2015), namely (i) the grammar school as reflexive activity (FRANCHI, 2006; BASSO and OLIVEIRA (2012); FOLTRAN (2013) (ii) the grammar school linked to the production of meaning (NEVES, 2013; PAULIUKONIS, 2014; ORLANDI, 2006; SIGNORINI, 2006; SIGNORINI, 2008) and (iii) the grammar teaching related to the change plan and standards (VIEIRA, 2013; Gorski, FREITAG, 2013; MARTINS, VIEIRA, TAVARES, 2014) to achieve it, was carried out initially a pilot project, which allowed the analysis of the beliefs and attitudes of students, through (i) search form on the beliefs regarding the linguistic variation and the Portuguese language teaching and (ii) exercises that analyze the attitude of the students from the change in verb agreement. In addition, a sociolinguistic research base was carried through the data through essays of students in the eighth grade, in which it aimed to verify what contexts act as triggers for non-standard agreement. Among the compliance standards used by the students, it was found that the main conditioning factors of non-compliance are the position of the subject and the phonic boss. We also verified that the students do not occupy the lowest positions on the map of verb agreement in Brazil and presented in general terms agreement standard rates similar to those observed in Rio de Janeiro neighborhoods whose population has a higher educational level. The objective pedagogical proposal, based on the reflections fought over work, offer alternatives to the teaching of verbal agreement that are not connected to the mere memorization of a general pattern, so that in addition to being able to use more or less monitored uses, students are able to analyze the level of stigma inherent in each of these uses and also realize the subjective character of these, in indexical value, based on multiple literacies design.

**KEYWORDS:** Portuguese Language Teaching, Verbal Agreement, Variation, Language Awareness, Multiple Literacies.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2. A CONCORDÂNCIA VERBAL: BREVE REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>25</b>
2.1. Tratamento do tema em gramáticas.....	25
2.1.1. Abordagem tradicional.....	25
2.1.2. Abordagem descritiva.....	28
2.1.3. Abordagem pedagógica.....	32
2.2. Tratamento do tema em outros trabalhos acadêmicos .....	34
2.2.1. Perspectiva da Sociolinguística Variacionista.....	34
2.3. Tratamento do tema em trabalhos voltados para o ensino de Língua Portuguesa.....	44
2.3.1. Estudos sociolinguísticos e o ensino.....	44
2.3.2. Trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS.....	46
2.3.3. Material didático da rede estadual de ensino para turmas do 8º ano do ensino fundamental.....	48
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>58</b>
3.1. Pressupostos sociolinguísticos e a descrição do PB.....	58
3.2. Pressupostos relativos ao ensino de língua materna.....	59
3.2.1. Os três eixos para o ensino de Língua Portuguesa.....	60
3.2.2. A concordância verbal e os três eixos para o ensino de Língua Portuguesa.....	66
3.2.3. A concordância verbal e o valor semiótico.....	70
3.2.3.1. A identidade como parte do Eixo 2: construção de sentidos e o valor indexical.....	70
3.2.3.2. Concordância verbal, construção de sentidos e letramentos múltiplos.....	73
<b>4. A EXPERIÊNCIA-PILOTO.....</b>	<b>76</b>
4.1. Caracterização da escola e dos alunos.....	76
4.2. Relato da experiência.....	77
4.3. Resultados preliminares.....	80
4.3.1. Crenças dos alunos.....	81
4.3.2. Crenças/attitudes dos alunos com relação à concordância verbal de 3ª pessoa.....	85

4.3.3. Uso dos alunos com relação à concordância verbal de 3ª pessoa.....	89
4.4. Apreciação crítica dos resultados da experiência.....	94
<b>5. ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA.....</b>	<b>96</b>
5.1. Procedimentos metodológicos.....	96
5.1.1. Descrição do corpus.....	98
5.1.2. Descrição das variáveis.....	100
5.1.2.1. Variáveis extralinguísticas.....	100
5.1.2.2. Variáveis linguísticas.....	101
5.2. Resultados.....	109
5.2.1. Distribuição geral dos dados.....	109
5.2.2. Variáveis relevantes.....	113
5.3. Apreciação crítica da diagnose.....	126
<b>6. A PROPOSTA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>128</b>
6.1. A fundamentação teórico-metodológica da proposta pedagógica.....	128
6.1.1. A concordância verbal e o Eixo 1: abordagem reflexiva do tema como fenômeno linguístico.....	130
6.1.2. A concordância verbal e o Eixo 2 – a construção de sentidos: os letramentos múltiplos e o valor indexical.....	132
6.1.3. A concordância verbal e o Eixo 3: condicionamentos para a marcação de plural e o preconceito linguístico.....	138
6.2. As atividades propostas.....	140
6.3. Avaliando a elaboração da proposta pedagógica.....	164
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>8. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>178</b>

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E QUADROS

### TABELAS:

<b>Tabela 1.</b> Percepção dos alunos sobre preconceito dos professores com relação à sua forma de falar.....	82
<b>Tabela 2.</b> Hábito dos alunos de corrigir fala e a escrita uns dos outros.....	83
<b>Tabela3.</b> Hábito dos alunos de serem corrigidos pelos professores.....	83
<b>Tabela 4.</b> Crenças dos alunos sobre correções feitas pelo professor de Português.....	84
<b>Tabela 5.</b> Crenças/attitudes dos alunos sobre a concordância verbal de 3ª pessoa.....	86
<b>Tabela 6.</b> Crenças/attitudes dos alunos sobre a concordância verbal de 3ª pessoa na fala e na escrita.....	87
<b>Tabela 7.</b> Crenças/attitudes dos alunos sobre a concordância verbal de 3ª pessoa com as variáveis linguísticas analisadas.....	88
<b>Tabela 8.</b> Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 1ª redação por sexo e bairro.....	89
<b>Tabela 9.</b> Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 1ª redação, por idade.....	89
<b>Tabela 10.</b> Concordância e posição do sujeito na 1ª redação.....	91
<b>Tabela 11.</b> Concordância e saliência fônica na 1ª redação.....	91
<b>Tabela 12.</b> Concordância e distância sujeito x verbo na 1ª redação.....	92
<b>Tabela 13.</b> Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 2ª redação por sexo e bairro.....	92
<b>Tabela 14.</b> Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 2ª redação por idade.....	92
<b>Tabela15.</b> Concordância e posição do sujeito na 2ª redação.....	93
<b>Tabela16.</b> Não concordância e saliência fônica na 2ª redação.....	93
<b>Tabela17.</b> Concordância e distância sujeito x verbo na 2ª redação.....	93
<b>Tabela18.</b> Distribuição geral dos dados de concordância na 1ª redação.....	109

<b>Tabela19.</b> Distribuição geral dos dados de concordância na 2ª redação.....	112
<b>Tabela20.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Idade na 1ª redação.....	113
<b>Tabela21</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Idade na 2ª redação.....	115
<b>Tabela22.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 1ª redação.....	116
<b>Tabela23.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 2ª redação.....	117
<b>Tabela24.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Posição do sujeito na 1ª redação.....	118
<b>Tabela 25.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Tipo de verbo – Perspectiva Sintática na 1ª redação.....	120
<b>Tabela 26.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Variável Posição do sujeito na 2ª redação.....	122
<b>Tabela 27.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 1ª redação.....	123
<b>Tabela 28.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 2ª redação.....	125

## GRÁFICOS:

<b>Gráfico 1.</b> Distribuição geral dos dados de concordância na 1ª redação.....	109
<b>Gráfico 2.</b> Distribuição geral dos dados de concordância na 2ª redação.....	112
<b>Gráfico 3.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Variável Idade na 1ª redação.....	114
<b>Gráfico 4.</b> Frequência de uso da concordância segundo Variável Idade na 2ª redação.....	115
<b>Gráfico 5.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 1ª redação.....	116
<b>Gráfico 6.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 2ª redação.....	117
<b>Gráfico 7.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Posição do sujeito na 1ª redação.....	118
<b>Gráfico 8.</b> Frequência de uso da concordância segundo a Variável Tipo de Verbo – Perspectiva Sintática na 1ª redação.....	121
<b>Gráfico 9.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Variável Posição do sujeito na 2ª redação.....	122
<b>Gráfico 10.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 1ª redação.....	124
<b>Gráfico 11.</b> Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 2ª redação.....	125

## FIGURAS:

- Figura 1:** Capa do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.....49
- Figura 2:** Parte 1 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.....50
- Figura 3:** Parte 2 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola.....50
- Figura 4:** Parte 3 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.....51
- Figura 5:** Parte 4 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.....51
- Figura 6:** Estrutura argumental do verbo no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).....52
- Figura 7:** Estrutura argumental do verbo no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).....52
- Figura 8:** Indeterminação do sujeito no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).....53
- Figura 9:** Indeterminação do sujeito no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).....53
- Figura 10:** Verbos impessoais no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).....54

<b>Figura 11:</b> Verbos impessoais no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).....	54
<b>Figura 12:</b> Voz passiva no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).....	55
<b>Figura 13:</b> Voz passiva no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).....	55
<b>Figura 14:</b> Capa do caderno de atividades autorreguladas do Estado do RJ para uso no 1º bimestre em turmas do oitavo ano do ensino fundamental.....	56

**QUADROS:**

**Quadro 1:** *Continuum* da concordância verbal.....38

**Quadro 2:** Localização dos alunos pesquisados no *Continuum* da concordância verbal.....90

## 1. INTRODUÇÃO

O histórico de construção e consolidação das gramáticas normativas de Língua Portuguesa no Brasil revela que, nos fins do século XIX, acabou sendo estabelecido um ideal linguístico comparável ao estabelecido no contexto europeu, conforme afirma Pagotto (1998). No afã de, ao mesmo tempo, buscar lançar as bases para a independência política e econômica em relação a Portugal, e estabelecer como modelar um padrão linguístico distinto do padrão popularmente utilizado no Brasil, é idealizado um padrão gramatical normativo consoante a norma culta do Português Europeu (doravante PE), que destoa dos usos particulares já presentes na norma culta do Português do Brasil (doravante PB) do século XIX.

Esse conflito, que acaba sendo consolidado no século XX pelas concepções de *Langue* e *Parole* como representação científica do que seria, respectivamente, a gramática ou o sistema de funcionamento de uma língua e os usos linguísticos, gera discordâncias entre o prescrito e o praticado na esfera de vários fenômenos linguísticos, dentre os quais se inclui a concordância verbal, que atravessam o século XXI. Nessa perspectiva, o ensino de concordância ainda hoje se limita ao ensino de um padrão geral que nem sempre reflete a realidade dos usos brasileiros, reforçando o estigma da ausência da marca de plural, sobretudo nas variedades populares, por mais que determinados usos não marcados possam ser verificados mesmo em variedades cultas do PB.

Diante de tal realidade, este trabalho considera importante identificar o paradigma verbal de 3ª pessoa plural de que dispõem os alunos de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental, as quais integram os quadros de um colégio estadual da cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, de forma a desenvolver estratégias que permitam (i) conscientizá-los de seus usos, para que os reconheçam diante da realidade sociolinguística brasileira e, mais precisamente, fluminense, e (ii) ampliar seu repertório, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados, em acordo com a situação de interação em que estejam envolvidos. Tal projeto possui como tema, então, a concordância verbal de 3ª pessoa plural e, em uma primeira etapa, busca descrever os usos das marcas verbais, na produção das turmas citadas, e as crenças/attitudes dos alunos em relação a usos linguísticos não pertencentes à norma culta nem à norma padrão (cf. FARACO, 2008). Com base em tal análise, pretende-se, em uma segunda etapa, intervir na aprendizagem do tema, de modo que se

promova a ampliação da consciência linguística dos alunos e possivelmente do repertório de construções usadas.

Nessa perspectiva, serão observadas especificamente algumas hipóteses referentes ao comportamento linguístico dos alunos, como as que apontam a existência de contextos que funcionem como gatilhos para a não concordância padrão. Vieira (1995; 2014), em seu estudo sobre a concordância verbal na fala de comunidades do Norte do Estado do Rio de Janeiro, controla alguns possíveis condicionadores da variação na concordância verbal. Desses condicionadores, são analisados, neste trabalho, a princípio, os seguintes:

- a) a posição do sujeito em relação ao verbo: sujeitos pospostos favoreceriam a não concordância (**Chegou os menino(s)**);
- b) a distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo: quanto maior a distância entre esses dois constituintes, maior seria o cancelamento da regra de concordância verbal (**Os livros, sobre a viagem dos navegantes do século XVI, já menciona o fato narrado**);(...)
- f) a saliência fônica (**além da relação entre tonicidade e o número de sílabas das formas singular e plural**): no que se refere à diferença material fônica entre as formas singular e plural, as formas verbais mais perceptíveis, mais salientes (**como, por exemplo, cantou/cantaram ou é/são**), seriam mais marcadas no plural do que as menos perceptíveis, menos salientes (**como come/comem**);(...) (VIEIRA, 2014, p. 88, grifo da autora)

Além dos fatores acima citados, que foram controlados por meio de quantificação manual na primeira etapa da investigação, em que se procedeu à verificação inicial do perfil geral de utilização ou não da morfologia plural nas turmas citadas, o presente trabalho procedeu, em uma segunda etapa da investigação, à análise variacionista dos dados, valendo-se do pacote de programas computacional Goldvarb-X. Nessa etapa, além dos condicionadores já citados, foram também controlados os seguintes, com base em Vieira (1995; 2014).

- c- o paralelismo no nível oracional: o menor número de marcas explícitas de plural no sujeito levaria à ausência de marcas de plural no verbo (**os peixe nada velozmente**);
- d- a animacidade do sujeito: sujeitos de referência animada (**peixe, homem**), que funcionam em geral como agentes da oração,

- favoreceriam a realização da marca de plural no verbo, enquanto os de natureza inanimada (**barco**) não a favoreceriam;
- e- o paralelismo no nível discursivo: no caso de verbos em série discursiva, a ausência da marca de plural em um verbo levaria à ausência da marca de plural no verbo seguinte (**os peixe pula, corre, nada sem parar.**);
  - g- o tempo verbal e o tipo de estrutura morfossintática: testa-se, ainda, a hipótese de que os índices de concordância poderiam ser diferenciados a depender do tempo verbal e da construção sintática.

Na presente pesquisa, as referidas variáveis foram observadas de forma que se pudessem identificar quais delas efetivamente afetam o comportamento linguístico das turmas investigadas, a fim de servirem essas informações como base para elaboração da proposta pedagógica. Visando à desejável ampliação do repertório linguístico dos alunos, essa proposta – através do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme proposto por Franchi (2006) – deverá trazer como consequência a conscientização linguística acerca do fenômeno e a consequente minimização da ocorrência de plural não marcado em contextos de interação mais monitorados, visto ser a não concordância padrão, quando reconhecida, um traço altamente desprestigiado ao menos nas comunidades urbanas brasileiras. Além disso, tais atividades destinam-se à sensibilização dos alunos com relação ao preconceito linguístico e à violência simbólica ligados ao fenômeno, bem como à promoção da percepção da pluralidade de significados inerentes à não marcação do plural, em função do gênero textual e da situação de interação que perpassam o contexto no qual esse uso esteja inserido, deslegitimando ainda mais o citado preconceito linguístico.

Cumpramos ressaltar o que temos chamado aqui de norma culta e o que temos chamado de norma padrão. Ao empregarmos a palavra norma, levamos em conta a polissemia do termo, já apontada por Faraco (2008), cujas concepções embasam a proposta de trabalho que vise ao ensino do que ele chama de norma culta/comum/standard, “variedade que os letrados usam mais correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (2008, p. 73), mas que leve em consideração a norma padrão, aquela vista por ele como idealização da língua, “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de

referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (2008, p. 73).

Desse modo, Faraco (2008) destaca, no primeiro caso, o sentido do termo norma como aquilo que é normal, comum, o que observamos principalmente na abordagem das variedades cultas e populares. Na segunda concepção, a do plano idealizado, o autor desenvolve o sentido do termo norma como aquilo que é concebido como desejável, uniformizante e recomendado, configurando o ideário de norma padrão, ideário que é assumido socialmente como modelo normativo, prescrito para determinadas práticas sociais. A norma apresentada em dicionários e gramáticas elaborados por renomados filólogos e estudiosos da língua como um dos modelos de padrão, consoante a tradição gramatical, também é mencionada pelo autor, que a identifica mais especificamente como “norma gramatical”. A partir dessas concepções, Faraco avalia os modelos de normas socialmente idealizadas e sua distância ou proximidade em relação à norma culta/comum/standard. Chega a criticar os modelos que se afastam sobremaneira do que seria razoável em termos de uniformização, supondo haver um ideário de “norma curta” em nossa sociedade, aquele que abrange um “conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard” (FARACO, 2008, p. 92).

Em termos pedagógicos, entendemos que a abordagem da norma padrão deve ser considerada principalmente pela pressão social que esta exerce em todas as sociedades naturalmente heterogêneas; entretanto, não se deve admitir uma cultura de exclusão, que ignore a norma culta em uso espontâneo e as demais variedades que compõem o Português do Brasil, dentre as quais figura a norma empregada pelos alunos. O que se defende, então, é o ensino que alie as normas praticadas aos modelos de normas prescritas, de forma crítica e ponderada, considerando a língua em uso nos diversos gêneros textuais da fala e da escrita. Será levada em conta, então, além da norma padrão, a existência de uma norma culta em oposição aos usos praticados no que se convencionou chamar norma popular, oposição que seria característica da polarização sociolinguística do Brasil segundo interpretação de Lucchesi (2008, 2015, dentre outras referências).

Cumprido destacar, também, que o presente trabalho não parte da gramática de uma língua como desvinculada dos usos praticados pelas comunidades de fala, por limitar a concepção do que venha a significar a palavra gramática, que abarca

concepções muito mais abrangentes. Franchi (2006), por exemplo, descreve pelo menos três concepções de gramática com que se possa trabalhar, aqui organizadas em dois planos: (i) o da gramática como conhecimento implícito, a gramática internalizada; e (ii) o da gramática como explicitação desse conhecimento, que pode ser de natureza normativa ou descritiva. No primeiro plano, compreende-se o “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (FRANCHI, 2006, p. 25), que se entende como gramática internalizada. No plano da explicitação desse saber natural, a gramática normativa seria “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16). Esse conjunto representa a idealização de uma gramática distante do que seria a norma culta brasileira, baseada no histórico de sua criação no século XIX, e contempla o sentido tradicionalmente almejado quando alguém se refere ao termo no senso comum. Já a abordagem descritiva da língua é entendida por Franchi (2006, p. 22) como “um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical”. Essa visão descritiva entende o que é gramatical ou não é gramatical através dos usos linguísticos possíveis em recortes sincrônicos de evolução da língua e não em conformidade com um modelo prescrito. Assim, é gramatical aquilo que é passível de ser praticado linguisticamente em determinado recorte temporal e social da língua, que está sempre em evolução.

Enxergando a gramática sob um viés descritivo, os usos de uma língua constituiriam a própria língua, vista em sua heterogeneidade, na qual se inserem aqueles socialmente vistos como prestigiosos. É com essa visão que pretendemos trabalhar prioritariamente.

Os objetivos deste trabalho, como já resumidamente apresentados e baseando-se nas concepções ora desenvolvidas, podem ser formulados da seguinte forma: (i) descrever e analisar, com base na revisão da literatura, os padrões de concordância verbal de 3ª pessoa praticados e prescritos no Português do Brasil; (ii) identificar os padrões de concordância de 3ª pessoa empregados pelos alunos de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental de um colégio estadual de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, localizando-os no *continuum* de concordância proposto por Lucchesi (2009) para a caracterização das variedades do Português do Brasil e, mais

precisamente, do Estado do Rio de Janeiro; (iii) conscientizar os alunos de seus usos, de forma que os identifiquem diante da realidade sociolinguística brasileira, reconhecendo, inclusive, o estigma em relação a usos populares; e (iv) ampliar o repertório dos alunos, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados, em acordo com a situação de interação em que estejam inseridos.

Sobre o objetivo (iii), é importante ressaltar que entendemos, como Lucchesi (2015), que os estudos linguísticos têm de chegar a todos os estudantes, incluindo alunos do ensino básico, de forma que se torne cada vez mais claro para todos que as línguas só existem dentro das relações humanas e, portanto, são por essas relações influenciadas, o que torna o acesso aos mais variados recursos linguísticos uma questão de cidadania. Sobre o objetivo (iv), vale destacar a preocupação com os usos linguísticos em função da situação de interação em que os alunos estejam inseridos. Isso porque esta pesquisa reconhece a língua em sua dimensão interacional. Nessa perspectiva, corroborada, sobretudo, pelos estudos da Linguística do Texto e da Sociolinguística, a língua passa a ser concebida dentro de uma atividade social, em função da qual se organiza. Com base nessa concepção de língua, o aluno deixa, então, a postura passiva que lhe é tradicionalmente atribuída para assumir a posição de sujeito que age sobre a linguagem, em acordo com os variados contextos que envolvam a situação de comunicação na qual esteja inserido. Assim, são considerados “o contexto situacional e/ou social na organização da língua, com destaque para o papel dos interlocutores nesse processo” (LIMA, 2014, p. 180).

Como resultado dessa concepção de língua e da visão de ensino que dela resulta, temos os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa – PCN (1998), documento oficial em que predomina a visão da linguagem como interação, oriundo principalmente da visão de ensino calcada nas práticas sociais e tendo como foco o texto, onde tais práticas se materializam. Não queremos dizer com isso que este trabalho exclui as análises no nível da sentença, nível em que se concebe a realização das marcas de concordância, mas que, para que o ensino de Língua Portuguesa alcance seus objetivos mais gerais, é importante que se contextualize o fenômeno em termos textuais e interacionais.

Considerando-se a proposta dos PCN, entendemos como produtiva a atividade de análise linguística integrada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual, sempre que possível. Nesse sentido, consideramos viável a proposta de ensino de Língua Portuguesa concebida em Vieira (no prelo), baseada nos, por ela

sistematizados, três eixos para o ensino de gramática, a saber, o ensino de gramática como atividade reflexiva, o ensino de gramática vinculado à produção de sentidos e o ensino de gramática relacionado ao plano da variação e normas.

Com base em tais perspectivas, o presente trabalho se estrutura como descrito a seguir.

Inicialmente, será apresentada uma revisão da literatura sobre o tema concordância verbal, de forma que seja possível mapear a abordagem dos principais compêndios gramaticais tradicionais, descritivos e pedagógicos sobre o assunto. Essa revisão também contemplará um breve levantamento das contribuições trazidas pela Linguística, apresentando as principais reflexões dispostas no campo científico, e um mapeamento do uso da concordância verbal no Brasil, sobretudo no Rio de Janeiro, como forma de lançar as bases para o diagnóstico das turmas estudadas. Também é apresentado, nessa seção, um breve levantamento de trabalhos voltados para o ensino da concordância verbal; a fim de lançar as bases para a elaboração da proposta pedagógica.

Seguindo-se à revisão da literatura, será apresentada a fundamentação teórica deste trabalho, que embasará as observações dispostas no relato da experiência-piloto realizada para servir de base para a estruturação da presente pesquisa. Assim, apresentaremos os dados obtidos através de (i) formulário de pesquisa sobre as crenças dos alunos com relação à variação linguística e ao ensino de língua portuguesa, (ii) exercícios que analisam a atitude dos alunos face à variação em concordância verbal e (iii) redações aplicadas antes e depois da abordagem do tema, como forma de mensurar uma possível modificação do comportamento dos alunos no que diz respeito ao uso das marcas de plural. Os dados obtidos por meio dos referidos instrumentos serão analisados com o fim de verificar a confirmação ou não das hipóteses apresentadas.

Analisados os dados, será apresentada a metodologia para o desenvolvimento da segunda etapa do trabalho, configurada após as observações oriundas da experiência-piloto. Em seguida, são descritos e discutidos os resultados da análise sociolinguística dos dados produzidos pelos alunos, segundo os quais se busca caracterizar, mais detalhadamente, os padrões de concordância utilizados, ao que segue a proposta pedagógica.

O assunto abordado possui extrema relevância para o ensino de Língua Portuguesa. Através desta pesquisa, almejamos possibilitar ao aluno a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005),

considerado o contexto escolar urbano. Também objetivamos, em última instância, tornar os alunos conscientes da natureza político-social da violência simbólica que sofrem ao empregarem usos não prestigiosos e da função sócio-interacional que tais usos podem possuir em função do gênero textual e da situação de comunicação em que estejam inseridos, dando-lhes acesso aos usos cultos considerados padrão que ainda não dominem e à consciência linguística que lhes permita perceber em que situações tais usos possam ser preteridos, de forma que reconheçam e possam lançar mão da linguagem como instrumento de prática e afirmação social.

## 2. A CONCORDÂNCIA VERBAL: BREVE REVISÃO DA LITERATURA

Dada a relevância atribuída ao ensino da concordância verbal, sobretudo pelo já citado estigma que envolve o emprego de construções com o plural não marcado, muitos são os trabalhos que se dedicam a estudar o assunto. Neste capítulo, revisamos os que julgamos principais para o contexto do ensino de Língua Portuguesa, de forma a fundamentar teoricamente a presente pesquisa.

### 2.1. Tratamento do tema em gramáticas

A concordância verbal, assim como outros fenômenos linguísticos, pode ser enxergada e descrita sob várias perspectivas. Tais perspectivas podem não embasar a prática em sala de aula, em acordo com os objetivos traçados e com a concepção de ensino de língua que permeie tal prática, mas precisam ao menos ser conhecidas para que se pense criticamente o fenômeno ora abordado. Passamos, então, à contextualização do tema nas perspectivas de importantes gramáticas tradicionais, descritivas e pedagógicas, que servirão de base conceitual e didática para a contextualização deste trabalho.

#### 2.1.1. Abordagem tradicional

Às gramáticas de cunho tradicional, mais conhecidas e utilizadas, inclusive por professores, atribui-se caráter normativo, segundo o qual padrões de comportamento linguístico, ora descritos, ora prescritos, são propagados. Dada a relevância de tais instrumentos normativos, faz-se necessário observar o que dizem a respeito de nosso objeto de estudo. Vejamos, então, seus principais postulados sobre a concordância verbal.

A respeito do fenômeno, de maneira geral, propõe Bechara (2009):

Diz-se *concordância verbal* a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicativo) e o verbo da oração:

“Os outros não sabendo o que era, *falavam, olhavam, gesticulavam*, ao tempo que ela *olhava* só, ora fixa ora móvel, levando a astúcia ao ponto de olhar às vezes para dentro de si, porque *deixava cair* as pálpebras” [MA. 1,183]

“Chegando à rua, *arrependi-me* de ter saído” [MA. 1]

“*Eram* 2 de novembro de 1952” [AH.2,124]. (p. 543, grifos do autor)

Para Cunha & Cintra (2009 [1985]),

1. A solidariedade entre o verbo e o sujeito, que ele faz viver no tempo, exterioriza-se na CONCORDÂNCIA, isto é, na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito.
2. A CONCORDÂNCIA evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada:

**Eu acabei** por adormecer no regaço de minha tia. Quando **acordei**, já era tarde, não **vi** meu pai.

(A. Ribeiro, *CRG*, 257.)

\_ **Tu tens** razão. Agora, tudo se clareou para mim. Não **precisas voltar** aqui. Não quero que **te exponhas**.

(J. Montello, *DP*, 296.)

**A chuva caía** violenta no quintal, **ensopava** a areia vermelha dos caminhos e **invadia** mesmo a cela, colando-lhe a roupa no corpo dorido.

(Luandino Vieira, *VVDX*, 72.) (p. 496 - 497, grifos do autor)

Lima (2014), também sobre a concordância verbal, diz que

Reduzem-se a duas as regras gerais de concordância verbal:

- 1) *Havendo um só núcleo* (sujeito simples), com ele concorda o verbo em pessoa e número: (...)

“Melhor negócio que Judas  
*fazes tu*, Joaquim Silvério!” (CECÍLIA MEIRELES)

“Um dia *um cisne morrerá*, por certo...” (JÚLIO SALUSSE)

“Naquela grande rua sossegada  
*nós fizemos*, um dia, o nosso ninho:” (GUILHERME DE ALMEIDA) (...)

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

- a) A 1ª pessoa prefere todas as outras.
- b) Não figurando a 1ª pessoa, a precedência cabe à 2ª.
- c) Na ausência de uma e outra, o verbo assume a forma da 3ª pessoa. (p. 472 - 473)

Lima (2014, p. 473) ressalta que, “Quanto ao caso b) deve notar-se que não é fácil documentar a sintaxe canônica (isto é: tu + ele ou eles = vós) na linguagem contemporânea do Brasil”, o que demonstra a preocupação de alguns desses compêndios gramaticais normativos em localizar temporalmente o uso dos fenômenos linguísticos tratados, por mais que não seja esse o seu principal objetivo.

Apresentada a regra geral de concordância verbal, aparentemente pouco complexa quando se refere à adequação formal do verbo em solidariedade com o sujeito simples e com o sujeito composto anteposto, todas as gramáticas tradicionais aqui citadas passam à descrição dos padrões mais complexos de adequação formal do verbo

ao sujeito composto posposto e mesmo ao sujeito simples, quando remetem a casos especiais.

Bechara (2009), por exemplo, apresenta os padrões de concordância de “palavra para palavra, de palavra para sentido e outros casos de concordância verbal”. Ao falar da concordância de *palavra para palavra*, o autor descreve o padrão de concordância canônico, já citado, segundo o qual o verbo se adequa ao número e à pessoa do sujeito. Quando fala em concordância de *palavra para sentido*, Bechara diz que

Se houver, entretanto, distância suficiente entre o sujeito e o verbo e se quiser acentuar a ideia de plural do coletivo, não repugnam à sensibilidade do escritor exemplos como os seguintes:  
“Começou então o povo a alborotar-se, e pegando do desgraçado céptico o *arrastaram* até o meio do rossio e ali o *assassinaram*, e *queimaram*, com incrível presteza” [AH.2,83]  
“Faça como eu: lamente as misérias dos homens, e viva com eles, sem participar-lhes dos defeitos; porque, meu nobre amigo, se a *gente* vai a rejeitar as relações das famílias, justa ou injustamente abocanhadas pela maledicência, a poucos passos não *temos* quem nos receba” [CBr.1, 64]. (2009, p. 555)

Em “outros casos de concordância verbal”, Bechara apresenta os padrões “com sujeito constituído por pronomes pessoais, sujeito ligado por ou, concordância do verbo ser, a concordância com mais de um, a concordância com os verbos impessoais, a concordância com dar (e sinônimos) aplicado a horas, a concordância com o verbo na passiva pronominal, a concordância na locução verbal”, entre outros. Em quase todos os casos particulares apresentados, observa-se a simultânea possibilidade de apresentação do verbo com ou sem a morfologia de plural e, inclusive, a possibilidade de não concordância com o sujeito, como acontece com o verbo “ser”. Tal simultaneidade de possibilidades já constitui um indicativo da profunda variação envolvida no fenômeno analisado, como já pontuado por Vieira (1995).

Cunha & Cintra (2009) apresentam os padrões de concordância verbal priorizando as descrições com foco no fato de ser o sujeito simples ou composto. Assim, apresentam as regras gerais de concordância verbal **com um só sujeito** e as regras gerais de concordância verbal **com mais de um sujeito**, para depois descrever os casos particulares de concordância verbal **com um só sujeito** e os casos particulares de concordância verbal **com mais de um sujeito**.

Lima (2014), como já referido, parte também da apresentação dos casos gerais que envolvem o sujeito simples e o sujeito composto. Dedicar, entretanto, um espaço para a abordagem da **concordância facultativa com o sujeito mais próximo** e dos casos

que envolvem *a voz passiva com a partícula “se”* para, então, passar à apresentação dos casos particulares. Lima também destaca a concordância feita pelo sentido, que ele chama de *ideológica*. Esta figura, em sua gramática, no espaço destinado a tratar de *irregularidades de concordância*. Nessas irregularidades, são também tratados os infinitivos flexionado e não flexionado ou com dupla flexão, mais uma vez remetendo à variação.

Nota-se, então, que, mesmo na abordagem tradicional, a variação no âmbito do fenômeno da concordância, embora não seja seu foco central, é perceptível. Da descrição detalhada dos casos listados nos compêndios tradicionais, percebe-se, como formulado por Vieira (2014), “a inconsistência do tratamento tradicional que, pouco criteriosamente, privilegia ora aspectos sintáticos ou morfológicos, ora semânticos, e chega a admitir que o verbo concorde com outros termos da oração que não o sujeito” (p. 87).

### **2.1.2. Abordagem descritiva**

Além da perspectiva com orientações normativas, os fatos de língua podem ser apresentados, como temos visto, numa perspectiva em que não se objetiva postular recomendações quanto à adequação ou inadequação, correção ou incorreção dos usos linguísticos. Nesta perspectiva, busca-se investigar o que é gramatical ou não gramatical, realizável ou não realizável, e o que efetivamente se emprega nas variedades linguísticas. Nesta subseção, observamos o tratamento do fenômeno da concordância verbal em gramáticas que assumem uma perspectiva descritiva, sob o olhar de Perini (2007) e de Castilho (2014).

Perini (2007) critica a abordagem do fenômeno feita pelas gramáticas tradicionais, que falam principalmente na concordância verbal como harmonização entre o sujeito e o verbo, e apresenta a concordância como “uma espécie de exigência de harmonização de flexões entre os diversos constituintes de uma construção.” (p.180).  
Afirma também que

(...) há a exigência de que certos traços (em geral expressos morfológicamente) sejam idênticos em vários constituintes. Assim, em uma frase como

(66) Minhas sobrinhas ganharam um cavalo.

os traços de “terceira pessoa” e “plural”, considerados como presentes no SN *minhas sobrinhas*, de certa forma se reproduzem no verbo que preenche o NdP: *ganharam*, e não, por exemplo, *ganhou*. (2007, p. 180-181)

O exemplo acima é utilizado por Perini para tipificar o fenômeno da concordância verbal, cuja definição tradicional se resume, como afirmado por ele, à relação entre o sujeito e o NdP (Núcleo do Predicado). Perini afirma, ainda, que a maioria dos SNs (Sintagmas Nominais) com os quais o verbo se harmoniza são de terceira pessoa ou não marcados para pessoa, o que justifica nosso interesse ao recortarmos o objeto de pesquisa deste trabalho, ainda que reconheçamos a grande variação presente também na concordância verbal em primeira pessoa.

A despeito da descrição das gramáticas tradicionais, vemos que, na abordagem descritiva que ora apresentamos, também é considerada importante a descrição da hierarquia de pessoa em caso de sujeitos compostos, priorizando respectivamente a primeira, a segunda e a terceira pessoa, embora se destaque que “Os itens de segunda pessoa raramente se usam no português padrão brasileiro de hoje (...)” (2007, p. 181). É considerada bastante problemática, entretanto, a abordagem que as gramáticas tradicionais fazem dos casos particulares. Nessa perspectiva, Perini afirma que

As gramáticas consignam certo número de casos particulares em que os princípios gerais não são seguidos. Alguns desses casos refletem usos arcaicos ou extremamente raros, mas outros merecem menção, por serem relativamente frequentes. (p. 184)

Isso posto, o autor apresenta como merecendo menção os casos particulares de concordância verbal com *SNs representados por relativos, SNs compostos por coordenação e com sujeito composto posposto (sujeito depois do NdP)*.

Para ele, “não existe propriamente o fenômeno da violação da concordância verbal; isso significa que a inaceitabilidade da frase (89) \*Minhas sobrinhas ganhei um cavalo. deverá ser explicada por outros meios”. (2007, p.187). Nessa perspectiva, defende a concepção de concordância verbal com base nas relações operadas entre certos sintagmas rotulados por determinados procedimentos. De maneira sistematizada,

- (a) Um SN que estiver em relação de concordância com o núcleo do predicado é **sujeito**;
  - (b) um SN (marcado [+Q] que não é sujeito é **objeto direto (OD)**;
  - (c) quanto ao objeto direto:
    - (c.a) se é um clítico, é um **OD clítico**;
    - (c.b) se não é clítico, então
      - (c.b.1.) se vem depois do NdP, é um **OD não topicalizado**;
      - (c.b.2.) se vem antes do NdP, e contém um elemento Q, é um **OD-Q**;
- e, se vem antes do NdP, e não contém um elemento Q, **OD topicalizado**. (2007, p. 188)

Esse sistema vai de encontro a certos esquemas tradicionais e pretende explicar os “erros de concordância”, baseado na premissa de que, a rigor, não existem “erros de concordância”, “mas a violação de certos filtros e restrições independentes do mecanismo da concordância.” (p. 189). Essas restrições consistem na “Restrição da transitividade (RT)”, não respeitada quando são construídas orações com dois ODs (Objetos Diretos); por exemplo, para Perini, em “(89)\**Minhas sobrinhas ganhei um cavalo, minhas sobrinhas consiste em um OD topicalizado e um cavalo consiste em um OD não-topicalizado*”. O problema estaria, então, na, afirmada por ele, “impossibilidade de construir orações com mais de um objeto direto – o OD é uma das funções não-iteráveis da oração.” (p. 189), o que seria o real motivo de (89) ser considerada uma má construção. Também é apresentada a “Restrição de caso (RC)”, segundo a qual o problema existente na construção “(97) \* *José mataram os frangos*” se daria pela impossibilidade de sujeito posposto com o verbo “matar” e a impossibilidade de ser “os frangos” um OD, visto que está em relação de concordância com “mataram”. Assim, haveria um problema de má formação, e não de concordância, nessa oração.

Como se pode observar, Perini (2007) preocupa-se sobretudo em prover conhecimento acerca do mecanismo sintático da concordância, o que independe, a princípio, da marcação formal ou não de plural.

Para Castilho (2014),

A concordância é a conformidade morfológica entre uma classe (neste caso, o verbo) e seu escopo (neste caso, o sujeito). Essa conformidade implica, portanto, na redundância de formas, ou seja, se houver marcação de plural no sujeito haverá marcação de plural no verbo, como se vê em

(54) *As portas da cidade caíram ante o ímpeto das tropas invasoras.*  
(p. 411, grifos do autor).

Em sua visão, é ressaltado o caráter redundante das marcas de plural presentes no sujeito e no verbo, ao passo que é destacado o caráter assimétrico do PB padrão, visto que “o verbo concorda em pessoa e número com seu sujeito, e não concorda com os argumentos internos nem com os adjuntos.” (p. 412).

Castilho destaca que essa assimetria nem sempre é observada no PB não padrão e chama a atenção para a sujeição das regras de concordância a determinadas regras variáveis por ele enumeradas.

1. Saliência morfológica  
(58) Concordância e saliência morfológica  
a) *Esses meninos são muito desobedientes.*  
b) *Eles fala que eles faz o que eles quer.* (p. 412, grifos do autor)

A saliência morfológica, também vista em outros autores como saliência fônica, diz respeito à distância entre as formas singular e plural dos verbos. Quanto maior a saliência, ou quanto maior a distância entre as formas singular e plural dos verbos, maior é a probabilidade de realização da concordância, como visto no exemplo acima.

2. Proximidade/distância entre o verbo e o sujeito  
(59) Concordância e proximidade do verbo em relação ao sujeito  
a) *As contas pesaram muito na minha decisão de fazer mais economia.*  
b) *As contas desse ano, sobretudo depois que eu tive um pequeno aumento salarial, pesou na minha decisão de fazer mais economia.* (p. 412-413, grifos do autor)

A concordância ocorre com maior frequência quando o verbo está próximo do sujeito, variando com mais frequência quando o verbo se distancia através de orações intercaladas, apostos, entre outras construções.

3. Posição do sujeito na sentença  
(60) Concordância e colocação do sujeito  
a) *As roupas que você encomendou já chegaram,* depois de muita espera.  
b) *Chegou,* depois de muita espera, *as roupas* que você encomendou. (p. 413, grifos do autor)

O verbo concorda em menos casos quando o sujeito se encontra a ele posposto.

4. Paralelismo linguístico  
(61) Marcas conduzem a marcas  
a) *Eles ficavam lá os dois, mas nunca se faláru assim.*  
b) *Então essas pessoas me conhecem, também acham que eu sou uma católica.*  
(62) Zeros conduzem a zeros  
a) A – *Então você acha que as pessoas do Rio, São Paulo, fala diferente de você?*  
B – *Fala, fala muito diferente.*  
c) *Tem outros que fala demais e não diz nada que se aproveite.* (p. 413, grifos do autor)

O uso da marca de plural é favorecido quando já há marca precedente de plural, ao passo que é desfavorecido quando não há marca.

Castilho apresenta como variável possível, ainda, o nível sociocultural dos falantes, mas destaca, a esse respeito, que “as regras de concordância são variáveis tanto entre os brasileiros cultos quanto entre os brasileiros não escolarizados” (2014, p. 413).

Como se pode observar, a gramática descritiva de Castilho apresenta um perfil bastante diferente da proposta por Perini. Castilho (2014) prioriza a descrição, sobretudo, dos contextos favorecedores da realização da marca de plural, apoiando-se na ampla bibliografia variacionista sobre o tema.

### **2.1.3. Abordagem pedagógica**

As gramáticas pedagógicas, conforme Neves (2014), podem ser entendidas como “uma gramática ligada aos objetivos do ensino escolar de Língua Portuguesa” (p. 161).

Ensinar ou não ensinar gramática enseja, ainda hoje, produtivo debate. A crítica, legítima, inclusive, que se faz ao ensino de língua que desconsidere os avanços dos estudos linguísticos, divide professores de língua portuguesa, geralmente, em dois polos majoritários. Esses polos se constituem, grosso modo, ora pelos que passam a entender os estudos gramaticais como desnecessários ou pouco importantes, devido a um recorte que fazem do claro foco dado às práticas discursivo-textuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa (PCN), ora pelos que, desconsiderando tais concepções, criticam os PCN (1998) quase que em sua integralidade e seguem no ensino de gramática em acordo com as visões de língua como expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, desconsiderando a importância atribuída também pelos PCN à variação linguística. Tais concepções extremas se devem, por vezes, à incompreensão do lugar da gramática na perspectiva de ensino de língua como interação, ainda que os próprios parâmetros curriculares destaquem a importância de tal estudo. Às gramáticas pedagógicas, então, restaria como objetivo mediar esse conflito, se houver mesmo uma preocupação prática com a sala de aula de Língua Portuguesa. Conforme Neves (2014),

ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir a reflexão sobre o funcionamento da

linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. (p. 128)

Assim, essas gramáticas forneceria uma descrição dos fatos de língua levando em conta os padrões de uso no PB contemporâneo, como forma de fornecer subsídios a professores e alunos para o estudo da língua portuguesa nos mais variados gêneros textuais, inseridos nos mais variados registros. Nessa perspectiva, analisaremos as obras de Bechara (2010) e Bagno (2012), que têm, ambas, foco na prática escolar, guardadas as proporções e as diferenças existentes entre elas.

Bechara (2010) apresenta em sua gramática escolar, ao falar da concordância verbal, concepções muito similares às presentes em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (Bechara, 2009), dividindo novamente os padrões de concordância de *palavra para palavra*, de *palavra para sentido e outros casos de concordância verbal*. Cumpre destacar, entretanto, que, além dos vinte e dois casos particulares demonstrados em Bechara (2009), Bechara (2010) apresenta os padrões de concordância, ainda, com *vivam os campeões!; ou seja, como seja; com a não ser; nas expressões perto de, cerca de e equivalentes, com a expressão que é de e com a expressão que dirá*, reproduzindo, nesses últimos casos, alguns padrões variáveis, como o demonstrado com a expressão *que dirá*. Em sua gramática escolar, afirma que

Neste caso, fica invariável o verbo em número e pessoa:  
Se você errou, *que dirá* eu.  
Se você errou, *que dirá* nós. (Bechara, 2010, p. 447, grifos do autor)

Percebe-se, no exemplo citado, a aceitação da ausência de marca de plural no verbo com o suposto sujeito posposto *eu/nós*. A postura prescritiva, entretanto, não é abandonada, conforme se vê na apresentação das regras de concordância eivadas de casos particulares, sempre com recomendações.

Bagno (2012) assume postura mais crítica em relação aos padrões de concordância. Para ele, “A **concordância verbal** é decerto o fenômeno linguístico que mais tem se prestado – junto com a **concordância nominal** – a servir de instrumento sociocultural de separação entre os que falam “certo” e os que falam “errado”.” (p. 641, grifos do autor). Desmistificando a ideia de que só existe “erro de concordância” na variedade popular, Bagno declara que “não existe ninguém que realize a concordância em todas as circunstâncias previstas pela gramática normativa, nem mesmo em textos escritos mais monitorados.” (p. 641). Embora possa haver textos mais

monitorados que realizem a concordância padrão, essa citação deixa claro que há variações de concordância estigmatizadas e que há variações de concordância não estigmatizadas – aquelas presentes na já citada norma culta. Bagno também demonstra a naturalidade dos processos de variação em concordância operados no PB ao compará-lo com outras línguas e questiona o caráter “geral” da regra de concordância apresentada na perspectiva tradicional, visto que o autor considera que é o sujeito que concorda com o verbo e não o verbo que concorda com o sujeito.

Assim, Bagno apresenta, em uma perspectiva descritiva, a “concordância dos verbos apresentacionais” (p. 626), reflexões sobre os “verbos inacusativos” (p. 634), as relações de “concordância e gramaticalização” (p. 645) e, ainda, “A concordância como processamento cognitivo” (p. 648). O autor chega a elaborar, conforme feito com os verbos inacusativos, uma regra geral, segundo a qual “Na ordem VS o elemento S deixa de ser analisado como sujeito e, por ocupar o lugar sintático do objeto, **não concorda** com o verbo” (p. 555). Como forma de conclusão, Bagno defende que

o ensino de concordância deve se fixar nos casos que provocam maior rejeição por parte dos falantes das VUP [variedades urbanas de prestígio], ou seja, a contiguidade ou proximidade de **sujeito e verbo** – **eles** ainda não **chegaram**, **todas as meninas gostaram** do filme, **nós tínhamos** viajado juntos. Os demais, tão frequentes até mesmo nos GTM [gêneros textuais mais monitorados], podem ser examinados e discutidos em sala de aula como demonstrações da **riqueza de possibilidades** que os falantes de uma língua criamos para nós mesmos. (2012, p. 657)

A proposta parece ousada, mas assume uma postura franca diante do ensino do fenômeno face às questões sociais envolvidas em seu uso. De um lado, o autor não nega o estatuto social de prestígio da concordância, mas tenta contemplar as normas de uso vigentes nas chamadas variedades urbanas de prestígio.

## **2.2. Tratamento do tema em outros trabalhos acadêmicos**

Após revisar a abordagem do tema em compêndios gramaticais do PB, cumpre, nesta seção, analisar importantes contribuições de diversos estudos científicos sobre o assunto, dissertações de mestrado, teses de doutorado ou artigos científicos.

### **2.2.1. Perspectiva da Sociolinguística Variacionista**

Na proposta de Weinreich, Labov e Herzog (2006), é clara a concepção de língua como sistema heterogêneo e ordenado, condição

*sine qua non* para o estudo da mudança linguística. Atribui-se à variação um caráter sistêmico e controlado, e cabe ao pesquisador entender, descrever e explicar essa sistematicidade, depreendendo os padrões que a governam. (Rubio, 2012, p. 79-80).

Com base nas premissas em epígrafe, há muitos estudos que abordam a concordância verbal levando em conta a variação linguística, partindo do pressuposto de que a heterogeneidade é inerente a toda e qualquer língua e se manifesta por meio de regras variáveis sistematicamente funcionais.

Vieira e Bazenga (2013, 2015), em estudo de variedades urbanas com indivíduos com ensino fundamental, médio e superior, constata que “o PE (e o PB falado por pessoas altamente escolarizadas) não partilha o mesmo perfil quantitativo nem qualitativo do PB vernacular” (p. 74). Em linhas gerais, o estudo propõe que a variedade europeia dispõe de uma regra semicategórica<sup>1</sup> (conforme Labov, 2003) de marcação de plural, sendo os dados não marcados raros e de natureza restrita. Em pesquisa realizada, por exemplo, com dados das regiões de Oeiras e Cacém, na Região Metropolitana de Lisboa, e de Funchal, na Ilha da Madeira, Vieira e Bazenga (2013, 2015) verificam a presença da marca de plural praticamente na totalidade dos dados analisados. Em Funchal, a marca de número é empregada em 94,7% dos casos, passando a 99,1% e 99,2%, respectivamente, em Oeiras e Cacém. Destaque-se, sobre os contextos em que ocorrem os raríssimos casos de cancelamento da marca de concordância, a importância da posição do sujeito em relação ao verbo, sobretudo em Funchal, onde se observa a realização da concordância em 96% dos casos de sujeito anteposto enquanto se observa a realização da concordância em apenas 47,2% dos casos de sujeito posposto (muitos deles com o verbo *existir*).

Em pesquisa recente<sup>2</sup>, Monte (2012) também realiza um estudo comparativo entre as variedades brasileira e europeia do Português, incluindo indivíduos com baixa escolaridade. Em seu trabalho, observa, por exemplo, a tendência à alta realização da concordância padrão no PE, com índices de 93,1% observados na cidade de Évora, em Portugal, em relação à baixa realização no PB, com índice geral de 51,8% de uso da

---

<sup>1</sup> Conforme Labov (2003), é considerada uma regra categórica aquela que opera em 100% dos casos, sem qualquer violação na fala natural. Como regra semicategórica, entende-se a regra que opere entre 95% e 99% dos casos, com violações raras, ao passo que é considerada variável a regra que opere entre 5 e 95% dos casos, em que não há violações por definição.

<sup>2</sup> Há poucos estudos variacionistas com dados europeus. Vamos nos ater neste trabalho aos de Monte (2012), Vieira & Bazenga (2013, 2015), Rubio (2012) e Varejão (2006) porque lidam com amostras contemporâneas e com dados produzidos por falantes de escolaridade variada.

marca formal de plural na cidade de São Carlos, localizada no interior do estado de São Paulo. Percebe-se, em sua análise, a alta influência da saliência fônica no PB (33,7% de marca em contextos de baixa saliência, chegando a 73,4% em contextos de saliência mais alta) em detrimento de sua influência no PE (91,5% de marca em contextos de baixa saliência, chegando a 92,5% em contextos de saliência mais alta) (2012, p.147). Com relação à posição do sujeito, Monte (2012) encontra, no PB, 52,7% de marca em contextos de sujeito anteposto contra 26,9% de marca em contextos de sujeito posposto e; no PE, 95,1% de marca em contextos de sujeito anteposto contra 77,4% de marca em contextos de sujeito posposto (2012, p. 150). Monte destaca que o fator escolaridade não é relevante para a variação na concordância no PE como é no PB, o que podemos entender com base nas particularidades do processo de formação deste.

Monguilhott (2009), em investigação sobre a variação na concordância verbal de terceira pessoa, analisa amostras sincrônicas e diacrônicas do PE, levando em consideração, respectivamente, entrevistas gravadas em Lisboa, com falantes da Zona Rural e da Zona urbana, entre 15 e 76 anos, considerando falantes com ensino fundamental e com ensino superior; e peças de teatro do século XIX e do século XX escritas por autores portugueses. Em perspectiva sincrônica, sua pesquisa mostra a realização da concordância padrão em 91,95% dos casos. A autora encontra resultado similar ao encontrado por Vieira e Bazenga (2013) no que diz respeito à marca de concordância padrão com relação à posição do sujeito. Os resultados demonstram concordância muito maior quando o sujeito está anteposto (92%) em relação à concordância realizada em casos de sujeito posposto (59%). Segundo a autora, os resultados demonstram que “o sujeito quando posposto ao verbo passa a ser encarado como objeto pelo falante que não aplica a regra de concordância, já que não o considera sujeito da sentença” (p. 146), o que acontece também no PB. Em Monguilhot (2012), a autora reitera, ainda, que acredita que “a posposição do sujeito é um dos principais contextos sintáticos de restrição à marcação de concordância verbal de terceira pessoa do plural” (p. 308).

No PB, a realização da concordância não se realiza de maneira semicategórica quanto no PE. Há um *continuum* de realização da concordância no PB, em que os níveis de uso da marca de plural variam consideravelmente em função da escolaridade, do espaço – rural ou urbano –, podendo se observar a menor incidência de marcas quanto mais rural seja esse espaço e quanto menos escolarizado seja o público pesquisado. No que diz respeito ao *continuum* da concordância verbal no Brasil, que demonstramos no

Quadro 1, já é bem conhecida a pesquisa feita por Lucchesi (2008), em que se observa apenas 16% de emprego da marca de plural na terceira pessoa, em comunidades rurais afro-brasileiras isoladas no interior do estado da Bahia, contra 84% de não marca. O autor chama a atenção, entretanto, para o aumento expressivo da apresentação de marca entre os mais jovens, atestando a apresentação de 10% de marca de concordância na terceira pessoa do plural com relação a adultos de 61 anos em diante e 22% de marca de plural com relação a adultos entre 20 e 40 anos, o que seria indício da reintrodução da morfologia verbal face à influência dos meios de comunicação, dentre outros fatores.

Como temos visto, a redução do paradigma flexional opera com maior frequência nas variedades populares. Entre outros fatores, essa realidade é influenciada pela ausência de acesso à escolaridade ou acesso insuficiente, segundo o qual há liberdade para a manutenção dos fenômenos vistos como responsáveis pela variação na formação histórica do PB.

Naro (1981) já apontava a importância da posposição do verbo ao sujeito como condicionadora da não concordância padrão na variedade culta do PB, assim como dos altos índices de variação em contextos de baixa escolaridade. Segundo ele,

Como mencionado no início, a relação sujeito / verbo é quase categórica nas classes escolarizadas. As únicas circunstâncias em que a variação em larga escala ocorre nesse grupo aparecem quando o sujeito está posposto ao verbo. Assim, decidiu-se limitar o estudo a pessoas de níveis socioeconômicos mais baixos, onde a variação é enorme<sup>3</sup>. (p. 66)

Nessa mesma pesquisa, Naro retoma a importância da variável saliência fônica, lançada por ele e Miriam Lemle em 1977. Segundo demonstra, a apresentação da marca de plural pode variar de 14,6%, em contextos de baixa saliência fônica, até 83,6%, em contextos de saliência mais alta em pesquisa realizada com grupos do antigo MOBREAL, em que adultos eram alfabetizados. (p.76).

Em termos gerais, poderíamos propor a apresentação de um *continuum* da concordância verbal em algumas regiões de Portugal e no Brasil, nos moldes de Vieira e Bazenga (2013), da seguinte forma.

---

<sup>3</sup> As mentioned at the outset, subject/verb concord is nearly categorical in the educated classes. The only circumstances under which large-scale variation occurs in this group is when the subject is postposed to the verb. Thus it was decided to limit the study to people of lower socio-economic levels, where variation is massive.

Variedade		Localidade	Marcação de plural
Portugal	Urbana	Oeiras Vieira e Bazenga (2013)	99,1%
		Cacém Vieira e Bazenga (2013)	99,2%
		Funchal Vieira e Bazenga (2013)	94,7%
		Évora Monte (2012)	93,1%
		Lisboa Monguilhott (2009)	91,95%
	Rural	Varejão (2006)	91%
		Rubio (2012)	93,9%
	Brasil	Urbana	Mobral- Rio de Janeiro Naro (1981)
Feira de Santana - Bahia Usos cultos Usos populares Araujo (2014)			93,9% 24,5%
Copacabana - 2010 Vieira e Bazenga (2013)			88,1%
Nova Iguaçu - 2010 Vieira e Bazenga (2013)			78,2%
Rural			Corpus APERJ – Rio de Janeiro - 1980 Vieira (1995)
		Helvécia- Bahia Lucchesi (2008)	16%

**Quadro 1.** *Continuum da concordância verbal*

Percebe-se que os usos populares observados em Lucchesi (2008), Vieira (1995) e Naro (1981) apresentam mais baixos índices de emprego da marca de concordância padrão (de 16% a 48%), ao passo que os usos cultos observados em Vieira e Bazenga (2013) (de 78,2% a 93,9%) chegam bem próximo dos usos do PE. Percebe-se, também, que, no PE, a regra é, como já dito, semicategórica<sup>4</sup>, enquanto o contínuo se estabelece

<sup>4</sup> O estudo de Vieira; Bazenga (2013) demonstra que os índices de marca de plural abaixo de 95% em alguns estudos do PE estão relacionados, sobretudo, aos critérios de coleta de dados adotados; assim, alguns trabalhos incluem ocorrências que são descartadas em outros, por não constituírem casos inequívocos de sujeito de 3ª pessoa plural.

de maneira muito mais plural no PB, por vários motivos relacionados sobretudo aos aspectos históricos e culturais de sua formação.

Vieira e Bazenga (2013) apresentam os dados que retratam a realidade linguística de Nova Iguaçu-RJ de maneira mais detalhada. Sobre a escolaridade, cumpre destacar que o uso da marca de plural chega a 89,9% no que diz respeito a falantes com nível superior, o que indica que na Baixada Fluminense, quando se trata de falantes mais escolarizados, a norma observada se assemelha à observada no PE. Com relação às variáveis observadas nesta pesquisa, cumpre destacar que a marca de plural é empregada em 82,8% dos casos quando o sujeito é anteposto e 46,2% dos casos quando o sujeito é posposto, reforçando a influência dessa variável. A reprodução da marca aumenta à medida que aumenta o grau de saliência fônica: grau 1 (72,9%), grau 2 (78,8%), grau 3 (92,3%), apresentando leve queda no grau 4 (90,8%), ainda assim com diferença importante com relação ao grau 1, o que também confirma a importância dessa variável.

Tais dados são de suma importância para a localização dos usos dos alunos pesquisados neste trabalho no *continuum* fluminense e para confirmação ou não da adequação do público pesquisado à realidade iguaçuana previamente descrita.

Para entender o caráter variável dos fenômenos linguísticos no PB, sobretudo o caráter variável da concordância verbal observado, cumpre pensar na constituição histórica deste que chamamos Português Brasileiro. A respeito desse tema, Rubio (2012) sintetiza as quatro teses básicas para a origem do PB, a saber, a *crioulização*, a *deriva linguística*, a *confluência de motivações* e a *transmissão linguística irregular*.

Segundo Rubio,

De acordo com a tese da crioulização, o português brasileiro teria surgido do contato do português europeu, sobretudo com línguas africanas no Brasil, por causa da intensa presença de escravos negros no país a partir do século XVI (...)

Em um primeiro momento, teria havido a perda da concordância e, em momento posterior, recuperou-se a regra de concordância, sob certas circunstâncias. Além disso, os fenômenos de concordância nominal e verbal variáveis presentes no português brasileiro são encontrados também nas línguas africanas *bantu*, *ioruba* e *ibo*, as quais apresentam a marcação do plural por meio de prefixos ou clíticos, localizados no início da expressão. (2012, p. 54-55, grifos do autor)

Rubio apresenta, como principais defensores da teoria da *crioulização* na formação do PB, “Coelho, 1880; Silva Neto, 1951; Guy, 1981” (2012, p. 54-55).

Sobre a tese da deriva linguística, o autor afirma:

proposta pela primeira vez por Câmara Júnior (1975), busca a explicação para as características evidenciadas no português brasileiro em tendências que já se apresentavam no português arcaico europeu. Para os linguistas que defendem a tese da deriva linguística, as línguas naturais estão em constante mudança e obedecem a linhas de força desenhadas por sua própria estrutura (derivas). (p. 55)

Há também a proposta segundo a qual uma *confluência de motivos* teria fornecido as condições para que chegássemos ao PB. Assim,

Naro e Scherre (2007, p.17) observam que algumas características morfossintáticas e fonológicas do português brasileiro, que hoje são cercadas de preconceito por parte da sociedade, advêm do português arcaico e não de alterações influenciadas pelas línguas africanas no Brasil, ou das línguas dos povos indígenas, que já se encontravam em território brasileiro em período anterior à colonização portuguesa. (p. 56)

Essas características morfossintáticas e fonológicas, então, se uniriam a outros *motivos*, como o contato linguístico em um processo de transmissão não tradicional da língua, resultando na variedade brasileira do Português. Assim, os referidos autores, embora utilizem a tese da deriva como ponto de partida, admitem outras razões para as feições próprias do Português Brasileiro.

Além dessas teses, a literatura também apresenta a teoria da *transmissão linguística irregular* como motivação para as feições brasileiras do Português. Essa proposta, amplamente defendida por Lucchesi (em várias obras), tem base na aquisição do Português como língua materna através do acesso ao português defectivo de segunda língua, das gerações anteriores, influenciado já pelas línguas africanas. Rubio destaca a defesa de Galves (2008, p. 160-161) em favor da tese da transmissão linguística irregular, conforme se reproduz a seguir:

A convergência dos fenômenos encontrados nesse conjunto de textos com os que caracterizam o português africano moderno reforça a hipótese de que essas são devidas a uma transmissão irregular em contextos de aquisição de segunda língua, bem distinta de um processo de crioulização. (p. 61-62)

Tais concepções sobre a origem do PB influenciam diretamente as concepções a respeito da concordância verbal como fenômeno variável. Lemle (2013), cujos estudos, em parceria com Naro, sobre a variação da concordância verbal de terceira pessoa são pioneiros (cf. LEMLE; NARO, 1977), destaca que a redução ou “empobrecimento do paradigma verbal” ou ainda o “enfraquecimento da concordância” não constituem novidade nos estudos sociolinguísticos. Assim, ressalta que os paradigmas verbais

apresentados tradicionalmente não levam em conta a “neutralização ou subespecificação das formas verbais que leva a paradigmas como: eu canto, **você canta, ele canta**, nós cantamos, vocês cantam, eles cantam”. (2013, p. 101, grifos da autora). Esse paradigma, presente nos padrões cultos por conta da já atestada inclusão de *você* no quadro pronominal do PB, parece não gerar tanto estranhamento ou estigma, como gera o paradigma “eu canto, ocê canta, ele canta, nós canta, ocêis canta, eles canta”. (2013, p. 102, grifos da autora), onde, guardadas as proporções, verifica-se o mesmo fenômeno.

A simplificação do paradigma verbal não é uma exclusividade do PB, nem mesmo das variedades populares do PB, como se supõe. Para além da presença do fenômeno em variedades cultas, conforme visto a título de exemplo na reprodução do paradigma do verbo *cantar*, em que as formas de segunda e terceira pessoa se neutralizam, a simplificação morfológica dos verbos é observada também em outras línguas. Nesses casos, como se observa, a marca específica existente no paradigma verbal está na primeira pessoa do presente do singular. As outras podem ser preenchidas por um elemento que Lemle identifica como *default*, que vai preencher as exigências do chamado *nó sintático*. Nas palavras de Lemle,

Essa não é uma exclusividade do português, como não é exclusividade nossa a mudança histórica que leva um paradigma com um maior número de peças fonológicas a outro com menor número de peças subespecificadas e por isso mesmo compatíveis com diferentes especificações de traços dos nós sintáticos. A análise dos paradigmas do inglês em (14) abaixo mostra que algo muito similar aconteceu também na história dessa língua (lado a lado estão os paradigmas do inglês medieval (tardio) – extraído da obra de Robinson (1961) – e do inglês moderno para podermos compará-los (...):

<b>(14)inglês medieval(tardio)</b>	<b>Inglês moderno</b>
I singe	<i>I sing</i>
Thou singest	<i>You sing</i>
<i>He singeth</i>	<i>He sings</i>
<i>We singe(n)</i>	<i>We sing</i>
<i>Ye singe(n)</i>	<i>You sing</i>
<i>They singe(n)</i>	<i>They sing</i>

(2013, p.104, grifos da autora)

Essa proposta explica a simplificação morfológica do paradigma verbal do PB como fenômeno natural e inerente a outras línguas.

Devemos destacar, ainda, correntes segundo as quais a erosão da morfologia flexional do verbo é ocasionada por conta do contato entre línguas, característico da

formação da sociedade brasileira. De acordo com essa proposta, casos de não concordância estão inseridos em um grupo de fenômenos característicos de processos de transmissão linguística irregular mais leve do que os presentes na formação de línguas crioulas e que, por isso, levaram não à formação de uma nova língua, “mas a uma nova variedade de uma língua histórica, como é o caso do português popular do Brasil.” (LUCCHESI, 2008, p. 368). Quando da transmissão linguística irregular, elementos gramaticais perdidos por uma aquisição precária da língua alvo como segunda língua levariam, já na passagem dessa segunda língua a língua materna, à recomposição desses elementos gramaticais ou pela “gramaticalização de itens referenciais da língua alvo orientada pelos dispositivos da gramática universal ou pela transferência dos mecanismos gramaticais da(s) língua(s) do substrato”. (LUCCHESI, 2008, p. 368)

Independentemente das diferentes formas possíveis de reconstituição desses elementos gramaticais, defendidas por diferentes teóricos, a preferência pelo parâmetro não marcado tem sido apontada como explicação, por exemplo, para a ausência de marca de plural observada, sobretudo, mas não exclusivamente, nas variedades populares do PB, visto que, nas variedades cultas,

Por gozar de maior prestígio, as variantes gramaticais da língua do grupo dominante acabam por prevalecer sobre as estruturas das línguas do substrato que eventualmente poderiam estar sendo transferidas para a variedade linguística em formação na situação de contato. (LUCCHESI, 2008, p. 371)

Lucchesi (2008, p.376, grifos do autor) apresenta como predominante na norma culta brasileira um paradigma verbal semelhante ao apresentado por Lemle (2013). Segundo ele, é comum a reprodução no PB culto de “eu falo, você fala, ele/ela fala, nós **falamos**, vocês **falam**, eles **falam**”. Ainda que encontre padrão semelhante ao de Lemle, constituído por três morfemas flexionais, Lucchesi (2008) questiona a teoria da deriva linguística, de certa forma defendida por ela na argumentação sobre a perda de morfemas flexionais no inglês moderno em relação ao inglês medieval (tardio). Para ele, existe uma tendência – comprovada por dados que apresenta com relação à realização de marcas de plural na terceira pessoa em comunidades rurais afro-brasileiras – à implementação das regras de concordância em acordo com a variável faixa etária. Os jovens dessa comunidade estariam utilizando mais a marca de plural, o que para ele é uma negação da tendência exposta nas teses sobre a deriva da língua. Nessa mesma perspectiva, sua proposta vai de encontro à tese de Naro e Scherre, visto que

Diferente do que sugerem Naro e Scherre (2000, 2007), o português europeu (PE) diferencia-se do PB por manter quase intacta a flexão verbal de pessoa e número. Tal vitalidade da morfologia flexional do verbo conserva o PE como uma língua de sujeito nulo típica, contrastando com o alto grau de realização fonética do pronome sujeito que se observa no Brasil<sup>6</sup>. E, diferentemente do que um brasileiro desavisado poderia supor, essa manutenção do paradigma flexional do verbo no PE não está relacionada à escolarização, pois, nas aldeias e vilas do noroeste de Portugal, conservam os falantes mais velhos de pouca ou nenhuma escolaridade até o morfema da 2ª pessoa do plural, com todos os seus alomorfes. (LUCCHESI, 2008, p. 371)

O autor apresenta, ainda, o paradigma flexional do verbo *falar* em língua crioula do Cabo Verde, extremamente semelhante ao português brasileiro observado em comunidades afro-brasileiras na Bahia, como forma de advogar a respeito da importância da teoria da transmissão irregular na formação do PB. Falaremos mais sobre os dados encontrados em tais comunidades na seção em que abordamos o mapa linguístico da concordância no Brasil.

Cardoso e Cobucci (2014) também falam da redução do paradigma verbal do PB e explicam a ausência de marcação de plural em determinadas construções com base na concordância regida por traços. Citam como exemplo os casos comuns em que sujeitos formados por núcleo mais adjunto preposicionado apresentam o verbo em concordância com os traços presentes no adjunto e não no sujeito. São exemplos típicos as construções a seguir:

(14) O filho de duas amigas **fugiram** (Cardoso, 2005)

(15) O peso dos trajes **representam...**(Scherre, 2005)

(16) As mudanças do momento político **pode** provocar um aumento...(Scherre, 2005). (CARDOSO & COBUCCI, 2014, p. 84, grifo das autoras)

As autoras destacam que “As pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que os aspectos linguísticos mais importantes para que ocorra a variação da concordância são a saliência fônica e a posição dos elementos no sintagma”. (2014, p. 82).

Embora as teses relacionadas à origem do PB adotadas pelos estudos variacionistas da concordância não constituam objeto específico do presente trabalho, há que se ressaltar o conhecimento provido pelo debate instaurado por essas pesquisas, não só por seu caráter sócio-histórico, mas também pela descrição dos condicionamentos da variação, em termos extralinguísticos e linguísticos.

### **2.3. Tratamento do tema em trabalhos voltados para o ensino de Língua Portuguesa**

Como este trabalho – que trata da concordância verbal em terceira pessoa consoante a análise sociolinguística de redações produzidas por alunos de uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, localizada no município de Nova Iguaçu – possui, acima de tudo, caráter pedagógico, cumpre apresentar também os trabalhos que têm se dedicado ao ensino da concordância verbal em terceira pessoa. Nesta seção, então, são apresentadas, resumidamente, as sugestões apresentadas em trabalhos de importantes linguistas que abordaram o ensino do tema, as dissertações desenvolvidas sobre o assunto, até então, por alunos do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e a abordagem no material didático disponibilizado pela Secretaria de estado de Educação para o trabalho nas turmas referidas.

#### **2.3.1 Estudos sociolinguísticos e o ensino**

Embora os estudos linguísticos muito tenham se desenvolvido a partir do início do século XX, com a ampla divulgação dos princípios expostos no famoso Curso de Linguística Geral, de Ferdinand Saussure (2014 [1916]), ainda há muito a se fazer no campo do aproveitamento dos resultados científicos para o contexto pedagógico. Sem dúvida, é flagrante a ampliação dos estudos linguísticos em perspectiva sincrônica, abrangendo os mais diversos fenômenos linguísticos, e dada a crise paradigmática em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa no Brasil do final do século XX para o início do século XXI, cumpre pensar de que forma tais estudos podem contribuir para o ensino. Muito se tem debatido e pesquisado sobre os fenômenos linguísticos, mas pouco desse debate e dessa pesquisa tem chegado às salas de aula, para contribuir com o ensino de língua materna.

Alguns estudos, entretanto, sobretudo nesse período que abrange o fim do século XX e o princípio do século XXI, têm se apresentado como alternativas para um ensino crítico e reflexivo de Língua Portuguesa, que não despreze a profunda variação observada em nossa língua, dado seu caráter naturalmente heterogêneo. Destacam-se desses estudos, voltados para a concordância verbal em terceira pessoa, as reflexões propostas para o ensino nos desenvolvidos por Lemle e Naro (1977), Vieira (1995; 2014) e Mollica (2003).

Lemle e Naro (1977), em seus estudos pioneiros, apontam como fatores ligados ao uso não padrão da concordância verbal a presença dos chamados contextos

desfavorecedores da marcação de plural. Nesse estudo pioneiro, as propriedades do sujeito e a saliência fônica, em especial a animacidade do sujeito e a alta saliência fônica, apresentam-se como importantes fatores condicionadores da concordância padrão. Além das reflexões linguísticas, o trabalho de Lemle e Naro (1977) também apresenta importantes contribuições voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e, mais precisamente, para o ensino da concordância verbal. Sendo assim, apresentam como proposta de ensino o até hoje defendido investimento pedagógico nos contextos desfavorecedores da marcação de pluralidade.

Ainda nessa linha, estudos mais recentes de Vieira (1995; 2014), como dito, reafirmam a importância desses contextos e de outros como condicionadores da concordância não padrão. Tais estudos, sobretudo os divulgados nos últimos anos, têm assumido uma legítima preocupação com o uso pedagógico dos resultados de tais pesquisas. Nesse sentido, Vieira (2014) ressalta:

Em sua pesquisa, Lemle & Naro (1977:50) propõem que o ensino deve enfatizar os aspectos em que a variedade do aluno mais difere do padrão que se pretende ensinar. Assim, sugerem, segundo os resultados obtidos com o controle da variável saliência fônica, que os exercícios focalizem os verbos regulares no presente e no perfeito do indicativo, visto que nesses tempos há menor diferenciação fônica entre as formas singular e plural e, portanto, menor tendência à concordância. No que diz respeito à distância do sujeito em relação ao verbo, propõem que os exercícios privilegiem as estruturas de sujeitos pospostos e distantes do verbo, que propiciam maior tendência ao cancelamento da marca de número do verbo.

Os autores recomendam, ainda, o “princípio didático” de que as explicações e os primeiros exercícios devem priorizar os contextos em que o estudante já concretiza a estrutura em questão. Posteriormente, as atividades de fixação de conteúdo deveriam focalizar os pontos em que se verifica maior discrepância entre a norma dominada pelo aluno e a norma que se pretende ensinar. (p. 98-99)

Dessa forma, é possível um ensino de concordância que fuja ao modelo de memorização de regras, algumas que, como afirmado por Perini (2007), e já aqui apresentado, refletem usos arcaicos, que nem mesmo sejam considerados pela norma culta. Assume-se, também, assim, uma preocupação com um ensino que parta dos usos dos alunos e não, simplesmente, da imposição de um padrão gramatical tradicionalmente estabelecido.

Também nesse sentido, Mollica (2003) reafirma a importância de enfatizar “aspectos relativos ao acordo entre o sujeito e o predicado que, de modo geral, envolvem estigmas sociolinguísticos, no caso do emprego das variantes não padrão.” (p. 86). Ressalta, ainda, que

Há uma hipótese forte de que a ordem canônica SV no português estaria em processo de mudança para VS, paralelamente à tendência da gramática de marcar flexão à esquerda. Assim, os falantes tendem a interpretar na fala o sujeito posposto ao verbo e/ou distante dele como um SN objeto, resultando em menor índice de concordância (MOLLICA, 2003, p. 86)

Assim, na perseguição do referido objetivo de enfatizar os aspectos que envolvam usos não padrão estigmatizados, “Pedagogicamente, trabalhar prioritariamente esses contextos é extremamente aconselhável, uma vez que as chances de processamento das variantes com ausência de concordância são bem altas na fala.” (p.86)

Mollica (2003) afirma a necessidade de trabalhar-se com o tema pedagogicamente dentro dessa perspectiva não só com base nos estudos de Lemle e Naro (1977), mas também com base na pesquisa por ela realizada em uma escola estadual da Zona Sul do Rio de Janeiro, em que utiliza os testes dispostos no Anexo I para confirmar a influência dos contextos desfavorecedores no uso não padrão da concordância.

A autora ressalta, ainda, a importância de considerar a fala, por sua influência na escrita, e, como exemplo de como o trabalho em conformidade com sua proposta pode ser realizado, apresenta importantes contribuições, a exemplo dos exercícios dispostos no Anexo II.

### **2.3.2. Trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS**

Como se sabe, a preocupação pedagógica constitui o cerne das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, oferecido em parceria pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e diversas universidades federais e estaduais em todo o território nacional desde 2013. Em três anos de existência, o programa já contribuiu com a produção de inúmeros trabalhos, distribuídos em diferentes áreas e linhas de pesquisa, com foco no ensino de Língua Portuguesa. Desses trabalhos, alguns, além deste que ora se apresenta, tiveram, cada um com suas especificidades e todos finalizados no ano de 2015, foco na concordância verbal. Um deles, Cardoso (2015) desenvolvido no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, versa sobre a concordância verbal em primeira pessoa, analisando o fenômeno com base em recorte diferente do aqui abordado. Além deste trabalho, entretanto, cumpre destacar Alves (2015), desenvolvido no âmbito da

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, e Damásio (2015), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

Alves (2015) apresenta uma proposta de ensino da concordância verbal com base em ferramentas disponíveis em meio digital, como o *Facebook* e o *Wikispaces*. Tem importante papel nessa proposta o desenvolvimento de atividade pedagógica, mediada pelo professor, com auxílio das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDIC. O trabalho citado também apresenta preocupação com os múltiplos letramentos, desenvolvendo-se com foco no letramento digital. Nesse sentido, Alves (2015) afirma:

Para Xavier (2005), ser letrado digital “pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (p. 02). Assim, antes da inserção propriamente dita das tecnologias no ensino, é necessário que o profissional do ensino entre em contato com tais ferramentas, conheça seus recursos básicos, de forma que se torne capaz de manuseá-las, mesmo rudemente. Só assim o professor terá condições de refletir sobre o potencial pedagógico que elas oferecem. (p. 24)

Percebe-se que esta pesquisa, acima de tudo, discute a postura do professor, que, diferente do que possa imaginar o senso comum, possui importante papel no ensino mediado pelas TDIC.

O preconceito linguístico também é discutido no trabalho em questão. Alves (2015) destaca a importância do ensino focado na variação e chega a desenvolver atividades voltadas para a compreensão da heterogeneidade observada na Língua Portuguesa, com as quais obteve produtivos resultados, como ela própria relata.

Em momentos diversos das aulas, os alunos, ao ouvirem um colega se expressando por escrito ou oralmente sem fazer uso da marcação canônica da concordância, diziam: “Th, professora, o (nome do aluno) não está usando a concordância!. Isso já é uma diferença, pois, antes do desenvolvimento dessas atividades, o mais normal seria ouvir algo como “o (nome do aluno) falou errado” ou “o (nome do aluno) não sabe falar”. (p. 57)

Além da preocupação com o letramento digital, bem expresso por meio da apresentação da proposta pedagógica com uso do *Facebook* e do *Wikispaces* como ferramenta, e da preocupação com o preconceito linguístico, essa pesquisa visa ao ensino, como dito, do fenômeno linguístico também aqui trabalhado, a concordância verbal. A pesquisa não se limita à abordagem da concordância verbal de terceira pessoa,

mas reflete sobre a concordância em nível mais abrangente até chegar a considerações sobre a concordância em P4, desenvolvendo atividades que objetivam ao ensino crítico e reflexivo do fenômeno.

Damásio (2015), cujo trabalho também versa sobre a concordância verbal, destaca as importantes contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino de Língua Portuguesa e, antes da proposta de ensino, apresenta uma análise de usos de concordância verbal em P6, feita com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Natal. Como se vê, a concordância verbal em terceira pessoa é fator importante, cujo uso observado nas produções orais e escritas de alunos do ensino fundamental constitui importante ferramenta para a tomada de decisões no ensino de Língua Portuguesa. Nas palavras da autora:

Já é fato que a CV é uma regra variável, apresentando variante explícita e variante zero de plural, ambas regidas sistematicamente por fatores linguísticos e sociais (cf. Scherre e Naro, 1998). Também é consenso entre os linguistas que o uso da variante zero em verbos pospostos e próximos ao sujeito, como em “Eles come muito!” e “Eles já pode ir embora?”, muito comum na fala popular, é um fator de estigmatização dos falantes pela sociedade letrada, principalmente em construções com P6. (p. 43)

Assim, a autora propõe uma atividade de produção textual baseada no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, de 2013, conforme proposta disposta no anexo III e, dos trinta textos resultantes da proposta, analisa o uso da concordância verbal em P6 de seus alunos como base para a elaboração de proposta pedagógica. A análise dos textos rendeu 256 (duzentos e cinquenta e seis) ocorrências de sujeito em terceira pessoa plural, cujo percentual de realização da concordância padrão é de 92,5%, demonstrando que os alunos, de maneira geral, dominam os recursos básicos necessários à utilização da concordância canônica em terceira pessoa, reforçando, inclusive, a influência decisiva da escola, onde foram produzidos os textos, e da escrita, como importantes motivadores de um maior nível de monitoração estilística e, portanto, maior realização de usos padrão.

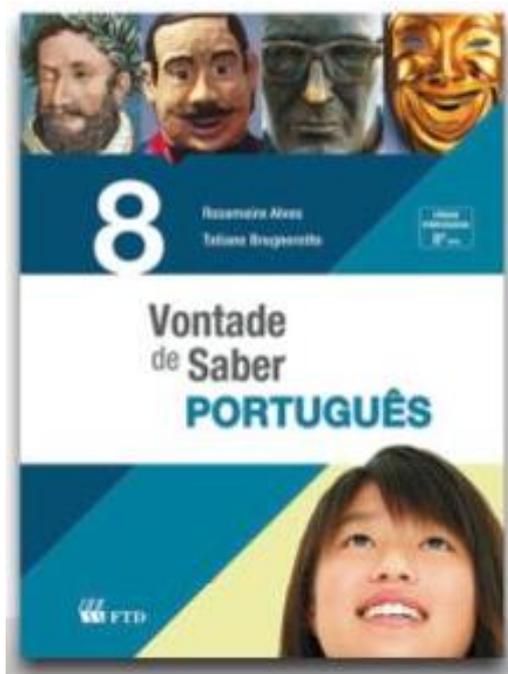
### **2.3.3. Material didático da rede estadual de ensino para turmas do 8º ano do ensino fundamental**

Como esta pesquisa se centra no fenômeno da concordância verbal e analisa o fenômeno referido em textos de alunos do 8º ano do ensino fundamental, cumpre apresentar o material didático utilizado nas turmas em questão. A escola em que se

realiza a pesquisa integra o quadro de unidades escolares que fazem parte da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Tal rede, desde 2012, conta com o chamado Currículo Mínimo<sup>5</sup>, adotado, inclusive, para o ensino de Língua Portuguesa, e cuja utilização é recomendada para o planejamento das atividades pedagógicas nas turmas analisadas. O Currículo mínimo, conforme disposto no Anexo IV, prevê o trabalho, no 8º ano, com o gênero textual resumo, um dos motivos pelos quais tal gênero foi escolhido para realização da experiência-piloto exposta no Capítulo 4 deste trabalho. Além disso, esse documento prevê, também no 8º ano, o trabalho com o fenômeno da concordância verbal.

A rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro oferece, então, alguns recursos para a abordagem dos elementos dispostos e recomendados pelo Currículo Mínimo, como livro didático e as chamadas atividades autorreguladas, cuja aplicação ao ensino do tema é apresentada a seguir.

O livro de Língua Portuguesa adotado na escola pesquisada, escolhido pela equipe de Língua Portuguesa da unidade escolar como uma das opções a serem consideradas entre as opções oferecidas para escolha pela rede estadual é o livro “Vontade de saber Português”, da FTD, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto.



**Figura 1:** Capa do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

---

<sup>5</sup> Guia de referência curricular adotado pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro, que visa ao estabelecimento de competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade, no âmbito de todas disciplinas que integrem a grade curricular de cada série.

Este livro, entretanto, não aborda diretamente alguns dos temas que perpassam o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidos, no Currículo Mínimo, para o ensino de Língua Portuguesa no 8º ano – conforme se pode observar em seu sumário, reproduzido nas figuras a seguir.

SUMÁRIO		
1 Vida de adolescente	<b>Capítulo 1</b> Meu primeiro amor	Leitura 1 - <i>Alguns poemas</i> - Estanislau Garcia ..... 9
		Estudo do texto ..... 12
		Ampliando a linguagem ..... 15
		• Diálogo entre o discurso literário
		Produção escrita ..... 18
		• Carta
		Leitura 2 - <i>Primeiro objeto de amor</i> - Elias José ..... 20
		Estudo do texto ..... 23
		A língua em estudo ..... 26
		• Praticando o estudo e produção verbo-escrita
2 Uma viagem pelas clássicas	<b>Capítulo 2</b> Relacionamentos na adolescência	Leitura 1 - <i>Como que "sou" e quanto novidade?</i> - João Bragança ..... 30
		Estudo do texto ..... 32
		Interação entre os textos ..... 34
		Ampliando a linguagem ..... 36
		• As frases e seus textos
		Produção escrita ..... 39
		• Artigo de opinião
		Produção oral ..... 40
		• Espaço e memória
		Leitura 2 - <i>Talvez acabou, você faz parte de alguma?</i> - Beatriz Penabaz Lamas e outros ..... 42
3 "Tempos modernos"	<b>Capítulo 1</b> Histórias para a vida toda	Leitura 1 - <i>O tempo de conquist da Rainha</i> - Lewis Carroll - Trad. Ana Maria Machado ..... 53
		Estudo do texto ..... 57
		Produção escrita ..... 60
		• Escrita
		Leitura 2 - <i>Amor e Julia</i> - William Shakespeare - Trad. Délio Pignatari ..... 65
		Estudo do texto ..... 69
		Interação entre os textos ..... 71
		A língua em estudo ..... 72
		• Nomes verbais e agente da passiva
	<b>Capítulo 2</b> Minha terra tem histórias...	Leitura 1 - <i>Um apólogo</i> - Machado de Assis ..... 77
	Estudo do texto ..... 79	
	Produção escrita ..... 82	
	• Apólogo	
	Leitura 2 - <i>Cancão do exílio</i> - Gonçalves Dias ..... 84	
	Estudo do texto ..... 85	
	Interação entre os textos ..... 86	
	Ampliando a linguagem ..... 87	
	• Intertextualidade: o diálogo entre os textos	
	A língua em estudo ..... 90	
	• Voz passiva analítica e voz passiva sintética	
3 "Tempos modernos"	<b>Capítulo 1</b> A tecnologia no cotidiano	Leitura 1 - <i>A máquina da alegria</i> - Luiz Fernando Riebsberg ..... 95
		Estudo do texto ..... 98
		Ampliando a linguagem ..... 100
		• Expressões idiomáticas
		Produção escrita ..... 101
		• Mincento
		Leitura 2 - <i>Confuso</i> - Luis Fernando Verissimo ..... 103
		Estudo do texto ..... 105
		Interação entre os textos ..... 106
		A língua em estudo ..... 108
	• Complemento nominal	
	• A perturbação no texto	
3 "Tempos modernos"	<b>Capítulo 2</b> O universo digital	Leitura 1 - <i>Internet na fim do mundo</i> - Luciana Sgarbi ..... 114
		Estudo do texto ..... 116
		Leitura 2 - <i>Avatar: o só o começo</i> - Alexandre Versignassi ..... 118
		Estudo do texto ..... 120
		Produção escrita ..... 123
		• Reportagem
		Produção oral ..... 127
		• Debate
		A língua em estudo ..... 129
		• Acento
	• Palavras e expressões que causam dúvidas	

**Figura 2:** Parte 1 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

3 "Tempos modernos"	<b>Capítulo 2</b> Minha terra tem histórias...	Leitura 1 - <i>Um apólogo</i> - Machado de Assis ..... 77
		Estudo do texto ..... 79
		Produção escrita ..... 82
		• Apólogo
		Leitura 2 - <i>Cancão do exílio</i> - Gonçalves Dias ..... 84
		Estudo do texto ..... 85
		Interação entre os textos ..... 86
		Ampliando a linguagem ..... 87
		• Intertextualidade: o diálogo entre os textos
		A língua em estudo ..... 90
	• Voz passiva analítica e voz passiva sintética	
3 "Tempos modernos"	<b>Capítulo 1</b> A tecnologia no cotidiano	Leitura 1 - <i>A máquina da alegria</i> - Luiz Fernando Riebsberg ..... 95
		Estudo do texto ..... 98
		Ampliando a linguagem ..... 100
		• Expressões idiomáticas
		Produção escrita ..... 101
		• Mincento
		Leitura 2 - <i>Confuso</i> - Luis Fernando Verissimo ..... 103
		Estudo do texto ..... 105
		Interação entre os textos ..... 106
		A língua em estudo ..... 108
	• Complemento nominal	
	• A perturbação no texto	
3 "Tempos modernos"	<b>Capítulo 2</b> O universo digital	Leitura 1 - <i>Internet na fim do mundo</i> - Luciana Sgarbi ..... 114
		Estudo do texto ..... 116
		Leitura 2 - <i>Avatar: o só o começo</i> - Alexandre Versignassi ..... 118
		Estudo do texto ..... 120
		Produção escrita ..... 123
		• Reportagem
		Produção oral ..... 127
		• Debate
		A língua em estudo ..... 129
		• Acento
	• Palavras e expressões que causam dúvidas	

**Figura 3:** Parte 2 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

4 A arte de fazer poesia	<b>Capítulo 1</b> A poesia e seus encantos	Leitura 1 – <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> – Luís Vaz de Camões ..... 138 Estudo do texto ..... 139 Interação entre os textos ..... 141 Ampliando a linguagem ..... 142 + Figuras de linguagem I Produção escrita ..... 145 + Soneto Produção oral ..... 147 + Rota de poema Leitura 2 – <i>Pêloco</i> – Leo Cunha ..... 148 Estudo do texto ..... 149 A língua em estudo ..... 151 + Vocábulo
	<b>Capítulo 2</b> Há poesia em tudo que eu vejo	Leitura 1 – <i>Marcha para um dia de sol</i> – Chico Buarque de Hollanda ..... 153 Estudo do texto ..... 154 Ampliando a linguagem ..... 157 + Figuras de linguagem II Leitura 2 – <i>O pensador</i> – Auguste Rodin ..... 160 Estudo do texto ..... 161 Interação entre os textos ..... 162 Produção escrita ..... 163 + Poema A língua em estudo ..... 165 + Emprego do parágrafo + Uso estilístico de pontuação
5 O dia a dia no trânsito	<b>Capítulo 1</b> Atenção! Pare! Siga!	Leitura 1 – <i>Tiradão: um espaço de convivência social</i> – Fábio de Cristo ..... 172 Estudo do texto ..... 174 Interação entre os textos ..... 176 Ampliando a linguagem ..... 177 + Recursos usados na argumentação Leitura 2 – <i>Foto-legenda</i> – O Estado de S. Paulo ..... 181 Estudo do texto ..... 182 Produção escrita ..... 185 + Artigo de opinião Produção oral ..... 188 + Mesa-redonda

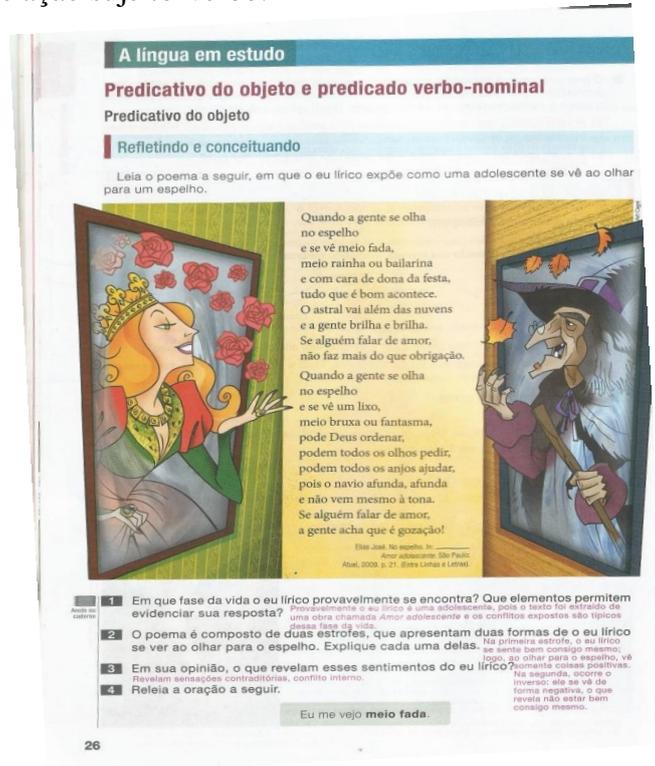
**Figura 4:** Parte 3 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

6 A alegria do fazer rir	<b>Capítulo 2</b> Para um trânsito melhor	A língua em estudo ..... 190 + Conjunção + Palavras e expressões que causam dúvidas Leitura 1 – <i>Proteste e trânsito</i> – José Benjamin de Lima ..... 197 Estudo do texto ..... 198 Leitura 2 – <i>Comece a pedir o dar carona</i> – Lincoln Paiva ..... 200 Estudo do texto ..... 202 Produção escrita ..... 204 + Anúncio em folheto A língua em estudo ..... 208 + Período simples e período composto
	<b>Capítulo 1</b> Humor: da reflexão a crítica	Leitura 1 – <i>Um almoço na fila do Debraim</i> – Zuenir Ventura ..... 213 Estudo do texto ..... 215 Leitura 2 – <i>Cartum</i> – Biratan ..... 218 Estudo do texto ..... 219 Interação entre os textos ..... 221 Ampliando a linguagem ..... 222 + Piada Produção escrita ..... 224 + A crítica humorística A língua em estudo ..... 227 + Conjunção coordenativa
	<b>Capítulo 2</b> Rir é o melhor remédio	Leitura 1 – <i>Anúncio publicitário</i> ..... 231 Estudo do texto ..... 232 Ampliando a linguagem ..... 234 + Elementos do anúncio publicitário Produção escrita ..... 236 + Anúncio publicitário Leitura 2 – <i>O melhor de fazer o harivel</i> – Dik Browne ..... 239 Estudo do texto ..... 240 Produção oral ..... 242 + Contar anedotas e piadas A língua em estudo ..... 244 + Conjunção subordinativa
		Ampliando seus conhecimentos ..... 250 Bibliografia ..... 255

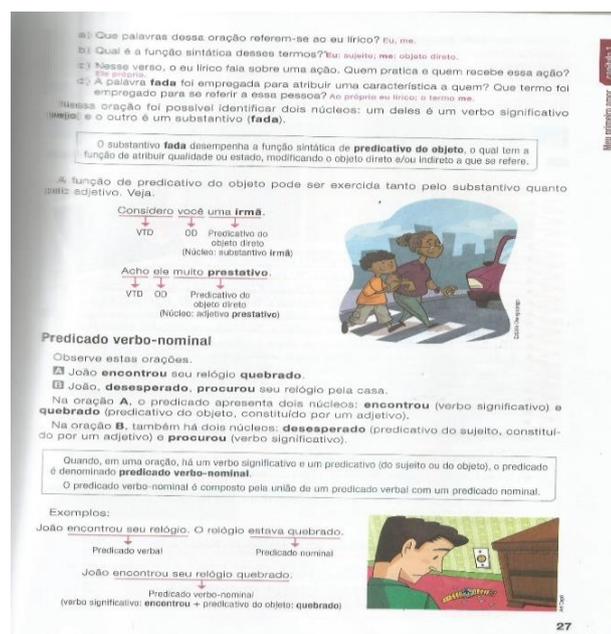
**Figura 5:** Parte 4 do sumário do livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

Percebe-se, observando detalhadamente o sumário, que realmente não há um espaço destinado ao gênero textual resumo, nem à abordagem direta e específica para o trabalho com a concordância verbal.

Considerando as descrições gramaticais no livro, pode-se perceber que as bases para o tratamento do tema são lançadas com a apresentação, no Bloco 1, de elementos importantes para a compreensão da estrutura argumental dos verbos e, assim, indiretamente, da relação sujeito-verbo.

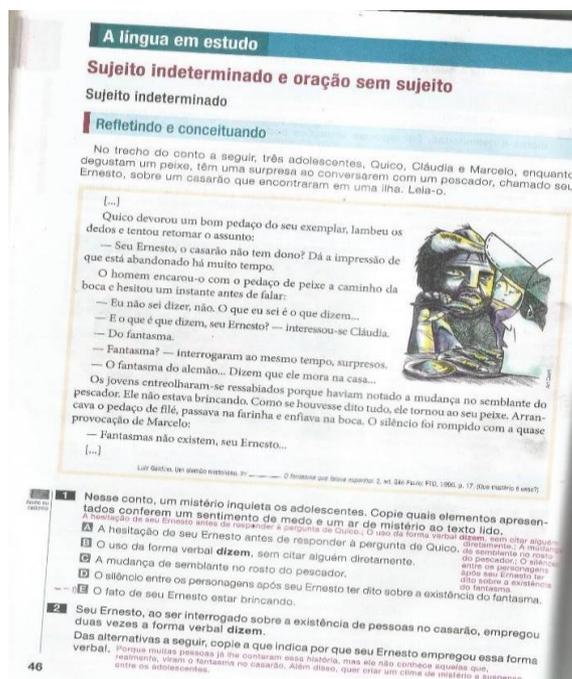


**Figura 6:** Estrutura argumental do verbo no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).

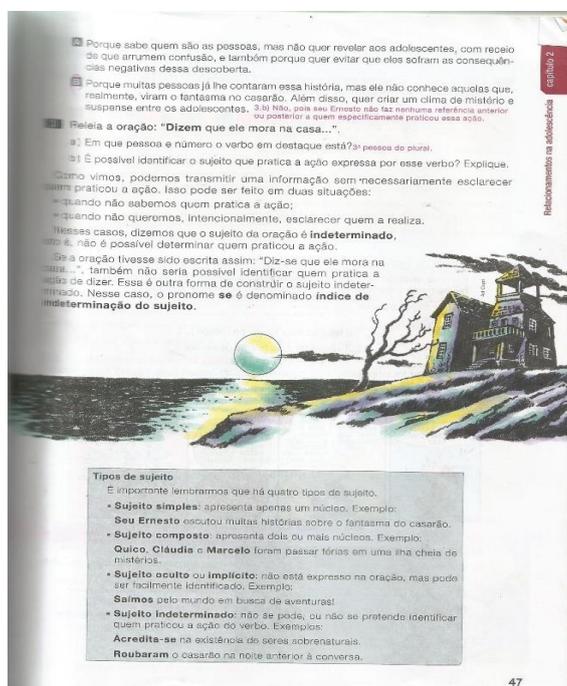


**Figura 7:** Estrutura argumental do verbo no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).

Também é destacado, ainda no Bloco 1, o uso da terceira pessoa plural na construção da indeterminação do sujeito.



**Figura 8:** Indeterminação do sujeito no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).



**Figura 9:** Indeterminação do sujeito no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).

Além disso, há a apresentação dos verbos impessoais, que, embora não constitua efetivamente tratamento da concordância, se relaciona a esse tema por conta da abordagem da pessoalidade e da impessoalidade.

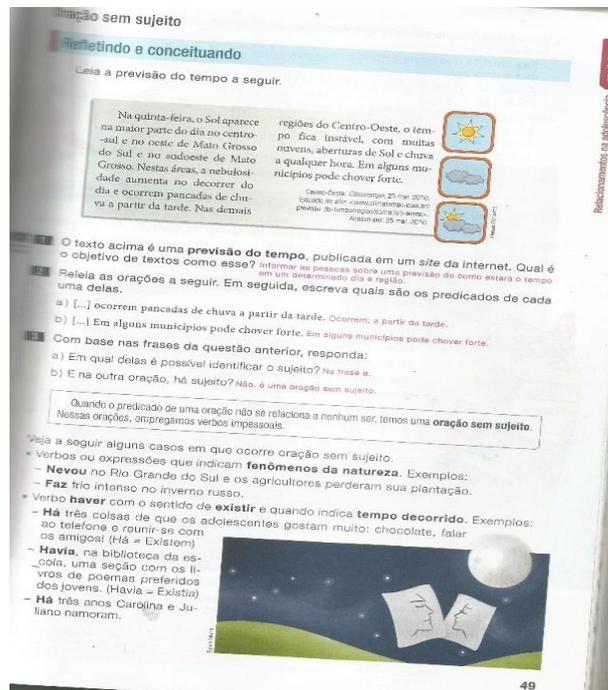


Figura 10: Verbos impessoais no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte I).

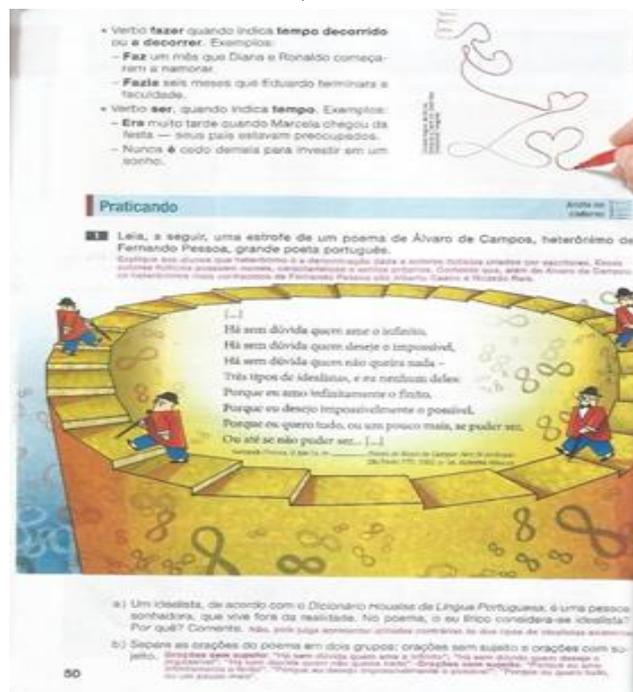
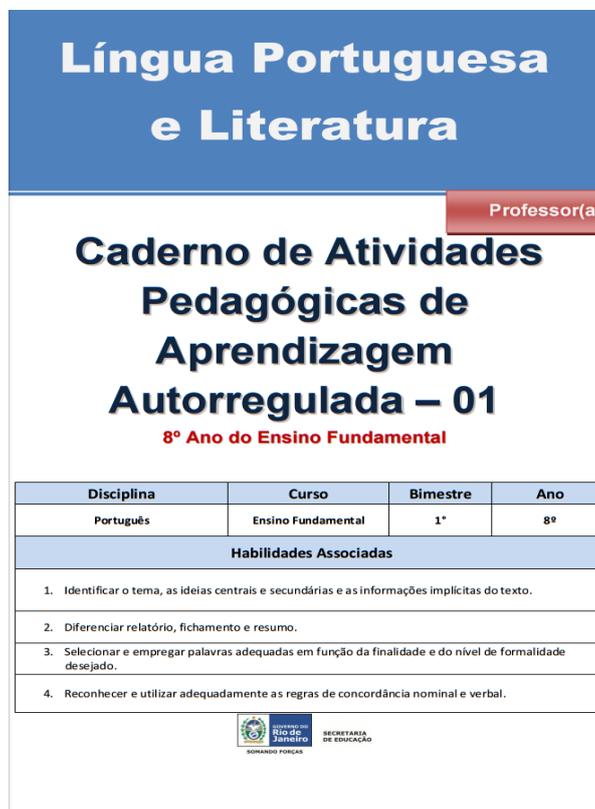


Figura 11: Verbos impessoais no livro “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado para o 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada (Parte II).



Com o objetivo de subsidiar o trabalho com o Currículo Mínimo, a rede estadual de educação oferece também – para consulta online e impressão, em versão para o professor, com gabarito, e versão para o aluno – as chamadas atividades autorreguladas.



**Figura 14:** Capa do caderno de atividades autorreguladas do Estado do RJ para uso no 1º bimestre em turmas do oitavo ano do ensino fundamental.

No Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas, elaborado para atendimento das orientações do Currículo Mínimo a serem desenvolvidas no 1º bimestre de aula no 8º ano do ensino fundamental, não só o gênero textual resumo, como o fenômeno da concordância verbal e da concordância nominal são apresentados.

Percebe-se, conforme Anexo V, que o tema é abordado limitando-se à apresentação de um padrão geral, que não reflete a realidade dos usos brasileiros e acaba por reforçar o estigma da ausência da marca de plural. A variação linguística é deixada de lado, assim como, na prescrição do uso de um padrão geral, são deixadas de lado as possibilidades de uso não padrão da concordância que possam atender a propósitos comunicativos específicos em função da situação de comunicação.

O caráter do material apresentado – pela ausência do tratamento do tema ou por sua simplicidade e limitação – reforça, conforme a visão apresentada neste trabalho, a importância da criação de estratégias que atendam ao ensino mais crítico, reflexivo e produtivo do fenômeno.

### **3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

São expostos, neste capítulo, os principais pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa: de um lado, os que fundamentam a descrição dos usos e das crenças/attitudes dos alunos observadas, tanto na experiência-piloto quanto na análise de dados variacionistas extraídos das redações; de outro, os que se referem às premissas relativas ao ensino de língua materna adotadas.

#### **3.1. Pressupostos sociolinguísticos e a descrição do PB**

Como temos visto, ao que tudo indica, o ensino de concordância ainda hoje se limita ao ensino de um padrão geral que nem sempre reflete a realidade dos usos brasileiros, reforçando o estigma da ausência da marca de plural em certas estruturas, sobretudo nas variedades populares, por mais que determinados usos não marcados possam ser verificados mesmo em variedades cultas do PB. Essa perspectiva está baseada em uma visão de língua como sistema único, homogêneo e engessado. Neste trabalho, entretanto, consideramos a língua na perspectiva da Sociolinguística Variacionista. Isso significa dizer que concebemos a língua como variável e heterogênea, visto que há “formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonético-fonológico e no domínio pragmático-discursivo” (MOLLICA, 2007, p. 9). Tais formas distintas e equivalentes adquirem valores distintos em acordo com realidades diversas de natureza sociocultural, que impulsionam a diversidade característica da heterogeneidade linguística, muito embora tal diversidade ou heterogeneidade não se dê de maneira aleatória ou desordenada.

A variação, inerente a todas as línguas, obedece a regras cuja investigação constitui um dos objetos na Sociolinguística, linha científica que surge em meados do século XX e que passa a considerar a comunidade de fala como objeto no âmbito das pesquisas linguísticas (Cf. BORTONI-RICARDO, 2014). Weinreich, Labov e Herzog (1968) constituem o principal expoente na base dessa forma de pensar a linguagem e argumentam “em favor da natureza motivada e ordenada da heterogeneidade linguística” (Cf. BORTONI-RICARDO, 2014, p. 52), segundo a qual o que se vê como erros diante do que seria o sistema, ou a língua, seria, na verdade, parte desse sistema, previsível, inclusive, se este for descrito em uma perspectiva realista. Nessa perspectiva,

os conceitos saussureanos de *langue* e *parole*, brevemente citados no início deste trabalho, são criticados, passando a concepção de fala a ser considerada de maneira imbricada à concepção de língua. Conforme Bortoni-Ricardo

O trabalho de William Labov e de seus colegas e seguidores representa uma síntese entre a língua e a fala, saussureanas, bem como entre a competência e o desempenho da teoria de Noam Chomsky, à medida que enfatiza a gramaticalidade dos enunciados até então considerados próprios da província da fala ou da performance. (2014, p. 53)

Isso posto, a língua seria composta por regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos e as variantes resultantes desses condicionamentos estariam expostas à avaliação subjetiva dentro de cada sociedade, podendo ser considerada prestigiosa ou não prestigiosa segundo uma série de crenças/atitudes internalizadas dos sujeitos dessas sociedades.

Dentro dessa perspectiva, atuam, basicamente, os problemas da mudança de Weinreich, Labov e Herzog (1968): o problema das restrições, segundo o qual haveria condições que atuariam como força centrípeta ou como força centrífuga diante da mudança, tornando-a possível ou não; o problema do encaixamento, segundo o qual a mudança é observada em função do sistema linguístico, em acordo com a estrutura social; e o problema da avaliação, segundo o qual a avaliação subjetiva do falante diante da variação pode favorecer ou não a mudança.

Levamos em conta, nesta pesquisa, então, essa natureza variável da linguagem e as crenças/atitudes que movem subjetivamente a sua avaliação, de modo que enxergaremos o fenômeno que constitui o foco deste trabalho em sua perspectiva variável, buscando entender o caráter ordenado de sua heterogeneidade, segundo fatores e objetivos já definidos na introdução do presente trabalho.

Cumprir destacar, também, que esta pesquisa tem como fundamento, ainda, os resultados descritivos sobre o fenômeno da concordância no PB, sobretudo o *continuum* proposto por Lucchesi (2008, 2015 e outros), já sintetizados no capítulo anterior.

### **3.2. Pressupostos relativos ao ensino de língua materna**

Temos visto que os fenômenos linguísticos e, mais especificamente, a concordância verbal, podem ser vistos e ensinados com base nas mais variadas perspectivas. No que se refere à perspectiva aqui adotada, este trabalho considera a proposta dos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa (Vieira, 2015) e concebe a

abordagem de língua e gramática, em que se inclui o tratamento da concordância verbal, de forma reflexiva, seja no que tange aos padrões privilegiados na abordagem prescritiva, seja no que se refere ao conhecimento provido em uma perspectiva descritiva. Com base em tais premissas, passamos à apresentação e delimitação teórica aqui considerada.

### 3.2.1. Os três eixos para o ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros curriculares nacionais (PCN) são elaborados na década de 1990, no auge da crítica aos modelos tradicionais de ensino. Entre as principais críticas aos modelos tradicionais figuram:

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito quanto as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

O ensino de gramática desarticulado das práticas de linguagem, sem ter como fim o uso da língua nas relações interpessoais, bem como o ensino por meio de memorização e estudo focado na terminologia figuram como base das principais críticas ao ensino tradicional de Língua Portuguesa. Critica-se, por exemplo, a atitude de professores e gramáticos ditos puristas por continuarem a prescrever o uso escrito e até oral de expressões como *O livro de que eu gosto não estava na biblioteca*, embora já se observe e comprove cientificamente a preferência por *O livro que eu gosto não estava na biblioteca* nos mais variados estratos sociais e registros de uso da língua, conforme apresentado pelos próprios PCN (1998).

Considerando a proposta do referido documento oficial, entendemos como produtiva a atividade de análise linguística integrada, sempre que possível, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Nesse sentido, vemos como estratégia viável para o atendimento das novas demandas do ensino de Língua Portuguesa a proposta concebida, no âmbito da organização da disciplina do PROFLETRAS, por Vieira (2015), baseada nos, por ela sistematizados, três eixos para o ensino de gramática, a saber: o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1),

considerando a produção de sentidos (Eixo 2) e relacionado ao plano da variação e normas (Eixo 3).

De forma resumida, essa proposta tem como principais objetivos “*focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades*” (no prelo).

Sobre a abordagem de ensino de gramática, *focalizando fenômenos linguísticos como elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática*, Vieira toma por fundamento, principalmente, a obra de Franchi (2006), segundo a qual se apresenta a funcionalidade da realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no contexto escolar. Nas atividades linguísticas, inserem-se aquelas cujo objetivo seja “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98). Também nessa perspectiva, serão realizadas atividades epilinguísticas, nas quais os alunos sejam levados a “operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 2006, p. 63-64). Assim, as atividades metalinguísticas, já tão exploradas na escola, na perspectiva de Franchi (2006), devem ser aqui realizadas como resultado de um trabalho no qual os alunos sejam levados a refletir de maneira inteligente e criativa sobre a sistematização gramatical, em função de suas operações linguísticas e metalinguísticas, em vez de serem simplesmente levados à memorização de categorias.

Em suma, parte-se, respectivamente, da operação do aluno sobre os usos linguísticos a partir de sua competência linguística para a reflexão sobre esses usos e, finalmente, chega-se ao plano da sistematização, com apoio da categorização necessária e dosada de acordo com o estágio de tais conhecimentos em que se encontram os alunos. Objetiva-se, dessa forma, que o aluno, mais do que decorar categorias e normas de uso linguístico, opere criativamente sobre tais usos, refletindo sobre seus recursos e sobre seu funcionamento e percebendo sua estrutura, de modo a alcançar, apenas ao final das atividades, o que Franchi concebe como “um trabalho inteligente de sistematização gramatical”.

É importante destacar que essa visão valoriza a reflexão gramatical, mas não por isso abomina as práticas em que o reconhecimento de categorias e até a memorização esteja inserida. O que se critica é a restrição do ensino de gramática à automatização,

segundo a qual o aluno se apropria de conceitos e regras, mas não os utiliza como instrumento de reflexão linguística. Basso e Oliveira (2012) e Foltran (2013) apresentam uma lúcida argumentação para a manutenção do ensino gramatical baseado principalmente no caráter científico envolvido no conhecimento estrutural da língua que se fala, tão importante quanto o ensino dificilmente questionado do conhecimento científico sobre o mundo no qual se vive ou sobre o funcionamento do corpo humano, ainda que se levem em conta também aspectos ligados à nomenclatura largamente utilizada em tais estudos.

Basso e Oliveira (2012) defendem que o ensino de Português ancorado nos princípios da Linguística, como de qualquer outra ciência, tem relevância em si mesmo, e deve estar dissociado do conceito de “utilidade”. Segundo os referidos autores, “A ciência serve para nos deslumbrarmos com a natureza” (p. 20). Apoiam a ideia de Feynman, cientista que ocupa a base argumentativa de seu artigo, segundo quem “a principal motivação para alguém saber algo – entender algo – é simplesmente porque é “legal” entender as coisas, é prazeroso entender como as coisas funcionam, suas razões, suas consequências” (p. 15). Mas a forma como acontece o ensino da metalinguagem, por mais que seu estudo, por si só, seja algo interessante, deve ser repensada. Conforme os autores,

O ponto é: essa metalinguagem não pode ser aprendida como uma lista a ser decorada; ela precisa ser (re)inventada, o aluno precisa construir, desconstruir e montar de novo essa metalinguagem para poder se apoderar dela. E esse é um exercício que nunca é realizado: o aluno construir gramáticas. Aliás, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em boa medida, excluem a gramática, que só deve ser utilizada como instrumento para o texto escrito. Essa não é apenas uma visão instrumental da gramática, mas também serve para reafirmar a gramática normativa, porque vê a gramática como pronta, intocável. Esse não é o espírito científico: o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la. (BASSO E OLIVEIRA, 2012, p. 23)

Na mesma linha, Foltran (2013) destaca a importância desse saber metalinguístico, mas destaca também que

a reflexão gramatical deve aparecer para criar uma consciência sobre a língua, para instrumentalizar com certos conhecimentos que garantam a autonomia que caracteriza uma pessoa letrada: tanto a consulta de dicionários como a consulta de gramáticas permitem decisões de uso que podem ser mais acertadas. (p.180)

É pautando-se nessa visão, ancorada na proposta dos três eixos, que se entende a prática de ensino de gramática como atividade reflexiva, em que se resume o Eixo 1.

Sobre a abordagem de ensino de gramática e produção de sentidos (Eixo 2), *focalizando fenômenos linguísticos como recursos expressivos na construção do sentido do texto*, consideramos aqui, principalmente, referências das áreas do Funcionalismo, da Análise do Discurso, da Linguística textual, dentre as quais destacamos Neves (2013) e Pauliukonis (2014). Nesse eixo, buscamos relacionar gramática ao sentido e ao texto, recuperando a importância dos fenômenos linguísticos em face de uma ou outra intenção comunicativa. Conforme Vieira,

A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006, PAULIUKONIS, 2011) que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos. (2015)

Neves (2013), na perspectiva funcionalista, e Pauliukonis (2014), na perspectiva da Análise do Discurso, buscam, assim, reconhecer nos expedientes gramaticais os recursos expressivos que garantem a construção de sentidos, o que pretendemos adotar em nossa proposta pedagógica. Esse “sentido” pode ser mais local/microestrutural ou mais geral, macroestrutural, não sendo, portanto, articulado da mesma forma com todos os fenômenos linguísticos, o que é mais bem definido e aprofundado, sobretudo no que diz respeito, mais especificamente, à concordância verbal, no item 3.2.3 deste trabalho.

Quanto à abordagem de ensino de gramática, variação e normas (Eixo 3), *focalizando fenômenos linguísticos como instâncias de manifestação de normas/variedades*, consideramos aqui, principalmente, Vieira (2013, 2014), Bortoni-Ricardo (2005), Gorski; Freitag (2013), Duarte (2013), Martins; Vieira; Tavares (2014) e Martins; Tavares (2013).

O trabalho com esse eixo garantirá o acesso a regras variáveis, segundo os três *continua* de variação da Bortoni-Ricardo (2005), a saber, o *rural-urbano*, o de *oralidade-letramento* e o de *monitoração estilística*; mostrando que mesmo a norma culta é variável e que a escrita pode ser tratada de forma mais atualizada (DUARTE 2013).

Um dos fatores que atribuem profunda relevância ao ensino de gramática na perspectiva do Eixo 3 é a presença em nossa sociedade, como em qualquer sociedade heterogênea, de fortes manifestações de preconceito linguístico, que constitui, conforme Gorski e Freitag (2013, p.24, grifo das autoras), “na verdade um **preconceito social**”.

Em meio à citada polarização sociolinguística do Brasil (DANTE, 2015), resultante das também citadas peculiaridades inerentes à formação do PB, não se pode desconsiderar, no ensino de Língua Portuguesa, o valor social atribuído às formas variantes.

Conforme Gorski e Freitag (2013, p.24, grifo das autoras), “Interfere fortemente no julgamento das formas e constituição dos estereótipos, o **status** social dos indivíduos que as utilizam e não as características linguísticas em si”. Exemplo disso é a já citada “aceitação” da “neutralização ou subespecificação” das formas verbais que leva a paradigmas como: “eu canto, **você canta, ele canta**, nós cantamos, vocês cantam, eles cantam” (LEMLE, 2013, p.101, grifos da autora) em face da estigmatização de paradigmas como “**eu canto, ocê canta, ele canta, nós canta, ocêis canta, eles canta**” (LEMLE, 2013, p.102, grifos da autora). A aceitação de “você” no quadro pronominal do PB segue os moldes da aceitação da neutralização presente nas formas **você canta, ele canta**, comuns no português culto, e opõe-se à estigmatização da neutralização presente nas formas **ocê canta, ele canta, nós canta, ocêis canta, eles canta**, comuns no português popular.

Negar aos alunos o conhecimento sobre o valor social, cultural dessa oposição entre aceitação e estigmatização de formas alternantes é, em nossa visão, preocupante principalmente por implicar tal postura, quase sempre, na defesa de que a condenação do paradigma estigmatizado se limita a uma busca pelo uso prescrito pela gramática tradicional.

Sabendo que “todas as formas linguísticas que são frequentemente usadas são estruturalmente organizadas e atendem às necessidades de interação cotidiana, ou seja, apresentam eficiência comunicativa” (GORSKI : FREITAG, 2013, p.28), defendemos aqui que

É importante trabalhar explicitamente com essa realidade em sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades, contextualizando-as sócio-historicamente (distinguindo diversidade de desigualdade), e combatendo preconceitos entre os próprios alunos, sempre na direção da inclusão e não da exclusão social. (Gorski e Freitag, 2013, p.47)

Esse terceiro eixo, que nos é muito caro, se relaciona de maneira especial com nossos objetivos (iii) conscientizar os alunos de seus usos, de forma que os identifiquem diante da realidade sociolinguística brasileira e, mais precisamente, fluminense, reconhecendo, inclusive, o estigma em relação a usos populares; e (iv) ampliar o repertório dos alunos, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais

ou menos monitorados, em acordo com a situação de interação em que estejam inseridos, embora os eixos 1 e 2 também se encontrem neles imbricados.

### **3.2.2. A concordância verbal e os três eixos para o ensino de Língua Portuguesa**

Apresentadas as bases dos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa (VIEIRA, 2015) em geral, cumpre pensar de que forma tais eixos se relacionam com a prática específica do ensino de concordância verbal, estruturando nossa proposta pedagógica para a abordagem do fenômeno. É importante salientar que tais eixos não se apresentam estanques, mas podem e devem funcionar em conjunto, de modo que, a um só tempo, a reflexão linguística, a produção de sentidos e o reconhecimento da complexidade de normas sejam evocados nas atividades pedagógicas.

Assim, no que se refere ao Eixo 1, pretende-se levar em conta, no trabalho com a concordância, “a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 2006, p. 60-61). Nesse sentido, cabe ao trabalho didático proporcionar condições, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que o aluno, em um processo de progressiva ativação e indução de conclusões, tenha consciência linguística sobre o fenômeno da concordância, o verbo e os sintagmas nele envolvidos e as expressões morfofonológicas para sua realização.

Buscando a integração entre o plano da reflexão linguística e a língua em uso, entende-se que o êxito do trabalho didático só é possível pensando a situação comunicativa, o que se articula profundamente ao Eixo 2. Nesse sentido, a proposta de vincular a gramática ao plano textual e à produção de sentidos pode se materializar, primeiramente, na reflexão sobre os padrões de concordância e os gêneros textuais ou as situações discursivas em que eles se efetivam. Assim, pode-se observar, por exemplo, os contextos em que se dá a preferência pela estrutura “os menino canta” em detrimento de “os meninos cantam”. A esse respeito, por exemplo, mesmo em se tratando de falantes cultos, é possível que não se utilize a forma “os meninos” quando em situações de comunicação menos monitoradas (em gêneros textuais compatíveis com essas situações). Vê-se que nessa abordagem também se estaria considerando o eixo 3, relativo à variação linguística.

Esse exemplo simples se estabelecerá em um padrão inicial, que se pretende desenvolver ao nível de reflexão linguística que cada turma demonstre poder e querer

alcançar. A esse respeito, Bagno *et alii* (2002) apontam a impossibilidade de mapear todos os usos ou variedades correntes em nossa língua e, logo, a dificuldade da criação de uma gramática, mesmo que assim se intencionasse, que comportasse tais usos, visto que, dada a realidade linguística brasileira, profundamente complexa, e a evolução constante das línguas, rapidamente, essa gramática tenderia a se tornar desatualizada. Pretende-se, então, “criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem” (BAGNO *et alii*, 2002, p.61).

Dessa forma, quanto ao Eixo 3, almeja-se possibilitar ao aluno a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros analisados ao longo desses *continua*, reconhecendo os condicionadores observados por Vieira (1995; 2014) que figuram como foco nesta pesquisa, ainda que numa linguagem mais simples, aumentando ou diminuindo sua monitoração com relação a eles em função do registro.

Dado o recorte teórico apresentado para este trabalho até então, parecem já bastante delimitados os objetivos a serem perseguidos na proposta pedagógica, sobretudo no que diz respeito aos Eixos 1, que visa à abordagem reflexiva da gramática, e 3, que visa à abordagem da variação e normas. Pode parecer, entretanto, que o Eixo 2, que visa à abordagem focada na construção dos sentidos do texto, reste tangencialmente abordado ou preterido diante dos demais eixos. Tal percepção traz à tona a necessidade de refletir sobre a proporção em que se possa articular cada um dos três eixos de ensino em função do fenômeno linguístico abordado. Afinal, até que ponto os três eixos podem, realmente, ser abordados de maneira abrangente em fenômenos mais locais ou microestruturais, como a Concordância Verbal?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) põem as práticas de leitura e produção textual em destaque, contrapondo-as às práticas de caráter mais propriamente gramaticais, muito difundidas até então. A crítica não é feita ao ensino das categorias em si, como pode parecer em uma leitura apressada, mas ao ensino descontextualizado da metalinguagem, sem articulação do fenômeno linguístico ensinado à concepção de sua inserção em um texto, visto como prática social. Nas palavras de Pauliukonis,

Talvez um dos maiores desafios para o ensino de língua, enfrentados hoje pela escola, seja articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar

a capacidade de ler e produzir textos que se mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno, cada vez mais exigida pela sociedade do conhecimento. Atualmente, busca-se definir qual o conteúdo e a metodologia mais adequados para o ensino da leitura/interpretação e da produção textual. (2014, p.240)

Muitos são os trabalhos que pensam em relacionar fenômenos gramaticais a efeitos de sentido mais gerais no texto. A título de ilustração, podemos citar o amplo trabalho com a referenciação nas atividades de produção textual, através dos recursos de sentido criados por meio das escolhas linguísticas envolvendo, por exemplo, a opção por pronomes, adjetivos, substantivos e até mesmo orações, ou, em outro plano, os mecanismos lexicais e gramaticais de retomadas anafóricas e catafóricas na rede de relações que garantem a progressão temática de um texto. Os diferentes impactos obtidos no nível textual em função do recurso linguístico empregado parece, em casos como esses, articular de maneira bastante sólida a abordagem dos Eixos 1 e 2 e mesmo do Eixo 3, sobretudo se forem observados os profundos níveis de variação que se manifestam no quadro pronominal brasileiro.

Além da referenciação e da coesão, também se presta a uma abordagem produtiva no eixo 2, por exemplo, o fenômeno linguístico da indeterminação do sujeito, como demonstrado por Souza (2015). Conforme demonstrado pela autora em sua dissertação, também elaborada no âmbito do PROFLETRAS, a indeterminação permite trabalhar com a forma como o autor enuncia os fatos, afetando, inclusive, o plano da modalização discursiva. Também é muito produtiva, no trabalho com o eixo 2, a produção de sentidos baseada na predicação, conforme demonstrado por Neves (2013).

O ensino da Concordância Verbal, no que diz respeito ao Eixo 2, entretanto, não parece ser tão produtivo como no exemplo citado, ao menos não nos mesmos moldes. Sendo assim, cumpre pensar os limites de abordagem do tema deste trabalho no que diz respeito à construção de sentido e, por oportuno, repensar a abrangência do ensino baseado na construção de sentidos por meio de recursos linguísticos, visto que já se pode entender que os variados fenômenos linguísticos não afloram em todos os eixos na mesma proporção. Sem tal reflexão, a abordagem até então defendida poderia fazer pensar que o que se objetiva é apenas utilizar o “texto como pretexto” para uma abordagem do fenômeno estudado. Tal visão não representa as bases dos objetivos perseguidos por este trabalho. Mesmo importantes linguistas que trabalham arduamente pelo estabelecimento de estratégias que visem à promoção da ampliação do ensino de leitura e produção textual nas escolas reconhecem que “O ensino descritivo e o

normativo, centrados no enunciado, também têm seu lugar – visto que cada estrutura linguística deve ser conscientemente denominada pelo aluno, por meio de um encaminhamento crítico e reflexivo” (PAULIUKONIS, 2014, p.245), o que faz da preocupação com as estratégias empregadas no ensino da Concordância Verbal uma preocupação legítima por si só; mas o que se persegue, também nesta pesquisa, é a articulação deste fenômeno em função dos recursos que a escolha do uso marcado ou não marcado, por exemplo, possa representar dentro de um determinado contexto de interação, e tornar os alunos conscientes de tais implicações contextuais. Segundo Pauliukonis,

É possível ensinar o aluno a perceber que há várias possibilidades de significação, que se pode escolher uma delas e reconhecer as estratégias que geram essa possibilidade. Para isso, é preciso colocar a gramática ou a língua em prática, em vez de se ensinar apenas sobre ela, como faz, prioritária e infelizmente, a escola chamada tradicional, por meio da insistência na transmissão de uma metalinguagem e uma descrição do fenômeno linguístico, muitas vezes como um fim em si mesmas. Se no trabalho com a gramática da frase ou com a do texto se ensina o aluno a reconhecer e a decodificar uma estratégia específica de produção de sentido, quando a encontrar em outros textos ou concretizá-la em seu próprio texto, terá possibilidade de ver que ela produzirá, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido, ressalvadas as especificidades do contexto. (2014,p. 243)

Na verdade, usar o texto como pretexto implicaria o recurso ao material para exclusivamente ilustrar e destacar temas gramaticais específicos. Uma vez que o trabalho com o texto em seus diversos planos seja executado, tomar posse das estruturas do texto para reflexão de qualquer ordem configura a contextualização do trabalho com qualquer fenômeno, o que obviamente é muito mais interessante do que o trabalho isolado com estruturas artificialmente inventadas.

Neves (2013) afirma que a gramática “organiza as relações, constrói significados e define os efeitos pragmáticos que, afinal, fazem do texto uma peça em função” (p. 11). Parece justo que os alunos sejam capazes de compreender tais relações e fazer uso delas segundo seu interesse. Nesse sentido, considera-se, como Neves, que

A premissa central é que, numa visão da língua em uso, a avaliação deve ser tentada no domínio discursivo, o que nada mais representa do que levar adiante as propostas básicas de uma gramática funcional, que prevê que a interação verbal é uma atividade estruturada ( com regras, normas e convenções), mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se, na linguagem (que é sempre interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas ( regras sintáticas, semânticas, morfológicas e

pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas. (NEVES, 2013, p. 13)

Sendo assim, é possível dizer que a concordância/ garante sentido lógico entre os constituintes da sentença, como bem exemplifica o exemplo de Perini (2007), conforme visto no item 2.1.2 deste trabalho.

Além desse plano de sentido “local” ou microestrutural, é preciso ampliar a reflexão sobre sentidos que o fenômeno da concordância evoca em um plano que ultrapassa o próprio texto como matéria ou produto, e atinge o nível da percepção dos envolvidos no circuito comunicativo instaurado no e pelo texto. Levando-se em conta o já citado estigma que acompanha o uso não padrão da concordância verbal, é possível perceber, então, que a produção de sentidos no nível desse fenômeno não se processa necessariamente no estabelecimento das relações intratextuais, mas expande a noção de produção de sentidos, prevista no Eixo 2, e permite que se possa entender, também através do desenvolvimento do ensino de Língua Portuguesa pautado nesse eixo, o processo de significação que é estabelecido socialmente pelo reconhecimento do indivíduo que faz uso padrão ou não padrão da concordância nos mais variados contextos. Trata-se, aqui, do significado identitário das variantes que compõem a regra gramatical variável ou, em outras palavras, do valor indexical da variação.

Esse processo faz todo o sentido quando se pensa que

Michael Halliday fixa-se particularmente na noção de “função”, vendo-a como o papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos, servindo aos muitos e variados tipos universais de demanda. Ele assenta a sua gramática numa base sistêmica (e paradigmática), na qual o enunciado não parte de uma estrutura profunda abstrata, mas das escolhas que o falante faz quando o compõe para um propósito específico, com elas produzindo significado. (NEVES, 2013, p. 18)

Partindo dessa proposta, é possível pensar que o uso não padrão da concordância verbal também possa exercer uma função em determinados contextos, servindo à produção de sentidos em acordo com o gênero textual em questão e a situação de comunicação no qual tal gênero se encontra inserido. Exemplo dessa representação é a canção “Inútil”, parte do repertório do grupo musical “Ultraje a rigor”, em que a concordância padrão é subvertida propositalmente, de maneira visível, atendendo, entre outros projetos de dizer possíveis, à construção de uma identidade sociocultural para um determinado grupo social representado, como já apontado por Vieira (2014).

Tais usos e tais funções chamam a atenção para a função sócio-simbólica da linguagem e para a sua implicação também no universo escolar dentro de uma perspectiva de letramentos múltiplos, que leva em conta o valor semiótico imbricado no uso de cada fenômeno linguístico, como se apresenta no tópico a seguir.

### **3.2.3. A concordância verbal e o valor semiótico**

Pensar a concordância verbal na perspectiva do Eixo 2, como se vê, é mais do que pensar sobre os impactos que a compreensão ou não de um texto possa sofrer em função de “erros de concordância”. É pensar sobre a forma como a não concordância padrão pode significar, inclusive, em função do contexto interacional. Nesse sentido, é importante pensar sobre a realização ou não realização da concordância padrão e na criação da identidade de quem fala, em função de suas escolhas, bem como sobre a relevância da compreensão sobre a formação dessa identidade e o valor social atribuído a ela, de forma que a escola seja, também, lugar de letramentos múltiplos, através dos quais os alunos percebam as implicações sociais em acordo com suas escolhas linguísticas face ao contexto em que a interação se processe. Sendo assim, cumpre pensar, especificamente, a importância do valor indexical e dos letramentos múltiplos no que se refere à construção de sentidos.

#### **3.2.3.1. A identidade como parte do Eixo 2: construção de sentidos e o valor indexical**

Em sua “Dramática da Língua Portuguesa”, Bagno (2000) apresenta o que chama de três atos que integram o “drama da linguagem”. Esses atos seriam, respectivamente, “ter o que dizer”, “querer dizer” e “poder dizer”. Uma das questões que fazem desse “poder dizer” um drama está no julgamento social inerente à variedade empregada no momento em que se diz. O uso de uma variedade desprestigiada, em comunidades heterogêneas, pode ser mais mal visto do que “não ter o que dizer”, parte do drama presente no primeiro ato de Bagno. Isso acontece porque, conforme já dito por Signorini (2006), há uma luta de cunho político e ideológico, que envolve os usos linguísticos e os reveste de uma natureza simbólica de conotação negativa ou positiva em meio às práticas sociais ou, em outras palavras:

O foco na diferença em relação a determinado padrão tem sempre como efeito a desqualificação do falante e de seu desempenho, tanto em relação à identidade social que ostenta, ou lhe é atribuída – sem-terra, vereador, dirigente sindical –, quanto em relação à função que pretende desempenhar – falar, agir, decidir, em nome de um grupo. E

essa desqualificação se dá através da (re)constituição, mesmo que em negativo, de bordas e fronteiras que separam e diferenciam lugares e funções na ordem sociopolítica estabelecida e que são mapeadas a nível simbólico pela linguagem, não só mas sobretudo pela linguagem verbal (SIGNORINI, 2006, p. 143)

Esse julgamento social possui profunda relação com o valor indexical ligado ao uso de cada fenômeno linguístico. A concepção de valor indexical, tradicionalmente, está ligada aos termos linguísticos afetados pelo fenômeno da dêixis, como os que trazem a noção de pessoa, a exemplo de “eu” e “nós”; de lugar, a exemplo de “aqui” e “lá”; ou tempo, a exemplo de “agora” e “ontem”. Tais termos são chamados dêiticos, de maneira geral, por terem seu valor determinado em função de um contexto situacional e interacional específico. A palavra dêixis é definida por Câmara Junior (2002) como

faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar. A designação dêitica, ou mostrativa, figura assim ao lado da designação simbólica ou conceptual em qualquer sistema lingüístico. Podemos dizer que o SIGNO lingüístico apresenta-se em dois tipos – o SÍMBOLO, em que um conjunto sônico representa ou simboliza, e o SINAL, em que o conjunto sônico indica ou mostra (...). O pronome é justamente o vocabulário que se refere aos seres por dêixis em vez de o fazer por simbolização como os nomes. Essa dêixis se baseia no esquema lingüístico das três pessoas gramaticais que norteia o discurso: a que fala, a que ouve e todos os mais situados fora do eixo falante-ouvinte. (p. 90)

Segundo a Teoria da Enunciação, de Émile Benveniste, a dêixis também pode apresentar-se como fator indicador de subjetividade. Nesse sentido, o sujeito é inserido na linguagem. Segundo Pires e Werner (2007, p.158), “Foi pensando no homem na língua que vimos aparecer, em Benveniste, um sujeito subjetivado na e pela linguagem, deixando suas marcas no que nos é mais cotidiano, ou seja, no diálogo”.

Considerando tal perspectiva, segundo a qual o sujeito é *subjetivado na e pela linguagem*, é possível ampliar a noção de valor indexical para outros fenômenos linguísticos. Segundo Bucholtz e Hall (2005)

O valor indexical não está somente em certas categorias linguísticas, eleitas como termos dêiticos (...) A indexicalidade constitui-se como veículos para práticas culturais e para associações entre linguagem e identidade, baseadas em crenças e valores socialmente construídos produzidos pelo indivíduo na/pela linguagem (Duranti, 1997, p.38). (p. 64)

Com base em tal interpretação, é possível supor que, por mais que este trabalho contemple como objetivo a ampliação do repertório dos alunos, no que diz respeito à

concordância verbal, de forma que o estudante seja, sim, capaz de utilizar a concordância padrão em contextos mais monitorados de interação, sobretudo no que diz respeito à interação através da escrita, não se pode deixar de considerar a promoção da consciência linguística desse aluno. Essa consciência linguística, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, calcado no Eixo 2 e agora, mais precisamente, dentro da concepção do valor indexical como inerente a variados fenômenos linguísticos, permite que o aluno, através das aulas de Língua Portuguesa, seja capaz de compreender que determinadas estruturas constituem estereótipos sociais e, por isso são evitadas em situações em que, por força do valor social da norma padrão, os indivíduos podem ser desqualificados pelo que dizem.

O que se vem tentando mostrar é que tal construção pode ser produzida tanto em função da baixa saliência fônica observada entre as formas singular e plural do verbo citado, como pelo desejo de inserir-se socialmente dentro de determinada comunidade de fala, condicionada pela situação de interação segundo a qual a construção “conheceram-se as pessoas” pareça desnecessária, esnobe ou mesmo arrogante, destacando o sujeito e prejudicando-o em seu objetivo de integrar-se ao grupo no qual está inserido no momento de fala. A escolha linguística, neste caso, tem uma “razão de ser” socialmente localizada. Isso porque, conforme Signorini (2008)

O descompasso em relação à norma é fator de indexicalização de posições e identidades, mas não é o único, pois integra um complexo de outros fatores que projetam tanto um tipo ou nível insuficiente de escolarização e uma posição sociocultural não hegemônica quanto uma condição de falante que age em conformidade com as normas que regem práticas locais (em contraposição a universais) de sedução e persuasão de um interlocutor específico, com vistas a interesses e objetivos também específicos.(p.105)

Sabe-se que a subjetividade inerente a tal escolha pode não ser valorizada ou, ainda, ser alvo de preconceito, dependendo do contexto. Assim, este trabalho enxerga como importante a discussão em sala de aula sobre valores sociais que levem à violência simbólica ou à aceitação do uso não padrão em função de “quem fala”, “com quem se fala”, “em que situação se fala”. Tais questões estão profundamente ligadas à produção de sentidos, e tais sentidos extrapolam o texto, mas não por isso deixam de fazer parte do Eixo 2.

Isso se torna ainda mais evidente se pensarmos no valor indexical presente em verbos sem a morfologia de plural em determinados gêneros textuais, como na literatura de cordel, por exemplo, em que a ausência de marca pode servir tanto à representação

identitária associada ao gênero, como à necessidade de adequar o verso aos padrões métricos idealizados pelo cordelista; as canções de Adoniran Barbosa e mesmo os *memes* difundidos na internet, em que a não concordância padrão, pode servir, entre outros fatores, também à representação identitária.

A abordagem de ensino, em tal perspectiva, engloba, então, ainda pensando a construção de sentidos, a necessidade de considerar-se a noção de identidade e a noção de letramentos múltiplos no ensino de língua materna, como se vê a seguir.

### **3.2.3.2. Concordância verbal, construção de sentidos e letramentos múltiplos**

Já é possível pensar a abordagem da concordância verbal, na proposta que se seguirá, como fator que se prende, no eixo da produção de sentidos, não apenas ao texto ou ao material linguístico a ser trabalhado em sala de aula, mas como fator que extrapola as fronteiras do texto concebido como produto, para significar com base em uma concepção de texto que é discursiva e remete a um contexto que é, acima de tudo, social. Neste sentido, cumpre pensar a importância dos “letramentos múltiplos” para o encaminhamento da proposta pedagógica defendida neste trabalho. Para tanto, é importante, primeiramente, pensar a concepção de letramento, difundida no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1980. Rojo (2009) defende que

Como diz Kleiman (1995:15-16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.(p. 97)

Sendo assim, o já amplamente difundido conceito de alfabetização, visto de maneira mais individual e mecânico, ligado principalmente ao domínio da escrita como técnica, deve ser visto como diferente do letramento, ligado à alfabetização, mas abrangendo práticas coletivas, socialmente inseridas, que exijam uso da linguagem de alguma forma. Para exemplificar tal separação, Rojo afirma que “É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (2009, p. 98). Como afirmado também por Rojo (2009), há uma visão segundo a qual o letramento é, assim como a alfabetização, visto de maneira mais técnica, em um enfoque que ela chama de “autônomo”, mas há também o enfoque “ideológico”, que “vê as práticas de letramento como indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e

reconhece as práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (Street, 1993:7)” (p. 99). Embora a própria autora destaque que as visões sobre a definição de letramento mudam bastante de tempos em tempos, essa visão de letramento em seu aspecto “ideológico” parece servir de maneira bastante pertinente ao que se vem defendendo quanto ao ensino de concordância verbal neste trabalho.

Vendo o letramento sob o “enfoque ideológico”, tal prática estaria ligada a *um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural* (ROJO, 2009, p. 100) cuja promoção é função e responsabilidade da escola. Em tal visão, “*letramentos são válidos como forma de ‘inclusão’, levando em consideração os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados*” (p.101). Nessa perspectiva, embora seja função da escola dar acesso às práticas de letramento socialmente valorizadas, também cabe a ela promover a valorização das práticas de letramento variadas, os chamados “letramentos múltiplos”, mesmo os que não possuam prestígio social, como forma de resgatar a autoestima dos atores sociais nela envolvidos, “*através da potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global*” (Souza-Santos, 2005) (2009, p.100). Desse modo, considera-se importante pensar tais questões, principalmente no tratamento de fenômenos tão estigmatizados, como é o caso da concordância não padrão, visto que

Os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção de sujeitos. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (sistema capaz de equívoco) com a história, funcionando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Como tenho observado, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que o aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade. E isso não é pouca coisa. (ORLANDI, 2006, p. 205)

Essa perspectiva de letramento – que, na visão deste trabalho e como já defendido por Orlandi (2006), está também profundamente ligada à constituição da identidade do sujeito e produção de sentidos – é aqui adotada, principalmente, por enxergar que a escolha da já citada expressão “Eles não sabe fazer nada direito” é localizada sociolinguisticamente, podendo ser explorada em sala de aula no âmbito do Eixo 1 e do 3, mas é, também, uma escolha calcada em uma prática de letramento, valorizada socialmente ou não, e, por isso, deve ter seu lugar respeitado na escola. O

que se defende, então, não é que o ensino dos padrões cultos de concordância verbal ou mesmo os padrões gramaticais deixem de ser ensinados, mas, sobretudo, que o contexto de uso de tais padrões seja visto como apenas parte das possibilidades de letramento, dentro da perspectiva dos “letramentos múltiplos”. Sendo assim, objetiva-se, além de ampliar o repertório do aluno, promover a valorização do repertório que este já possui, valorizando-o culturalmente e socialmente dentro de determinados contextos culturais, situacionais e interacionais em que a norma culta ou até mesmo a norma padrão seja, porque não, preterida, como acontece, não raro, com os *memes* difundidos na internet, muitas vezes construídos com usos não padrão, ainda que idealizados por falantes cultos.

Entende-se que, adotando tal visão, não se esteja adotando uma postura paternalista ou condescendente com o “erro”, como se possa afirmar, mas possibilitando a já anunciada pretensão de permitir ao aluno transitar, com proficiência, nos mais variados contextos de comunicação. É permitido a esse aluno, assim, compreender, por exemplo, as questões culturais e sociais imbricadas na escolha do uso não padrão da concordância verbal na já citada canção “Inútil”, do grupo “Ultraje a rigor”, percebendo nas escolhas linguísticas feitas não só o “projeto de dizer” da canção, mas também como o caráter simbólico de desprestígio das escolhas feitas colabora com esse “projeto de dizer”. Isso porque

Conforme afirma Orlandi (1987), os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente; eles são distribuídos socialmente. Assim, pode-se visualizar esse processo dentro de uma cadeia social de distribuição de conhecimentos onde muitos grupos sociais, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, e possuindo, portanto, um certo grau de letramento, são, no entanto, excluídos desse processo de produção e de acesso ao conhecimento, e acabam colocados nos elos terminais dessa cadeia. (TFOUNI, 2008, p. 79)

Desse modo, no que diz respeito ao Eixo 2, é importante, além da perspectiva segundo a qual buscamos associar gramática ao texto, primeiramente do ponto de vista do sentido local, no âmbito da sentença e das relações instauradas no plano da predicação, e, em segundo lugar, com base não só na análise do discurso e na perspectiva funcionalista, mas também nas perspectivas assumidas face aos processos de subjetivação do sujeito com base em fatores identitários e na existência de múltiplos letramentos dos quais esse sujeito participa ou não, o que motivará a proposta didática desenvolvida neste trabalho.

## **4. A EXPERIÊNCIA-PILOTO**

Como já dito, fora realizada uma experiência-piloto em turmas de 8º ano a fim de instrumentalizar esta pesquisa. Este capítulo se destina a relatar a referida experiência e analisar seus resultados preliminares.

Apresentaremos os dados obtidos por meio de três instrumentos (cf. Seção 4.2) utilizados: (i) formulário de pesquisa sobre as crenças dos alunos com relação à variação linguística e ao ensino de língua portuguesa (Anexo VI); (ii) exercícios que analisam a atitude dos alunos face à variação em concordância verbal (Anexo VII); e (iii) redações aplicadas antes e depois da abordagem do tema, como forma de mensurar uma possível modificação do comportamento dos alunos no que diz respeito ao uso das marcas de plural.

Os dados obtidos por meio dos referidos instrumentos serão analisados com o fim de verificar a confirmação ou não das hipóteses apresentadas. Quanto aos dois primeiros, serão descritos os resultados a partir da quantificação das respostas oferecidas pelos alunos. Nos textos produzidos pelos alunos, serão descritos, na fase da experiência-piloto, apenas os dados de não concordância em função da posição do sujeito em relação ao verbo; da distância entre o núcleo do sintagma nominal sujeito e o verbo e da saliência fônica, para a constituição de uma diagnose inicial.

### **4.1. Caracterização da escola e dos alunos**

Esta experiência-piloto foi realizada em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada no município de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense. A escola fica em área urbana do município, que é considerado o maior da Baixada Fluminense e que possui pouco mais que oitocentos mil habitantes (IBGE, 2015). O público que frequenta a escola, com relação à classe social, apresenta, predominantemente, alunos cujos responsáveis estejam inseridos no mercado de trabalho (formal ou informal), sendo comum a matrícula de alunos oriundos das principais instituições de ensino privadas da região.

A escola é pequena, possuindo nove salas, e funciona em dois turnos (manhã e tarde), oferecendo vagas para o ensino fundamental (6º ao 9º ano) e para o ensino médio (1ª a 3ª série).

Os alunos do ensino fundamental, sobretudo os do 8º ano, público desta pesquisa, costumam ser assíduos, salvo alguns que faltam às aulas de maneira muito frequente.

Esses alunos faltosos, geralmente repetentes, compõem um considerável número de alunos, das turmas pesquisadas, que apresentam distorção idade-série. Muitos deles, incluindo os faltosos, apresentam interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, por mais que sejam, por vezes, indisciplinados e desmotivados com relação aos estudos de maneira geral. É visível a preocupação desses alunos com relação ao que eles chamam de “língua formal”. Não são raras as ocasiões em que uns corrigem aos outros quando falam alguma palavra que julguem “errada” ou em que há censura quanto ao uso de gírias e palavras de baixo calão nas aulas de Língua Portuguesa. É interessante notar que, mesmo alunos que cometem os supostos erros de português corrigem outros alunos e demonstram reconhecer o valor social de determinados usos linguísticos. Essas considerações já antecipam o fato de serem os chamados ato 2 (querer dizer) e ato 3 (poder dizer), do drama da Língua Portuguesa apontado por Bagno (2000), uma tônica bastante presente nas relações travadas entre os alunos das turmas pesquisadas, principalmente ao se considerar as possibilidades de diferentes letramentos existentes nas turmas, inclusive pelo já citado fato de ser recorrente a chegada à escola de alunos provenientes de escolas privadas da região.

Como forma de descrever esse comportamento e entender melhor a visão desses alunos sobre a variação linguística, manifesta no que muitos deles concebem como “erro”, e de mapear, ainda que maneira superficial, a aceitação ou não de determinados usos relacionados à concordância verbal de 3ª pessoa, foram eles submetidos ao preenchimento de um formulário que objetiva analisar suas crenças gerais sobre a língua. Além do questionário, foram propostas atividades que revelem atitudes (com base na correção de enunciados que fizeram) e usos da concordância verbal de 3ª pessoa no âmbito do interesse desta pesquisa, conforme se detalha na experiência descrita a seguir.

#### **4.2. Relato da experiência**

Como já visto, este projeto possui como tema a concordância verbal de 3ª pessoa plural, com base nos usos das marcas verbais praticados por alunos e no reconhecimento das crenças/atitudes dos alunos em relação a usos linguísticos não pertencentes à norma culta nem propostos na norma padrão (cf. FARACO, 2008).

Com base em tal análise, pretende-se, em uma segunda etapa, intervir na aprendizagem do tema, visando a atingir os objetivos apresentados na introdução deste trabalho.

Nessa perspectiva, foi realizada uma pequena experiência como forma de colher impressões para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. A experiência foi realizada no espaço de aproximadamente um mês, mais precisamente no mês de novembro de 2015, tendo sido destinadas apenas cinco aulas, com dois tempos de cinquenta minutos cada, para as atividades, pelo que reconhecemos a possível superficialidade dos resultados obtidos, embora admitamos também que eles sejam de extrema valia para a concretização do futuro projeto oficial.

Na primeira aula dessa experiência, desenvolveram-se atividades linguísticas, de leitura e produção textuais. Foi realizada a leitura silenciosa e depois em voz alta do fragmento do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol (cf. Anexo VIII), presente no livro didático utilizado pelos alunos, a saber, *Vontade de saber Português*, da FTD, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Após conversa com os alunos sobre suas impressões a respeito do capítulo lido, foi solicitado a eles que escrevessem um pequeno resumo que desse conta de retratar os principais acontecimentos do fragmento. Esse fragmento, *O campo de croquet da rainha*, foi escolhido por apresentar tema de interesse dos alunos e por abranger um número considerável de personagens e de ações, permitindo a fruição dos alunos no que se refere às condições para a ocorrência de casos que exijam a marca de plural com a terceira pessoa. O gênero textual resumo foi escolhido por ser um gênero do qual os alunos já possuíam conhecimento, em função de terem sido realizadas muitas atividades, ao longo do ano letivo, envolvendo o gênero. O trabalho com um gênero conhecido pelos alunos tornou possível focar a atividade no fenômeno linguístico, visto que o ano letivo já caminhava para a finalização, tornando mais difícil o planejamento necessário para um trabalho articulado entre os três eixos de ensino, como se pretende na proposta oficial.

As aulas subsequentes contaram com o desenvolvimento de uma série de atividades sobretudo epilinguísticas, mediante as quais a turma foi conduzida, de forma indutiva, não só a reconhecer o fenômeno estudado, mas também a operar com a regra variável em questão e o valor social das variantes, com marca e sem marca explícita de plural.

No início da segunda aula, os alunos foram submetidos ao formulário segundo o qual pretendemos analisar suas crenças com relação à variação linguística de maneira geral e à ausência de marca de plural em situações onde seu uso é prescrito. Esse formulário (cf. Anexo VI) avalia a prática de correção dos hábitos linguísticos dos alunos pelos próprios alunos, por inspetores, pelos orientadores educacionais e

pedagógicos, pelos professores de maneira geral e a visão dos alunos sobre a correção de seus usos quando essa parte do professor de Língua Portuguesa.

Em seguida, os alunos copiaram do quadro atividade em que três sentenças, com ausência da marca de plural em terceira pessoa, foram escritas; nessa atividade, foi solicitado aos alunos que lessem tais sentenças e as reescrevessem se encontrassem algo que considerassem “errado” – partindo ainda de suas concepções sobre o fenômeno –, efetuando as devidas correções. Após a realização da atividade, os resultados foram verificados e mapeados ainda em aula, e, em seguida, foram discutidos com os alunos de forma a levá-los à reflexão sobre a concordância sem nomear ainda o fenômeno. Esses resultados, segundo os quais consideramos as atitudes dos alunos com relação à ausência de marca de plural, são mais bem descritos no item 4.3.2.

Na terceira aula, foram escritos no quadro fragmentos dos resumos escritos pelos alunos – na primeira aula – em que a concordância em terceira pessoa plural não fora observada. Foi solicitado, então, aos alunos, que analisassem os fragmentos e verificassem se estavam mal ou bem escritos. Imediatamente, a grande maioria dos alunos identificou os clássicos “erros de concordância” e passou a criticar, chamando de “burros” aos alunos que teriam produzido aqueles textos. Mesmo os alunos produtores dos fragmentos escolhidos manifestaram essa atitude, visto que a autoria não fora revelada à turma. Partindo da análise deles, a turma foi convidada a refletir sobre a frequência dos usos encontrados na comunidade em que vivem, pensando se os dados observados são “normais” ou não. Todos responderam que já ouviram ou viram alguém falar ou escrever da forma observada.

Perguntando aos alunos sobre o porquê de considerarem mal construídos os fragmentos expostos, obtivemos várias respostas. Muitos disseram que “estava faltando alguma coisa”, “era para aquela palavra ter terminado com *m*”, “o certo era ter colocado o plural” e, instigando-os sobre o porquê de estar faltando um “*m*” no final ou de ser necessário “colocar o plural”, obtivemos o “porque a palavra *x* está no plural”.

Partindo dessas respostas, relembramos com os alunos o conceito de verbo, primeiramente do ponto de vista semântico e morfológico, e atrelado, posteriormente, ao conceito de predicação (cf. Duarte, 2014). Desse modo, e com uso dos próprios exemplos dos textos, foi possível associar ao verbo o papel de organizador principal da cena, aquele que tecnicamente é responsável pela seleção argumental<sup>6</sup>. Só a partir do

---

<sup>6</sup> Não foram empregadas as palavras predicator e argumentos, mas organizador da oração e termos que se submetem a ele.

trabalho com a predicação, falamos sobre a solidariedade entre sujeito e verbo, conforme a perspectiva tradicional (CUNHA & CINTRA, 2009), mas não nos detivemos na abordagem dos casos particulares. Foi abordada a regra geral e foram apresentados casos estigmatizados de não concordância padrão, conforme proposto por Bagno (2012). Também foram apresentados casos de não concordância padrão não estigmatizados, comuns na norma culta.

Em seguida, foram expostos no quadro alguns possíveis paradigmas do verbo “ser” no presente do indicativo segundo a norma gramatical tradicional, a norma culta e a norma popular. Falamos sobre a equivalência dessas formas em função do contexto de interação e da presença da noção de “erro” tanto nas formas estigmatizadas quanto não estigmatizadas, chamando a atenção dos alunos para o caráter social que influencia a maior ou menor aceitação da variação no fenômeno.

Na quarta aula, reiteramos o abordado na terceira, levando outros exemplos de usos estigmatizados e acrescentando reflexões, discutidas com os alunos, sobre contextos em que tais usos seriam mais ou menos criticados até chegarmos ao gênero resumo e à reflexão sobre a pertinência ou não dos usos em desacordo com o prescrito no resumo escrito por eles. Os alunos foram convidados a procurar verbos sem marca de plural no texto lido no livro e, não achando, foram levados a refletir sobre o porquê disso. Todos os que se manifestaram demonstraram acreditar que, em um resumo solicitado no âmbito escolar, seria esperado o uso da norma gramatical.

Assim, na quinta aula, foi repetida a experiência do resumo, referente ao mesmo texto de base, no qual os alunos deveriam procurar evitar fugir ao uso prescrito tradicionalmente dado o gênero textual em questão. Os dados obtidos são expostos no item 4.3.3.

#### **4.3. Resultados preliminares**

A pesquisa, conforme descrita na seção anterior, resultou nos dados relatados e analisados nesta seção. Analisamos primeiramente as crenças dos alunos relacionadas à variação linguística, as atitudes dos alunos em face de usos não marcados e, finalmente, os usos dos verbos de 3ª pessoa plural nos resumos produzidos pelos alunos (na primeira e na última aula).

### 4.3.1. Crenças dos alunos

Como anunciado anteriormente, este trabalho pretende, como base para a proposta pedagógica, realizar uma pesquisa de crenças que possam servir ao diagnóstico necessário que demonstre a visão dos alunos sobre a função do ensino de Língua Portuguesa e sobre a variação linguística. Adotamos, aqui, a visão de Cyranka e Roncaratti (2008) segundo quem

O estudo de atitudes e crenças linguísticas é, pois, uma das questões fundadoras dos estudos variacionistas. Nessa perspectiva teórica, os trabalhos que discutem o grau de rejeição ou valorização da escola em relação ao dialeto do aluno e vice-versa devem ser tratados sob a ótica do problema da avaliação linguística. Todas as outras questões – a baixa auto-estima do aluno causada pelo desprestígio conferido à sua variedade dialetal; o conflito sociocultural entre os dialetos e a própria noção do preconceito linguístico – estão, em larga medida, mas entre outros fatores, associados ao valor social atribuído às variantes, ao grau de consciência da variação dialetal e à crença na superioridade da escrita em relação à fala (p. 172).

As crenças dos alunos, nessa perspectiva, podem se apresentar como um obstáculo ao trabalho com os três eixos, segundo o que objetivamos. Dizemos obstáculos, porque em nossa prática de sala de aula percebemos as atitudes discriminatórias, motivadas por crenças, dos alunos com relação aos seus pares quando do uso de uma variedade desprestigiada, o que, em nossa visão, precisa de mediação para a realização de um trabalho eficiente no eixo 3, concernente à variação e à pluralidade de normas que configuram o Português do Brasil. Vemos, também, que alunos que dominam pouco as variedades de prestígio, por conta também dessa discriminação, se sentem inibidos para expressar seu ponto de vista ou falar abertamente, de maneira geral, por medo de ver censurada a sua variedade, o que, pensamos, prejudica o trabalho com o eixo 2, visto que pensamos aqui a língua como interação e acreditamos em um contato ativo dos alunos/leitores sobre o texto, de modo a serem capazes, também, de externar sua visão, através da fala ou da escrita, com segurança, mesmo durante o processo de letramento e de aquisição das variedades de prestígio. Por isso, entendemos como parte importante dessa pesquisa a análise que explicitamos a seguir.

As crenças dos alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa e com relação à variação linguística foram analisadas com base em um formulário com 11 questões aplicado em ambas as turmas. Após a aplicação, desconsideramos, entretanto, as questões 2, 4, 6, 7 e 8, por considerarmos seus enunciados repetitivos ou mal

elaborados. Expomos a seguir, então, as impressões possibilitadas pelas questões 1, 3, 5 e 9.

A título de explicação, destacamos que, no formulário de crenças, conforme visto no anexo, é abordada a visão dos alunos a respeito da variação no uso da concordância verbal, mas objetiva-se analisar a postura dos alunos, dos professores e mesmo a visão dos alunos com relação à postura dos professores no que concerne à variação. Destaque-se que foram inseridos alguns testes sobre a visão dos alunos com relação a determinados usos (questões 10 e 11) que analisaremos no item 4.3.2, ao falarmos das atitudes, pelo que tais questões não constam analisadas aqui. Entendemos que, em uma experiência futura, as questões 10 e 11 não devam integrar esse formulário, mas um formulário específico destinado à verificação das atitudes dos alunos, e que as questões 2, 4, 6, 7 e 8 devam constar reformuladas.

Responderam aos testes 39 alunos, 18 meninas e 21 meninos, aqui distribuídos em duas faixas etárias (24 alunos da faixa de 12 a 14 anos e 15 da faixa de 15 a 16 anos). Destes, 10 alunos declararam residir no centro de Nova Iguaçu e 27 declararam residir em outros bairros e 2 não informaram. Pretendemos, em nova aplicação do formulário, criar espaço para a descrição desses “outros bairros”, a fim de checar a presença de alunos de bairros mais próximos ou distantes do centro da cidade.

Dos 39 estudantes que responderam ao formulário, vimos que o preconceito dos professores com relação à forma de falar desses alunos ou de outros, na visão deles, se apresenta da seguinte forma:

1-Você percebe preconceito dos professores com relação à sua forma de falar ou em relação à forma de falar de outros alunos?

Sexo	Idade	Sempre	%	Às vezes	%	Raramente	%	Não	%
Meninos	12-14	1/12	8,3	5/12	41,7	1/12	8,3	5/12	41,7
	15-16	1/9	11,1	7/9	77,8	1/9	11,1	0/9	0
Meninas	12-14	1/12	8,3	4/12	33,3	2/12	16,7	5/12	41,7
	15-16	0/6	0	3/6	50	1/6	16,7	2/6	33,3

**Tabela 1:** Percepção dos alunos sobre preconceito dos professores com relação à sua forma de falar.

A maioria dos alunos parece perceber esse preconceito com alguma frequência, principalmente em se tratando dos meninos.

3-Você costuma corrigir ou ver algum aluno corrigir a fala ou a escrita de outro aluno na escola?

Sexo	Idade	Sempre	%	Às vezes	%	Raramente	%	Não	%
Meninos	12-14	3/12	25	5/12	41,7	3/12	25	1/12	8,3
	15-16	3/9	33,3	2/9	22,2	2/9	22,2	2/9	22,2
Meninas	12-14	3/12	25	5/12	41,7	2/12	16,7	2/12	16,7
	15-16	4/6	66,7	2/6	33,3	0/6	0	0/6	0

**Tabela 2:** Hábito dos alunos de corrigir a fala e a escrita uns dos outros.

Também é grande a quantidade de alunos que tem o hábito de corrigir a fala ou escrita dos colegas. Tanto meninas como meninos apresentam tal prática de maneira razoavelmente equilibrada, embora se perceba que os meninos com maior idade, quase sempre repetentes, apresentem uma diminuição nesse comportamento, visto que 66,7% das meninas entre 15 e 16 anos corrigem “sempre” os colegas, ao passo que apenas 33,3% dos meninos entre 15 e 16 anos têm esse hábito. Como se vê, é zero o número de meninas nessa idade que não corrige ou que raramente corrige os colegas e é pequeno o número de meninas entre 12 e 14 anos que também não tenha o hábito de corrigir. O que demonstra que as crenças que levam à prática da correção são maiores entre as meninas do grupo pesquisado.

5-Você já foi ou é corrigido por algum professor?

Sexo	Idade	Sim	%	Às vezes	%	Raramente	%	Não	%
Meninos	12-14	5/12	41,7	3/12	25	4/12	33,3	0/12	0
	15-16	6/9	66,7	2/9	22,2	0/9	0	1/9	11,1
Meninas	12-14	3/12	25	2/12	16,7	3/12	25	4/12	33,3
	15-16	2/6	33,3	1/6	16,7	3/6	50	0/6	0

**Tabela 3:** Hábito dos alunos de serem corrigidos pelos professores

Expomos os resultados obtidos nessa questão, mas acrescentamos que eles não representam bem a realidade porque demos aos alunos a oportunidade de responder sim ou não, para somente depois analisarmos a frequência da ocorrência. Sendo assim, consideramos que o número de alunos que responde “às vezes” ou “raramente” também possa ser computado como “sim”, “sim” esse que pensamos terem os alunos entendido como “sempre”, com base nas questões anteriores. Também é preciso considerar a

possível distância existente entre o que o aluno pensa e o que ele declara que pensa na análise de crenças, visto que, nem sempre, o praticado condiz com o afirmado. Ainda assim, é possível perceber que os meninos são corrigidos pelos professores com maior frequência, o que interpretamos como um indício de que os meninos reproduzam com mais frequência usos variáveis estigmatizados, confirmando a proposta Laboviana de que, embora mais inovadoras, as meninas evitariam certos usos quando percebem que são estigmatizados.

Consideramos o enunciado da questão falho, o que pretendemos corrigir na experiência oficial, visto que, se nos detivermos somente nos alunos que respondem “sim”, concluiremos que 41% já foram corrigidos pelos professores, ao passo que, considerando as respostas “às vezes” e “raramente”, veremos que, em maior ou menor escala, a maioria dos alunos (87,17%) já foi corrigida por algum professor. Isso, além de nos fazer supor a reprodução de usos variáveis estigmatizados por quase todos os alunos em algum momento, parece nos fornecer indícios de que o corpo docente da escola também carregue crenças que legitimem a correção, de forma prioritária, como estratégia pedagógica, seja pelos supostos usos estigmatizados por parte dos alunos ou por crenças ligadas à visão sobre o emprego de uma norma padrão artificial, que desconsidere usos variáveis, ainda que cultos, priorizando a norma gramatical tradicional.

Quanto à prática da correção por parte dos professores, entretanto, vê-se que, em se tratando de professores de Português, a correção é bem-vinda e vista, inclusive, como necessária por praticamente todos os alunos pesquisados (94,8%). Apenas 2 (8,3%) alunos acham que não devem ser corrigidos.

9-Você acha que o professor de Português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula?

Sexo	Idade	Sim	%	Não	%
Meninos	12-14	12/12	100	0/12	0
	15-16	8/9	88,8	1/9	11,2
Meninas	12-14	11/12	91,7	1/12	8,3
	15-16	6	100	0	0

**Tabela 4:** Crenças dos alunos sobre correções feitas pelo professor de Português

Tais índices demonstram que os alunos reconhecem o valor de uma norma-padrão à qual devem seguir, considerando, inclusive, que o professor de Português deva corrigi-los quando se desviarem dessa norma. Os resultados dessa pesquisa apontam a necessidade do trabalho com a variação e a importância da conscientização dos alunos com relação às diversas normas possíveis e aceitáveis nos mais variados registros. Percebe-se que não se fala em uma situação específica em que esses alunos considerem que devam ser corrigidos dentro da escola ou pelo professor, o que aponta para a possibilidade dessa crença manifestar-se nos mais variados contextos de atividade escolar ou até não escolar, independentemente do perfil do fenômeno em questão, o que nos preocupa.

Esta pesquisa não conta ainda com as questões que consideramos mal formuladas, que poderiam confirmar nossas hipóteses, mas vemos em nosso dia a dia que essa realidade afeta a autoestima dos alunos e traz, não raro, visões equivocadas sobre o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Até mesmo pelos alunos que afirmam já terem sido corrigidos por professores ou terem sofrido preconceito por parte deles, percebe-se que os professores também não apresentam consciência sobre a heterogeneidade de normas. Isso também é motivo para preocupação, se considerarmos que, conforme Cyranka e Roncaratti (2008), os professores não podem realizar um trabalho em sala de aula desvinculado de suas crenças pessoais, o que excluiria a variação do processo de ensino.

#### **4.3.2. Crenças/attitudes dos alunos com relação à concordância verbal de 3ª pessoa**

Já no formulário que objetivava avaliar as crenças dos alunos, foram dispostas, como dissemos, duas questões que pretendem demonstrar a sensibilidade destes com relação a usos sem a marca de concordância padrão nos contextos que este trabalho analisa: sujeito posposto, sujeito distante do verbo e verbos com alta saliência fônica. As questões referidas, 10 e 11, forneceram os seguintes dados.

10-Marque as orações que você considere problemáticas, se houver.

Os alunos consideraram problemáticas as sentenças abaixo na seguinte proporção:

Sentença	Rejeição	%
Chegou os meninos.	24/39	61,5
Os meninos chegou.	25/39	64,1
Os livros, sobre a viagem dos navegantes do século XVI, já menciona	11/39	28,2

o fato narrado.		
Os livros já menciona o fato narrado.	20/39	51,3
Eles todos gosta de bolo.	23/39	58,9
Eles todos comeu bolo.	31/39	79,5

**Tabela 5:** Crenças/attitudes dos alunos sobre a concordância verbal de 3ª pessoa

Dada a pluralidade semântica do termo “problemáticas”, empregado na questão, pensamos em substituí-lo futuramente por outro como “linguisticamente inadequadas” ou “que não deveriam ser produzidas em situações de maior formalidade”. Também consideramos utilizar dados de outros fenômenos linguísticos (estruturas distratoras), junto dos objetivados dados de concordância, como forma de evitar que o aluno treine seu olhar sobre o fenômeno na ocasião e acabe por responder de forma menos espontânea.

Mesmo com as reformulações no comando a serem feitas, percebe-se que apenas 28,2% dos alunos identificaram como problemática a sentença em que não fora empregada a marca de plural com o sujeito distante do verbo, enquanto 51,3% dos alunos identificaram como problemática a sentença em que não fora empregada a marca de plural com o sujeito próximo do verbo. Percebe-se que a distância entre o sujeito e o verbo, nesse teste, pode ter sido, das variáveis analisadas neste trabalho, aquela em que os alunos menos sentem falta da morfologia de plural. Deve-se considerar também, com relação a este resultado, a influência de questões ligadas ao contínuo oral/ escrito, que pode ter feito os alunos atribuírem à terceira frase analisada o status de não problemática por conta de sua escrita muito próxima do domínio didático (frase longa, com temática escolar na área de História, entre outros fatores), provavelmente visto pelos alunos como imune a “erros”.

Percebemos que não fez muita diferença, nesse caso, a posição do sujeito, talvez por ter sido utilizado um verbo inacusativo, que faz com que o aluno não perceba a ausência de marca como um problema de concordância. Quanto à saliência fônica, vemos que 58,9 % dos alunos rejeitam a construção sem marca quando o verbo possui baixo grau de saliência, ao passo que, com o verbo mais saliente, a rejeição sobe para 79,5%.

Apreciando os resultados ora descritos, devemos destacar, criticamente, a diferença qualitativa entre as frases propostas na tarefa como fator que pode ter influenciado nos resultados, visto que elas apresentam tanto estruturas mais elaboradas,

mais próximas de situação de maior letramento, quanto construções mais corriqueiras e típicas da fala.

11-O que você pensa sobre a frase “Todos os meninos gosta de brincar na escola.”?

Respostas	Qtde.alunos	%
É comum na fala e na escrita.	5	12,8
É comum na fala.	14	35,9
É comum na escrita.	2	5,1
Está errada.	20	51,3

**Tabela 6:** Crenças/atitudes dos alunos sobre a concordância verbal de 3ª pessoa na oralidade e escrita

Vê-se que 51,3% dos alunos consideram errada a sentença em questão, mesmo não lhes tendo sido facultada a marcação de mais de uma opção. Destaque-se como problema aqui o fato de ter sido solicitada uma resposta única, o que vimos posteriormente que limitou a pesquisa, visto que um aluno poderia considerar a sentença errada, mas comum na fala, por exemplo, como vimos na resposta de um dos alunos, talvez por não ter ele ouvido essa orientação.

Nota-se, também, a sensibilidade dos alunos com relação a uma maior naturalidade da sentença na oralidade em detrimento da escrita, onde pouquíssimos alunos consideraram ser comum utilizar a sentença analisada. Cremos que, permitindo a marcação de mais de uma opção, seria maior o índice tanto de alunos que considerem a sentença errada como de alunos que a considerem comum na fala.

Além das citadas questões, presentes no formulário que visava à análise de crenças, foi realizada em uma das aulas uma atividade que visava, também, à percepção e à análise de atitudes. Os alunos copiaram do quadro atividade em que três sentenças (Cf. Anexo VII), com ausência da marca de plural em terceira pessoa, foram escritas; nessa atividade, foi solicitado aos alunos que lessem tais sentenças e as reescrevessem se encontrassem algo que considerassem “errado” – partindo ainda de suas concepções sobre o fenômeno –, efetuando as devidas correções. Após a realização da atividade, fizemos uma contagem a fim de quantificar as respostas dos alunos. Considerando duas turmas de 8º ano, uma com 20 e outra com 27 alunos, o resultado da atividade foi o seguinte.

	C	%	NC <sup>7</sup>	%	NR <sup>8</sup>	%	NC/NR	%
SP	15/47	32	20/47	42,5	12/47	25,5	32/47	68
SDV<S	20/47	42,6	14/47	29,8	13/47	27,6	27/47	57,4
SDV>S	16/47	34	20/47	42,5	11/47	23,4	31/47	66

**Tabela 7:** Crenças/attitudes dos alunos sobre a concordância verbal de 3ª pessoa com as variáveis linguísticas analisadas<sup>9</sup>

Como se vê, foi expressivo o número de alunos que não corrigiram a concordância no caso em que o sujeito se encontrava posposto (68%), o que demonstra a possível naturalidade da ausência de marca de plural nesse contexto para esses alunos. De todo modo, deve-se considerar, ainda, o uso de um verbo inacusativo e o fato de ser a frase em questão (Cf. Anexo VII) própria do domínio da fala, o que pode ter colaborado para sua aceitação, ainda que o exercício trabalhe com a escrita.

Também consideramos expressivo o número de alunos que não corrigiram a concordância no caso em que o sujeito se encontrava distante do verbo, com alteração entre o verbo de menor (57,4%) e o verbo de maior saliência fônica (66%). Nesse caso, também convém considerar, como dito, que questões ligadas ao contínuo oral-escrito podem ter feito os alunos atribuírem à frase analisada o status de não problemática por conta de sua escrita muito próxima do domínio didático (frase longa, com temática escolar na área de História, entre outros fatores), provavelmente visto pelos alunos como imune a “erros”. De antemão, destacamos reconhecer que os resultados poderiam ser mais expressivos se empregados verbos de saliência fônica ainda maior, como os empregados no pretérito perfeito do indicativo. Pretendemos realizar essa alteração caso essa atividade seja repetida.

<sup>7</sup> Os que constam em “não corrigiram concordância” fizeram outras correções (Acréscetaram informações, removeram informações. Nada relacionado aos verbos observados.).

<sup>8</sup> Os alunos que não responderam alegaram não haver nada que considerassem inadequado.

<sup>9</sup> Legenda de respostas : C: corrigiram a concordância, NC: não corrigiram a concordância, NR: não responderam e NCNR: alunos que não responderam somados aos alunos que não corrigiram a concordância.

Legenda de Variáveis : SP: Sujeito posposto, SDV<S: Sujeito distante do verbo com menor saliência fônica, SDV>S: Sujeito distante do verbo com maior saliência fônica.

### 4.3.3. Uso dos alunos com relação à concordância verbal de 3ª pessoa

Na primeira aula dessa experiência, como dito, desenvolveram-se atividades linguísticas, de leitura e produção textuais. Foi realizada a leitura silenciosa e depois em voz alta do fragmento do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, presente no livro didático utilizado pelos alunos, a saber, *Vontade de saber Português*, da FTD, de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto. Após conversa com os alunos sobre suas impressões a respeito do capítulo lido, foi solicitado a eles que escrevessem um pequeno resumo que desse conta de retratar os principais acontecimentos do fragmento. Esse fragmento, *O campo de croquet da rainha*, fora escolhido, como já dito, por apresentar tema de interesse dos alunos e por abranger um número considerável de personagens e de ações, permitindo a fruição dos alunos no que se refere às condições para a ocorrência de casos que exijam a marca de plural com a terceira pessoa. Os resultados dessa primeira experiência são apresentados nas tabelas a seguir.

	Qtde.	%	F	%	M	%	CE	%	OB	%
<b>CR</b>	36/48	75	15/36	41,7	21/36	58,3	21/36	58,3	15/36	41,7
<b>CN</b>	12/48	25	7/12	58,3	5/12	41,7	9/12	75	3/12	25

**Tabela 8:** Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 1ª redação por sexo e bairro.<sup>10</sup>

	Qtde.	%	Idade: 12-14	%	Idade: 15-16	%
<b>CR</b>	36/48	75	22/36	61,2	14/36	38,8
<b>CN</b>	12/48	25	6/12	50	6/12	50

**Tabela 9:** Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 1ª redação, por idade.<sup>11</sup>

Como se vê, a presença da marca de plural (75% dos casos) apresenta-se em proporção bem próxima da encontrada na fala observada na região em 2010 (78,2%), no

<sup>10</sup> Legenda de variáveis observadas: F: sexo feminino, M: sexo masculino, CE: centro de Nova Iguaçu, OB: Outros bairros, CR: concordância padrão realizada e CN: concordância padrão não realizada.

<sup>11</sup> Legenda de variáveis observadas: CR: concordância padrão realizada e CN: concordância padrão não realizada.

estudo de Vieira e Bazenga (2013), mesmo antes de serem realizadas atividades experimentais visando à elaboração da proposta pedagógica.

Nessa perspectiva, sendo considerados os alunos pesquisados diante da realidade sociolinguística brasileira e portuguesa, teríamos o seguinte quadro.

Variedade		Localidade	Marcação de plural
Portugal	Área Urbana	Cacém Vieira e Bazenga (2013)	99,2%
		Oeiras Vieira e Bazenga (2013)	99,1%
		Funchal Vieira e Bazenga (2013)	94,7%
		Évora Monte (2012)	93,1%
		Lisboa Monguilhott (2009)	91,95%
	Área Rural	Rubio (2012)	93,9%
		Varejão (2006)	91%
Brasil	Área Urbana	Copacabana - 2010 Vieira e Bazenga (2013)	88,1%
		Nova Iguaçu - 2010 Vieira e Bazenga (2013)	78,2%
		<b>Alunos pesquisados</b>	<b>75%</b>
		Mobral- Rio de Janeiro Naro (1981)	48%
	Área Rural	Corpus APERJ – Rio de Janeiro - 1980 Vieira (1995)	38%
		Helvécia- Bahia Lucchesi (2008)	16%

**Quadro 2.** Localização dos alunos pesquisados no *Continuum* da concordância verbal.

A presença da marca é maior entre os alunos mais jovens, os da faixa de 12 a 14 anos, o que confirma as dificuldades com relação ao uso da norma padrão apresentadas por alunos de maior idade, geralmente repetentes. Na contramão dos principais estudos sociolinguísticos, entretanto, vemos que os meninos realizam mais casos de concordância do que as meninas (58,3%) e que a maioria dos casos de não concordância padrão (75%) é observada nos textos de alunos que moram no centro da cidade.

Posição do sujeito	Valores absolutos	Percentual
Sujeito anteposto	32/36	83,3%
Sujeito posposto	6/36	16,7%

**Tabela 10.** Concordância e posição do sujeito

Dos casos de concordância realizada segundo o padrão, apenas 16,7% ocorrem com sujeito posposto, ao passo que, em 83,3% dos casos de concordância realizada, o sujeito se encontra anteposto, o que demonstra a influência dessa variável nos casos de não concordância.

Saliência fônica <sup>12</sup>	Valores absolutos	Percentual
Menor saliência	22/36	61,2%
Maior saliência	14/36	38,8%

**Tabela 11.** Concordância e saliência fônica

A menor saliência fônica não se apresenta, neste caso, como fator determinante para ausência de marca. Vê-se que a concordância é realizada mesmo com verbos de menor saliência. Esse resultado precisará ser revisto em função do controle sociolinguístico efetivo no trabalho futuro.

Quanto à distância entre o sujeito e o verbo, obteve-se a seguinte distribuição dos dados pelos contextos:

---

<sup>12</sup> Consideramos de menor saliência os verbos pertencentes ao grau 1 de diferença e de maior saliência os verbos pertencentes aos graus 2, 3 e 4. Para a pesquisa final, pretendemos considerar e quantificar os diferentes graus citados.

<b>Distância sujeito x verbo<sup>13</sup></b>	<b>Valores absolutos</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sujeito junto do verbo</b>	29/36	80,6%
<b>Sujeito separado do verbo</b>	7/36	19,4%

**Tabela 12.** Concordância e distância sujeito x verbo

Como se pode observar, 80,6% dos casos de concordância padrão ocorrem com o sujeito junto do verbo, o que sinaliza a confirmação do efeito da distância.

Com a repetição da experiência do resumo<sup>14</sup>, referente ao mesmo texto de base, no qual os alunos deveriam procurar evitar fugir ao uso padrão de concordância, dado o gênero textual em questão, os resultados obtidos foram os seguintes.

	<b>Qtde.</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>%</b>	<b>CE</b>	<b>%</b>	<b>OB</b>	<b>%</b>
<b>CR</b>	29/35	82,9	14/29	48,3	15/29	51,7	23/29	79,3	6/29	20,7
<b>CN</b>	6/35	17,1	4/6	66,7	2/6	33,3	4/6	66,7	2/6	33,3

**Tabela 13:** Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 2ª redação por sexo e bairro<sup>15</sup>

	<b>Qtde.</b>	<b>%</b>	<b>Idade:12-14</b>	<b>%</b>	<b>Idade:15-16</b>	<b>%</b>
<b>CR</b>	29/35	82,9	14/29	48,3	15/29	51,7
<b>CN</b>	6/35	17,1	2/6	33,3	4/6	66,7

**Tabela 14:** Padrões de concordância verbal a partir dos usos observados na 2ª redação por idade<sup>16</sup>

<sup>13</sup> Foram considerados distantes do verbo mesmo sujeitos separados dele por uma única sílaba, havendo casos em que a separação chega a atingir dez sílabas ou mais. Não quantificamos essa diferença por ter sido a contagem inicial feita manualmente.

<sup>14</sup> Cumpre ressaltar que foram avaliadas para esta qualificação as redações de dez alunos, cinco meninas e cinco meninos, escolhidos aleatoriamente entre as duas turmas pesquisadas. Os mesmos alunos foram considerados para a avaliação das redações iniciais e para a avaliação das redações feitas após atividades experimentais que visam à concepção de proposta pedagógica.

<sup>15</sup> Legenda de variáveis observadas: F: sexo feminino, M: sexo masculino, CE: centro de Nova Iguaçu, OB: Outros bairros, CR: concordância padrão realizada e CN: concordância padrão não realizada.

<sup>16</sup> Legenda de variáveis observadas: CR: concordância padrão realizada e CN: concordância padrão não realizada

Vê-se que, por mais que o tempo destinado às atividades experimentais que visam à concepção de proposta pedagógica na turma tenha sido curto, o índice de realização da concordância subiu, chegando a 82,9% de marca, tendo sido observado aumento no uso da marca de concordância padrão mesmo em contextos desfavorecedores da concordância.

<b>Posição do sujeito</b>	<b>Valores absolutos</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sujeito anteposto</b>	35/35	100%
<b>Sujeito posposto</b>	0	0%

**Tabela 15.** Concordância e posição do sujeito

Nota-se a ausência de sujeito posposto nos casos de concordância realizada, todos com sujeito anteposto, o que talvez possa representar que os alunos tenham evitado tal estrutura para diminuir a possibilidade de não marca, visto que esse foi apresentado a eles como um condicionador da não concordância padrão, mesmo nas variedades cultas.

<b>Saliência fônica<sup>17</sup></b>	<b>Valores absolutos</b>	<b>Percentual</b>
<b>Menor saliência</b>	6/6	100%
<b>Maior saliência</b>	0/0	0%

**Tabela 16.** Não concordância e saliência fônica

A ausência de marca chega a ser zerada nos dados dessa amostra para os verbos de maior saliência fônica. Ainda que todos os casos de não concordância sejam observados em verbos de baixa saliência, vale ressaltar que essa não concordância acontece em apenas 17,1% dos verbos analisados.

<b>Distância sujeito x verbo<sup>18</sup></b>	<b>Valores absolutos</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sujeito junto do verbo</b>	21/35	60%
<b>Sujeito separado do verbo</b>	14/35	40%

**Tabela 17.** Concordância e distância sujeito x verbo

<sup>17</sup> Consideramos de menor saliência os verbos pertencentes ao grau 1 de diferença e de maior saliência os verbos pertencentes aos graus 2, 3 e 4. Para a pesquisa final, pretendemos considerar e quantificar os diferentes graus citados.

<sup>18</sup> Foram considerados distantes do verbo mesmo sujeitos separados dele por uma única sílaba, havendo casos em que a separação chega a atingir dez sílabas ou mais. Não quantificamos essa diferença por ter sido a contagem feita manualmente. Para a pesquisa final, pretendemos quantificar e considerar essa distância.

A marca de concordância padrão ainda é empregada, na segunda redação, principalmente quando o verbo está próximo ao sujeito, mas observamos um crescimento do uso da concordância padrão com sujeito distante do verbo de 19,4% (no caso do primeiro resumo feito) para 40% dos casos.

#### **4.4. Apreciação crítica dos resultados da experiência**

A experiência-piloto foi pensada como fonte de informações para a estruturação e tomada de decisões com relação à presente pesquisa, mas, como visto, foi realizada em um curto espaço de tempo e já no final do ano letivo de 2015. Foram observados, então, alguns erros conceituais e metodológicos que aqui já pontuamos. Vimos, por exemplo, que os enunciados das questões 2, 4, 6, 7 e 8 do formulário de crenças não foram considerados, por se encontrarem repetitivos ou mal elaborados. Na Questão 5, pensamos que poderia ter sido dada aos alunos a oportunidade de responder sim ou não, para somente depois analisarem a frequência da ocorrência, fornecendo-nos dados mais próximos da realidade.

Na Questão 10 do formulário de crenças, também consideramos utilizar, como dito, dados de outros fenômenos linguísticos (estruturas distratoras), junto dos objetivados dados de concordância, como forma de evitar que o aluno treine seu olhar sobre o fenômeno na ocasião e acabe respondendo de maneira pouco espontânea. Na Questão 11, consideramos permitir a possível e legítima marcação de mais de uma opção.

Em termos de resultados, quanto ao domínio da variante considerada padrão, embora seja um experimento muito pontual, houve alteração no comportamento dos alunos da primeira redação para a segunda. Também foi possível perceber que os resultados obtidos sugerem a diferença de comportamento por variáveis sociais, o que é importante para o reconhecimento da realidade com a qual trabalharemos e para o planejamento de ações. O controle de variáveis linguísticas também se mostrou relevante, de modo que será possível elaborar atividades para investir nos contextos desfavorecedores da marca, como forma de ampliar o repertório dos alunos no que diz respeito à concordância padrão.

A experiência também nos permitiu confirmar nossas intuições sobre as crenças dos alunos, professores e demais funcionários da escola, como inspetores e orientadores educacionais e pedagógicos, com relação à variação, demonstrando a necessidade de maior contextualização das aulas com vistas à promoção de conhecimento crítico e

reflexivo acerca das variedades linguísticas empregadas pelos alunos e das variedades linguísticas valorizadas no contexto escolar, pelo que confirmamos a importância de trazer os estudos de variação para as aulas de gramática.

São muitos os ajustes que precisaram ser feitos para uma avaliação específica e sistemática de crenças e atitudes, que não constitui o foco específico do presente trabalho. Do mesmo modo, a descrição exclusiva dos dados de não marcação de pluralidade também não foi suficiente para postular com segurança os grupos de fatores condicionadores da não marcação de pluralidade. Ainda assim, a diagnose que a experiência-piloto proporcionou, tanto no plano das crenças quanto no dos usos, foi de fundamental importância para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa. Assim, mesmo com as reformulações a serem feitas, consideramos que obtivemos resultados importantes para nortear nossa pesquisa e melhorar os instrumentos de análise.

## 5. ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA

Em conformidade com o já exposto, esta pesquisa possui dois objetivos básicos, que incluem a promoção da consciência linguística do aluno e a ampliação de seu repertório, partindo da análise de seus usos. Nesse processo, buscou-se, como já se tem adiantado, descrever os padrões de concordância verbal de 3ª pessoa praticados pelos alunos de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental de um colégio estadual de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, localizando-os no *continuum* de concordância (cf. Lucchesi, 2009) praticado no Brasil e, mais precisamente, no Estado do Rio de Janeiro.

Sendo assim, após uma análise inicial dos dados obtidos através das redações dos alunos pesquisados, disposta no item 4.3 deste trabalho, passaremos à análise sociolinguística dos dados obtidos, nos moldes preconizados pela Teoria da Variação e Mudança, conforme Weinreich, Labov e Herzog (1968).

Aliados aos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e considerando a delimitação de nossos objetivos, os resultados que serão discutidos a seguir servem principalmente à busca pela resposta das seguintes questões norteadoras desta pesquisa.

- 1- Que posição a escrita formal dos alunos pesquisados ocupa quanto à configuração das variedades brasileiras no que se refere ao uso da concordância verbal?
- 2- Quais são os principais contextos em que se registra a ausência de marca de concordância verbal padrão em terceira pessoa nos textos desses alunos?
- 3- Qual é o conhecimento dos alunos sobre a variação linguística e de que maneira isso interfere na reflexão desses alunos sobre seus usos escritos?

### 5.1. Procedimentos metodológicos

A análise sociolinguística apresentada neste capítulo foi realizada com base na descrição dos dados de concordância verbal de terceira pessoa obtidos através de sessenta resumos produzidos por alunos do 8º ano do ensino fundamental. Desses sessenta resumos, trinta foram produzidos na fase inicial da experiência-piloto descrita no Capítulo 4 e os outros trinta foram produzidos pelos mesmos alunos após a abordagem dos temas concordância verbal e variação linguística, conforme detalhamento da experiência feito no item 4.2.

Isto posto, podemos dizer que esta pesquisa, por valer-se do próprio fazer para a formulação das etapas investigativas, constitui, em certa medida, uma pesquisa-ação<sup>19</sup>, na qual, segundo Thiollent (2002), “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (p. 15). Nesse sentido, a pesquisa trabalha na identificação do problema, que temos definido ao longo desta dissertação, mas visa a também intervir sobre usos, atitudes e crenças dos alunos, através da discussão dos dados e da proposta pedagógica elaborada. Sendo assim, até mesmo os problemas encontrados e descritos na experiência-piloto servem à tomada de decisões, uma vez que “Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento”. (THIOLLENT, 2002, p. 21-22)

Tal pesquisa, como se tem afirmado, considera também as questões culturais e identitárias que estão atreladas aos usos observados e prescritos para a concordância em terceira pessoa. Por isso, a pesquisa-ação também assume natureza etnográfica, partindo do pressuposto de que etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (LUDKE: ANDRÉ, 1986, p. 14). A pesquisa etnográfica

é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família). (TELLES, 2002, p. 103).

Seguindo essa linha, embora não tenha sido possível considerar, com observação qualitativa detalhada, as situações diárias que configuram as comunidades de fala em que se inserem os alunos, admitimos que o contexto cultural ocupa importante posição na análise e interpretação dos dados observados, assim como na tomada de decisões que envolvem a proposta pedagógica, não só na leitura de comportamentos relacionados ao fenômeno analisado face a um contexto social específico, mas também na leitura da

---

<sup>19</sup> É importante destacar, sobre a caracterização desta pesquisa como pesquisa-ação, que a aplicação da presente proposta pedagógica com vistas à sua efetiva avaliação e reelaboração, embora pensada inicialmente para este trabalho, não foi possível antes da conclusão desta pesquisa, por motivos relacionados ao tempo destinado ao Mestrado e ao planejamento das aulas, após longo período de greve. Em trabalhos futuros, a presente proposta pode e deve ser repensada em acordo com resultados obtidos na experimentação das atividades.

mudança de comportamento de um mesmo indivíduo face à mudança também do contexto social.

Para a realização da diagnose, os dados obtidos foram codificados em acordo com as variáveis controladas neste trabalho e descritas no item 5.1.2 adiante. Foram quantificados todos os dados de concordância verbal em terceira pessoa plural, padrão ou não padrão, encontrados nos sessenta resumos. Não foram considerados os casos em que os verbos em terceira pessoa plural constituíam estratégia de indeterminação do sujeito, nem os casos que envolviam o uso de verbos impessoais, inclusive em se tratando do verbo *ter* como sinônimo de *haver*, conforme observado em expressões como “Tinha duas cartas no jardim”.

Os dados codificados foram submetidos ao tratamento do pacote de programas Goldvarb-X, utilizado para o mapeamento e quantificação das ocorrências de uso ou não da morfologia plural em acordo com as variáveis controladas. Embora tenham sido realizadas as diversas etapas, incluindo algumas rodadas multivariadas<sup>20</sup>, que nos serviram para a seleção das variáveis efetivamente relevantes no condicionamento do fenômeno, optou-se por expor na presente análise apenas os valores absolutos e percentuais, por duas razões: (i) nosso objetivo maior era tão-somente propor uma diagnose dos contextos em que os alunos não realizam a marca de concordância padrão; (ii) em alguns contextos, não havia número de dados suficientes para propor maiores generalizações quanto às tendências de variação e mudança.

Esta etapa da investigação revelou-se muito importante para o cumprimento dos objetivos pedagógicos do trabalho. Foi através dos resultados fornecidos pelo Goldvarb-X – relativos à primeira e à segunda redação produzidas pelos alunos, que puderam ser comparados quando necessário – que esta análise permitiu, com base em informações quantitativas, interpretar o comportamento linguístico dos alunos observado, para, por fim, elaborar a proposta de atividades didáticas.

### **5.1.1 Descrição do *corpus***

O *corpus* desta pesquisa, como dito, é composto por sessenta redações, produzidas por alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, situada na cidade de Nova Iguaçu. Dessas sessenta

---

<sup>20</sup> A fim de obter resultados mais precisos, ao submetermos os dados ao programa, foram feitas outras rodadas agrupando as variáveis da forma descrita nos itens 5.1.2 e 5.2.2.

redações, trinta foram escritas na fase inicial da experiência-piloto e trinta foram escritas após a abordagem dos temas concordância verbal e variação linguística. Das trinta redações analisadas em cada etapa, 18 são de meninas e 12 são de meninos. Há 7 redações de alunos de 13 anos, 10 redações de alunos de 14 anos, 12 redações de alunos de 15 anos e 1 redação de aluna com 16 anos. Desses alunos, apenas um declara viver no centro da cidade de Nova Iguaçu, ainda que outros três escrevam apenas Nova Iguaçu (forma utilizada por muitos iguaçuanos para se referir ao centro da cidade) no espaço do formulário disposto destinado à informação sobre o bairro em que residem (Cf. Anexo IX). Os outros 26 alunos declaram viver em outros bairros periféricos, considerados, alguns, na quantificação manual apresentada na experiência-piloto, como bairros centrais, por estarem a poucos quilômetros do centro da cidade, como é o caso do bairro em que está situada a escola em que se desenvolve a pesquisa. Após a verificação, sobretudo na primeira quantificação, de que a localidade não constitui fator determinante no comportamento linguístico dos alunos para o fenômeno analisado, deixamos de considerar essa variável.

Conforme apontado, os alunos das turmas analisadas, sobretudo os repetentes, não são muito assíduos. Foram consideradas para esta pesquisa, então, de forma que se possa mensurar uma possível modificação no comportamento dos alunos com relação à marca plural, as redações daqueles que estavam presentes no momento da primeira verificação, quando o fenômeno da concordância verbal não havia ainda sido apresentado, nem mesmo da forma tradicionalmente realizada, e no momento da segunda verificação, após ser o fenômeno apresentado sob a perspectiva dos estudos sobre predicação, lançando as bases para a abordagem dos contextos desfavorecedores da concordância. Mais alunos estiveram presentes no momento da primeira ou da segunda redação, mas, pelos motivos já expostos, seus textos não foram considerados.

São analisados nesta pesquisa textos do gênero textual resumo. Esse gênero foi escolhido inicialmente por já estarem os alunos habituados com sua leitura e produção ao longo do ano letivo nas disciplinas Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual, ministradas por professores diferentes. O fato de estarem os alunos já familiarizados ao resumo tornou possível focar a atividade na análise do fenômeno linguístico, diminuindo a necessidade de abordar mais profundamente os conhecimentos sobre o gênero para um trabalho articulado entre os três eixos de ensino, o que seria praticamente impossível em vista da iminência do fim do período letivo. Esse trabalho

articulado não ocorreu da maneira desejada na experiência-piloto, dado o curto período em que se desenvolveu, mas é objeto de nossa proposta oficial.

O primeiro texto foi escrito no início de novembro de 2015 após a realização da leitura do capítulo *O campo de croquet da rainha*, do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, disposto no Anexo IV. Esse texto foi escolhido como base para o resumo por apresentar tema de interesse dos alunos e por abranger um número considerável de personagens e de ações, oferecendo, como dito, as condições para a ocorrência de casos que exijam a marca de plural com a terceira pessoa.

O segundo texto foi escrito no final de novembro de 2015, após abordagem do fenômeno analisada nas aulas que se seguiram à produção do primeiro texto.

### **5.1.2 Descrição das variáveis**

Como já apontado na fundamentação teórica e, principalmente, na revisão da literatura sobre a concordância verbal apresentada neste trabalho, são muitos os estudos que se dedicam à descrição linguística do fenômeno abordado. Tais pesquisas, que lançam as bases para a investigação dos usos praticados e prescritos para a concordância em terceira pessoa, também apresentam hipóteses, como visto, para a realização de concordância não padrão, ancoradas, sobretudo, nos já citados contextos desfavorecedores da concordância (VIEIRA, 1995; 2014). A análise sociolinguística aqui apresentada leva em consideração essas variáveis linguísticas e outras extralinguísticas, tradicionalmente observadas em fenômenos linguísticos além da concordância. Assim, as variáveis consideradas na interpretação dos dados observados nas sessenta redações são descritas a seguir, a fim de contextualizar os fatores propriamente analisados.

Considera-se, inicialmente, a realização ou não da concordância padrão, de forma a verificar a produtividade de cada variante na produção dos alunos pesquisados. Em seguida, são analisadas as seguintes variáveis:

#### **5.1.2.1. Variáveis extralinguísticas**

##### **a- Faixa etária**

Os textos dos trinta alunos pesquisados são observados inicialmente conforme a faixa etária. Foram observados dois grupos gerais: o que compreende os alunos que têm entre 13 e 14 anos de idade e o que compreende os alunos que têm entre 15 e 16 anos de idade. São analisadas em cada etapa 17 redações de alunos incluídos no primeiro grupo

e 13 redações de alunos incluídos no segundo grupo. Cumpre ressaltar que, das redações selecionadas conforme os critérios descritos, apenas uma aluna possui 16 anos, pelo que, no segundo grupo, são contempladas, predominantemente, redações de alunos com 15 anos de idade. Essa variável é considerada principalmente visando à confirmação ou não da hipótese de que alunos repetentes estariam mais propensos ao uso da concordância não padrão.

b- Sexo

Essa variável visa a observar a frequência de realização ou não da concordância padrão por alunos do sexo masculino e alunos do sexo feminino. Várias pesquisas sociolinguísticas têm obtido resultados importantes relacionados a essa variável, afirmando a maior realização da concordância padrão por pessoas do sexo feminino, pelo que a consideramos também neste trabalho.

### 5.1.2.2. Variáveis linguísticas

c- Posição do sujeito em relação ao verbo

A posição do sujeito em relação ao verbo – mais precisamente, os casos em que há sujeito posposto – tem se apresentado como fator condicionador da não concordância padrão em muitas pesquisas sociolinguísticas. Sendo assim, este trabalho considera na codificação da variável as seguintes posições:

- Sujeito explícito anteposto

Exemplo: *Os jardineiros pinta as flores*

- Sujeito explícito posposto

Exemplo: *depois chegou os dez soldados*

- sujeito não-explícito

Exemplo: *falava com os números que fazia algu no jardim*

Cumpre ressaltar que, em muitos casos de sujeito não-explícito observados, a referência era o sujeito da oração imediatamente anterior à analisada, como em:

- ***Eles*** estavam pintando as roseiras brancas de vermelho. Alice curiosa foi pergunta o porque ***estavam*** pintando as rosas de vermelha.

O esperado é que os alunos usem mais o padrão com sujeitos antepostos, como acontece na maioria das pesquisas já existentes sobre o tema. Além disso, nos casos de sujeitos pospostos, espera-se maior produtividade da não marcação de plural.

Em uma das rodadas realizadas no Programa Goldvarb, foram excluídos os dados de sujeito não explícito, conforme Tabela 22, a fim de verificarmos especificamente a incidência ou não da concordância padrão em função exclusivamente da posição do sujeito.

d- Distância entre o núcleo do SN e o SV

Essa variável considera a distância entre o núcleo do sintagma nominal e o sintagma verbal conforme cinco escalas, abaixo descritas, além de prever o caso de sujeito não-implícito, quando a distância não é considerada.

- 0 sílaba

Exemplo: *Eles estavam discutindo*

- 1 sílaba

Exemplo: *Todos se curvaram*

- 2 sílabas

Exemplo: *Elas também era cupadas*

- 3-4 sílabas:

Exemplo: *As cartas um dia plantaram flores brancas*

- 5-6 sílabas

O *corpus* não apresentou dados desta natureza.

- Mais de 6 sílabas

Exemplo: *e os três jardineiros em forma de carta se ajoelharam*

Muitos trabalhos, como Bortoni-Ricardo (2005), apontam o menor uso da concordância padrão quando o sujeito está distante do verbo. Entre outros fatores, tal fenômeno costuma ser atribuído à presença de traços que influenciam o verbo e que não estão, necessariamente, no sujeito, podendo, então, o indivíduo partir de adjuntos e outros termos que estejam entre o sujeito e o verbo. Entretanto, o *corpus* analisado não dispunha de dados suficientes para que tal variável pudesse ser bem avaliada, visto que a maioria dos dados produzidos pelos alunos não apresentou elementos intervenientes e, quando apresentados, estes eram principalmente pronomes e advérbios curtos.

e- Presença de elementos intervenientes – entre o sujeito e o verbo

De forma complementar à análise sobre a distância entre sujeito e verbo, esta pesquisa também verifica a natureza dos elementos que figuram entre sujeito e verbo.

Espera-se verificar se algum termo em especial possui influência significativa na ausência da marca de plural no grupo pesquisado.

Dessa variável, houve dados sem elementos intervenientes e outros em que figuram os seguintes elementos entre o sujeito e o verbo:

- advérbio

Exemplo: *elas sempre era cupadas.*

- pronome

Exemplo: *eles se joga no chão.*

- pronome + advérbio

Exemplo: *Rosas que lá floriam.*

Como houve predominância de dados sem elementos intervenientes no *corpus* e, quando havia elementos intervenientes, estes eram principalmente pronomes e advérbios curtos, esta variável também não apresentou resultados significativos.

#### f- Configuração morfossintática do SN sujeito

Também analisamos a possível influência da configuração morfossintática do sujeito na realização da concordância padrão. Sendo assim, observamos as seguintes possibilidades de estruturação do sujeito, para avaliar o impacto que pode haver da morfologia e/ou da semântica de plural do sujeito sobre o verbo.

- pronome pessoal

Exemplo: *E eles demonstram que temem a rainha.*

- quantificador indefinido

Exemplo: *Todos do reino tinham medo da rainha.*

- quantificador numeral (precedido ou não de artigo)

Exemplo: *ficou os três olhando para ela.*

- SN (núcleo do tipo nome)

Exemplo: *quando os jardineiros começa a pintar.*

- SN com uma oração relativa/adjetiva

Exemplo: *Rosas que lá floriam eram brancas.*

- SNs coordenados (com ou sem oração relativa)

Exemplo: *e depois veio a rainha e o rei.*

- Sujeito não expresso

Exemplo: *e eles discutiam e olhavam a menina.*

- pronome relativo

Exemplo: *falava com os números que fazia algu no jardim.*

A maioria dos dados obtidos apresentava pronome pessoal, SN ou pronome relativo como sujeito, com grande número de orações com sujeito não expresso também. Sendo assim, pelo pequeno número de dados com outras configurações, em segunda rodada foram unidos os pronomes e os quantificadores indefinidos, e os SNs com SNs com oração relativa.

#### g- Número de constituintes do sujeito

Foi analisada também nesta pesquisa a possível influência do número de constituintes do sujeito quanto aos padrões de concordância verificados nos dados. Este é um grupo de fatores complementar ao anterior, com o objetivo de verificar se sujeitos mais pesados em termos de tamanho desfavoreceriam a relação do sujeito com o verbo e, assim, a concordância. Foram definidos como padrão a ser observado os seguintes números de constituintes possíveis.

- Um

Exemplo: *E eles demonstram que temem a rainha.*

- Dois

Exemplo: *Os jardineiros plantaram rosas brancas.*

- Três

Exemplo: *Vinheram várias cartas machando.*

- quatro ou mais

Exemplo: *e depois veio a rainha e o rei.*

- sujeito não expresso

Exemplo: *e eles discutiam e olhavam a menina.*

#### h- Paralelismo no nível clausal (Características formais do sujeito da construção)

Esperávamos, através da análise dos dados na perspectiva dessa variável, verificar a influência da realização da concordância não padrão no SN sujeito (portanto dentro da mesma oração) sobre o verbo. Como não houve, entretanto, dados com morfema de plural zero no último elemento, não foi possível realizar comparações de forma que se pudesse observar de maneira consistente a influência desta variável no *corpus* analisado.

Ainda assim, foram analisados, então, os contextos que apareceram no conjunto das ocorrências. Além dos casos de sujeito não expresso, tivemos quantidade significativa de dados apenas para:

- vocábulo isolado no plural

Exemplo: *E eles demonstram que temem a rainha.*

- morfema de plural explícito (-s) no último elemento não-inserido em um sintagma preposicional

Exemplo: *Os jardineiros plantaram rosas brancas.*

Houve também a presença de alguns dados como os observados em:

- numeral no último elemento não inserido em um sintagma preposicional

Exemplo: *ficou os três olhando para ela.*

- núcleos coordenados

Exemplo: *e depois veio a rainha e o rei.*

#### i- Animacidade do sujeito

Essa variável tem se mostrado bastante produtiva em muitos estudos sobre a concordância. A hipótese mais observada é a de que quando o referente do sujeito for animado, sobretudo quando humano, maior será a probabilidade de ser realizada a concordância padrão. Sendo assim, observam-se as seguintes possibilidades.

- [+ animado] [+ humano]<sup>21</sup>

Exemplo: *Vinheram várias cartas machando.*

- [- animado] [- humano] [+ concreto]

Exemplo: *Rosas que lá floriam eram brancas.*

#### j- Saliência fônica

A chamada saliência fônica também constitui, desde o princípio deste trabalho, um dos fatores em que se espera obter maior condicionamento em relação aos dados analisados, ainda que tais dados se originem de textos escritos. Essa expectativa é fruto, primeiramente, dos resultados obtidos em pesquisas anteriores, e ainda da flagrante influência da oralidade nos textos dos alunos pesquisados. Na realidade, a diferenciação

---

<sup>21</sup> As cartas, que aparecem na obra utilizada como referência para o resumo, são, aqui, consideradas como seres humanos por serem as várias formas em que aparecem, guardas, jardineiros e outras, dotadas de ações humanas ao longo da narrativa.

entre as formas singular e plural constitui um fator que, por hipótese, seria acionado cognitivamente como favorecedor da concordância.

Sendo assim, esse grupo de fatores, que teve grande importância em nossa análise, foi constituído, inicialmente, dos seguintes graus de saliência, conforme os seguintes pares opositivos estabelecidos por Lemle; Naro (1977).

NÍVEL 1 (oposição não-acentuada) - pares com os segmentos fonéticos que estabelecem a oposição não-acentuada

- 1a. não envolve a mudança na qualidade da vogal na forma plural - acréscimo de nasalidade

Exemplo: *ordenou que seus soldados cortasse as cabeças.* (cortasse/cortassem)

- 1b. envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural - acréscimo da semivogal [w]

Exemplo: *quando os jardineiros começa a pintar as flores de vermelho.* (começa/começam)

- 1c.

Exemplo: Ouvia as cartas conversarem. (conversar/conversarem)

NÍVEL 2 (oposição acentuada)

- 2a. envolve apenas mudança na qualidade da vogal na forma plural

Exemplo: *e chega Alice e pergunta porque estão discutindo.* (está/estão)

- 2c. envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural, queda da semivogal da forma singular

Exemplo: *Então os dois respondeu* (respondeu/responderam)

- 2d. envolve acréscimo de segmentos com mudança vocálica na forma plural, queda do ditongo.

Exemplo: *as catas se a joelharo.* (ajoelhou/ajoelharam)

- 2e. envolve acréscimo de segmentos – com ou sem mudanças/acréscimos vocálicas(os) – na forma plural, mudança da tonicidade do vocábulo

Exemplo: *Eles disseram que sem querer plantou rosas brancas.* (disse/disseram)

- 2f. envolve acréscimo de segmentos com mudança na raiz e na tonicidade do vocábulo

Exemplo: Tiveram que rapidamente pintar de rosa quando a dona chegou.  
(teve/tiveram)

- 2g. Mudança quase completa - caso único

Exemplo: Logo depois vinheram os cortesãos. (veio/vieram)

- 2h. Mudança completa - caso único

Exemplo: se a rainha descobre que são brancas ela corta as nossas cabeças. (é/são)

Após a segunda submissão dos dados ao Programa Goldvarb-X, as ocorrências foram agrupadas em três fatores, segundo os quais foi possível analisar melhor a influência dessa variável, como se poderá observar na apresentação dos resultados.

#### k- Tempo verbal

O tempo verbal empregado em cada dado também foi observado como forma de verificar a possível influência da configuração morfossintática do verbo na realização da concordância padrão. Sendo assim, verificamos os seguintes tempos verbais.

- presente do indicativo em forma simples

Exemplo: depois os jardineiros escutam uns passos.

- presente do indicativo em forma perifrástica

Exemplo: Alice chega e pergunta o que eles estão fazendo.

- pretérito perfeito do indicativo

Exemplo: eles disseram por que se não a Rainha Corta nossas cabeças.

- pretérito imperfeito do indicativo em forma simples

Exemplo: eles estavam ocupadíssimos.

- pretérito imperfeito do indicativo em forma perifrástica

Exemplo: o que eles estavam fazendo.

- pretérito mais que perfeito composto do indicativo

Exemplo: eles tinham plantado as flores erradas.

- futuro do pretérito do indicativo

Exemplo: como compraram errado ficariam sem suas cabeças.

- presente do subjuntivo

Exemplo: ela quer tudo do seu jeito e quer que todos a tenham.

- imperfeito do subjuntivo

Exemplo: a rainha ordeu os jardineiros que plantassem.

- infinitivo

Exemplo: *mandou os soldados cortarem as cabeças dos jardineiros.*

1- Tipo de verbo – perspectiva sintática

Por fim, os tipos de verbos, em sua perspectiva sintática, quanto à transitividade, foram também objeto de análise. Costuma-se atribuir a verbos inacusativos, por exemplo, papel determinante na realização de concordância não padrão, o que pôde ser aferido como hipótese. Sendo assim, verificamos as seguintes possibilidades.

- inergativo = intransitivo

Exemplo: *eles com muito medo de morrer correram*

- inacusativo

Exemplo: *e chegaram os soldados*

- transitivo direto

Exemplo: *E eles demonstram que temem a rainha.*

- transitivo indireto

Exemplo: *e os jardineiros responderam.*

- transitivo relativo ou circunstancial

Exemplo: *na mesma hora os jardineiros deitaram no chão.*

- transitivo direto e indireto

Exemplo: *Logo eles explicaram que era por medo da rainha cortar a cabeça deles.*

- transitivo bi-relativo / circunstancial

Exemplo: *e depois veio a rainha e o rei.*

- transitivo direto e relativo

Exemplo: *três jardineiros que se chamavam pelos seguintes nomes conço, dois e sete.*

- copulativo (ser)

Exemplo: *eles estavam ocupadíssimos.*

Tais variáveis são analisadas isoladamente, bem como considerando a simultaneidade da atuação de fatores viabilizada pela análise estatística, sendo os resultados principais obtidos apresentados a seguir.

## 5.2. Resultados

Com base nas ocorrências extraídas das sessenta redações redigidas pelos alunos, analisadas à luz das variáveis descritas, foram observados os seguintes resultados.

### 5.2.1 Distribuição geral dos dados

Após o tratamento dos dados obtidos na primeira redação, feito através do programa Goldvarb-X, obtivemos a seguinte distribuição geral quanto à regra variável investigada.

Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
18/140	122/140
12.9%	87.1%

**Tabela 18.** Distribuição geral dos dados de concordância na 1ª redação



**Gráfico 1.** Distribuição geral dos dados de concordância na 1ª redação

Os resultados obtidos na primeira redação já apontam para a urbanidade dos alunos pesquisados em relação à realização da concordância verbal quanto ao quesito rural x urbano, que se observa no *continuum* disposto no item 2.2.1. É possível perceber, também, que o padrão de concordância ora apresentado se distancia de maneira considerável dos resultados obtidos através da experiência-piloto, feita

manualmente, quando a realização da concordância padrão ocorreu em 75% dos casos. É preciso ressaltar o fato de termos trabalhado, para esta análise, com o gênero resumo. O resumo, não raro, recebe, sobretudo na produção dos alunos, influência dos usos do texto-base para a atividade. Tratando-se o texto resumido de uma obra clássica, com estruturas bem características do eixo escrito, com menor número de marcas de oralidade, poderia ele, de alguma forma, influenciar a produção de usos padrão da concordância verbal, colaborando para a verificação de índices tão altos da morfologia de plural. A este respeito, entretanto, deve-se destacar que pesquisas recentes, como é o caso de Damásio (2015), também apresentam índices altos de realização da concordância padrão, mesmo em texto de outra tipologia, como o por ela utilizado. Damásio (2015) propõe a alunos no 9º ano do ensino fundamental a escrita de uma redação conforme os padrões do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e obtém níveis altos de uso da morfologia plural. É possível supor, então, que além do gênero propriamente, influenciam os dados o fato de trabalharmos com a escrita escolar em comunidades urbanas, o que pode garantir índices mais altos de uso padrão não só da concordância como de outros fenômenos linguísticos tidos como cultos.

Por meio da observação desses resultados gerais, percebe-se que os alunos pesquisados em 2015 estão ainda mais próximos do padrão observado em estudos recentes tanto na escrita de estudantes, como em Damasio (2015), como na fala urbana, como a registrada no bairro de Copacabana em 2010 (VIEIRA & BAZENGA, 2013), que era de 88.1%, superando o padrão culto observado na cidade de Nova Iguaçu na mesma pesquisa, que era de 78.2%.

É importante, entretanto, destacar, que tais dados não são categóricos e podem variar bastante entre os alunos da turma. Os alunos pesquisados apresentam perfis diversificados, a começar pela idade, que vai de 13 a 16 anos, além dos diferentes padrões sociais, visto que, como afirmado, a escola recebe, com muita frequência, alunos oriundos de escolas privadas localizadas na região. Um exemplo dessa disparidade é a redação de uma das alunas pesquisadas, que possuía 16 anos de idade na época da pesquisa e cursava ainda o 8º ano do ensino fundamental. Dos 7 dados de concordância verbal em terceira pessoa encontrados na redação da aluna, 3 apresentaram concordância não padrão, mesmo em casos de verbo com alta saliência fônica. Isso significa que, no caso dessa estudante, a realização da concordância padrão em situação de alta monitoração estilística como a observada ocorreu em 57,1% dos

casos, número bastante inferior à média da turma. Foram observados no texto da referida aluna usos como:

(1) *ficou os três olhando para ela*

(2) *ela começou a gritar e ordenar que seus soldados cortasse a cabeça*

Percebe-se, então, que o trabalho de conscientização em relação à norma padrão ainda se faz necessário não só por haver contextos em que a marcação não é sentida como necessária pelos alunos em geral, mas também se entendermos que a ampliação do repertório de cada aluno da turma deva ser considerada, tratadas as diferentes proporções, visto que convivem na turma estudantes que exibem variados níveis de letramento.

Por mais que os resultados gerais obtidos na primeira redação não sejam a representação da realidade de cada aluno, é certo que esses nos permitem perceber o valor positivo atribuído à realização da concordância padrão, expresso, inclusive, na avaliação de crenças. Demonstram que os alunos entendem o valor social da realização da concordância padrão, sobretudo em uma produção escrita, redigida em ambiente escolar. Ainda assim, o objetivo de ampliar o repertório dos alunos se mantém pertinente, primeiramente porque o uso da morfologia plural não é categórico e, como visto, também não constitui realidade em toda a turma.

Some-se a isso o fato de que, com base na avaliação de crenças e na descrição do perfil das turmas no relato da experiência piloto, percebe-se que a busca pelo padrão não é, para a maioria, algo que se apoia em um ou outro gênero textual, nem em uma ou outra situação de comunicação ou contexto interacional. A realização da concordância padrão, independentemente do contexto, consiste no “uso correto” da concordância para muitos desses alunos. Sendo assim, o trabalho a ser realizado tem ainda o compromisso de conscientizar a turma sobre a realização do uso padrão na escrita em situações mais monitoradas, como é o caso da produção do resumo escolar, tornando-os capazes de refletir sobre o uso do fenômeno em diversas situações sociocomunicativas, em que a não realização da concordância possa estar munida de variados sentidos e intenções, como visto na fundamentação teórica ao refletirmos sobre a importância do chamado Eixo 2 (Cf. VIEIRA, no prelo) para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os variados níveis de letramento observados na turma impulsionam a reflexão tanto sobre a necessidade de aquisição do padrão, por parte de alguns alunos, como a necessidade de facilitar o entendimento de outros alunos sobre a possível “inadequação” desse padrão

em função da situação de comunicação e do gênero textual, ampliando as possibilidades de uso do fenômeno.

Por mais que o tempo entre a redação do primeiro e do segundo resumo tenha sido curto, visto que ambas ocorreram no mesmo mês, foi possível observar discreto aumento no uso das marcas de plural no comportamento linguístico dos alunos, como se vê na tabela a seguir.

Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
10/123	113/123
8.1 %	91.9 %

**Tabela 19.** Distribuição geral dos dados de concordância na 2ª redação



**Gráfico 2.** Distribuição geral dos dados de concordância na 2ª redação

A realização da concordância padrão passa a atingir 91.9% dos casos observados, o que, dado o curto período de tempo entre uma redação e outra, pode representar alguma alteração de comportamento, o que precisaria ser mais bem observado em outras oportunidades em sala de aula em eventual continuidade da pesquisa. Destaca-se que, nesse intervalo, foram apresentados aos alunos, por meio de atividades epilinguísticas, alguns dos principais contextos desfavorecedores da concordância, como a distância entre o sujeito e o verbo, a posição do sujeito em relação ao verbo e a saliência fônica, embora não tenham sido utilizados tais termos

especificamente. Além do trabalho realizado superficialmente, abordando a predicação, os contextos desfavorecedores e o padrão geral de concordância, cumpre ressaltar que, no momento de realização da primeira redação, o termo “concordância verbal” não estava em voga, como estava na realização do segundo teste, o que nos faz pensar que os alunos estavam mais atentos a seus usos na segunda etapa de verificação. Também foram observadas alterações no comportamento linguístico dos alunos em relação aos contextos desfavorecedores, como veremos a seguir.

### 5.2.2. Variáveis relevantes

Ao submetermos os dados obtidos através das redações dos alunos ao Programa Goldvarb-X, já possuíamos algumas hipóteses a respeito dos contextos que favoreceriam a não concordância padrão. Algumas dessas hipóteses foram confirmadas por meio de resultados que se apresentaram de maneira bastante próxima do esperado. Outras hipóteses não se confirmaram, o que aponta, em nossa concepção, para a mudança de comportamento linguístico face a determinados grupos de fatores em especial.

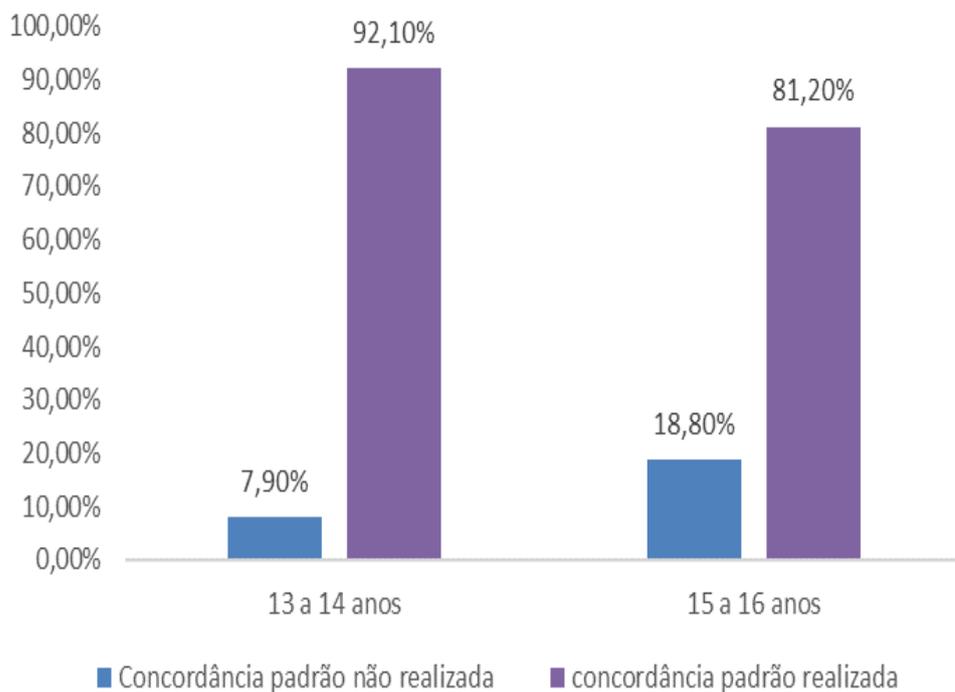
Nessa perspectiva, confirmaram-se como contextos motivadores da concordância na primeira redação os grupos de fatores cujos resultados se descrevem a seguir.

#### a- A variável Idade

A variável idade apresentou-se como fator extralinguístico importante na análise dos dados observados, como se vê na próxima tabela.

Idade	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
13 a 14 anos	6/76	70/76
	7.9%	92.1%
15 a 16 anos	12/64	52/64
	18.8%	81.2%

**Tabela 20.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Idade na 1ª redação



**Gráfico 3.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Variável Idade na 1ª redação

Como se observa, a não realização da concordância mais que dobra quando passamos da análise dos dados produzidos por alunos mais jovens para a análise dos dados produzidos por alunos mais velhos. Esses dados são aqui entendidos como indícios de que os alunos chamados “repetentes”, aqueles que apresentam distorção idade x série, geralmente por terem sido reprovados em alguma etapa de seu percurso escolar, usam a norma padrão com menor frequência – falando aqui, no mínimo, do fenômeno da concordância –, mesmo possuindo mais anos de estudo, o que pode ser um indicativo de que apenas repetir o mesmo procedimento ao longo dos anos não garante o desenvolvimento das habilidades e competências que os alunos repetentes deixaram de alcançar nos anos anteriores.

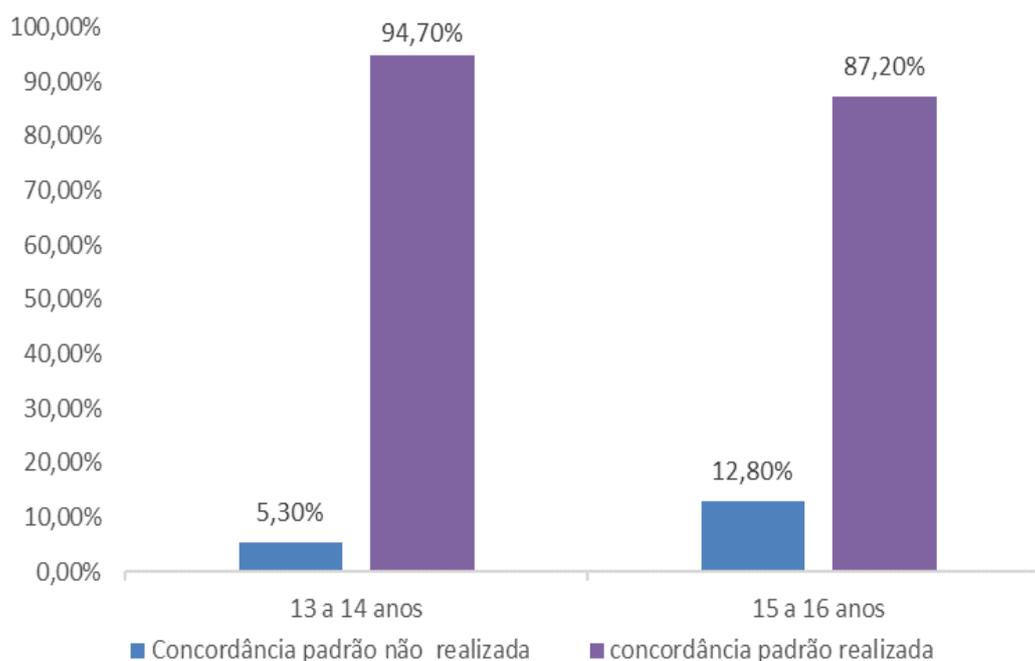
Destaque-se, a respeito, que, dos 12 casos de não concordância padrão observados, 3 são de uma única aluna de 16 anos, cujos usos já foram aqui expostos. Se considerarmos que, no grupo entre 15 e 16 anos, os 12 casos de não concordância são obtidos das redações de 13 alunos, 3 dados de não concordância para uma única aluna constituem uma informação considerável. Destaque-se, ainda, que as turmas analisadas possuem mais alunos com 16 anos, cujas redações não foram contempladas por não possuírem equivalentes nos dois momentos de análise ou por seus textos não

apresentarem dados de terceira pessoa plural. Entretanto, tais alunos integram as turmas pesquisadas, não podendo, então, ser esquecidos.

Na segunda redação, ambos os grupos aumentam a frequência de uso da concordância padrão; ainda assim, há a perceptível diferença entre o uso dos dois grupos.

Idade	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
13 a 14 anos	4/76	72/76
	5.3%	94.7%
15 a 16 anos	6/47	41/47
	12.8%	87.2%

**Tabela 21.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Idade na 2ª redação



**Gráfico 4.** Frequência de uso da concordância segundo Variável Idade na 2ª redação

Tal realidade pode suscitar as mais variadas interpretações, que podem ir desde a análise pontual do fenômeno ora estudado até o levantamento de hipóteses sobre a eficácia do sistema de reprovação da forma como ocorre atualmente. Essa última não é o foco desta pesquisa e, portanto, não nos dedicaremos profundamente à questão; entendemos essa realidade como mais um fator que corrobora a intenção já anunciada

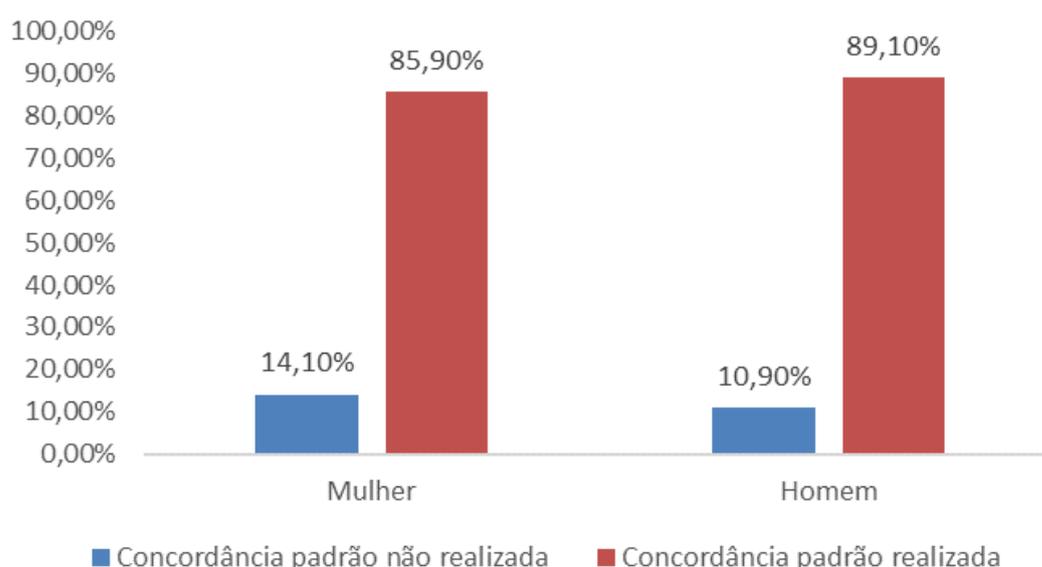
de trabalhar sob a perspectiva de letramentos múltiplos, entendendo que as práticas de letramento dominadas pelos alunos mais jovens, nas turmas observadas, são visivelmente diversas das dominadas pelos alunos mais velhos. É importante salientar, todavia, que o uso do padrão aumenta em maior escala no que se refere aos alunos mais velhos, o que traduz a importância da realização de tais atividades caso se almeje realmente a “recuperação” ou o “nivelamento” desses alunos repetentes com relação aos mais jovens.

b- A variável Sexo

Como antecipado, algumas hipóteses sobre o comportamento linguístico dos alunos não se confirmaram, como acontece na análise da variável Sexo.

Sexo	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
Mulher	12/85	73/85
	14.1%	85.9%
Homem	6/55	49/55
	10.9 %	89.1%

**Tabela 22.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 1ª redação



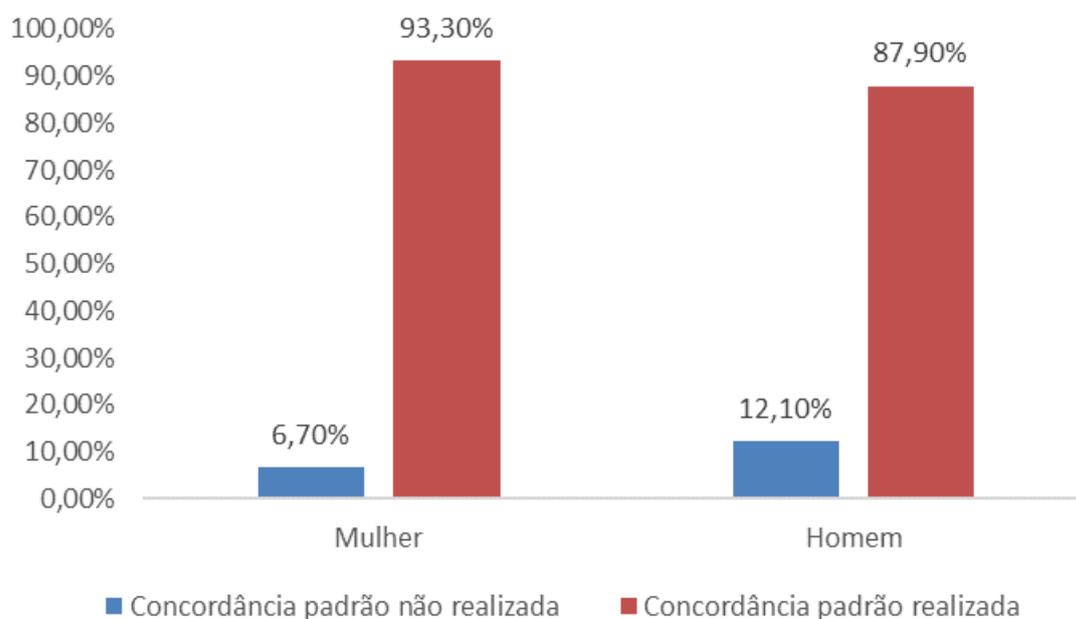
**Gráfico 5.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 1ª redação

A maior proporção de uso do padrão pelos meninos pode apontar, como já proposto, a mudança de comportamento linguístico desses alunos, sobretudo das alunas. Percebe-se que as meninas não apresentam, neste caso, a esperada postura conservadora, que age como força centrípeta à mudança diante da variação. Esse comportamento, em nossa concepção, pode ser reflexo de uma mudança social que afeta o grupo estudado.

Há de se considerar, entretanto, que, após as aulas de concordância, com foco nos contextos desfavorecedores, esse quadro se inverte. Isso demonstra que, por mais que as alunas apresentem o comportamento não padrão a princípio, elas talvez tenham estado mais atentas ao que lhes fora apresentado sobre o tema.

Sexo	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
Mulher	6/90	84/90
	6.7%	93.3%
Homem	4/33	29/33
	12.1 %	87.9%

**Tabela 23.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 2ª redação



**Gráfico 6.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Sexo na 2ª redação

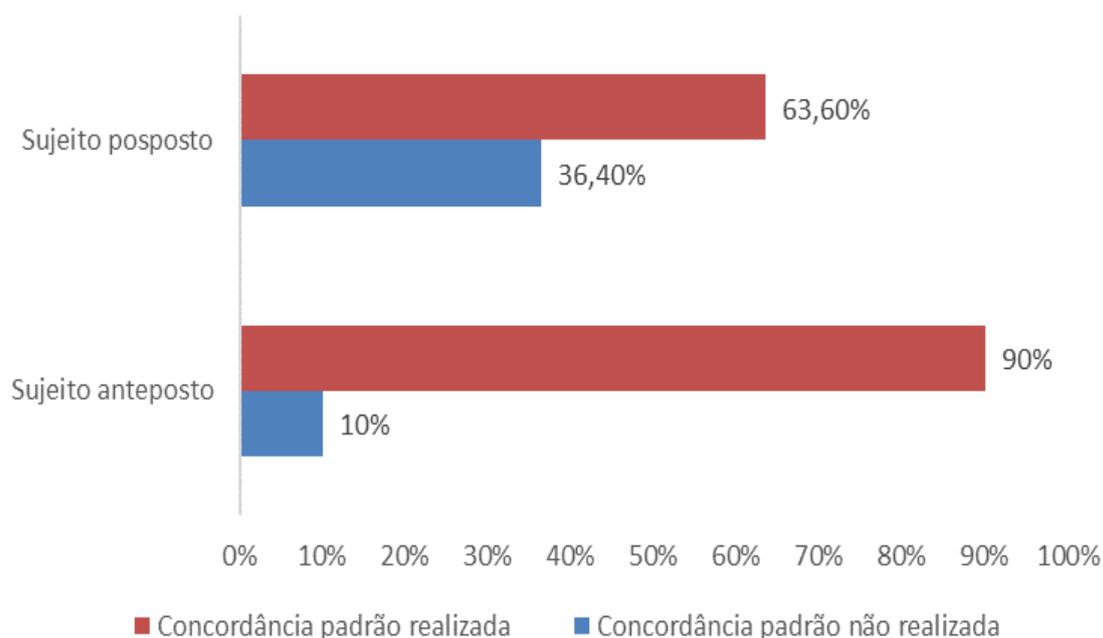
Essa é, sem dúvida, uma questão que exige mais pesquisa a fim de que se possa afirmar algo com maior segurança; de todo modo, constitui uma variável que, com base nos dados analisados, anuncia merecer mais atenção face às mudanças em nossa sociedade.

c- A posição do sujeito

Nos casos em que o sujeito se encontrava posposto ao verbo, foi visivelmente menor a frequência de uso da concordância padrão, confirmando as hipóteses dos diversos trabalhos anteriores, como o de Naro; Lemle (1977), Vieira (1995;2014) e Mollica (2003).

Posição do sujeito	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
Sujeito anteposto	10/100	90/100
	10%	90%
Sujeito posposto	4/11	7/11
	36.4%	63.6%

**Tabela 24.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Posição do sujeito na 1ª redação



**Gráfico 7.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Posição do sujeito na 1ª redação

É importante destacar que são considerados para análise desta variável os casos de sujeito explícito, pelo que são analisados 111 dos 140 dados totais obtidos das redações dos alunos, visto que outros 29 casos de uso da terceira pessoa plural, marcados ou não marcados, ocorreram com sujeito não explícito.

Percebe-se, por mais que apenas 11 casos de sujeito posposto tenham sido empregados nas redações analisadas, que a frequência de uso da marca nesse contexto é bem menor que a frequência observada em casos de sujeito anteposto. Vejamos os 4 exemplos de não concordância padrão com sujeito posposto observados.

(3) *depois chegou os dez soldados*

(4) *e depois veio a rainha e o rei*<sup>22</sup>

(5) *começou a chegar pessoas e as cartas esconderão os rostos quando virão a rainha*

(6) *ficou os três olhando para ela*

Observemos que, em dois dos quatro dados analisados, temos o verbo inacusativo “chegar”, verbo com o qual a concordância padrão é pouco realizada em casos de sujeitos pospostos. A esse respeito, é importante salientar que, dos tipos de verbos observados nos dados pesquisados, os verbos inacusativos são os que apresentam menor percentual de realização da concordância padrão, ao lado dos verbos bi-relativos/circunstanciais. Cumpre destacar também a atuação de numerais no sintagma nominal como possível condicionador da não concordância, observada no exemplo 3 e no exemplo 5, possivelmente por já serem esses numerais uma expressão semântica de pluralidade. A esse respeito, Vieira (1995) destaca que, em sua pesquisa,

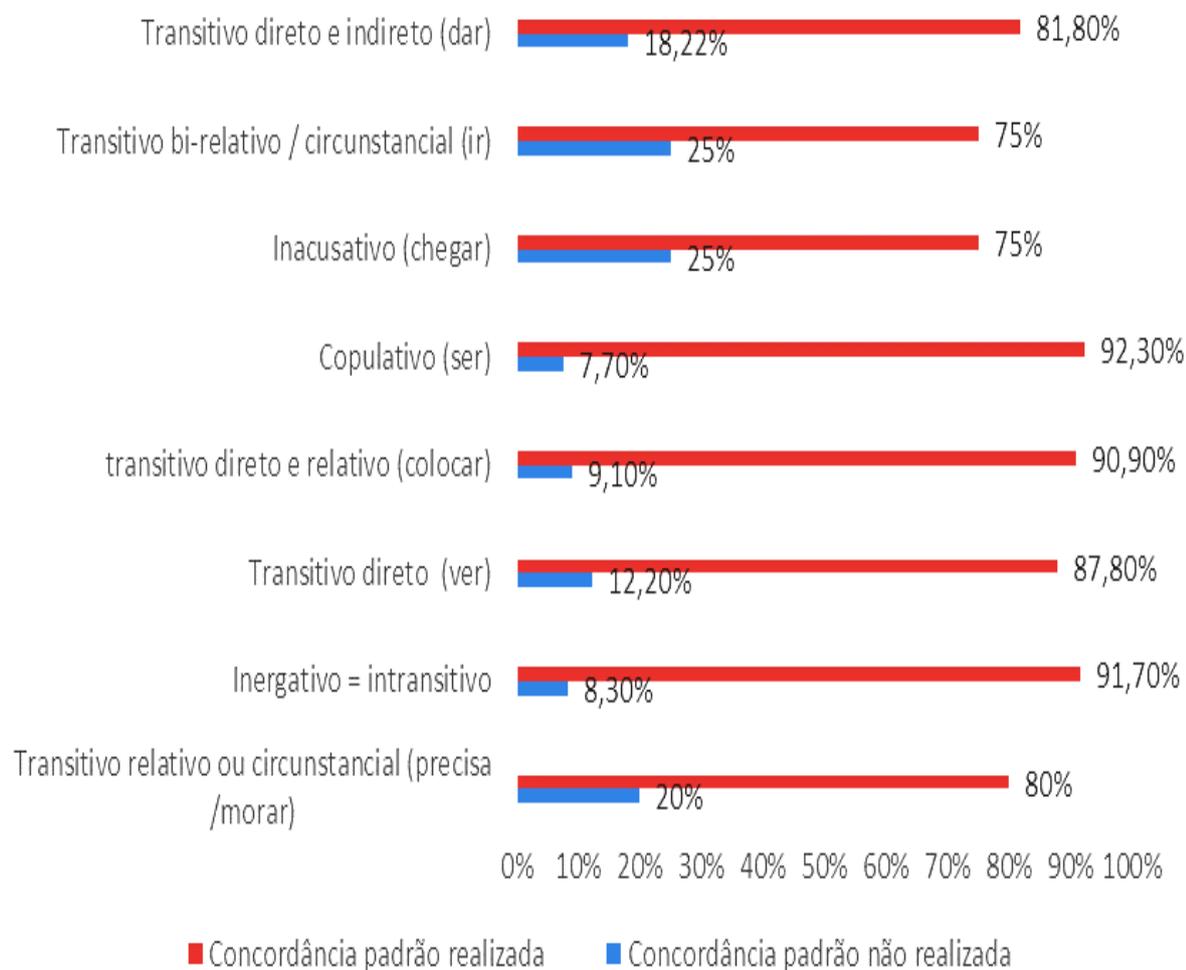
confirmou-se o comportamento semelhante dos SNs constituídos de numerais e os constituídos de elementos com ausência da marca de plural - a tendência à não concordância. Em estudo sobre a concordância nominal, BRANDÃO (Cf. 1994) observa que a mesma tendência se verifica no nível do SN - a presença de um determinante numeral desfavorece a marca de plural do termo determinado. (p.86)

---

<sup>22</sup> Embora tenhamos computado a estrutura com sujeito posposto coordenado junto aos demais dados, reconhecemos que se admite, na própria norma gramatical, a possibilidade de concordância no singular nesse caso.

Tipo de verbo	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
Transitivo relativo ou circunstancial (precisa /morar)	1/5	4/5
	20%	80%
Inergativo = intransitivo	1/12	11/12
	8.3%	91.7%
Transitivo direto (ver)	9/74	65/74
	12.2%	87.8%
transitivo direto e relativo (colocar)	1/11	10/11
	9.1%	90.9%
Copulativo (ser)	1/13	12/13
	7.7%	92.3%
Inacusativo (chegar)	2/8	6/8
	25%	75%
Transitivo bi-relativo / circunstancial (ir)	1/4	3/4
	25%	75%
Transitivo direto e indireto (dar)	2/11	9/11
	18.2%	81.8%

**Tabela 25. Frequência de uso da concordância segundo a Variável Tipo de verbo –  
Perspectiva Sintática na 1ª redação**



**Gráfico 8.** Frequência de uso da concordância segundo a Variável Tipo de verbo – Perspectiva Sintática na 1ª redação

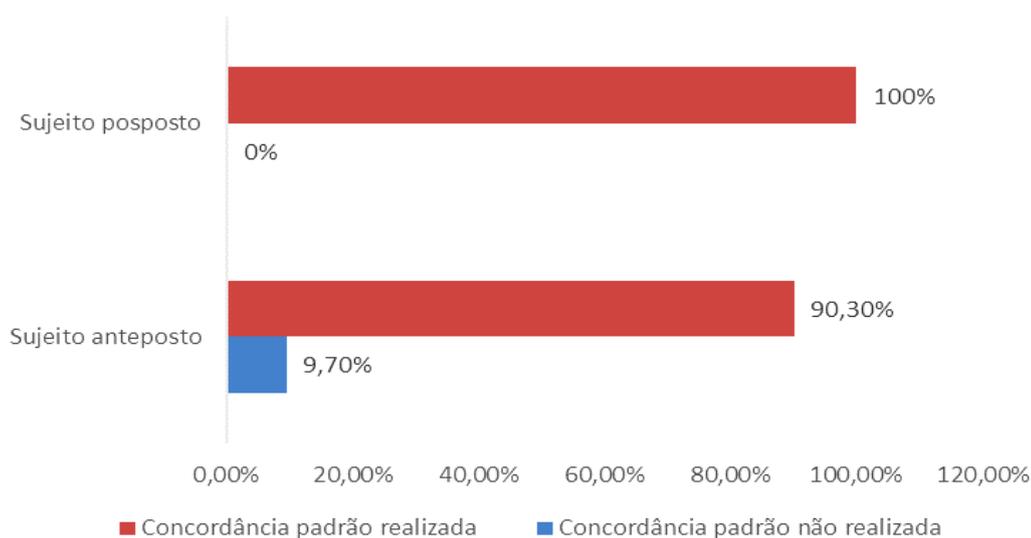
Sabemos que, com a distribuição dos verbos por transitividade, são poucos os dados que restam para análise em cada tipo observado; ainda assim, consideramos o resultado importante, visto que há percentuais maiores de realização da concordância padrão, mesmo com poucos dados, como é o caso dos verbos transitivos diretos e relativos, transitivos relativos ou circunstanciais e transitivos diretos e indiretos.

Na segunda redação, após as aulas sobre concordância, predicação e contextos desfavorecedores, verificamos que, embora o uso do sujeito posposto seja reduzido, a concordância padrão foi utilizada em todos os casos em que tal uso foi observado.

Também houve um leve aumento no uso da concordância padrão com sujeitos antepostos.

Posição do sujeito	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
Sujeito anteposto	9/93	84/93
	9.7%	90.3%
Sujeito posposto	0/6	6/6
	0%	100%

**Tabela 26.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Variável Posição do sujeito na 2ª redação



**Gráfico 9.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Variável Posição do sujeito na 2ª redação

A concordância padrão com sujeito posposto foi realizada nos seguintes casos:

- (7) *vieram soldados machando*
- (8) *e bem atrás vieram o rei e a rainha<sup>23</sup>*
- (9) *as cabeças sumiram como a senhora pediu, disseram os soldados*
- (10) *caiu em uma alucinação onde existem seres ainda no planeta terra*

<sup>23</sup> Destaque-se, novamente, a possibilidade do uso também padrão de “Veio o rei e a rainha” com o sujeito posposto.

(11) e depois a rainha perguntou quem eram aqueles que estavam deitado no chão e mandou eles levantarem

(12) e chegaram os soldados

Como se vê, entre os casos de realização da concordância padrão, houve inclusive a ocorrência de concordância com o verbo inacusativo “chegar”, o que reforça as propostas de Lemle; Naro (1977), Vieira (1995), Mollica (2003), sobre a importância do investimento no trabalho com os contextos desfavorecedores.

#### d- A Saliência fônica

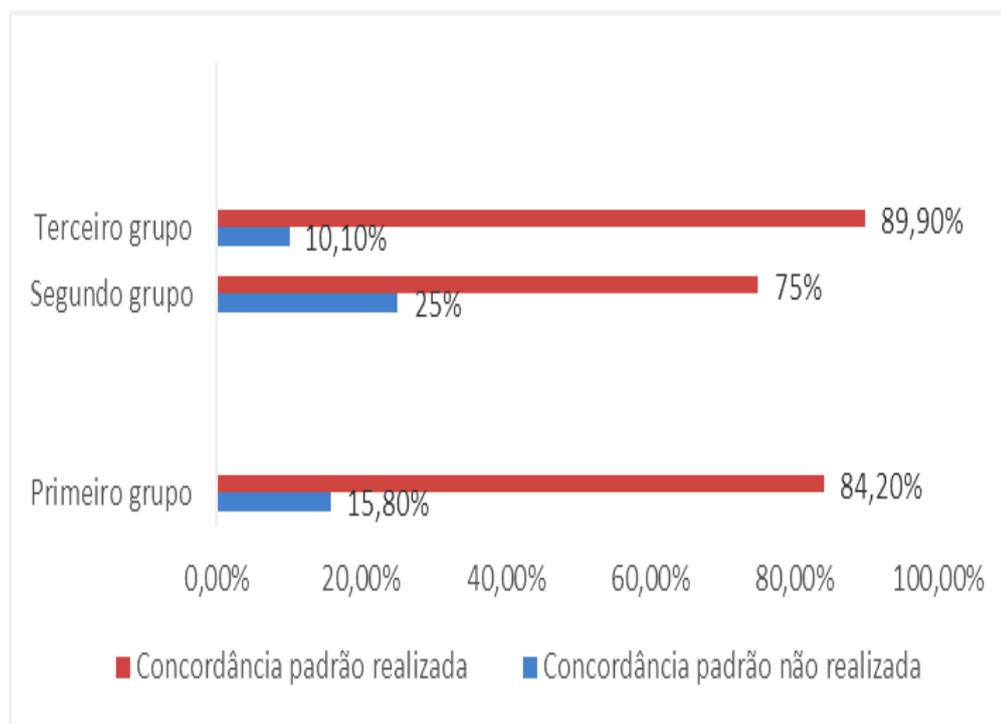
Outra variável que se afirmou, conforme esperado, como contexto condicionador da concordância foi a Saliência fônica, ainda que saibamos, como temos afirmado, que tal variável foi idealizada para a análise de dados da oralidade. A importância dessa variável, que vemos na tabela a seguir, sustenta a hipótese de que os padrões da oralidade influenciam em alguma medida a escrita dos alunos pesquisados. Essa influência, que pode ser observada nos textos analisados inclusive em outros fenômenos linguísticos, consiste em um importante dado que nos mostra a importância de trabalhar também com esses alunos o *continuum* oralidade x letramento, como já temos apontado.

Supõe-se, dessa forma, que eles sejam capazes de lançar mão dos usos de que dispõem em acordo com a situação comunicativa em que estejam inseridos, servindo-se de usos localizados nos mais variados pontos desse contínuo a fim de produzirem textos também dos mais variados gêneros, capazes de veicular múltiplos sentidos permeados pelo uso padrão ou pelo uso não padrão.

Grau de saliência fônica	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
Primeiro grupo:	9/57	48/57
-come/comem; sai/saem		
-fala/falam	15.8%	84.2%
Segundo grupo:	2/8	6/8
-faz/fazem		
-quer/querem; falar/falarem	25%	75%
Terceiro grupo:- vai/vão		
- comeu/comeram; foi/foram; viu/viram -	7/69	62/69
falou/falaram		
- disse/disseram, quis/quiseram		

- fez/fizeram; teve/tiveram	10.1%	89.9%
- veio/vieram - é/são		

**Tabela 27.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 1ª redação



**Gráfico 10.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 1ª redação

É possível observar que, como descrito na metodologia, unimos os dados observados e os agrupamos em três níveis de saliência. O amálgama entre os fatores em três níveis possibilitou a observação do aumento dos índices de realização da concordância padrão entre os primeiros e o terceiro grupo.

Tais dados também confirmam as hipóteses iniciais deste trabalho, que se apoiam no proposto por Lemle; Naro (1977) e utilizado por vários pesquisadores, como VIEIRA (1995; 2014). É visível a diferença observada entre o primeiro grupo, em que estão os verbos de menor saliência, e o terceiro grupo, que abrange os verbos de maior saliência. Algo curioso, entretanto, acontece entre o segundo e o terceiro grupo. O segundo grupo possui porcentagem de realização da concordância padrão consideravelmente menor que o terceiro grupo, de maior saliência, mas esse índice é também inferior ao observado no primeiro grupo, que abriga verbos de menor saliência ainda. Cremos que esse dado seja a expressão da dificuldade dos alunos para realizar a concordância padrão diante do infinitivo pessoal, visto que os dois casos de não concordância padrão

observados no segundo grupo acontecem no âmbito do nível de oposição existente em verbos do tipo “falar/falarem”, como no exemplo a seguir :

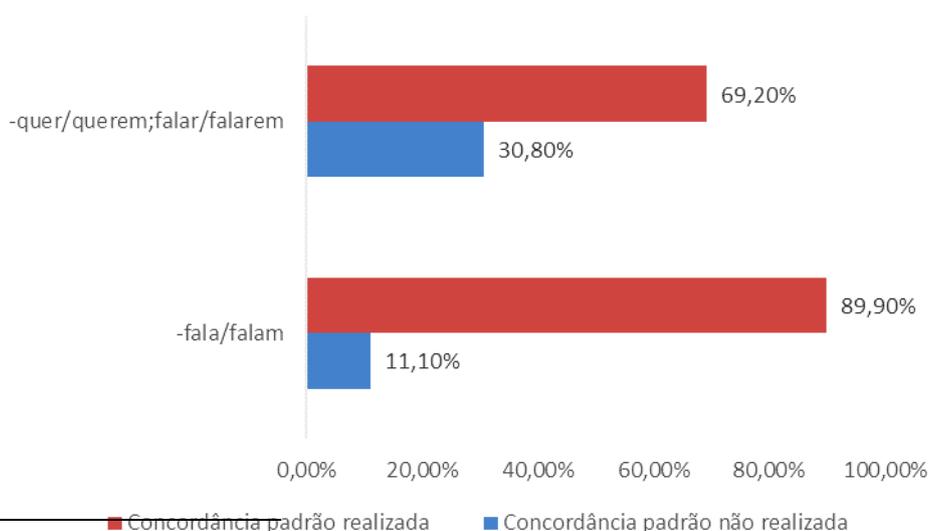
(13) *eles estavam tomando muito cuidado para não esbarrar um no outro*<sup>24</sup>

Há apenas 7 usos do infinitivo pessoal no grupo de dados analisados e, desses usos, 5 (71.4%) apresentam concordância padrão. Esse índice aponta também para a necessidade de trabalhar, além da saliência fônica como contexto desfavorecedor, a concordância envolvendo verbos no infinitivo pessoal.

Na segunda redação, o nível de realização da concordância padrão sobe consideravelmente, mesmo com verbos de baixa saliência, o que também confirma a importância do trabalho com os contextos desfavorecedores. A realização da concordância chega a 100% nos grupos de verbos com alta saliência e mesmo em grupos de baixa saliência como “come/comem; sai/saem”. Só não se observa a concordância padrão na totalidade dos casos com os fatores expostos na tabela a seguir.

Grau de saliência fônica	Concordância padrão não realizada	Concordância padrão realizada
fala/falam	6/54	48/54
	11.1%	88.9%
quer/querem; falar/falarem	4/13	9/13
	30.8%	69.2%

**Tabela 28.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 2ª redação



<sup>24</sup> Destaque-se que esse dado foi considerado como uso não padrão da concordância verbal, mas que se considera também a interpretação “para um não esbarrar no outro”, que pode justificar a ausência do uso da morfologia de plural.

**Gráfico 11.** Frequência de uso da concordância padrão segundo a Saliência Fônica na 2ª redação

A concordância padrão não é realizada em sua totalidade no grupo de baixa saliência fônica, mas já ocorre em nível sensivelmente maior que o observado na primeira redação, quando o fator “fala/falam” apresenta, isoladamente observado, realização da concordância padrão em 86.8% dos casos. Novamente, entretanto, vemos um índice mais baixo de uso da morfologia do plural no fator que abriga o infinitivo pessoal, que agora possui um número maior de ocorrências e uma porcentagem menor de uso da concordância padrão. Tais dados reafirmam a necessidade de investimento nesse contexto com relação às turmas pesquisadas.

Não demonstraram a influência esperada sobre o uso dos alunos pesquisados as variáveis Distância entre o sujeito e o verbo e Elementos intervenientes entre o sujeito e o verbo, possivelmente porque, como já afirmado, o *corpus* analisado não dispunha de dados suficientes para que tais variáveis pudessem ser bem avaliadas. Na realidade, a maioria dos dados produzidos pelos alunos não apresentou elementos intervenientes e, quando apresentados, estes eram principalmente pronomes e advérbios curtos.

O paralelismo também não foi observado como esperado, visto que não houve dados com morfema de plural zero no último elemento, não sendo possível, então, realizar comparações de forma que se pudesse observar de maneira consistente a influência dessa variável no *corpus* analisado.

Os demais grupos de fatores não foram selecionados nas rodadas multivariadas, motivo pelo qual não foram explorados nesta seção.

### **5.3. Apreciação crítica da diagnose**

A análise dos dados constituiu etapa relevante para o conhecimento dos padrões de uso da concordância relativos à produção dos estudantes. A experiência pôde revelar que a descrição científica pode ser forte aliada do professor para a delimitação do trabalho a ser realizado em sala de aula.

Primeiramente, os resultados revelaram que, a despeito do que intuitivamente muitos possam pensar, os alunos em questão, provenientes de comunidades urbanas, realizam produtivamente a marca de plural nos verbos de 3ª pessoa, o que, embora possa ter sido favorecido pelo gênero textual resumo, constitui tendência compatível com resultados da fala urbana carioca, por exemplo, e da escrita escolar.

Não obstante essa tendência geral, a pesquisa confirmou como contexto importante para a realização ou não da concordância padrão, em termos da atuação de variáveis extralinguísticas, a idade dos alunos, o que, como dito, demonstra a importância de pensarmos em um trabalho diferenciado voltado para o atendimento de alunos repetentes. A variável Sexo merece maior observação, embora tenha sugerido que as meninas sejam mais atentas à concretização de variantes consideradas padrão.

A análise confirmou, também, a influência das variáveis saliência fônica e posição do sujeito, com destaque para a importância dos verbos inacusativos, diante dos índices de realização da concordância não padrão.

Algumas variáveis não exerceram influência significativa especificamente no *corpus* analisado, em alguns casos por falta de variedade dos contextos produzidos por alunos. Ainda assim, como têm se afirmado como importantes contextos desfavorecedores da concordância padrão em muitos trabalhos, merecem atenção especial nas aulas de Língua Portuguesa em que o tema da concordância verbal seja trabalhado, como é o caso da variável Distância, fator condicionador da não concordância padrão mesmo em textos mais monitorados produzidos por falantes cultos.

Em linhas gerais, os resultados ora sintetizados permitiram propor a sequência de atividades didáticas – que se passa a apresentar no próximo capítulo – com base, em alguma medida, na realidade da própria produção textual dos alunos em questão.

## **6. A PROPOSTA PEDAGÓGICA**

A experiência-piloto apresentada, a descrição dos usos observados e a análise variacionista dos dados extraídos das redações dos alunos, conforme esclarecimentos anteriores, foram pensadas como fontes de informações para tomada de decisões e estruturação de uma proposta pedagógica voltada para o ensino de concordância verbal. Em conformidade com os objetivos estabelecidos inicialmente para este trabalho e com base nos resultados obtidos por meio das referidas experiências, então, é apresentada, neste capítulo, uma proposta de atividades didáticas para o tratamento do fenômeno linguístico com o qual vimos trabalhando.

### **6.1. A fundamentação teórico-metodológica da proposta pedagógica**

Os objetivos voltados para o ensino de concordância verbal, estabelecidos no princípio desta pesquisa, passam, como dito, pelos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, elaborados e sistematizados por Vieira (no prelo). Os três eixos, por apresentarem uma proposta clara e objetiva para o ensino de Língua Portuguesa, serão considerados como base para todas as atividades pedagógicas aqui dispostas. Concebe-se, assim, que a aplicação da proposta constitui ferramenta para alcançar os objetivos gerais da área de Língua Portuguesa no ensino fundamental, dispostos nos PCN, como, em destaque, os de possibilitar ao aluno

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;(…)
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;(…)
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

Com base em tais objetivos, pretendemos promover o ensino da concordância verbal não como mera memorização de padrões prescritos pela gramática tradicional, que estabelecem padrões idealizados e, por vezes, muito distantes dos praticados pelos próprios falantes altamente escolarizados, em sua fala e até na escrita. Além de considerarmos a pertinência da divulgação da chamada norma culta, nos termos de Faraco (2006), compatível com determinados contextos sociais, nosso trabalho pretende

promover o uso criativo da linguagem, incentivando a imaginação do aluno, munido do conhecimento estrutural necessário para produzir e compreender os infinitos sentidos possíveis a partir do uso reflexivo da linguagem e aqui, mais precisamente, da concordância verbal, pautada nos três eixos de ensino.

No que se refere ao Eixo 1, pretende-se levar em conta, no trabalho com a concordância, “a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 2006, p. 60-61). Nesse sentido, cabe ao trabalho didático proporcionar condições, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que o aluno, em um processo de progressiva ativação e indução de conclusões, tenha consciência linguística sobre o fenômeno da concordância, o verbo e os sintagmas nele envolvidos e as expressões morfofonológicas para sua realização.

Buscando a integração entre o plano da reflexão linguística e a língua em uso, entende-se que o êxito do trabalho didático só é possível pensando a situação comunicativa, o que se articula profundamente ao Eixo 2. Nesse sentido, a proposta de vincular a gramática ao plano textual e à produção de sentidos pode se materializar, primeiramente, na reflexão sobre os padrões de concordância e os gêneros textuais ou as situações discursivas em que eles se efetivam. Assim, podem-se observar, por exemplo, os contextos em que se dá a preferência pela estrutura “os menino canta” em detrimento de “os meninos cantam”. A esse respeito, por exemplo, mesmo em se tratando de falantes cultos, é possível que não se utilize a forma “os meninos” quando em situações de comunicação menos monitoradas (em gêneros textuais compatíveis com essas situações). Vê-se que nessa abordagem também se estaria considerando o Eixo 3, relativo à variação linguística.

Esse exemplo simples se estabeleceria em um padrão inicial, que se pretende desenvolver no nível de reflexão linguística que cada turma demonstre poder e querer alcançar. A esse respeito, Bagno *et alii* (2002) apontam a impossibilidade de mapear todos os usos ou variedades correntes em nossa língua e, logo, a dificuldade da criação de uma gramática, mesmo que assim se intencionasse, que comportasse tais usos, visto que, dada a realidade linguística brasileira, profundamente complexa, e a evolução constante das línguas, rapidamente essa gramática tenderia a se tornar desatualizada. Pretende-se, então, “criar condições para que os indivíduos possam produzir seu próprio

conhecimento linguístico, aprendendo a praticar a investigação-teorização sobre os fatos da língua e da linguagem” (BAGNO *et alii*, 2002, p.61).

Dessa forma, quanto ao Eixo 3, almeja-se possibilitar ao aluno a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros analisados ao longo desses *continua*, reconhecendo os condicionadores observados por Vieira (1995; 2014) que figuram como foco nesta pesquisa, ainda que numa linguagem mais simples, aumentando ou diminuindo sua monitoração com relação a eles em função do registro.

Assim, este trabalho, simultaneamente, pretende atender aos objetivos propostos pelos PCN e formar cidadãos capazes de não só utilizar a linguagem de maneira eficiente, como refletir sobre as questões que perpassam essa eficiência.

Para lograr êxito nesse fim, apresentamos uma sequência de atividades, pautada no ensino da concordância verbal, articulada com base nos já citados três eixos, cujas preocupações principais, consideradas na proposta, estabelecemos e explicitamos a seguir.

### **6.1.1. A concordância verbal e o Eixo 1: abordagem reflexiva do tema como fenômeno linguístico**

Norteiam também a concepção da presente proposta pedagógica, no que diz respeito ao Eixo 1, os conceitos postulados por Franchi (2006) para um ensino reflexivo de gramática, que utilize atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. É considerado, então, o trabalho reflexivo, por meio das atividades de Franchi, de forma indutiva. Cumpre reiterar que esse eixo é transversal aos outros dois, de forma que se objetiva trabalhar as atividades de maneira reflexiva e indutiva a partir de textos, considerando seu sentido, e a partir do trabalho com os usos variáveis.

Segundo o eixo em que se objetiva apresentar a concordância verbal, de maneira geral, como fenômeno linguístico, é considerado inicialmente o padrão geral proposto pelas gramáticas tradicionais, segundo o qual

Se o sujeito for simples e singular, o verbo irá para o singular, ainda que seja um coletivo (...)

Se o sujeito for composto, o verbo irá, normalmente, para o plural, qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo (...)

Se o sujeito for composto, o verbo irá, normalmente, para o plural, qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo. (BECHARA, 2009, p. 554)

Consideramos, sobretudo, a importância do ensino do padrão geral, visto que, conforme a crítica feita por Perini (2007), alguns casos particulares apresentados pelas gramáticas tradicionais “refletem usos arcaicos ou extremamente raros” (p. 184), não constituindo o cerne dos usos estigmatizados da concordância verbal. Dessa forma, o desvio do padrão, em tais casos particulares, não é estranho à norma culta brasileira e, mais precisamente, fluminense. Tais desvios não constituem, portanto, um fator de exclusão ou discriminação sociocultural da qual os alunos possam ser vítimas. Isto posto, consideramos a pertinência do ensino de concordância, conforme propõe Bagno (2012), “fixado nos casos que provocam maior rejeição por parte dos falantes das VUP [variedades urbanas de prestígio], ou seja, a contiguidade ou proximidade de **sujeito e verbo** – eles ainda não **chegaram, todas as meninas gostaram** do filme, **nós tínhamos** viajado juntos.” (p. 657). Também consideramos que “Os demais, tão frequentes até mesmo nos GTM [gêneros textuais mais monitorados], podem ser examinados e discutidos em sala de aula como demonstrações da riqueza de possibilidades que os falantes de uma língua criamos para nós mesmos”. (BAGNO, 2012, p. 657).

Creemos que, estabelecendo o foco no ensino do padrão geral, atendemos ao objetivo iii deste trabalho, no que diz respeito ao reconhecimento do estigma em relação aos usos populares, por mais que esse reconhecimento seja mais aprofundado e discutido em etapa a ser apresentada em outro bloco que estruturamos para o ensino da concordância verbal. Também cremos que é possível, assim, ampliar o repertório dos alunos para que realizem usos cultos, inclusive mais monitorados. Isto é possível porque, por mais que haja foco no padrão geral – não dominado, como visto na análise sociolinguística, pela totalidade dos alunos –, há também a preocupação com a apresentação e discussão das possibilidades observadas nos casos particulares.

O ensino desse padrão geral deverá considerar, conforme proposto por Vieira (2014), os chamados contextos desfavorecedores que efetivamente atuam como condicionadores da concordância não padrão. Serão abordados, então, os fatores de maior produtividade observados nos dados produzidos pelas turmas pesquisadas, como os que se referem à posição do sujeito e à saliência fônica.

Além disso, consideramos, em nossa proposta, a importância e eficiência do ensino pautado nas noções de predicação, conforme Duarte (2014) e Neves (2013).

Nessa perspectiva, por exemplo, pode ser eficaz, diante de um sujeito posposto, pensar a estrutura argumental do verbo, de forma que o aluno não associe esse sujeito com o objeto e, assim, seja capaz de realizar a concordância padrão.

### **6.1.2. A concordância verbal e o Eixo 2 – a construção de sentidos: os letramentos múltiplos e o valor indexical**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como visto, põem as práticas de leitura e produção textual em destaque, contrapondo-as às práticas de caráter mais propriamente gramaticais, muito difundidas até então. A crítica não é feita ao ensino das categorias em si, como pode parecer em uma leitura apressada, mas ao ensino descontextualizado da metalinguagem, sem articulação do fenômeno linguístico ensinado à concepção de sua inserção em um texto, visto como prática social.

O ensino da Concordância Verbal, no que diz respeito ao Eixo 2, entretanto, não parece ser tão produtivo como nos exemplos citados, ao menos não nos mesmos moldes. Sendo assim, cumpre, como já afirmado, pensar os limites de abordagem do tema deste trabalho no que diz respeito à construção de sentido e, por oportuno, repensar a abrangência do ensino baseado na construção de sentidos por meio de recursos linguísticos, visto que já se pode entender que os variados fenômenos linguísticos não afloram em todos os eixos na mesma proporção. Sem tal reflexão, a abordagem até então defendida poderia fazer pensar que o que se objetiva é apenas utilizar o “texto como pretexto” para uma abordagem do fenômeno estudado. Tal visão não representa as bases dos objetivos perseguidos por este trabalho.

Na verdade, o temor ao uso do texto como pretexto também merece avaliação cuidadosa. Usar o texto como pretexto implicaria o recurso ao material para exclusivamente ilustrar e destacar temas gramaticais específicos. Uma vez que o trabalho com o texto em seus diversos planos seja executado, tomar posse das estruturas nele presentes para reflexão de qualquer ordem configura a contextualização do trabalho com qualquer fenômeno, o que obviamente é muito mais interessante do que o trabalho isolado com estruturas artificialmente inventadas. Nesse sentido, considera-se, como Neves, que

A premissa central é que, numa visão da língua em uso, a avaliação deve ser tentada no domínio discursivo, o que nada mais representa do que levar adiante as propostas básicas de uma gramática funcional, que prevê que a interação verbal é uma atividade estruturada ( com regras, normas e convenções), mas também é uma atividade cooperativa, e, desse modo, ativam-se, na linguagem (que é sempre

interação), dois sistemas de regras: as que regem a constituição das expressões linguísticas ( regras sintáticas, semânticas, morfológicas e pragmáticas) e as que regem o modelo de interação verbal no qual as expressões são usadas (regras pragmáticas. (NEVES, 2013, p.13)

Como visto, é possível pensar que o uso não padrão da concordância verbal também possa exercer uma função em determinados contextos, servindo à produção de sentidos em acordo com o gênero textual em questão e a situação de comunicação no qual tal gênero se encontra inserido. Tais usos e tais funções chamam a atenção para a função sociossimbólica da linguagem e para a sua implicação também no universo escolar dentro de uma perspectiva de letramentos múltiplos, que leva em conta o valor semiótico imbricado no uso de cada fenômeno linguístico.

Cumprido ressaltar que a concordância também apresenta no Eixo 2, mais especificamente, importância na construção do sentido gramatical, relacionando a forma verbal e o sujeito na organização da sentença. Assim a concordância atua na construção do sentido local, no plano da sentença. Isso ocorre porque a concordância na frase às vezes é o expediente que permite localizar o sujeito, que atua na manutenção da coesão oracional, de forma a colaborar com sua construção.

Por mais que objetivemos trabalhar com os três eixos ao longo de toda a proposta pedagógica, consideramos importante, como temos defendido neste trabalho, compreender que, em função do fenômeno linguístico tratado, um ou outro eixo pode aflorar com mais facilidade ou possuir menores ou diferentes possibilidades de tratamento. Vimos que a concordância verbal, diferentemente de outros fenômenos, possui algumas limitações no que diz respeito ao trabalho com o Eixo 2, se forem considerados prioritariamente processos de construção de sentido no plano global ou macroestrutural do texto.

Os PCN's, porém, estabelecem como um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
  - \* contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
  - \* inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
  - \* identificando referências intertextuais presentes no texto;
  - \* percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
  - \* identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;

\* reafirmando sua identidade pessoal e social; (BRASIL, 1998, p.33)

Esse objetivo, que, na verdade, condensa múltiplas finalidades que envolvem o uso proficiente da linguagem, relaciona-se de maneira muito particular com o que propomos, ainda na fundamentação teórica deste trabalho, para a abordagem da concordância verbal dentro do Eixo 2 para o ensino de Língua Portuguesa em Vieira (no prelo). Como vimos no Capítulo 3, principalmente no item 3.2.3., além de minimizar o preconceito linguístico, melhor trabalhado na próxima etapa, face à compreensão das múltiplas experiências de letramento a que estamos submetidos em sociedade, a perseguição do objetivo acima transcrito constitui também uma forma de perseguição da valorização dos múltiplos letramentos, do reconhecimento do fator indexical da linguagem e da ampliação das possibilidades de leitura e significação, que um usuário proficiente da língua deve possuir.

No âmbito de variados fenômenos linguísticos, inclusive no da concordância verbal, a ampliação das possibilidades de leitura e significação constitui, no contexto dos múltiplos letramentos, fator indispensável, por exemplo, para o letramento digital dos alunos. Diante dessa perspectiva, mesmo usos não padrão, sobretudo da concordância verbal, podem constituir fator de significação, e isso é muito comum nos gêneros digitais, propagados nas mídias sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat* e outras já tão comuns atualmente na vida da maioria das pessoas. Esse letramento é importante, sobretudo, para que os alunos entendam a importância do uso padrão, mas não se tornem fanáticos por esse padrão, tornando-se também incapazes, por seu fanatismo, de compreender, por exemplo, efeitos de humor gerados pelo uso não padrão em tais mídias sociais. Esse fanatismo empobrece as possibilidades de o aluno, conforme objetivos preconizados pelos PCN, inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificar referências intertextuais presentes no texto e identificar e repensar juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua.

Vejamos, por exemplo, um caso em que o uso não padrão da concordância em primeira e em segunda pessoa é utilizado para produzir humor em um “tweet”, gênero textual digital muito utilizado modernamente na mídia social “Twitter”.



 Follow

nois de humanas quebra no máximo uns  
paradigma vcs de exatas quebra barragem  
ciclovía viaduto isso quando não tão  
quebrando a economia

RETWEETS

1,937

LIKES

1,718



5:23 PM - 22 Sep 2016



1.9K



1.7K



O tweet<sup>25</sup> em questão utiliza a concordância não padrão da primeira pessoa, em “nois de humanas quebra no máximo uns paradigma”, e da segunda pessoa, em “vcs de exatas quebra barragem ciclovía viaduto isso quando não tão quebrando a economia”, com o visível objetivo de provocar humor através do contraste, apontado frequentemente por internautas, existente entre estudantes de ciências humanas e ciências exatas. Além da concordância verbal, outros fenômenos como concordância nominal, pontuação e ortografia são utilizados fora do padrão prescrito.

Tais publicações são extremamente comuns nas mídias sociais sobre as quais vimos falando, havendo até mesmo páginas em tais mídias dedicadas exclusivamente a esse tipo de publicação com finalidade humorística. Não são poucas as pessoas, contudo, que, apegadas a um padrão gramatical que, em sua concepção, deva ser empregado independentemente do contexto interacional, não só desprezam os usos utilizados fora do padrão como ignoram seu caráter proposital e seu papel na produção de sentidos, como os observados no “tweet” em questão. Esse possível não letramento digital leva, no caso do “tweet” acima, a comentários como os abaixo dispostos.

---

<sup>25</sup> As tarjas pretas foram utilizadas para preservar a identidade do autor do tweet e dos internautas que curtem, compartilham e comentam a publicação.



A discussão observada nos comentários se dá entre a pessoa que escreve o “tweet” e um usuário da rede que se mostra indignado com a publicação. É possível perceber que ambos os usuários, o que escreve e o que comenta, se apresentam como professores de Português e levam a discussão para o campo linguístico.

Continuando a discussão, os primeiros usuários são interpelados por outros dois: um, criticando mais especificamente a piada feita com estudantes de ciências exatas e outro, por fim, criticando a postura conservadora face a desvios propositais do padrão gramatical em mídias como o “Twitter”.



Nesses comentários, há a intervenção de uma terceira pessoa claramente inconformada com a piada, que, segundo essa pessoa, “desmerece as pessoas que fazem a real diferença para a sociedade” e, por fim, a intervenção de uma quarta pessoa que “não acredita que, em 2016, ainda tem gente criticando erros ortográficos e gramaticais claramente propositais no Twitter”.

O conflito pode parecer apenas mais uma das constantes e frequentes discussões, até mais agressivas, que são presenciadas diariamente nas redes sociais, pelos mais diferentes motivos; mas é um claro e importante exemplo dos problemas que o apego ao uso do padrão, independente do contexto, pode gerar. Vê-se que a primeira pessoa que comenta se apresenta como professora de Português, mas despreza os efeitos de sentido provocados pelo uso não padrão da língua; e que a segunda pessoa que comenta parece ofendida com uma crítica que é mais uma piada do que uma ofensa. Por fim, o comentário da terceira pessoa, sobre os “erros propositais” parece bastante próximo do que consideramos ser importante desenvolver em um ensino de Língua Portuguesa voltado para os três eixos, visto que, em nossa concepção, não ser capaz de usar ou

compreender o efeito de sentido do uso não padrão em um gênero digital parece tão grave quanto não ser capaz de usar ou compreender a necessidade do uso padrão em gêneros mais monitorados, como um resumo escolar, por exemplo.

Partimos do pressuposto de que “Exercemos a nossa cidadania por meio da língua. A língua faz parte de um conjunto de práticas sociais e culturais”. (GÖRSKI; FREITAG, 2007, p.94). Nesse sentido, entendemos que a abordagem voltada para o eixo 2 também visa a ampliar o repertório dos alunos, para que sejam capazes de realizar usos populares ou cultos, mais ou menos monitorados. No caso exemplificado nesta seção, mais precisamente, para que sejam capazes de realizar usos populares e menos monitorados com propósitos específicos.

Em nossa perspectiva, portanto, a relação do Eixo 2 com o tema da concordância ocorre em planos diversos, que vão desde o sentido relativo à clareza na construção das funções oracionais – na relação sujeito-verbo – até os efeitos de sentido relacionados ao valor indexical de usar a concordância padrão ou não padrão.

### **6.1.3. A concordância verbal e o Eixo 3: condicionamentos para a marcação de plural e o preconceito linguístico**

Os três blocos que estruturam as três etapas para o ensino de concordância verbal aqui proposto, como já afirmado, encontram-se profundamente interligados. O não letramento digital, por exemplo, é, não raro, fator gerador de preconceito linguístico nas mídias sociais. É fato que muitas pessoas criticam o uso não padrão da ortografia, da pontuação, da concordância e de outros fenômenos, ainda que tal uso seja proposital e possua objetivos bem delimitados. Em alguns casos, tais objetivos não são sequer percebidos.

Sendo tais objetivos percebidos ou não, alguns comentários nas mídias sociais refletem o preconceito linguístico existente em nossa sociedade, dada a heterogeneidade observada no PB. Basta observar novamente o primeiro comentário criticando o “tweet” disposto na seção anterior para perceber tal realidade.



Conforme Görski; Freitag (2013),

Interfere fortemente no julgamento das formas e constituição dos estereótipos, o “status” social dos indivíduos que as utilizam e não as características linguísticas em si. Esse tipo de julgamento revela “preconceito linguístico” (que na verdade é “preconceito social), normalmente por parte daqueles que dominam a variedade padrão da língua e que, coincidentemente, se situam nos pontos mais altos da pirâmide social. (p.24)

A afirmação de Görski; Freitag demonstra que, ao falarmos de preconceito linguístico, precisamos ter em mente, antes de tudo, que falamos, na verdade, de preconceito social. Esse preconceito social parece bastante claro no comentário que inicia a discussão sobre a qual vimos falando. Ao afirmar “quebram a gramática também, hein? ”, provavelmente em uma referência à gramática tradicional normativa, o internauta relaciona esse uso “quebrado” à possível autoria de um “enfermeiro”, alguém “que acha que é da área de humanas por trabalhar com humanos!!!”. Essa afirmação deixa claro um possível desmerecimento da profissão enfermeiro por parte do autor do comentário, bem como uma ofensa à capacidade intelectual do tal enfermeiro, que teria uma visão equivocada sobre o que é ser da área de “humanas”.

O comentário apresenta claramente uma visão estereotipada do uso da língua, muito comum em nossa sociedade. Sabendo que “os estereótipos resultam da seleção de algumas formas – as mais frequentes, as mais salientes, as mais privativas – que, simbólica ou efetivamente, funcionam como índices de pertencimento social, regional, sexual, etário, etc” (LABOV, 2008 [1972], p.314), pretende-se demonstrar aos alunos os usos da concordância verbal, sobretudo em terceira pessoa, mais estigmatizados, de forma que eles se tornem conscientes desse estigma, mas, ainda assim, sejam capazes de refletir sobre o uso mesmo da variante estigmatizada, quando integrante de um projeto de dizer específico.

A apresentação do combate ao preconceito linguístico nos PCN como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, por si só, constitui motivo suficiente para o trabalho do tema nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, entretanto, outros fatores podem ser apresentados como motivadores para tal abordagem.

O tratamento do preconceito linguístico se liga profundamente ao objetivo iii, estabelecido neste trabalho, segundo o qual destacamos a importância do reconhecimento do estigma que existe em relação a usos populares. A esse respeito, adotamos a visão de Lucchesi (2015), segundo quem os estudos linguísticos devem

chegar a todos os estudantes, incluindo alunos do ensino básico, de forma que se torne cada vez mais claro para todos que as línguas só existem dentro das relações humanas e, portanto, são por essas relações influenciadas. Essa posição torna o acesso aos mais variados recursos linguísticos uma questão de cidadania e, por isso, algo que, em nossa concepção, não deve ser negado aos alunos.

No que diz respeito ao acesso à cidadania, é importante também lembrar dos três atos que integram o “drama da linguagem” (BAGNO, 2000). Entre esses atos, figura o “poder dizer”. Consideramos pouca coisa tão grave, no âmbito da linguagem, como “ter o que dizer” e “querer dizer”, mas não poder por medo do preconceito ou, em outras palavras, perder o direito à fala por conta de uma busca exagerada pela correção que sequer encontra embasamento científico que a legitime. Essa realidade, como descrito na experiência-piloto, está presente em muitas escolas, inclusive nas turmas pesquisadas. É, em nossa visão, dever do professor de Língua Portuguesa desfazer esse drama, tanto pela promoção do acesso à norma padrão, como pelo combate ao preconceito linguístico.

Para isso, nas atividades relacionadas com os pressupostos defendidos nessa seção, objetiva-se apresentar, inclusive, atividades que demonstrem a influência dos condicionadores da concordância não padrão sobretudo na produção dos estudantes envolvidos na investigação.

## **6.2. As atividades propostas**

Em termos de resultados, quanto ao domínio da variante considerada padrão, embora seja um experimento muito pontual, foi possível perceber que os dados obtidos sugerem a diferença de comportamento por variáveis sociais, o que é importante para o reconhecimento da realidade com a qual trabalharemos e para o planejamento de ações. O controle de variáveis linguísticas também se mostrou relevante, de modo que será possível elaborar atividades para investir nos contextos desfavorecedores da marca, como forma de ampliar o repertório dos alunos no que diz respeito à concordância padrão. É importante sinalizar, entretanto, como se vem abordando, sobretudo na delimitação do Eixo 2 para o ensino de língua portuguesa, que o objetivo deste trabalho não se limita à aquisição de um padrão aceito socialmente, mas também à formação de um leitor e produtor crítico que seja capaz de enxergar, mesmo em usos não padrão, a possibilidade de produzir sentidos em contextos variados.

São utilizados na proposta textos de variados gêneros, de forma a possibilitar o trabalho crítico e reflexivo com o Eixo 3, com ênfase no gênero textual notícia, por representar um gênero em que a norma culta, não raro, como no texto utilizado, dá espaço a várias vozes, permitindo ressaltar os aspectos linguísticos envolvidos nesse processo. Além disso, o gênero notícia é comumente trabalhado nas práticas escolares e integra o Currículo Mínimo para o ensino de Língua Portuguesa, da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, para o 7º ano do ensino fundamental, pelo que se espera que seja já conhecido pelos alunos.

Nesse sentido, considera-se produtiva a seguinte sequência, aliada à prática de reflexão linguística por meio da mediação das atividades, para promover a ampliação do repertório dos alunos e ambientá-los nos contextos desfavorecedores do uso da norma em acordo com a norma padrão, bem como a ampliação de sua consciência linguística diante de usos não padrão.

### Leia a notícia a seguir:



01/07/2011 17h58 - Atualizado em 01/07/2011 18h41

## Processo contra livro do MEC com erros de concordância é arquivado

Procurador diz que obra 'propõe a reflexão acerca da linguística'.  
Polêmica sobre 'nós pega o peixe' levou ministro a prestar esclarecimentos.

Do G1, em São Paulo



O Ministério Público Federal (MPF) da Procuradoria da República do Distrito Federal arquivou o inquérito civil instalado contra o Ministério da Educação por causa do livro "Por uma Vida Melhor", que contém erros de concordância. Na obra, os autores afirmam que o uso da língua popular - ainda que com seus erros gramaticais - é válido, permitindo frases como "nós pega o peixe" ou "os menino pega o peixe".

O MEC distribuiu o livro pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Na publicação, os autores dizem que o uso da linguagem popular é válida

ainda que com erros de concordância. O MEC distribuiu o livro pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos a 484.195 alunos de 4.236 escolas do país.

COMO O MEC ESCOLHE OS LIVROS DIDÁTICOS
<b>Inscrição das editoras</b> O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no site do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
<b>Triagem</b> Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT).
<b>Avaliação</b> Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica do MEC, responsável pela avaliação pedagógica. A secretaria escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
<b>Guia de livros</b> O MEC disponibiliza o guia do livro didático no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no Censo Escolar.
<b>Escolha</b> Diretores e professores das escolas analisam e escolhem as obras que serão utilizadas. A escola faz o pedido dos livros ao FNDE que, por sua vez, encomenda a compra às editoras.
<b>Distribuição</b> A distribuição dos livros é feita diretamente pelas editoras às escolas, por meio de um contrato entre o FNDE e os Correios. Os livros chegam às escolas entre outubro e o início do ano letivo.

---

saiba mais

---

**Haddad chama de 'injustiça crassa' críticas a livro didático do MEC**

---

**MEC não vai recolher livro com erros de concordância, diz Haddad**

---

**Opinião: Enquanto escrita exige rigor, linguagem oral é mais solta**

---

concordância]". "O livro parte de uma realidade comum aos adultos que voltam à escola e traz o adulto para a norma culta por meio de exercícios que pede ao estudante que faça a tradução da linguagem popular para a norma culta."

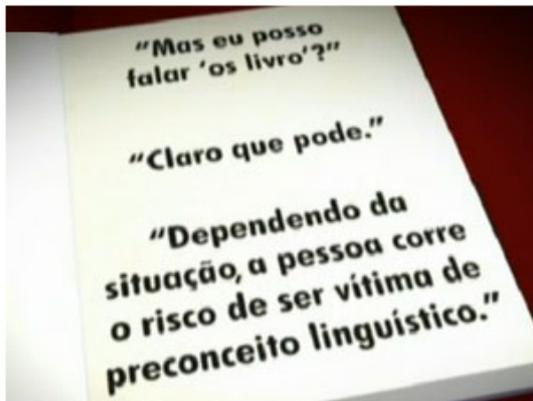
No documento publicado no último dia 22, que determinou o arquivamento do processo, o procurador Peterson de Paula Pereira afirma: "Transmitiu-se a ideia de que o indigitado livro pudesse ensinar a língua portuguesa de modo errado aos estudantes, quando, na verdade, o Ministério da Educação propôs à sociedade a introdução e reflexão acerca da linguística, que, conforme ensina o dicionário Houaiss da língua portuguesa, consiste em ciência que tem por objeto a análise da linguagem humana em seus aspectos fonético, morfológico, sintático, semântico, social e até mesmo psicológico; e a análise da origem, do desenvolvimento e da evolução das línguas".

Ele acrescenta: "Na verdade o livro propôs o início de reflexões, já no ensino fundamental e médio, da linguística, que apresenta-se como ciência que se preocupa com o conhecimento da realidade da língua, a reconhecer as diferenças da língua falada como parte integrante de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social, como preceitua o preâmbulo da Constituição Federal".

### Polêmica

A polêmica gerada pelo livro levou o ministro da Educação, Fernando Haddad, a comparecer em audiência em uma comissão do Senado para prestar esclarecimentos. O ministro classificou de "injustiça crassa" as críticas realizadas por diferentes setores da sociedade a um livro didático distribuído pelo governo nas escolas que permitiria erros de concordância.

Na audiência, Haddad disse ainda que não iria recolher os livros. Para ele, o livro "não faz o que os críticos dizem que ele faz [acolhe erros de



Arte mostra trechos do livro (Foto: GloboNews/ Reprodução)

A Academia Brasileira de Letras (ABL) discorda do teor da obra. Em nota, a ABL afirmou que “todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas, mas bem diferente é a tarefa do professor de língua portuguesa, que espera encontrar no livro didático o respaldo dos usos da língua padrão que ministra a seus discípulos, variedade que eles deverão conhecer e praticar no exercício da efetiva ascensão social que a escola lhes proporciona.”

Os autores da Coleção Viver, Aprender da Editora Global, afirmaram em nota publicada no

site da editora que o capítulo "Escrever é diferente de falar", chama a atenção para algumas características da linguagem escrita e para a norma culta, também conhecida como norma de prestígio. "Pretende defender que cabe à escola ensinar as convenções ortográficas e as características da variedade linguística de prestígio justamente porque isso é valorizado no mundo do trabalho, da produção científica e da produção cultural. E ainda que o domínio da norma de prestígio não se dá de um dia para o outro, mas de modo gradual, constante e pela intensa prática e reflexão sobre seus usos."

Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/07/processo-contr-livro-do-mec-com-erros-de-concordancia-e-arquivado.html> (acessado em 04 de novembro de 2016)

### Questão 1

Justificativa: Essa é uma atividade de natureza linguística, visto que envolve a atividade de leitura e a produção escrita do aluno em função do tema abordado na notícia e sua relevância social. A questão é proposta a fim de trazer questões ligadas à interpretação do texto lido e à variação linguística com vistas a contextualizar a abordagem das demais questões desta sequência. Nesta questão, os três eixos de ensino propostos são articulados com vistas à reflexão do aluno, com foco nos Eixos 2 e 3. Espera-se que o aluno identifique o tema e seja capaz de perceber que o texto fala da polêmica gerada pela divulgação de um material didático que traria “erros de português”. Assim, é possível que os alunos acabem expressando suas crenças sobre a variação, o que faz dela também um importante instrumento para verificação de tais concepções por parte da turma.

O uso da Língua Portuguesa é uma questão que sempre chama a atenção das pessoas. Que aspectos ligados a esse uso constituem o tema do texto que você leu?

## Questão 2

Justificativa: Essa é uma atividade de natureza linguística, visto que entra em cena a leitura do aluno em função do gênero abordado e de suas características, e a produção escrita do mesmo sobre o assunto; e epilinguística, visto que intenciona criar condições para que o aluno analise linguisticamente questões ligadas a usos socialmente considerados como integrantes do gênero textual trabalhado. É necessário que os alunos já conheçam as características básicas do gênero textual notícia. A questão é proposta a fim de trazer à tona características do gênero com vistas à contextualização da abordagem das demais questões desta sequência. A questão articula-se principalmente ao Eixo 2, por tratar de questões do plano da organização textual, buscando promover a reflexão dos alunos em torno do gênero trabalhado, pelo que se espera que os alunos se refiram, ao responder, a elementos como título, lide, corpo, data e suporte em que é veiculado, entre outros elementos.

O texto lido é uma notícia. Que elementos podem colaborar com a identificação desse gênero textual no referido texto?

## Questão 3

Justificativa: Essa é uma atividade de natureza linguística, uma vez que a leitura e a produção escrita dos alunos são acionadas; e epilinguística, porque os alunos, através dessa leitura, comparam e analisam linguisticamente os fenômenos gramaticais apresentados. Objetiva-se que os alunos percebam diferenças com relação à norma empregada no próprio texto da notícia e à norma empregada nos exemplos que constituem a polêmica em torno do material didático que é alvo da notícia. Essa questão articula os três eixos de ensino. O Eixo 1 entra em cena a partir da reflexão do aluno em relação a aspectos formais presentes nos usos observados na notícia e nos exemplos do material didático. É também uma questão ligada ao Eixo 2, visto que o aluno desenvolverá atividades de leitura, comparando informações. A questão chama a atenção, em particular, para questões centradas no Eixo 3, visto que o aluno irá comparar usos padrão a usos não padrão.

Compare a linguagem utilizada na notícia ora analisada à linguagem utilizada nas frases “nós pega o peixe” ou “os menino pega o peixe”, presente no material didático que gera a polêmica anunciada na notícia. Elas são semelhantes ou diferentes? Por quê?

#### Questão 4

Justificativa: Essa é uma atividade de natureza linguística, voltada para a produção textual, em que se objetiva que os alunos testem sua familiaridade com o gênero, compondo parte importante a ele ligada. Essa questão articula os três eixos de ensino, visto que o aluno terá de selecionar as estruturas linguísticas que comporão a notícia, com base na reflexão linguística sobre a constituição de tais estruturas, em função, inclusive, de sua adequação ao gênero que será composto, exercitando conhecimentos também ligados à variação. Por mais que na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro esteja previsto o trabalho com o gênero notícia no 7º ano do ensino fundamental, é importante que o professor verifique, em cada turma, a necessidade de trabalhar novamente o gênero antes desta sequência, visto que os alunos podem ter ainda dúvidas sobre ele, ou mesmo ter vindo de outras redes em que o gênero não tenha ocupado lugar importante nas aulas de Língua Portuguesa.

Com base na leitura do texto lido, proponha, como se você fosse jornalista, uma nova alternativa de título para a notícia.

#### Questão 5

Justificativa: Essa é uma atividade de natureza linguística, que envolve a leitura e a produção textual; e epilinguística, em que o aluno deverá refletir sobre os usos empregados em seu título, comparando-os aos observados na notícia e nos exemplos do material didático que é tema dela. É importante que se privilegie a discussão oral dessa questão e de outras, visto que as respostas podem sempre variar muito, levando a reflexões que estão além do foco desta sequência. A mediação, nesse sentido, se faz profundamente necessária, para que os alunos percebam, entre outros usos, os ligados a aspectos formais expressos no âmbito da concordância verbal. Essa questão privilegia os Eixos 1 e 3, levando o aluno à reflexão linguística pautada na variação linguística a partir de seus próprios usos, que podem, também, ser discutidos em grupos, em que os alunos comentem conjuntamente a linguagem utilizada pelos colegas.

O título que você produziu apresenta linguagem mais próxima da linguagem empregada no gênero lido ou na linguagem empregada nos exemplos do material didático nele polemizado? Exemplifique e justifique.

### Questão 6

Justificativa: Essa questão é a adaptação de uma outra que parte do formulário de crenças utilizado na experiência-piloto apresentada neste trabalho. Sua aplicação aqui, desta vez facultando ao aluno a marcação de mais de uma opção, objetiva, por tratar-se de uma questão de natureza epilinguística, promover a reflexão do aluno sobre a naturalidade e a frequência de usos da concordância não padrão em terceira pessoa, privilegiando, então, os Eixos 1 e 3. A questão também objetiva aproximar os alunos do tema, de forma a possibilitar a discussão, com base nas respostas, sobre a concordância em contextos de fala e escrita, também articulando os referidos eixos, sem preocupações com a nomeação, ainda, do fenômeno trabalhado.

O que você pensa sobre a frase “Os menino pega o peixe”, presente no material didático que é tema da notícia lida? Marque quantas opções forem necessárias para expressar sua opinião.

- a- É comum na fala e na escrita ( )
- b- É comum na fala ( )
- c- É comum na escrita ( )
- d- Está errada ( )

### Questão 7

Justificativa: Essa questão, de natureza epilinguística, visa a promover a reflexão do aluno sobre a naturalidade e a frequência de usos da concordância não padrão em terceira pessoa e sobre o julgamento social que esses usos recebem. A questão, que também é linguística, envolvendo leitura e produção textual, objetiva aproximar os alunos do tema, de forma a possibilitar a discussão, com base nas respostas, sobre a concordância em diferentes gêneros textuais e sobre o julgamento que a presença de usos não padrão em livros didáticos recebe, sem nomear, ainda, o fenômeno trabalhado, embora o aluno já possa, aqui, começar a fazer considerações sobre a concordância, em reflexões já de natureza metalinguística. A atividade está ligada ao Eixo 1, visto que o aluno, para responder, levará em consideração a presença de aspectos não formais ligados ao uso não padrão da concordância. Há ligação com o Eixo 2 também, visto que o aluno precisa acionar seu conhecimento de mundo para envolver questões como

preconceito linguístico ou a pressão existente sobre a correção em uma sociedade heterogênea e profundamente grafocêntrica na sua resposta. Tais questões, mesmo que não de maneira consciente ou teorizada, já fazem parte da realidade social de alunos do 8º ano do ensino fundamental e são consideradas nessa questão, que, por tratar da avaliação social de usos linguísticos, também possui articulação com o Eixo 3.

Por que você acha que a presença da frase “Os menino pega o peixe”, no material didático tema da notícia lida, é criticada por alguns grupos presentes em nossa sociedade?

#### Questão 8

Justificativa: Essa questão visa a promover a reflexão do aluno sobre o fenômeno da concordância verbal em si. A questão é linguística, envolvendo a leitura e a escrita em todas as perguntas; epilinguística, criando condições para a análise e comparação de usos linguísticos presentes, sobretudo, nos itens “a”, “c” e “d”; e metalinguística, visto que visa a promover as condições para que os alunos operem a sistematização da regra geral de concordância empregada na norma culta monitorada. Objetiva-se que o aluno, com base na leitura do texto e na observação das orações apresentadas, chegue a suas próprias considerações sobre qual seria a regra geral de concordância verbal estabelecida pela gramática tradicional e observada nos usos cultos, trabalhando, assim, o Eixo 1. O aluno também deverá comparar tais usos cultos, presentes no texto do jornalista, aos usos populares presentes no exemplo do livro didático, trabalhando, então, com o Eixo 3. No item “d” dessa questão, o Eixo 2, sobretudo, também é articulado, visto que o aluno deverá relacionar as informações presentes na notícia a seu conhecimento de mundo para responder, analisando, ainda, a frase em questão em função da regra por ele sistematizada, o que também articula os Eixos 1 e 3. As respostas dos alunos, nesta questão, podem remeter ao fenômeno da concordância nominal, o que pode ser aproveitado pelo professor para demonstrar a relação existente entre a concordância verbal e a concordância nominal, assim como sistematizar a regra geral de ambos os fenômenos.

Observe a frase “Os autores dizem que a linguagem popular é válida”, produzida pelo autor da notícia lida, e a frase “Os menino pega o peixe”, presente no material didático

tema da notícia lida. Que tipo de diferença pode ser observada entre as duas frases, se observados os verbos “dizem”, na primeira, e “pega”, na segunda?

- a- Com base no título da notícia **“Processo contra livro do MEC com erros de concordância é arquivado”**, é possível identificar o fenômeno gramatical que é utilizado de maneira diferente nas duas frases. Apresente o nome desse fenômeno.
  
- b- Observando a relação existente, na frase do autor da notícia, entre o verbo “dizem” e o sujeito “Os autores”, e a condenação da relação existente entre o verbo “pega” e o sujeito “os menino”, na frase em que o jornalista afirma haver “erros de concordância”, tente elaborar, com suas palavras, uma regra para o uso desse fenômeno gramatical, que oriente os usos vistos como “corretos”.
  
- c- Por que a frase “Os menino pega o peixe” estaria “errada”, segundo a notícia? Explique com base na regra que você acaba de elaborar.

#### Questão 9

Justificativa: A questão possui natureza linguística e epilinguística, trabalhando a leitura e a produção do aluno em função da análise de estruturas linguísticas, e apresenta, também, natureza metalinguística porque trabalha com conhecimentos voltados, sobretudo, para a categoria verbal. O foco principal está no Eixo 1; espera-se que os alunos percebam que as orações em questão se estruturam em torno de um verbo, a fim de pensar sua predicação e a relação dessa predicação com aspectos ligados ao fenômeno da concordância verbal. É importante destacar a presença de um período composto na “oração 3”, assim chamada para evitar possíveis confusões pelo fato de não terem os alunos visto ainda, no 8º ano, a estruturação de períodos compostos. Ainda que não tenha sido trabalhado o assunto de modo específico, considera-se importante permitir que os alunos percebam que orações também podem funcionar como complemento.

- a- Os verbos, para descreverem situações ou acontecimentos, podem selecionar diferentes elementos, como você pode observar na tabela abaixo. Observando o modelo,

complete o quadro destacando os elementos das orações seguintes a partir do verbo principal.

Modelo: Todas as feições sociais do nosso idioma constituem objeto de disciplinas científicas.

Oração 1: Nós pega o peixe.

Oração 2: Os menino pega o peixe.

Oração 3: Os autores dizem que o uso da linguagem popular é válida.

	<b>Sujeito</b>	<b>Verbo</b>	<b>Complemento 1</b>
Modelo	Todas as feições sociais do nosso idioma	constituem	objeto de disciplinas científicas
Oração 1			
Oração 2			
Oração 3			

#### Questão 10

Justificativa: Nessa questão – também de natureza linguística, com foco no trabalho de reescritura, e epilinguística, por exigir a análise linguística das estruturas reescritas visando à sua reformulação – também se adota a abordagem metalinguística, com trabalho objetivo em torno do verbo e suas flexões, como categoria, e do fenômeno da concordância verbal. Com foco principal nos Eixos 1 e 3, espera-se que os alunos percebam que as orações abaixo se estruturam em torno de um verbo, a fim de pensar sua predicação e a relação dessa predicação com aspectos ligados ao fenômeno variável da concordância verbal.

Segundo a regra geral de concordância verbal, estabelecida com base no uso padrão, o verbo apresenta o mesmo número (singular ou plural) que o apresentado pelo sujeito. Sendo assim, reescreva as orações 1 e 2, adaptando-as ao uso padrão da concordância verbal.

#### Questão 11

Justificativa: Essa questão, de natureza linguística, visa a promover a reflexão do aluno sobre a leitura em torno das diferentes vozes presentes na notícia e leva-lo à reflexão,

epilinguística, sobre como essas vozes se alternam no texto. A atividade está prioritariamente ligada ao Eixo 2 para o ensino de Língua Portuguesa porque trabalha, sobretudo, a produção de sentidos ancorados na relação do texto com a postura ideológica de seu locutor.

Na frase “Na obra, os autores afirmam que o uso da língua popular – ainda que com seus erros gramaticais – é válido”, há a presença de duas vozes que representam duas pessoas que expõem suas visões sobre o assunto discutido: uma que considera que “o uso da língua popular é válido” e outra que considera que esse uso popular tem “seus erros gramaticais”. Quem são essas pessoas, considerando o que cada uma afirma?

#### Questão 12

Justificativa: Espera-se, nessa questão epilinguística e metalinguística, privilegiando os Eixos 1 e 3, que os alunos percebam que o padrão 1, a seguir, é mais valorizado socialmente. Também se espera que os alunos reconheçam que o padrão 2 é menos valorizado por conta do grupo social que geralmente o utiliza. Aproveitar a questão para demonstrar que o fenômeno da neutralização, observado no padrão 2, ocorre também no padrão 1, entre as formas “ele” e “você”. Ressaltar que, por mais que o fenômeno seja o mesmo, há valores sociais (Eixo 2) que impulsionam a estigmatização do segundo padrão. Embora ciente de outras possibilidades de estabelecimento dos padrões de concordância, que contemplassem, por exemplo, a ocorrência de “tu canta”, optou-se, nesta atividade, por valer-se apenas dos propostos em Lemle (2013) e Lucchesi (2008), visto que se está apenas introduzindo a questão da neutralização.

Observe os seguintes padrões de conjugação verbal:

Padrão 1

*eu canto*

*você canta*

*ele canta*

*nós cantamos*

*vocês cantam*

*eles cantam*

Padrão 2

*eu canto*

*ocê canta*

*ele canta*

*nóis canta*

*ocêis canta*

*eles canta*

Em sua opinião, qual desses padrões é mais valorizado em nossa sociedade? Por que você acha que o outro padrão é menos valorizado?

Questão 13

Justificativa: Essa questão, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, visa a promover a reflexão do aluno sobre os contextos desfavorecedores da concordância. Com base em atividades de leitura e escrita, mostra como determinados contextos podem impulsionar o uso da concordância não padrão mesmo na fala ou na escrita culta. Para isso, objetiva-se chamar a atenção do aluno para usos não padrão empregados pelo autor da notícia e pelo Ministro da Educação, e, em seguida, trabalhar os contextos posição do sujeito, distância e saliência fônica com base na adaptação de questões utilizadas em sala de aula na experiência-piloto. A atividade está profundamente ligada aos Eixos 1 e 3 para o ensino de Língua Portuguesa, visto se tratar de abordagem reflexiva da gramática considerando a regra variável. É importante, nesta questão, que os alunos reconheçam, ainda, a possibilidade de o pronome relativo assumir a função de sujeito, recuperando um termo antecedente.

Você viu que, segundo a regra geral de concordância verbal tida como padrão, o verbo concorda com o núcleo do sujeito. Existe também uma regra geral de concordância nominal, segundo a qual adjetivos concordam com o núcleo do nome ao qual se referem, como no seguinte exemplo:

“Na obra, os autores afirmam que **o uso** da língua popular – ainda que com seus erros gramaticais – é **válido**.”

O adjetivo “válido”, neste caso, é masculino porque se refere ao substantivo “uso”. Mas, em momento seguinte, o autor da notícia escreve:

“Os autores dizem que **o uso** da linguagem popular é **válida**.”

- a- Segundo a regra geral de concordância nominal, esse seria considerado um uso padrão? Por quê?
- b- Na concordância nominal e/ou na concordância verbal, o gênero (feminino/masculino) e/ou o número (singular/ plural) podem não ser empregados conforme a norma padrão. É mais provável que um falante realize a concordância padrão quando o adjetivo vem logo após o nome ou quando o verbo vem logo após o sujeito. Com base nessas afirmações, explique o uso não padrão que você identificou, na questão anterior, empregado pelo autor da notícia.
- c- Como se vê, usos não padrão estão na linguagem popular, mas também podem estar na fala e na escrita de falantes considerados cultos, aqueles que possuem maior nível de escolaridade, como jornalistas, médicos, advogados, professores, ministros. Identifique, na fala do Ministro da Educação, presente no texto e disposta abaixo, um uso não padrão da concordância verbal e o explique.

“O livro parte de uma realidade comum aos adultos que voltam à escola e traz o adulto para a norma culta por meio de exercícios que pede ao estudante que faça a tradução da linguagem popular para a norma culta. ”

d- Os verbos possuem diferentes formas de marcar a oposição entre o singular e o plural. Há verbos que, na terceira pessoa, possuem as duas formas bem parecidas, como “vende/vendem” ou “gosta/gostam”; e há verbos que possuem mais diferenças entre a forma singular e plural, como em “viu/viram”, “falou/falaram” ou “é/são”. É comum que, mesmo falantes com alto nível de escolaridade, não usem a forma plural quando ela é muito parecida com a forma singular. Com base nessas afirmações, explique o uso não padrão que você identificou, na questão anterior, empregado pelo ministro da educação.

e- Observe a frase ‘O ministro classificou de “injustiça crassa” as críticas realizadas por diferentes setores da sociedade a um livro didático distribuído pelo governo nas escolas que **permitiria** erros de concordância’. Quem é, provavelmente, o antecedente do sujeito (pronomes relativos *que*) do verbo destacado?

f- Pode ocorrer que, mesmo na fala ou na escrita de indivíduos considerados cultos, seja empregada a concordância não padrão quando o verbo está longe do sujeito ou do elemento a que o sujeito se refere. Supondo que o verbo destacado na frase ‘O ministro classificou de “injustiça crassa” as críticas realizadas por diferentes setores da sociedade a um livro didático distribuído pelo governo nas escolas que **permitiria** erros de concordância.’ estivesse no plural, quem seria o provável antecedente do sujeito?

g- Na fala ou na escrita empregada, como dito, por falantes com maior nível de escolaridade, é comum o uso da concordância não padrão quando o sujeito está longe do verbo, como em os reis, no dia seguinte, veio de carruagem; ou quando o sujeito está depois do verbo, como em Vieram os reis; ou, ainda, quando as formas verbais no singular são muito próximas das formas verbais no plural, como em “ele **bebe** água/eles **bebem** água”

Sabendo disso, analise as orações a seguir, reescreva-as utilizando o verbo destacado segundo o uso padrão da concordância verbal e identifique o fator que favoreceu a não marcação de plural.

**Chegou** os dois livros que eu encomendei.

Todos os alunos **reconhece** a importância dos estudos.

Muitos adolescentes, sobretudo moradores da periferia carioca, **viverá** algum dia uma situação que demonstre a profunda desigualdade social brasileira.

Questão 14

Justificativa: Essa questão é de natureza linguística, visto que mobiliza a leitura e produção escrita do aluno, epilinguística, uma vez que visa a promover a reflexão do aluno sobre a naturalidade e a frequência de usos da concordância não padrão em terceira pessoa e sobre o julgamento social que esses usos recebem, e metalinguística, visto que o aluno, possivelmente, envolverá o uso da categoria em sua resposta. O objetivo geral é permitir que o aluno realize considerações sobre o uso da concordância não padrão<sup>26</sup> em textos do gênero canção e em textos presentes em um material

---

<sup>26</sup> É importante destacar que a canção utilizada na Questão 14 possui principalmente usos não padrão de concordância nominal e concordância verbal de primeira pessoa. Por mais que o foco deste trabalho

didático. A atividade está ligada aos Eixos 1, operando a análise reflexiva das sentenças, 2, envolvendo a reflexão sobre a produção de sentidos em função de gêneros variados, e 3, por trazer à tona as implicações diferentes do uso do padrão em função do gênero textual utilizado.

**Leia o texto abaixo:**

### **Tá tranquilo Tá Favorável**

**(Mc Bin Laden)**

Dj

Nós gosta assim, nós tá suave final de semana

Vai achando que é só o Playboy

que vive em Copacabana

"aí"

Dá uma olhada no cordão, Tá tranquilo

"Aê" dá uma olhada nas Bandida que tá com nós

Tá favorável

Foca mas não sufoca

Esse é o dilema da quadrilha

Faz o sinal da Hang Loose

faz o famoso sinal do Ronaldinho

Certo!

Tá tranquilo, Tá favorável

Só os vilão vem

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Só os vilão vem

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

---

seja a concordância verbal em terceira pessoa, cremos que os exemplos desse texto sejam válidos por permitirem a reflexão em torno da concordância de maneira global e sua atuação na produção de sentidos, principalmente em função do estilo musical adotado.

Vai

Um brinde pros recalcados

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Vai

Um brinde pros recalcados

Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana

( solta essa porra )

Tá girando o mundão, girando o olhar

Parado no tempo eu não posso ficar

Girava o volante do Golf sapão

Agora vou virar o volante do Jaguar

Gira a catraca de um Puma Disk

Enrola cabo de uma Bandit

Joga o paco de 100 embolado na mesa

que a bandida não resiste

Gira postagem, gira comentário

Gira postagem, gira comentário

Olha pra todos os recalcados

Olha pra aquelas vizinha fofoqueira

pra quem desacreditava de nós

E fala

Nós tá suave final de semana

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Vai

Um brinde pros recalcado

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Tá tranquilo, Tá favorável

Vai  
Um brinde pros recalçado  
Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana

Dj  
Nós gosta assim, nós tá suave final de semana  
Vai achando que é só o Playboy  
que vive em Copacabana  
"aí"  
Dá uma olhada no cordão, Tá tranquilo  
"Aê" dá uma olhada nas Bandida que tá com nós  
Tá favorável  
Foca mas não sufoca  
Esse é o dilema da quadrilha

Faz o sinal da Hang Loose  
faz o famoso sinal do Ronaldinho  
Certo!  
Tá tranquilo, Tá favorável

Só os vilão vem  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável

Só os vilão vem  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável

Vai  
Um brinde pros recalçados  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável

Vai  
Um brinde pros recalçados  
Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana

Tá girando o mundão, tá girando o olhar  
Parado no tempo eu não posso ficar

Girava o volante do Golf sapão  
Agora vou virar o volante do Jaguar  
Gira a catraca de um Puma Disk  
Enrola cabo de uma Bandit  
Joga o paco de 100 embalado na mesa  
que a bandida não resiste

Gira postagem, gira comentário  
Gira postagem, gira comentário  
Olha pra todos os recalcados  
Olha pra aquelas vizinha fofoqueira  
pra quem desacreditava de nós  
E fala

Nós tá suave final de semana  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável

Vai  
Um brinde pros recalcado  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável  
Tá tranquilo, Tá favorável

Vai  
Um brinde pros recalcado  
Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana

#### Questão 15

Justificativa: Essa é uma atividade linguística, epilinguística e metalinguística. Nela, o aluno deverá mobilizar a análise linguística feita na atividade anterior para explicar, através da escrita, seu posicionamento. A questão tem foco no Eixo 2, visto que o objetivo principal é permitir que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão contribui para a identificação e caracterização do grupo social que tem voz na canção, percebendo os usos linguísticos como fator também de identidade cultural. É

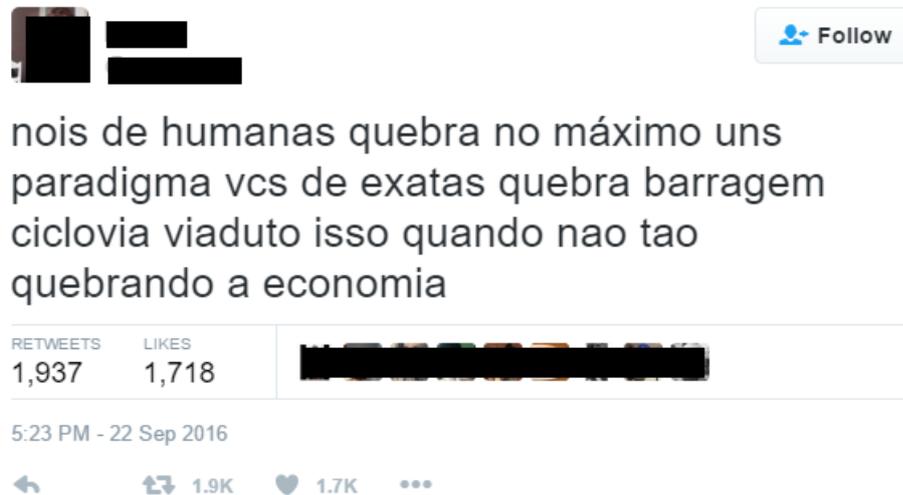
importante reiterar que esta proposta se baseia também na promoção de letramentos múltiplos em sala de aula, pelo que interessam as estratégias discursivas empregadas no âmbito da concordância, sobretudo verbal, tanto em textos possivelmente estigmatizados como em textos mais valorizados socialmente. Espera-se que os alunos percebam que, por mais que os usos não padrão presentes na canção possam ser tão estigmatizados quanto os do material didático abordado na notícia lida anteriormente, a ausência de concordância nominal e verbal padrão, além de caracterizar o grupo social que ganha voz no texto, o opõe, possivelmente, a um outro grupo: o dos “playboys” destacados em “Vai achando que é só Playboy que vive em Copacabana”. Também pode ser destacada, nesta questão, o caráter profundamente oral presente em canções deste gênero, o que, naturalmente, imprime nele usos de concordância não padrão comumente observados na fala. Outras canções em que o uso não padrão da concordância esteja presente, até mais aceitas socialmente, como o “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa, podem ser exploradas nesta questão. Devem-se considerar, entretanto, as maiores possibilidades de significação oferecidas no trabalho com canções que estejam mais próximas do universo do aluno.

- a- Você acha que a presença das frases “Nós gosta assim, nós tá suave final de semana”, na canção lida, provoca a mesma reação de condenação que “Os menino pega o peixe”, no material didático tema da notícia anteriormente lida? Por quê?
  
- b- Que objetivos a ausência de concordância poderia ter nessa canção?

#### Questão 16

Justificativa: Esta atividade também se constitui linguística, epilinguística e metalinguística, visto que, além da leitura e da escrita com base na reflexão, está presente, como condição para elaboração da resposta, a análise categorial dos verbos empregados. Há foco nos Eixos 1 e 2, visto que os alunos refletirão sobre a prática linguística em função de um projeto comunicativo, mas o Eixo 3 também vem à tona por meio da apresentação da variação como estratégia linguística. O objetivo principal é permitir que os alunos percebam como a ausência da concordância padrão contribui para a identificação e caracterização de um grupo social e como esses usos podem

colaborar para o estabelecimento do humor no texto lido, o que é muito comum em *memes* e outros gêneros digitais difundidos na internet.



**Leia o texto abaixo:**

a- Esse texto é um “Tweet”, gênero textual muito comum na internet. Identifique no texto fragmentos que não estejam em conformidade com a concordância verbal padrão.

b-. Altere os fragmentos, passando ao uso padrão e responda: o texto mantém o mesmo sentido ou efeito? Justifique.

**Questão 17**

Justificativa: Deve ser reservada uma aula para trabalhar apenas essa atividade, visto que se trata de um texto longo. Este deve ser lido em voz alta pelo professor e, após a leitura, as questões apresentadas no texto devem ser discutidas com os alunos, que podem escrever, após, uma notícia. A questão, de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, visa a trabalhar a leitura e produção textual, com foco no Eixo 2, através do qual os alunos mobilizarão seu conhecimento de mundo para discussão das questões apresentadas, possibilitando a reflexão linguística em torno de fenômenos variáveis, englobando, assim, os Eixos 1 e 3.

**Leia o texto a seguir:**

## **Preconceito que cala, língua que discrimina**

**por Brasil de Fato — publicado 24/12/2010 15h41, última modificação 24/12/2010  
15h41(adaptado)**

**Marcos Bagno, escritor e linguista brasileiro, deixa à mostra a ideologia de  
exclusão social e de dominação política pela língua**

Marcos Bagno, escritor e linguista brasileiro, deixa à mostra a ideologia de exclusão social e de dominação política pela língua

Por Joana Moncau\*

Marcos Bagno, escritor e linguista brasileiro, deixa à mostra a ideologia de exclusão social e de dominação política pela língua, típica das sociedades ocidentais. “Podemos amar e cultivar nossas línguas, mas sem esquecer o preço altíssimo que muita gente pagou para que elas se implantassem como idiomas nacionais e línguas pátrias”.

O preconceito linguístico é um preconceito social. Para isso aponta a afiada análise do escritor e linguista Marcos Bagno, brasileiro de Minas Gerais. Autor de mais de 30 livros, entre obras literárias e de divulgação científica, e professor da Universidade de Brasília, atualmente é reconhecido sobretudo por sua militância contra a discriminação social por meio da linguagem. No Brasil, tornou-se referência na luta pela democratização da linguagem e suas ideias têm exercido importante influência nos cursos de Letras e Pedagogia.

A importância de atingir esse meio, segundo ele, é que o combate ao preconceito linguístico passa principalmente pelas práticas escolares: é preciso que os professores se conscientizem e não sejam eles mesmos perpetuadores do preconceito linguístico e da discriminação. Preconceito mais antigo que o cristianismo, para Bagno, a língua desde longa data é instrumentalizada pelos poderes oficiais como um mecanismo de controle social. Dialeto e língua, fala correta e incorreta: na entrevista concedida a Desinformémonos, ele desnaturaliza esses conceitos e deixa à mostra a ideologia de exclusão e de dominação política pela língua, tão impregnada nas sociedades ocidentais.

“A língua é um dialeto com exército e marinha”, Max Weinreich

O controle social é feito oficialmente quando um Estado escolhe uma língua ou uma determinada variedade linguística para se tornar a língua oficial. Evidentemente qualquer processo de seleção implica um processo de exclusão. Quando, em um país, existem várias línguas faladas, e uma delas se torna oficial, as demais línguas passam a ser objeto de repressão.(...)

Falar errado? Para quem?

Também existe uma ideologia linguística que não é oficializada, mas que ao longo do tempo se instaura na sociedade. Em qualquer tipo de comunidade humana sempre existe um grupo que detém o poder e que considera que seu modo de falar é o mais interessante, o mais bonito, é aquele que deve ser preservado e até imposto aos demais.

Nas sociedades ocidentais as línguas oficiais sempre foram objetos de investimento político. As línguas são codificadas pelas gramáticas, pelos dicionários, elas são objetos de pedagogias, são ensinadas. Claro que essa língua que é normatizada nunca corresponde às formas usuais da língua, sempre há uma distância muito grande entre o que as pessoas realmente falam no seu dia-a-dia, na sua vida íntima e comunitária, e a língua oficializada e padronizada.

O preconceito linguístico nas sociedades ocidentais é derivado principalmente das práticas escolares. A escola sempre foi muito autoritária, muitas vezes as pessoas tinham que esquecer a língua que já sabiam e aprender um modelo de língua. Qualquer manifestação fora desse modelo era considerada erro, e a pessoa era reprimida, censurada, ridicularizada.

Outro grande perpetuador da discriminação linguística são os meios de comunicação. Infelizmente, pois eles poderiam ser instrumentos maravilhosos para a democratização das relações linguísticas da sociedade. No Brasil, por serem estreitamente vinculados às classes dominantes e às oligarquias, assumiram o papel de defensores dessa língua portuguesa que supostamente estaria ameaçada. Não interessa se 190 milhões de brasileiros usam uma determinada forma linguística, eles estão todos errados e o que apregoam como certo é aquela forma que está consolidada há séculos. Isso ficou muito evidente durante todas as campanhas presidenciais de que Lula participou. Uma das principais acusações que seus adversários faziam era essa: como um operário sem curso superior, que não sabe falar, vai saber dirigir o país? Mesmo depois de eleito, não cessaram as acusações de que falava errado. A mídia se portava

como a preservadora de um padrão linguístico ameaçado inclusive pelo presidente da República.(...)

Cria-se um padrão linguístico muito irreal, muito distante da realidade vivida da língua. É a partir desse confronto entre a maneira de falar das pessoas e essa língua codificada, que surgem esses conflitos linguísticos. A pessoa, ao comparar seu modo de falar com aquilo que aprende na escola ou com o que é codificado, vê a distância que existe entre essas duas entidades e passa a achar que seu modo de falar é feio, é errado.(...)

Luta contra o preconceito linguístico

Acabar com o preconceito linguístico é uma coisa difícil. É preciso sempre que façamos a distinção entre preconceito e discriminação. O que nós temos que combater é a discriminação, ou seja, quando esse preconceito deixa de ser apenas uma atitude ou um modo de pensar das pessoas e se transforma em práticas sociais.

Primeiro é preciso reconhecer a existência do preconceito linguístico, conhecer os modos como ele se manifesta concretamente como atitudes e práticas sociais, denunciar isso e criar modos de combatê-lo.

Justamente pelo fato de o preconceito linguístico nas sociedades ocidentais ser derivado das práticas escolares, na minha opinião, o grande mecanismo para começar a desfazer o preconceito linguístico, a discriminação linguística, está também na prática escolar. É muito importante que a escola, em sociedades letradas como a nossa, permita ao aluno esse processo do acesso ao letramento a partir de práticas pedagógicas democratizadoras, em que as variações linguísticas sejam reconhecidas como prática da cultura nacional, que não sejam ridicularizadas. E é claro que isso tem um funcionamento político muito importante, não só na escola, mas em toda a sociedade.

Por isso que no Brasil, eu e um conjunto de outros linguistas e educadores estamos sempre atacando muito o preconceito linguístico e propondo práticas pedagógicas democratizadoras. Que a criança, ao chegar na escola falando uma variedade regional menos próxima do padrão, não seja discriminada. Nosso trabalho atualmente se centra muito na escola, nos materiais didáticos e na formação dos professores de português, para que não sejam eles mesmos perpetuadores do preconceito linguístico e da discriminação.(...)

No caso específico do Brasil, nos últimos oito anos, quase 30 milhões de pessoas saíram da linha da pobreza e com isso vão impor também sua maneira de falar. Outro

Um dado muito importante é que a grande maioria das pessoas que se formam professores (de português, principalmente) vem dessas camadas sociais. Portanto, o professor que está indo para sala de aula já é falante dessas variedades linguísticas que antigamente eram estigmatizadas. Isso vai provocar um grande movimento de valorização dessas variedades menos prestigiadas. Estamos assistindo a um momento muito importante da história sociolinguística do Brasil.

Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/node/5396> (adaptado) (acessado em 05 de novembro de 2016)

Com base na leitura do texto, discuta com seus colegas: O que é preconceito linguístico? Qual é a sua origem? Por que há pessoas que consideram o preconceito linguístico um problema? Feita essa discussão e, com base nas informações contidas na notícia que você leu, sobre o livro didático, que apresenta usos de concordância não padrão, faça de conta que você é um jornalista e escreva uma notícia dentro do mesmo tema, usando conhecimentos presentes no texto que você acaba ler.

#### Questão 18

Justificativa: Essa é uma questão de natureza linguística, epilinguística e metalinguística. A questão visa a promover a reflexão (Eixo 1) dos alunos em torno de seus próprios usos, de forma que eles sejam capazes de analisar o uso da concordância em função do público, veículo e situação de comunicação ligados ao gênero do texto que produziram (Eixos 2 e 3).

Você viu que o uso da concordância padrão ou não padrão pode atender a vários objetivos e possui maior ou menor exigência da sociedade de acordo com o gênero textual em que é utilizada. Sabendo disso, troque a notícia produzida na Questão 17 com um colega e discutam, em dupla, sobre seu texto e sobre o dele:

- a- O texto apresenta predominantemente o uso da concordância padrão ou não padrão?
  
- b- O uso da concordância (padrão ou não padrão) observado nesse texto é socialmente considerado o mais adequado? Justifique.

- c- Caso haja usos da concordância (padrão ou não padrão) observados nesse texto que não sejam considerados adequados pela dupla, reescreva-os, realizando as adaptações necessárias.

### **6.3. Avaliando a elaboração da proposta pedagógica**

A proposta ora apresentada foi idealizada, como dito, com vistas à aplicação em sala de aula e consequente e efetiva avaliação que culminasse em sua constante reestruturação, o que não foi possível neste primeiro momento. Considerando que esta seção só poderia efetivamente produzir uma avaliação da proposta pedagógica se tivesse sido possível experimentar as atividades aqui elencadas e, mais do que isso, verificar se houve mudança de comportamento linguístico dos alunos, com base na observação da produção escrita em diversos gêneros, com maior ou menor grau de exigência de norma padrão, o que é nosso objetivo futuro, é importante destacar que a “avaliação” que se faz agora não se quer científica, mas constitui um olhar subjetivo sobre a própria experiência da elaboração da proposta, com o olhar profissional da área, agora fundamentado pelos pressupostos teóricos do mestrado profissional.

Apreciando a própria elaboração da proposta pedagógica apresentada, foi possível perceber que não seria possível dar conta de alcançar todos os objetivos que permeiem um ensino de concordância verbal contextualizado e eficiente. Considerando o que se priorizou no momento, cremos que ela deixa claros os fatores considerados primordiais nesse ensino. Por meio das atividades sugeridas, valoriza-se neste trabalho a construção coletiva, em sucessivas atividades linguísticas e epilinguísticas, das definições básicas em torno do fenômeno analisado, até que se alcance o “trabalho inteligente de sistematização gramatical”, por meio de atividades metalinguísticas. Cremos que, dessa forma, os alunos têm mais chance de se tornarem protagonistas de seu processo de aprendizado e passarem a perceber, no âmbito do Eixo 1 (ensino de gramática como atividade reflexiva) da proposta de Vieira (no prelo), que são capazes, também, de construir conhecimento de maneira reflexiva.

Também consideramos atendidas minimamente as necessidades voltadas à compreensão do uso não padrão como ferramenta na construção de sentidos, que pode variar em função do gênero textual, do suporte em que esse gênero é veiculado e da situação de comunicação que motiva o projeto de dizer presente no texto. Vemos

absoluta importância nessa etapa como promotora da criatividade do aluno, que deve ser capaz de lançar mão de usos que atendam ou não ao padrão para significar.

Os objetivos voltados para a consciência linguística do aluno e para a reflexão sobre o preconceito linguístico e seus impactos na produção de textos orais e escritos em comunidades heterogêneas como a brasileira também foram contemplados na elaboração das atividades. Desse modo, seja no âmbito do valor indexical dos padrões de concordância, seja no âmbito dos efeitos de sentido das variantes, foi possível integrar os propósitos dos Eixos 2 (ensino de gramática como produtora de sentidos em textos de circulação social) e 3 (ensino de gramática como manifestação de regras variáveis) da proposta de Vieira (no prelo).

Acreditamos que cada professor, ciente das particularidades de sua turma, do tempo de que dispõe e munido pelo prazer da investigação, é capaz de selecionar, do grande número de questões propostas, aquelas que julgar mais produtivas, e adaptar tais atividades para obter os mais variados objetivos no ensino da concordância verbal. Sem dúvida, a avaliação e a reavaliação dos resultados da aplicação dessas atividades na aprendizagem por parte dos alunos serão o mais eficiente instrumento de apreciação crítica da proposta pedagógica formulada na presente dissertação.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível verificar que o ensino da concordância verbal constitui um dos principais desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa. Vimos que a abordagem do tema, a exemplo do material didático oferecido pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, apresenta, via de regra, um ensino descontextualizado e que desconsidera a profunda variação observada no fenômeno em todo o território brasileiro. Apesar de ser a variação desconsiderada em tal material, é importante frisar, também, que o Currículo utilizado pela Rede Estadual, por mais que se apresente como “mínimo”, de forma a permitir e incentivar a abordagem de outros “conteúdos” além dos sugeridos para cada bimestre, não possui um espaço para que cada professor autonomamente consiga atuar, de acordo com o crescimento dos alunos, de forma contínua, como reflexo da ação pedagógica. Essa atuação, para ocorrer, não pode considerar um ou outro conteúdo como pertencente especificamente a um determinado bimestre, mas como instrumento de trabalho contínuo, que ultrapasse bimestres e séries, com vistas ao efetivo domínio de tais conteúdos por parte dos discentes.

Foi possível perceber, conforme Pagotto (1998), que o histórico que perpassa a constituição de nosso padrão gramatical normativo possui bastante importância para compreendermos a grande distância que é observada entre o Português que é ensinado na sala de aula e o Português que é utilizado pelos alunos e até mesmo pelos professores. Compreender esse processo é importante também para entender a configuração de nossas gramáticas normativas, cujo objetivo não é trabalhar com a variação linguística, mas cujos exemplos e normas, conforme Perini (2007), refletem usos muito distantes da realidade até mesmo se for considerada a forma como escrevem os bons escritores atualmente; o que dizer, então, da forma como escreve o falante culto, de maneira geral, e o falante que não possui muitos anos de escolaridade.

Conforme Lucchesi (2008, 2015, entre outras referências), foi possível entender os efeitos da chamada polarização sociolinguística do Brasil, explicada, conforme Rubio (2012), com base em diversas correntes que investigam e buscam descrever o processo de formação do Português Brasileiro. Processo esse que resulta em tantas realidades, conforme o *continuum* apresentado por Lucchesi (2009) e Vieira & Bazenga (2013, 2015), dentre outros, e que deixa clara a necessidade de uma abordagem didática renovada do tema.

O trabalho também possibilitou reflexões relativas ao ensino de gramática, sobretudo no que se refere aos três eixos para o ensino de Língua Portuguesa, propostos por Vieira (no prelo). No âmbito do fenômeno linguístico aqui abordado, foi possível concluir que os temas gramaticais não serão desenvolvidos nos três eixos sempre na mesma proporção ou segundo as mesmas prioridades. Nesse sentido, admitimos que um ou outro fenômeno linguístico pode se destacar em um ou outro eixo, como é o caso da concordância verbal, que aparentemente seria de maior produtividade nos chamados Eixos 1 (o da gramática como atividade reflexiva) e 3 (o da gramática como manifestação de regras variáveis). Foi possível perceber, entretanto, que mesmo um fenômeno do nível oracional como a marcação morfológica de pluralidade pela concordância pode ser, também, trabalhado na perspectiva do Eixo 2. Isso acontece primeiramente por se poder pensar na produção de sentidos, também, no campo da sentença, sendo a concordância verbal um fator de identificação do sujeito e estabelecimento da coesão e coerência internas da frase; em segundo lugar, a produção de sentidos da concordância, em acordo com seus usos variáveis, pode integrar diferentes situações de comunicação, e, assim, diferentes projetos de dizer, revelando o valor indexical desse fenômeno socialmente avaliado.

A realização de uma experiência-piloto foi, neste trabalho, uma importante ferramenta para, diante dos estudos linguísticos desenvolvidos sobre o tema, serem traçados objetivos concretos voltados para o ensino do fenômeno. Os dados resultantes dessa experiência possibilitaram o reconhecimento dos usos linguísticos produzidos pelos alunos pesquisados e sua localização no *continuum* da concordância verbal no Brasil.

O trabalho sociolinguístico também desenvolvido nesta pesquisa permitiu que fossem confirmadas várias hipóteses que existiam sobre o comportamento linguístico das turmas pesquisadas e mesmo outras das quais não se tinha como avaliar. Por meio de análise quantitativa dos dados, viabilizada pelo uso do pacote de programas Goldvarb-X, foi possível demonstrar que não é verdadeira a suposição de que a não concordância padrão é um problema a ser enfrentado pedagogicamente em todos os contextos estruturais, visto que os alunos realizam produtivamente as marcas de plural no verbo na maioria deles. Do ponto de vista linguístico, verificou-se a influência dos chamados contextos desfavorecedores da marcação de plural na produção dos alunos, sobretudo a posição do sujeito e a saliência fônica. Mesmo em se tratando da análise de dados escritos, o controle desta última variável permitiu verificar o provável efeito da

oralidade sobre a escrita desses alunos, observada também em outros fenômenos linguísticos. Quanto aos fatores extralinguísticos, a distorção idade x série se apresentou como fator mais importante a ser considerado, dada a observação dos mais altos índices de não concordância padrão na produção dos alunos de maior idade, que se encontram no 8º ano do ensino fundamental por serem repetentes.

Os dados resultantes da análise sociolinguística e da pesquisa, de maneira geral, foram importantes para a elaboração de uma proposta de ensino que objetivasse considerar o saber do aluno e o expandisse, de maneira crítica e reflexiva. Sem dúvida, a experiência pessoal de elaboração das atividades com base na revisão da literatura, de um lado, e nos resultados científicos, de outro, foram fundamentais ao planejamento, à justificativa e à elaboração das atividades. A avaliação do êxito de cada uma das questões elaboradas dependerá de sua aplicação e reformulação, na medida da necessidade que só a experimentação poderá indicar.

As questões, como muitos exercícios com os quais trabalhamos em sala de aula, podem levar a inúmeras respostas. Isso, por si só, constitui uma prova de que é a atuação do professor, como mediador, que fará toda a diferença, no aproveitamento das experiências feitas, na apresentação de outras hipóteses ou questionamentos diante das respostas dos alunos e ampliação do trabalho, diante da curiosidade e evolução dos discentes. Cada sala de aula é única; por isso, é tão importante a atuação do professor diante dos objetivos gerais aqui estabelecidos.

Vimos, ao longo deste trabalho, que o assunto abordado possui extrema relevância no ensino de Língua Portuguesa e faz parte do processo de promoção do acesso do aluno às variedades linguísticas mais prestigiosas, como previsto, inclusive, nos PCN. Quando se fala aqui na promoção ao acesso às variedades mais prestigiosas, um dos objetivos é, sim, possibilitar que o aluno tenha a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005). Entretanto, o que se objetiva, além do acesso à cidadania por meio da aquisição de capital linguístico necessário para tal, é tornar os alunos conscientes da natureza político-social da violência simbólica que sofrem por empregarem usos não prestigiosos, e por vezes, praticam em relação aos colegas, e dar acesso a esses alunos aos usos cultos, e até aos considerados padrão, de forma que reconheçam e possam lançar mão da linguagem como instrumento de prática e afirmação social.

Há muitas pesquisas linguísticas sobre o tema, como visto, o que significa que possuímos bastante material, de diferente natureza, que pode enriquecer o conhecimento sobre como o fenômeno da concordância se apresenta no Brasil. Todo esse conhecimento, entretanto, não chega sempre aos alunos, que recebem, até mesmo de órgãos oficiais, material didático sobre o tema que não amplia as possibilidades de reflexão crítica e uso criativo da linguagem.

Defendemos, com base na bibliografia apresentada nesta pesquisa e nas experiências feitas no Ensino Fundamental, que as pesquisas linguísticas devem chegar à sala de aula e se tornar instrumento de afirmação social e acesso à cidadania para os alunos que lá estão. O trabalho que ora apresentamos constitui, então, uma amostra – embora ainda não integralmente aplicada e avaliada – de como consideramos que é possível proceder no ensino da concordância verbal (e de outros temas gramaticais) logrando êxito em tais objetivos.

## 8. BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. C. das D. *Refletindo sobre a Concordância Verbal: uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces*. Juiz de Fora /MG: UFJF, 2015. Dissertação de mestrado.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. *Dramática da Língua Portuguesa: Tradição gramatical, Mídia e Exclusão Social*. São Paulo: Loyola, 2000.

BAGNO, M. STUBBS, M. & GAGNÉ, Gilles. *Língua Materna: Letramento, variação e ensino*. São Paulo; Parábola Editorial, 2002.

BASSO, R.M; OLIVEIRA, R.P. Feynman, a linguística e a curiosidade, revisitado. *Matraga*. v. 19, nº 30, 2012. p.13-40.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

\_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. In:\_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.31-52.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília. MEC/SEF, 1998b. 106p.

BUCHOLTZ, M; HALL, K. *Language and Identity*. In: DURANTI, alessandro (Org.). *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxfors: Brasil Blackwell, 2003 p. 268-294

CARDOSO, C. A. de L. *Concordância verbal de 1ª pp no 6º ano: do diagnóstico à intervenção pedagógica*. Seropédica /RJ: UFRRJ, 2015. Dissertação de mestrado.

CARDOSO, C. R.; COBUCCI, P. Concordância de número no português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M et al. (Orgs.) *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 71-108

CASTILHO, A. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CYRANKA, L.F.M & RONCARATTI, Cláudia. Crenças de professores e alunos de português de escolas públicas de Juiz de Fora- MG. In: *Português Brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2008. p. 170-191.

DAMÁSIO, M. M. L. L. *O ensino da concordância verbal em português: uma proposta metodológica de intervenção*. Natal/RN: UFRN, 2015. Dissertação de mestrado.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Termos da oração. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed, 3ª reimpressão,. São Paulo: Contexto, 2014. p.185-203.

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

FOLTRAN, M.J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M.A (Org.). *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GALVES, C.C. *O papel das línguas africanas na formação do português brasileiro: (mais) pistas para uma nova agenda de pesquisa*. Gragoatá, Niterói, n.24, p.145-64, 1. sem. 2008.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1): 73-91, Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_\_, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação de professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRRN, 2013.

\_\_\_\_\_. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, C.R. (Org.). *Ensino de Português: demandas teóricas e práticas*. João Pessoa: Idéia, p. 91-125, 2007.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Ed.) *Sociolinguistics: the essential readings*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 234-250.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEMLE, M., NARO, A.J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1977.

LEMLE, M.; SILVA, M. C. F. Variação na expressão da concordância: várias gramáticas e vários gramáticos. In: MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e ensino*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRRN, 2013. p. 93-112

LIMA, A. V.A. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014. p. 171-197.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. *Aspectos gramaticais do português brasileiro afetados pelo contato entre línguas: uma visão de conjunto*. In: RONCARATI, C; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português Brasileiro II: contato linguístico heterogeneidade e história*. Niterói: EdUFF, 2008. p.366-390.

\_\_\_\_\_, BAXTER, A. & RIBEIRO, I. (org.) *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.

MARTINS, M.; VIEIRA, S.R; TAVARES, A (Orgs.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52

MONGUILHOT, I. de O. e S. *Estudo sincrônico e diacrônico da concordância verbal de terceira pessoa do plural no PB e no PE*. Florianópolis/SC: UFSC, 2009. Tese de Doutorado.

\_\_\_\_\_. *Variação na concordância verbal de 3ª pessoa em Florianópolis*. Florianópolis/SC: UFSC, 2001. Dissertação de mestrado.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fundamentação Teórica: conceituação e delimitação*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2007. p.9-14.

\_\_\_\_\_. *Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MONTE, A. *Concordância verbal e variação: um estudo descritivo-comparativo do português brasileiro e do português europeu*. Araraquara/SP: UNESP, 2012. Tese de doutorado.

NARO, A. J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*, v. 57, p. 63-68, 1981.

\_\_\_\_\_ & SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, M. H.M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2013

ORLANDI, E. *Identidade linguística escolar*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006. p.203-212.

PAGOTTO, E. G. Norma e condescendência; ciência e pureza. *Línguas e instrumentos linguísticos* 2. 1998. P. 49-68.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed, 3ª reimpressão,. São Paulo: Contexto, 2014. p.239-258.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. 4ª edição. 11ª impressão. São Paulo; Ática, 2007.

PIRES, V. L.; WERNER, A. *A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste*. In: Revista Letras nº 33, *Émile Benveniste. Interfaces & Enunciação*. Santa Maria, UFSM, 2007.

ROCHA LIMA. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

RUBIO, C. F. *Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo sociolinguístico comparativo*. 2012, Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”-UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SANTOS, L.W; RICHE, R. C. & TEIXEIRA, C.S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 26. Ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

SIGNORINI, I. *Construindo com a escrita outras cenas de fala*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008. p.97-134.

\_\_\_\_\_. *(Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 4ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006. p.139-171.

SOUZA, D. da S. de. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. Rio de Janeiro RJ: UFRJ, 2015. Dissertação de mestrado.

TELLES, J. A. *É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. Linguagem e ensino, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116.

TFOUNI, L.V. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2008. p.97-134.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de pesquisa-ação*. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VAREJÃO, F. de O. *Variação em estruturas de concordância verbal e em estratégias de relativização no português europeu popular*. 2006, Tese (Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa)) – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. *Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental*. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagens. Propostas e reflexões*. Natal/RN: UFRN. (E-book, no prelo)

\_\_\_\_\_. *Concordância verbal*. In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2ª ed, 3ª reimpressão,. São Paulo: Contexto, 2014 [2007]. p.85-102.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística*. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 53-90

\_\_\_\_\_. *Concordância verbal: variação em dialetos populares no norte fluminense*. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. [2007].

\_\_\_\_\_; BAZENGA, A. M. *A concordância de terceira pessoa plural: padrões em variedades do Português*. In: Vieira, S. R. (Org.). *A concordância verbal em variedades do Português*. Rio de Janeiro: Vermelho marinho, 2015. p.29-75.

\_\_\_\_\_; PIRES, J. C. de P. Padrões variáveis de concordância verbal em redações de vestibular: restrições e avaliação. *Matraga* v. 19, no. 30, 2012. 168-188

WEINREICH, Uriel; LABOV, William & HERZOG, Marvin I. (1968). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística* / Uriel Weinreich, William Labov, Marvin I. Herzog; tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Lingua[gem]; 18)

Site: <http://www.novaiguacu.rj.gov.br/> (acesso em 08 de fevereiro de 2016.)

Site: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330350> (acesso em 08 de fevereiro de 2016.)

Site: <https://www.brasildefato.com.br/node/5396> (adaptado) (acessado em 05 de novembro de 2016)

Site: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/07/processo-contralivro-do-mec-com-erros-de-concordancia-e-arquivado.html> (acessado em 04 de novembro de 2016)

ANEXOS

Anexo I

Testes utilizados por Mollica (2003) para verificação da influência dos contextos desfavorecidos no uso da concordância não padrão

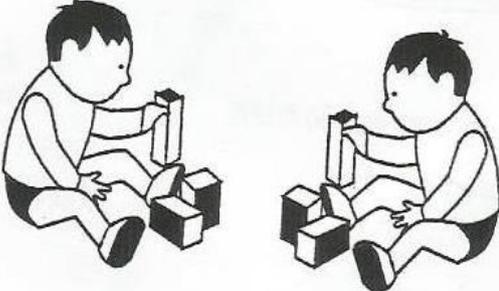
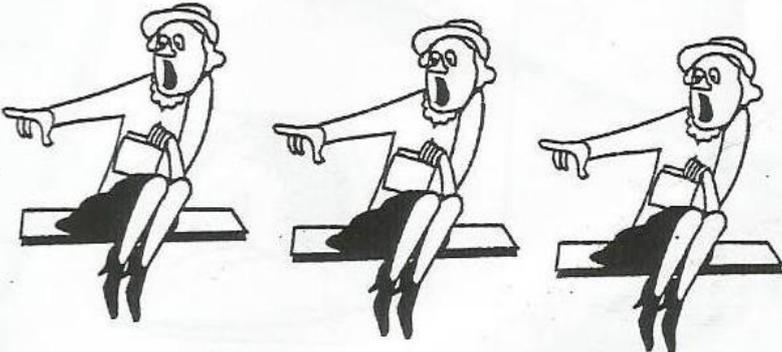
Colégio: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) menina ( ) menino

Complete:

1- Os garotos o \_\_\_\_\_ rádio.

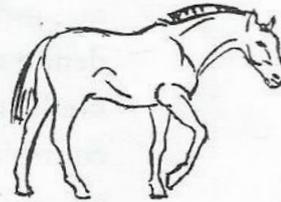


2- "Uma cobra!!!, g \_\_\_\_\_ as mulheres com muito medo.



3- Os meninos, calmamente, b \_\_\_\_\_ com os cubos.

4- Os cavalos de corrida c\_\_\_\_\_ bem.



5- Os operários da fábrica de automóveis f\_\_\_\_\_ trabalhar ontem de manhã.



6- O aluno mal educado de uma das turmas do turno da manhã f\_\_\_\_\_ repreendido na escola ontem.



8- Meu primo e meu irmão mais velho d\_\_\_\_\_ cedo.



9- Depressa c\_\_\_\_\_ as pessoas com medo do cachorro.

## EXERCÍCIOS

**1. Hoje é o aniversário de Paula. Seus amigos estão preparando uma festa surpresa. Preencha as lacunas de forma a dar sentido ao diálogo que se segue.**

- Maria: A Paula \_\_\_\_\_ uma menina de sorte!  
Teresa: É verdade, todos os amigos da escola \_\_\_\_\_ aqui.  
Maria: Inclusive os meninos mais bonitos da escola \_\_\_\_\_.  
Tatiana: Oi, meninas! O que vocês \_\_\_\_\_ comer?  
O cachorro quente com maionese \_\_\_\_\_ uma delícia.  
Maria: Parece bom mesmo. Eu e Teresa \_\_\_\_\_ um. Um para mim e um para ela, claro.  
Pedro: Silêncio! \_\_\_\_\_ a Paula e a Raphaela.  
Todos os amigos: "Surpresa!" \_\_\_\_\_ os amigos.

**2. Faça um círculo em volta das palavras preenchidas nas lacunas do exercício acima.**

**3. Em que posição aparecem as pessoas no exercício 1 em relação ao verbo. Observe as sentenças e responda.**

1. A Paula é uma menina de sorte!
2. Todos os amigos da escola estão aqui.
3. "Surpresa!" Gritaram os amigos.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**4. Imagine que você é o professor hoje. Como você explicaria aos seus alunos os fatos da língua que serviram como respostas aos exercícios 1, 2 e 3?**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**5. Complete de acordo com o verbo pedido:**

a) brincar

- As crianças \_\_\_\_\_ na festa.
- Ontem, na festa, \_\_\_\_\_ muitas crianças.
- Muitas crianças, no pátio da escola Bahia, \_\_\_\_\_

b) começar

- As férias \_\_\_\_\_ em julho.
- \_\_\_\_\_ as férias em julho.
- As tão sonhadas férias, em julho \_\_\_\_\_.

### Anexo III

## Proposta de redação utilizada por Damásio (2015) para realização de análise sociolinguística centrada na concordância verbal em P6

### PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

#### Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: [www.dpf.gov.br](http://www.dpf.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013.



Disponível em: [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013.



Disponível em: [www.operacaolatacaj6.gov.br](http://www.operacaolatacaj6.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

#### Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulpas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulpas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

## Anexo IV

Currículo Mínimo da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o ensino de Língua Portuguesa no 8º ano do ensino fundamental.

# Língua Portuguesa e Literatura

8º ANO / ENSINO FUNDAMENTAL

1º Bimestre

Eixo

Artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo

Habilidades e Competências

### LEITURA

- Identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e as informações implícitas do texto.
- Inferir o significado de uma expressão a partir do contexto.
- Relacionar as informações verbais às não-verbais.
- Diferenciar um relatório, um fichamento e um resumo.

### USO DA LÍNGUA

- Identificar e utilizar a estrutura básica do enunciado (*sujeito + verbo + complemento + adjuntos*).
- Selecionar e empregar palavras adequadas em função da finalidade e do nível de formalidade desejado.
- Identificar as marcas linguísticas de impessoalidade.
- Reconhecer e utilizar adequadamente as regras de concordâncias nominal e verbal.
- Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.

### PRODUÇÃO TEXTUAL

- Elaborar textos com base em técnicas de relatório, fichamento e resumo.

Habilidades e Competências

LEITURA

- Analisar fontes de informação variadas para avaliar a sua confiabilidade.
- Identificar o texto didático como a base para a construção dos demais gêneros focados no bimestre.
- Identificar questões polêmicas.
- Reconhecer marcas linguísticas que evidenciem a adequação da linguagem à situação comunicativa envolvendo o grau de formalidade.
- Reconhecer a estruturação de uma apresentação oral apoiada em material projetado (*slides* e cartazes).

USO DA LÍNGUA

- Selecionar e pesquisar verbetes.
- Expandir o enunciado com elementos caracterizadores do substantivo e elementos circunstanciais.
- Reconhecer e utilizar conectivos e outros morfemas que orientam o enunciado para determinadas conclusões.
- Reconhecer e utilizar as formas nominais dos verbos como componentes de textos dos gêneros em questão.
- Reconhecer os termos essenciais da oração.
- Identificar particularidades de organização da apresentação oral e do debate regrado.

PRODUÇÃO TEXTUAL

- Elaborar textos do gênero em questão utilizando frases nominais.
- Produzir *slides* e cartazes para a realização de apresentações orais.
- Realização de debate regrado.

**Habilidades e Competências**

**LEITURA**

- Comparar os gêneros cordel e canção.
- Relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras.
- Identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais devido a fatores geográficos, históricos e sociais.
- Relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal.
- Identificar as marcas de oralidade.

**USO DA LÍNGUA**

- Identificar os mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo).
- Observar a estrutura formal dos cordéis (número de sílabas por verso, de versos por estrofe e rimas).
- Reconhecer o valor expressivo do adjetivo e das orações adjetivas nos gêneros estudados.
- Reconhecer os termos integrantes da oração.

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

- Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.

**Habilidades e Competências**

**LEITURA**

- Comparar os gêneros cordel e canção.
- Relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras.
- Identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais devido a fatores geográficos, históricos e sociais.
- Relacionar a presença da linguagem não-verbal à construção do sentido do texto verbal.
- Identificar as marcas de oralidade.

**USO DA LÍNGUA**

- Identificar os mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo).
- Observar a estrutura formal dos cordéis (número de sílabas por verso, de versos por estrofe e rimas).
- Reconhecer o valor expressivo do adjetivo e das orações adjetivas nos gêneros estudados.
- Reconhecer os termos integrantes da oração.

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

- Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.

## Anexo V

Abordagem da concordância verbal nas atividades autorreguladas elaboradas e oferecidas pela Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro para uso, no 8º ano do ensino fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa.

# Língua Portuguesa e Literatura

Professor(a)

## Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada – 01 8º Ano do Ensino Fundamental

Disciplina	Curso	Bimestre	Ano
Português	Ensino Fundamental	1º	8º
<b>Habilidades Associadas</b>			
1. Identificar o tema, as ideias centrais e secundárias e as informações implícitas do texto.			
2. Diferenciar relatório, fichamento e resumo.			
3. Selecionar e empregar palavras adequadas em função da finalidade e do nível de formalidade desejado.			
4. Reconhecer e utilizar adequadamente as regras de concordância nominal e verbal.			



SECRETARIA  
DE EDUCAÇÃO

## Aula 6: Utilizando adequadamente as regras de concordância nominal e verbal

Caro(a) aluno(a),

Finalmente chegamos à última aula do 1º bimestre! Para concluir esta etapa, vamos aprender a utilizar adequadamente as regras de concordância nominal e verbal.

Para que você possa entender mais facilmente o tópico dessa aula, vamos retomar a analogia da aula anterior. Lembra-se de quando falamos que os usos da linguagem se assemelham ao uso que fazemos das nossas roupas? Pois bem. Há situações em que colocamos uma roupa legal, apropriada à situação, mas, às vezes, a combinação dos acessórios não fica boa. Quem nunca errou num acessório? Em algumas situações, a meia, ou o sapato ou o cinto não combinavam, no caso dos meninos. No caso das meninas o problema é ainda maior, pois há uma infinidade de acessórios para se usar. Às vezes não se tem certeza se os brincos, a pulseira, os sapatos, a maquiagem combinam ou não com a roupa. E essa incerteza sempre traz alguma insegurança e coloca em risco a imagem da pessoa. É exatamente isso que ocorre com a linguagem, tanto na sua modalidade escrita quanto falada.

Será que sempre combinamos as palavras em nossos enunciados de maneira adequada? Ou às vezes algumas palavras não **combinam**, ou melhor, não estão **de acordo** umas com as outras? Da mesma maneira que um visual desarmônico desfavorece a pessoa, deslizos de concordância também criam uma imagem desfavorável do falante.

Você já reparou que, ao criarmos uma frase, nós sempre obedecemos a uma ordem? Nós não podemos colocar as palavras em qualquer posição na frase, de forma aleatória. Quer um exemplo? Tente compreender isso: *\* final no eu semana família próximo de e viajaremos minha*. Conseguiu compreender? Certamente não! E por que não? Simplesmente porque as palavras na ordem em que apareceram não formam um enunciado coerente e coeso! Se você fizer um grande esforço, conseguirá reordenar as

palavras de modo a produzir um enunciado compreensível. Vamos fazer esse exercício?

Tente reorganizar as palavras e formar uma frase típica do português. Imaginamos que você tenha produzido o seguinte enunciado: *“Eu e minha família viajaremos no próximo final de semana”*. Com isso, você pode concluir que mesmo que as palavras pertençam ao vocabulário do português, elas precisam ser organizadas de modo a obedecer a uma hierarquia dentro da frase. Em português, chamamos de **ordem direta da frase** quando seus termos aparecem na seguinte sequência: **sujeito + verbo + complementos**. Até é possível haver uma quebra dessa ordem padrão, mas sempre dentro de determinados limites.

Sendo assim, para haver ordem direta, os termos precisam estar harmonizados, combinados, uns de acordo com os outros para que os enunciados apresentem a coesão e coerência necessárias a fim de que nossos propósitos comunicativos sejam alcançados com eficiência. Para promover essa “harmonia” nos textos, precisamos conhecer e saber empregar adequadamente as regras de concordância verbal e nominal.

Inicialmente você deverá saber que o princípio básico de **concordância verbal** é: *o verbo concorda com o sujeito em número (singular/plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª)*. Por exemplo, o que você tem a dizer a respeito desta frase: “Pedro cheguei atrasado à escola”? Há algo estranho, algo que não combina, não é verdade? De fato, aqui houve um desvio de concordância, pois o verbo NÃO concordou, ou seja, não está de acordo com as características do sujeito. Perceba que o verbo está flexionado na **1ª** pessoa do singular (*“eu” cheguei*), mas o sujeito “Pedro” (“ele”) corresponde à **3ª** pessoa do singular. Para haver concordância, o verbo deveria estar flexionado na **3ª** pessoa do plural, assim como o sujeito está. Como, então, deveria ser reescrita a frase de modo a adequá-la às regras de concordância verbal? Se você respondeu **“Pedro chegou atrasado à escola”**, você acertou!

Além da concordância do verbo com o sujeito, há também a concordância dos numerais, pronomes e adjetivos com os substantivos em *gênero* (masculino/feminino) e em *número* (singular/plural). Chamamos essa concordância de **nominal**.

Vamos fazer a mesma reflexão anterior. Veja: “*Minha casa é espaçoso*”. Há algo na frase que não combina e, por isso, causa estranhamento. Aqui também houve um problema de concordância, só que nominal. Repare que entre os termos “minha” e “casa” há concordância, pois o pronome “minha” está no feminino singular, concordando com o substantivo “casa”, também no feminino singular. Porém, o adjetivo “espaçoso” não concorda adequadamente com o substantivo “casa”. Embora esteja no singular, faltou um detalhe para a concordância ser perfeita: “espaçoso” deveria estar no feminino e não no masculino. Como seria, então, a concordância mais adequada? *Minha casa é espaçosa*.

Note como o uso adequado da concordância é importante para a qualidade dos enunciados que produzidos, tanto na modalidade escrita quanto falada da linguagem. Além de soarem “mal”, os deslizos relacionados à concordância podem colocar em risco a eficiência da comunicação.

Para que você consiga utilizar a concordância verbal e nominal com segurança, duas condições são essenciais: exercício constante de leitura e escrita, pois, somente dessa forma é possível internalizar as estruturas próprias da linguagem padrão e reproduzi-las nos textos.

Vamos, agora, exercitar essa habilidade?

## Atividade 1

Nesta atividade, você deverá preencher os espaços em branco com as palavras flexionadas da forma adequada, considerando-se as particularidades da concordância verbal e nominal que estudamos anteriormente e o contexto em que as palavras aparecem no texto. Entre parênteses, estão as palavras que você deverá usar para cada espaço. Os verbos aparecerão no infinitivo. Os adjetivos e substantivos, no masculino singular.

### Naturais e bem cultivados

*Orgânicos chegam às mercearias de bairro e impulsionam exportações para países que valorizam a vida saudável*

Os alimentos (livre) \_\_\_\_\_ de agrotóxicos e aditivos (químico) \_\_\_\_\_, cultivados através de técnicas agrícolas que não degradam o ambiente, (estar) \_\_\_\_\_ cada vez mais (presente) \_\_\_\_\_ na mesa de milhões de (consumidor) \_\_\_\_\_ em todo o mundo. Nos últimos quatro anos, o mercado mundial desses (produto) (duplicar) \_\_\_\_\_ atingindo 40 bilhões de dólares em 2003, segundo dados da Agência de Promoção e Exportação do Brasil (Apex), do governo federal. No Brasil, a produção de orgânicos (crescer) \_\_\_\_\_ em média 30% ao ano, desde 2001, alcançando hoje 300 (milhão) \_\_\_\_\_ de dólares anuais.

Soja, hortaliças e café (ser) \_\_\_\_\_ os (principal) \_\_\_\_\_ orgânicos (produzido) \_\_\_\_\_ no Brasil. “Produtos voltados para a saúde e o bem-estar são a bola da vez no mercado europeu, americano e japonês”, afirma Liliene Rank, gerente de projetos da Apex. Desde 1999, os produtos que (possuir) \_\_\_\_\_ o selo de qualidade fornecido por uma certificadora credenciada pelo Ministério da Agricultura (ser) \_\_\_\_\_ (produzir) \_\_\_\_\_ sem aditivos (químico) \_\_\_\_\_. Em geral, eles são acompanhados desde a origem até a comercialização para o consumidor final. O termo orgânico se refere à maneira como os produtores (cultivar) \_\_\_\_\_ e (processar) \_\_\_\_\_ produtos, como frutas, verduras, cereais, laticínios e carnes. As (técnica) \_\_\_\_\_ de produção orgânica são (destinada) \_\_\_\_\_ a incentivar a conservação do solo e da água e reduzir a poluição. Os alimentos (poder) \_\_\_\_\_ apresentar rótulos com (descrição) \_\_\_\_\_ como 100% natural ou “sem hormônios”, mas apenas aqueles (cultivado) \_\_\_\_\_ e (processado) \_\_\_\_\_ segundo (padrão) \_\_\_\_\_ estabelecidos (poder) \_\_\_\_\_ ser considerados (orgânico) \_\_\_\_\_.

Disponível em: <http://horizontegeografico.com.br/exibirMateria/285/brasil-sustentavel> Acesso em 21 jul. 2013.

## Atividade 2

Agora que você já realizou a concordância verbal e nominal no texto, é possível lê-lo e compreendê-lo. Leia novamente o texto completo para responder às seguintes questões:

1. Esse texto trata principalmente de

- a) alimentos saudáveis.
- b) comércio de alimentos.
- c) conservação do solo.
- d) selo de qualidade.

2. Há no texto uma expressão comumente utilizada na linguagem informal. Transcreva-a.

---

---

---

3. Explique o significado dessa expressão no contexto do texto.

---

---

---

## Atividade 3

Nesta atividade, você encontrará algumas frases em que a concordância verbal utilizada está em desacordo com a linguagem formal. Sua tarefa será reescrever essas frases, adequando-as à norma culta.

*I - Após a batida, desceram do ônibus o motorista e os passageiros.*

*II - Após a batida, desceu do ônibus o motorista e os passageiros.*

1. Agora, responda: qual a diferença de sentido entre essas frases? Explique.

---

---

---

---

---

## Atividade 5

Nesta próxima atividade, o texto que você vai ler é um anúncio fúnebre, ou seja, anúncio da morte de alguém, publicado em um jornal.

*“É com prazer que a Diretoria e Funcionários da Terrafoto S/A comunicam o falecimento do seu colega engenheiro Sérgio...”.*

Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/comunique-se-31712> Acesso em 21 jul. 2013.

1. Ao ler o texto, não lhe parece que há algo estranho? Explique o que é.

---

---

---

2. Como o texto deveria ter sido escrito?

---

---

---

3. Por que “comunicam” está plural? Explique.

## Anexo VI

### Atividade aplicada em classe para análise de crenças

#### Formulário de Pesquisa

Assunto: Visão dos alunos do 8º ano do EF sobre a variação no uso da concordância verbal e sobre a postura de alunos e professores face à variação linguística de maneira geral.

Idade (anos): 11 ou menos ( ) 12 ( ) 13 ( ) 14 ( ) 15 ( ) 16 ( ) 17 ou mais ( )

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Reside em: Centro de Nova Iguaçu ( ) Outros bairros de Nova Iguaçu ( ) Outra cidade: \_\_\_\_\_

Já repetiu alguma série do ensino fundamental? Sim ( ) Não ( )

1-Você percebe preconceito dos professores com relação à sua forma de falar ou em relação à forma de falar de outros alunos?

Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não ( )

2-O que você acha disso?

Bom ( ) Ruim ( ) Indiferente ( )

3-Você costuma corrigir ou ver algum aluno corrigir a fala ou a escrita de outro aluno na escola?

Sempre ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não ( )

4-O que você acha disso?

Bom ( ) Ruim ( ) Indiferente ( )

5-Você já foi ou é corrigido por algum professor?

Sim ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não ( )

6-O que você acha disso?

Bom ( ) Ruim ( ) Indiferente ( )

7-Você já foi ou é corrigido por algum aluno?

Sim ( ) Às vezes ( ) Raramente ( ) Não ( )

8-O que você acha disso?

Bom ( ) Ruim ( ) Indiferente ( )

9-Você acha que o professor de Português deve corrigir a fala dos alunos em sala de aula?

Sim ( ) Não ( )

10-Marque as orações que você considere problemáticas, se houver.

( ) Chegou os meninos.

( ) Os meninos chegou.

( ) Os livros, sobre a viagem dos navegantes do século XVI, já menciona o fato narrado.

( ) Os livros já menciona o fato narrado.

( ) Eles todos gosta de bolo.

( ) Eles Todos comeu bolo.

11- O que você pensa sobre a frase “Todos os meninos gosta de brincar na escola.”?

É comum na fala e na escrita ( ) É comum na fala ( ) É comum na escrita ( ) Está errada ( )

## AnexoVII

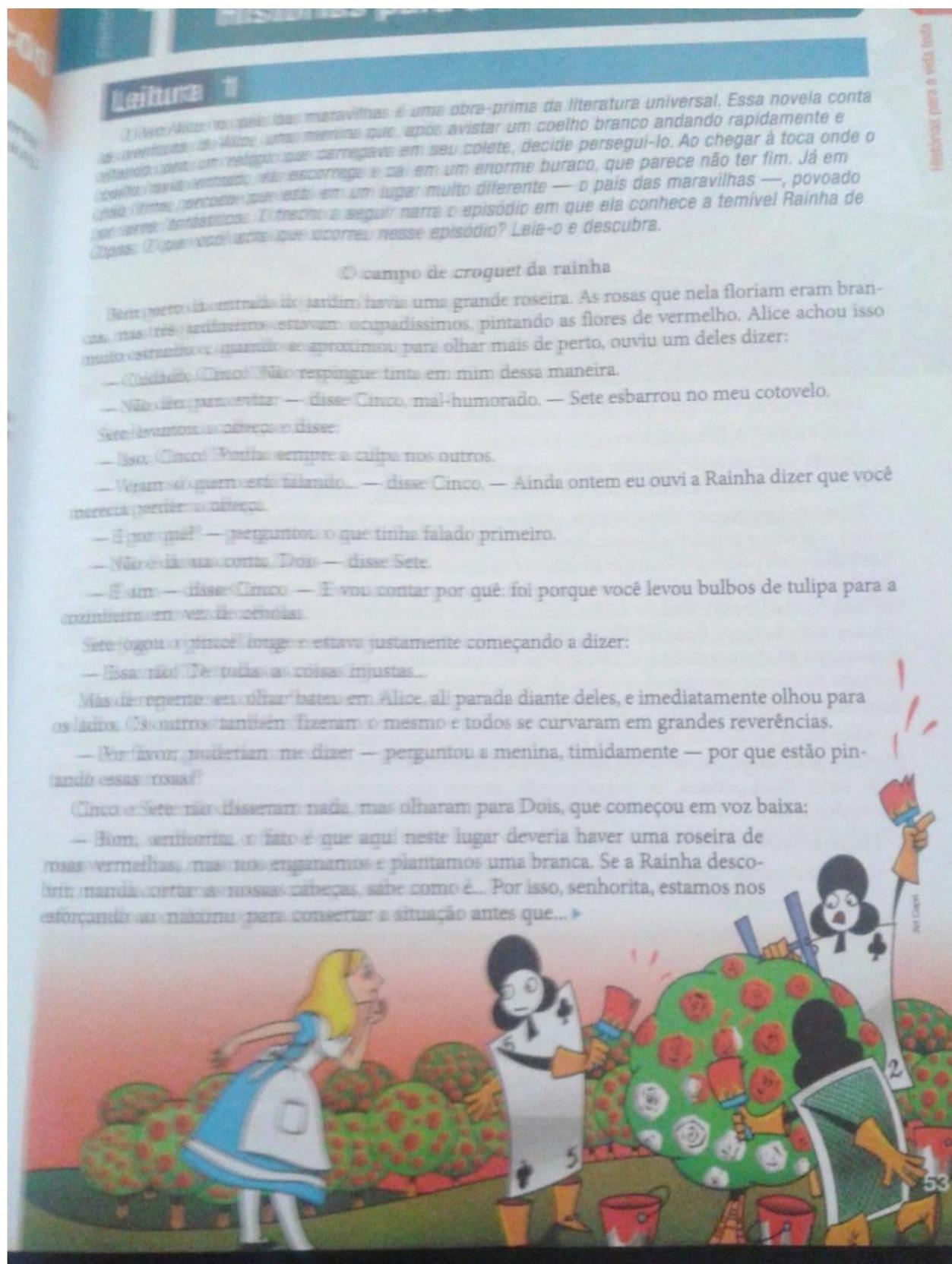
### Atividade aplicada em classe para análise de atitudes

3. Analise as orações a seguir e reescreva-as, se houver alguma que você considere inadequada, desfazendo as inadequações.

- a- Chegou os dois livros que eu encomendei.
- b- Todos os alunos, ainda que apenas no final do ano, reconhece a importância dos estudos.
- c- Muitos adolescentes, sobretudo moradores das periferias cariocas, viverá algum dia uma situação que demonstre a profunda desigualdade social brasileira.

## Anexo VIII

Fragmento de “Alice no país das maravilhas”, utilizado para a realização do resumo.





Nesse momento, Cinco, que olhava ansioso para o outro lado do jardim, exclamou:

— A Rainha! A Rainha!

Os três jardineiros se jogaram imediatamente com a cara no chão, achatados. Ouviu-se um rumor de muitos passos e Alice olhou em volta, louca para ver a Rainha.

Primeiro apareceram dez soldados, carregando uns paus. Tinham a mesma forma dos três jardineiros — eram retangulares e achatados, com pés e mãos nos cantinhos. Depois, vieram dez cortesãos enfeitados com pequenos losangos de ouros, e andando aos pares, como os soldados. Depois, vinham as crianças da família real. Também eram dez, muito engraçadinhas, e vinham saltitantes e alegres de mãos dadas, duas a duas — todas enfeitadas com corações. Em seguida vinham os convidados em sua maioria Reis e Rainhas. Entre eles, Alice reconheceu o Coelho Branco, conversando de modo nervoso e agitado, sorrindo a tudo o que lhe diziam. Passou por ela sem notá-la. Em seguida, vinha o Valete de Copas, carregando a coroa do Rei em cima de uma almofada de veludo vermelho. E, no final desse cortejo grandioso, vinham O REI E A RAINHA DE COPAS.

Alice ficou na dúvida. Não sabia se devia se deitar com a cara no chão, como os três jardineiros. Mas não se lembrava de nunca ter ouvido que existisse essa regra de comportamento para os cortejos reais. Além disso, pensou, “de que adiantaria fazerem um cortejo tão solene se todo mundo tivesse que se deitar de cara no chão e ninguém visse nada?”

Por isso, ficou onde estava, e esperou.

Quando o cortejo passou diante dela, todos pararam e a olharam. A Rainha perguntou, severa

— Quem é essa aí?

A pergunta foi feita ao Valete de Copas, que se limitou a fazer uma curvatura e sorrir, em vez de responder.

— Seu idiota! — exclamou a Rainha, agitando a cabeça, com impaciência.

Virando-se para Alice, perguntou:

— Qual é seu nome, criança?

— Meu nome é Alice, para servi-la, Majestade — respondeu ela, muito educadinha.

Ao mesmo tempo, pensava consigo mesma: “Não preciso ter medo deles... Afinal de contas, não passam de cartas de um baralho...” ▶

— E quem são estes? — perguntou a Rainha, apontando para os três jardineiros deitados em volta da roseira.

Não dava mesmo para saber, porque eles estavam de cara para o chão e o desenho nos rostos deles era igualzinho ao do resto todo do baralho. Ficava impossível saber se eram jardineiros, soldados, mensageiros, ou três de seus filhos.

— Como é que eu posso saber? — respondeu Alice, surpresa com a própria coragem. — Não é da minha conta.

A Rainha ficou vermelha de raiva e, furiosa, depois de encarar a menina por um instante, como se fosse uma fera selvagem, começou a berrar:

— Cortem a cabeça dela! Cortem a cabeça dela!

— Que bobagem! — disse Alice, em voz alta e num tom muito decidido.

A Rainha ficou quieta.

O Rei pôs a mão no braço dela e, timidamente, disse:

— Olhe bem, querida: é apenas uma criança!

Zangada, a Rainha se afastou dele e disse para o Valete:

— Vire esses três de cara para cima!

Foi o que o Valete fez, cuidadosamente, com o pé.

— Levantem-se! — gritou a Rainha numa voz alta e aguda.

Imediatamente os três jardineiros deram um pulo e começaram a fazer caretas, cumprimentando a Rainha, o Rei, os filhos deles e todo mundo.

— Parem com isso! — berrou a Rainha. — Vocês vão me deixar zenza...

Depois, virando-se em direção à roseira, perguntou:

— O que foi que vocês andaram fazendo por aqui?

— Para agradecer a Vossa Majestade — respondeu Dois, se ajoelhando —, estávamos tentando...

— Estou vendo! — disse a Rainha que, enquanto isso, estava examinando as flores. — Cortem as cabeças deles!

E o cortejo foi em frente, enquanto três soldados ficaram para trás, para executar os jardineiros infelizes, mas estes correram para junto de Alice em busca de proteção.

— Ninguém vai cortar as cabeças de vocês! — disse ela, botando os três dentro de um vaso de plantas bem grande que havia ao lado.

Os três soldados procuraram por alguns instantes e depois foram se reunir aos outros.

— Já cortaram as cabeças? — perguntou a Rainha.

— As cabeças deles já desapareceram, como Vossa Majestade desejava — responderam os soldados.

— Muito bem! — gritou a Rainha. — Você sabe jogar croquet?

Os soldados não responderam, e olharam para Alice, pois evidentemente a pergunta era dirigida a ela.

— Sei! — gritou Alice.

— Então venha! — urrou a Rainha.

E Alice se reuniu ao cortejo, imaginando o que viria a seguir.

**Croquet** ■ esporte praticado com bolas de madeira impulsionadas por tacos em forma de malho (um tipo de martelete para bater ferro). O jogo consiste em fazer com que as bolas passem sob pequenos arcos fincados na grama, seguindo um percurso definido.



— É... é um lindo dia! — disse uma voz tímida a seu lado.  
 Era o Coelho Branco, que olhava ansioso para seu rosto.  
 — É mesmo... — concordou ela. — Onde está a Duquesa?  
 — Psiu... não fale nela... — respondeu o Coelho em voz baixa, preocupado.  
 Olhou ansioso por cima do ombro, ficou na ponta dos pés e sussurrou no ouvido da menina.  
 — Foi condenada à morte.  
 — E por quê? — perguntou Alice.  
 — Você disse "Que pena!"? — perguntou o Coelho.  
 — Não, não disse — respondeu a menina. — Não tenho nem um pouco de pena. Só perguntei porque...  
 — Ela socou as orelhas da Rainha... — começou o Coelho.

Alice caiu na gargalhada.

— Psiu! Silêncio! — interrompeu o Coelho, assustado. — A Rainha pode ouvir. Sabe? Assim que a Duquesa chegou atrasada e então a Rainha disse...

— Todos nos seus lugares! — berrou a Rainha com uma voz que parecia um trovão.

Todo mundo começou a correr, cada um em uma direção, dando encontrões uns nos outros. Em menos de dois minutos já estavam todos nos lugares e o jogo começou.

Alice achou que, em toda sua vida, nunca tinha visto um campo de croquet tão esquisito. Era um campo irregular, cheio de montinhos e valas. As bolas eram ouriços-cacheiros vivos e os tacos eram flamingos vivos. E os soldados se curvavam e se apoiavam nos pés e nas mãos para fazerem os arcos.

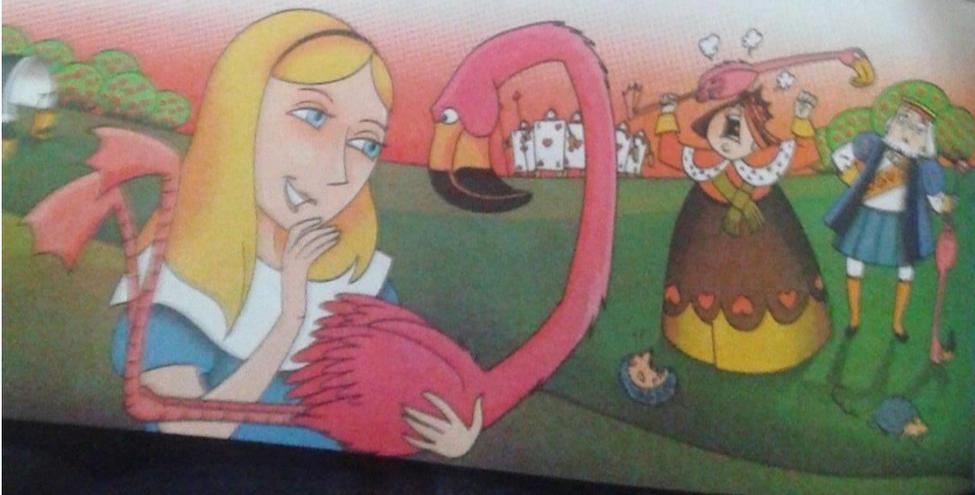
No começo, a maior dificuldade de Alice foi manejar o seu flamingo. Até conseguiu ajeitar rapidamente o corpo dele debaixo de seu braço, com as pernas penduradas, mas não passou disso. Geralmente, quando conseguia esticar bem o pescoço dele para usar a cabeça do bicho e dar uma boa batida na no ouriço-cacheiro enrolado, o flamingo se retorcia todo para olhar a cara dela, com um ar intrigado que a menina não aguentava e começava a rir. E quando finalmente ela conseguia abanar a cabeça dele para recomeçar, descobriu que o ouriço tinha se desenrolado e estava escapulindo para mais longe. Além disso, sempre tinha uma vala ou um montinho por onde ela queria mandar o ouriço e, como os soldados que faziam os arcos estavam a toda hora trocando de lugar, Alice acabou chegando à conclusão de que era difícil jogar aquele jogo.

Todos os jogadores jogavam ao mesmo tempo, ninguém esperava sua vez. Ficavam discutindo sem parar, e disputando os ouriços. Num instante a Rainha já estava furiosa, batendo o pé e berroando: "Cortem-lhe a cabeça!" pelo menos uma vez por minuto.

Alice começou a ficar preocupada. Ainda bem que ainda não tinha se metido em nenhuma discussão com a Rainha, mas sabia que isso podia acontecer a qualquer minuto.

"E aí", pensou, "o que vai ser de mim? Parece que esse pessoal aqui adora cortar as cabeças dos outros. O maior espanto é ainda existir alguém vivo".

Lewis Carroll: O campo de croquet da Rainha. In: Alice no país das maravilhas. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1987. p. 31-47. Livro



**Lewis Carroll (1832-1898)**  
 Charles Lutwidge Dodgson nasceu em 1832, em Daresbury, Inglaterra. Em 1855, ingressou na Igreja Anglicana. Alice no País das Maravilhas é uma das obras mais conhecidas de sua obra literária.

### Estudo do texto

#### Conversando

1. Você já conheceu o mundo das maravilhas?
2. No texto, onde aconteceu esse jogo?
3. O texto tem um objetivo com ela?

#### Escrevendo

1. O texto lido apresenta um diálogo entre si e o leitor. Identifique o único personagem que não tem uma extensão física. Identifique o tipo de diálogo e o espaço de diálogo.
2. É possível identificar o tempo quando eles jogam?

#### Alice vai ao cinema

O livro Alice no País das Maravilhas foi adaptado para o cinema. As adaptações para o cinema são muito interessantes e verdadeiramente clássicas. Em 2010, foi lançado o filme Alice no País das Maravilhas, que produziu uma história maravilhosa.

