



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

RONALDO NOGUEIRA DE MORAES

**CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR: variação e ensino**

**Belém
2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

RONALDO NOGUEIRA DE MORAES

**CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR: variação e ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima

**Belém
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M827c Moraes, Ronaldo Nogueira de
Concordância verbal em textos de alunos do ensino fundamental maior : variação e ensino / Ronaldo Nogueira de Moraes. — 2018
189 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima
1. Ensino de gramática. 2. Variação e ensino. 3. Concordância verbal. I. Lima, Alcides Fernandes de, *orient.* II. Título
-

RONALDO NOGUEIRA DE MORAES

**CONCORDÂNCIA VERBAL EM TEXTOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
MAIOR: variação e ensino**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima
Presidente – Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Áustria Rodrigues Brito
Membro externo – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Prof^a. Dr^a. Iaci de Nazaré Silva Abdon
Membro interno – Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild
Suplente – Universidade Federal do Pará

Às exímias mulheres Maria Lucia, minha querida e amada mãe, e Kédma Patrícia, minha querida e amada esposa, pela compreensão nos muitos momentos de ausência em corpo presente...

Dedica este trabalho, Ronaldo Nogueira de Moraes.

AGRADECIMENTOS

Ao longo de dois anos de curso, foram muitos os que contribuíram para que eu começasse e principalmente terminasse o curso de mestrado, com apoio de todas as ordens. Foram tantos que esta seção corre o risco de ficar maior que a própria dissertação (risos).

Com gratidão, agradeço primeira e infinitamente a Deus pelas boas oportunidades tidas e aproveitadas (esta foi apenas mais uma delas), pela força a mim concedida, pelas forças nos momentos de fraqueza, enfim... por tudo.

Agradeço enormemente ao meu orientador, Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima, pelos ensinamentos, por compartilhar seus saberes, pela confiança depositada, por acreditar que seria possível. Mesmo com as inúmeras tarefas de professor e pesquisador, sempre esteve disponível e disposto a me socorrer. Ao senhor, professor, o meu muito obrigado.

À minha querida e amada esposa, Kedma Patrícia, pelo apoio incondicional de todas as horas; pela paciência e pela compreensão nos momentos em que não consegui segurar o estresse, a tensão, a ansiedade: as coisas pareciam não avançar e o tempo estava passando. Sei que foram muitos os momentos em que eu parecia não ter existência fora da tríade trabalho-curso-dissertação.

À minha amada mãe, que mesmo compreendendo o momento vez ou outra se queixava do meu sumiço. “Você esqueceu a mamãe? Não me liga, não vem mais em casa” – me falou isso algumas vezes. A ela, todo o meu amor e gratidão por estar a meu lado, me apoiando. A toda minha família por ser uma grande família.

A todos os professores do curso, pelos ensinamentos transmitidos e conhecimentos compartilhados. Foi um time de excelência: Alcides Fernandes, Isabel Rodrigues, Thomas Fairchild, Marcos André, Márcia Ohuschi, Leila Mendes, Iaci Abdon, Marli Furtado, Fátima do Nascimento e Fernando Maués.

Aos professores Iaci Abdon e Thomas Fairchild, por aceitarem participar da banca de qualificação desta dissertação e por todas as contribuições que trouxeram para enriquecer o trabalho. Foram diferentes visões que se completaram e formaram um todo muito enriquecedor.

Às professoras Iaci Abdon e Áustria Brito, pela excelente e brilhante participação na banca de defesa desta dissertação, pelas contribuições dadas para a melhoria deste trabalho.

Aos colegas do curso, que foram sensacionais. Uma turma alegre, unida, festiva, que estava sempre pronta a ajudar. Um agradecimento especial às amigas Tânia Monteiro e Dilma

Lisboa, pelos momentos de alegria, descontração, conversas amimadas e por tudo o que aprendi com elas.

À Claudia Mancebo, secretária do Profletras, sempre tão gentil, tão disposta e tão alegre. Grato por tudo o que fez por mim e pela turma.

À amiga de longa data Danilma Rodrigues, uma das responsáveis pelo andamento deste trabalho, pela ajuda, pelas contribuições, por estar sempre disponível nos momentos de urgência.

À Liviane Moreira, amiga de muitos anos, e à Graça Brito, minha professora da época de ensino fundamental e grande amiga desde então. A elas agradeço imensamente a leitura atenta e revisada desta dissertação. As observações delas foram de importância capital para que eu percebesse coisas que já estavam invisíveis aos meus olhos. Deixo, aqui, o meu muitíssimo obrigado.

Aos meus nobres e queridos companheiros de escola, por entender o momento, pelo suporte dado e por outras coisas que só eu sei. Em especial, à professora Mayara Fonseca, que sempre dizia “tá tudo bem, não se preocupa”. Eu sei, profa., o quanto foi difícil ficar sozinha nos meus dias de ausência; saiba que estarei sempre disponível a ajudar, como forma de retribuir o muito que me foi feito.

Às professoras Ana Bisi e Elizabeth Mendes, respectivamente diretora e vice-diretora da escola onde trabalho, por todo o apoio dado nesses dois anos de curso, pela compreensão nas tantas vezes em que eu dizia “professora, a senhora pode me liberar...”, por entender que minhas ausências semanais eram por um bom motivo. Sei que sem isso as coisas ficariam mais difíceis. A elas, registro, aqui, o meu muito obrigado.

Ao meu amigo, parceiro e companheiro Átila Henrique (o príncipe), que diariamente me leva para passear, fazendo com que eu me distraia e me estresse com outras coisas. Ficamos com saudade quando ele está de férias.

À CAPES, pela bolsa de estudo que financiou esta pesquisa e tornou possível a concretização deste trabalho.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para que tudo fosse possível e menos difícil.

Para alguns, o resultado parecerá insuficiente.
Porém, na aritmética da precariedade, Brás Cubas
encontrou motivos para celebrar um pequeno saldo.
Pouco, dirão muitos. E é verdade.
Mas um saldo pequeno não é o mesmo que nada.

João Cezar de Castro Rocha

RESUMO

Este trabalho investiga os padrões de concordância verbal usados por alunos dos anos finais do ensino fundamental – 8º e 9º anos –, de uma escola pública do município de Santo Antonio do Tauá-PA. À luz da Sociolinguística Variacionista, procedeu-se a uma análise de cunho variacionista em textos dos gêneros *crônica*, *artigo de opinião* e *relato*, produzidos em sala de aula, a fim de observar o uso, por parte dos alunos, da concordância verbal de terceira pessoa do plural em suas produções escritas. A análise dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos visa à identificação dos fatores que efetivamente afetam o uso linguístico dos alunos, de modo a servir de informação para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica de intervenção que possa auxiliar o professor e possibilitar ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa e repertório linguístico sobre o tema em questão. A proposta didático-pedagógica de intervenção foi elaborada com base nos pressupostos de uma proposta experimental para o ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), que concebe os fenômenos gramaticais como: (i) elementos que permitem uma abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística a serem conduzidas no interior da prática de leitura de textos (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2006; FOLTRAN, 2013); (ii) recursos expressivos necessários à construção dos sentidos do texto (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2013); e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades (cultas e populares), relacionando o ensino de gramática ao plano da variação linguística (VIEIRA, 2013a; 2013b; GÖRSKI; FREITAG, 2013), como forma de promover o desejável domínio das estruturas variáveis segundo os contínuos de variação (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005). Para a coleta dos textos objetos de análise, aplicaram-se atividades envolvendo cada um dos gêneros, em que, ao final destas, um texto representativo de cada gênero foi produzido. Além disso, aplicou-se às turmas um teste de percepção com o objetivo de verificar o grau de percepção do aluno frente às formas padrão e não padrão de concordância verbal; o referido teste foi elaborado com base em outros trabalhos que visaram à observação dos falantes frente ao fenômeno variável em estudo nesta dissertação (BORTONI-RICARDO, 2008b; GAMEIRO, 2009). Realizou-se uma análise quantitativa dos dados provenientes dos textos dos alunos por meio do programa de regra variável VARBRUL, que mostrou significativa influência de fatores como *posição do sujeito na frase*, *distância entre o sujeito e o verbo*, *saliência fônica*, *paralelismo formal no nível da cláusula* e *animacidade do sujeito*. Com base nos resultados obtidos e nas reflexões sobre ensino de gramática e em particular o de concordância verbal, elaborou-se uma proposta de intervenção como forma de oferecer a professores e alunos uma alternativa ao estudo da concordância verbal que leve o aluno a refletir e operar sobre a linguagem, fazendo uso mais consciente das regras variáveis de concordância em situações de maior ou menor monitoramento, segundo as intenções e propósitos comunicativos.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Variação e ensino. Concordância verbal.

RÉSUMÉ

Ce travail examine les modèles d'accord verbaux utilisés par les étudiants de dernière année de l'école primaire – 8^e et 9^e ans –, d'une école publique de la ville de Saint Antoine de Tauá-PA. À la lumière de la variation sociolinguistique, une analyse variationniste a été effectuée dans les textes des genres chroniques, article d'opinion et rapport, produits dans de la classe, afin d'observer l'utilisation, par les étudiants, d'un accord verbaux pluriel à la troisième personne dans leurs productions écrites. L'analyse du conditionnement linguistique et extralinguistique vise à identifier les facteurs qui affectent efficacement l'utilisation linguistique des élèves, de manière à servir d'informations pour l'élaboration d'une proposition d'intervention didactique-pédagogique cela peut aider le professeur et faire possible l'étudiant l'élargissement de leur compétence communicative et de leur répertoire linguistique sur le sujet en question. La proposition didactique-pédagogique d'intervention a été élaborée sur la base des présupposés d'une proposition expérimentale pour l'enseignement de la grammaire dans trois axes (VIEIRA, 2017), qui conçoit les phénomènes grammaticaux comme: (i) éléments qui permettent une approche réflexive de la grammaire, par l'intermédiaire de le développement d'activités linguistiques, épilingues et métalinguistiques à mener dans la pratique de la lecture de textes (FRANCHI, 2006; GERALDI, 2006; FOLTRAN, 2013); (ii) ressources expressives nécessaires pour construire les significations du texte (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2013); et (iii) cas de manifestation de normes/variétés (instruit et populaire), reliant l'enseignement de la grammaire au plan de la variation linguistique (VIEIRA, 2013a; 2013b; GÖRSKI; FREITAG, 2013), comme un moyen de promouvoir le domaine souhaitable des structures variables en fonction des continuums de variation (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005). Pour la collecte des textes d'objets d'analyse, l'activité a été appliquée impliquant chacun des genres, dans lequel, à la fin de chacun, un texte représentatif du genre a été produit. De plus, un test de perception a été appliqué aux classes avec l'objectif de vérifier le degré de perception de l'étudiant le front aux formes modèle et aucun modèle d'accord verbaux; renvoyé lui le test a été élaboré avec la base dans d'autres travaux qui visent à l'observation des locuteurs front au phénomène variable dans étude dans cette thèse (BORTONI-RICARDO, 2008b; GAMEIRO, 2009). Une analyse quantitative des données issues des textes des étudiants a été réalisée par l'intermédiaire de le programme de règles variables VARBRUL, qui a montré une influence significative de facteurs comme position du sujet dans la phrase, distance entre le sujet et le verbe, saillie phonique, parallélisme formel au niveau de la clause et la référence animée du sujet. En fonction des résultats obtenus et réflexions sur l'enseignement de la grammaire et en particulier celui de l'accord verbaux, une proposition d'intervention a été élaborée comme un moyen d'offrir aux enseignants et aux étudiants une alternative à l'étude de l'accord verbaux cela prend l'étudiant à réfléchir et à opérer sur la langue, en train de faire un usage plus conscient des règles d'accord variables dans des situations de monitoring plus ou moins, selon les intentions et les buts communicatifs.

Mots clés: Enseignement de la grammaire. Variation et enseignement. Accord verbaux.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratificação dos textos por ano escolar.....	54
Quadro 2 – O predicador verbal e seus argumentos, segundo Rocha Lima.....	64
Quadro 3 – Exemplificação de ocorrências e codificação de dados.....	73
Quadro 4 – Variáveis favorecedoras e desfavorecedoras da CV no <i>corpus</i> sob análise.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição geral dos dados.....	74
Tabela 2 – Apagamento da CV segundo a variável sexo.....	78
Tabela 3 – Frequência de apagamento da CV segundo a variável sexo, no <i>corpus</i> sob análise e no <i>corpus</i> de Chagas (2016).....	79
Tabela 4 – Apagamento da CV segundo a variável gênero discursivo.....	82
Tabela 5 – Apagamento da CV segundo a variável presença ou ausência do sujeito.....	84
Tabela 6 – Frequência e peso relativo de apagamento da CV segundo a presença/ausência do sujeito.....	85
Tabela 7 – Uso do sujeito preenchido em função da presença/ausência da marca de plural no verbo.....	85
Tabela 8 – Uso do sujeito preenchido em função da presença/ausência da marca de plural do verbo no <i>corpus</i> sob análise e no <i>corpus</i> de Naro e Scherre (2007).....	86
Tabela 9 – Apagamento da CV segundo a variável posição do sujeito em relação ao verbo.....	86
Tabela 10 – Apagamento da CV segundo a variável distância.....	89
Tabela 11 – Apagamento da CV segundo a variável presença/ausência do <i>que</i> relativo/conjunção.....	90
Tabela 12 – Frequência e peso relativo de apagamento da CV segundo a presença/ausência do <i>que</i>	91
Tabela 13 – Apagamento da CV segundo a variável paralelismo clausal.....	92
Tabela 14 – Apagamento da CV segundo a variável paralelismo clausal.....	94
Tabela 15 – Apagamento da CV segundo a variável tipo de verbo.....	95
Tabela 16 – Apagamento da CV segundo a variável saliência fônica.....	97
Tabela 17 – Frequência de apagamento da CV nos níveis de saliência fônica.....	99
Tabela 18 – Apagamento da CV segundo a variável animacidade do sujeito.....	100
Tabela 19 – Frequência e peso relativo de apagamento da CV nos <i>corpora</i> de Gameiro (2009), Scherre; Naro (1998b) e no <i>corpus</i> sob análise.....	100
Tabela 20 – Percepção dos alunos às formas padrão e não padrão de CV por tipo de sentença (quant.).....	103
Tabela 21 – Frequência de percepção dos alunos às formas padrão e não padrão de CV por tipo de sentença.....	104

Tabela 22 – Percepção às formas padrão e não padrão de CV com reescrita segundo o tipo de enunciado.....	109
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição geral dos dados.....	75
Gráfico 2 – Frequência de uso da CV segundo a variável sexo.....	78
Gráfico 3 – Frequência de uso da CV segundo a variável ano escolar.....	80
Gráfico 4 – Frequência de uso da concordância segundo a variável gênero discursivo.....	82
Gráfico 5 – Apagamento da concordância segundo a variável presença ou ausência do sujeito.....	83
Gráfico 6 – Frequência de uso da CV segundo a variável posição do sujeito em relação ao verbo.....	88
Gráfico 7 – Uso da CV segundo a variável <i>presença/ausência do que relativo/conjunção</i>	90
Gráfico 8 – Percepção dos alunos frente às formas padrão e não padrão de CV.....	102
Gráfico 9 – Percepção dos alunos às formas padrão e não padrão de CV com reescrita de enunciado.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	18
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
1.3	HIPÓTESES DA PESQUISA.....	20
1.4	A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	21
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	22
2.1	SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA.....	22
2.2	CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA.....	23
2.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	27
2.3.1	Os três eixos para o ensino de gramática.....	29
2.4	CONCORDÂNCIA VERBAL: enfoque normativo.....	33
2.5	CONCORDÂNCIA VERBAL: enfoque variacionista.....	34
2.6	ABORDAGENS DO TEMA CONCORDÂNCIA VERBAL VOLTADAS PARA O ENSINO.....	38
2.6.1	A concordância verbal nos estudos sociolinguísticos com orientações para o ensino.....	38
2.6.2	A concordância verbal em trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras.....	41
3	MATERIAIS E MÉTODOS.....	44
3.1	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	44
3.1.1	Caracterização da escola.....	44
3.1.2	Os sujeitos envolvidos.....	45
3.2	METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS.....	46
3.2.1	Aplicação das atividades.....	48
3.2.2	Teste de percepção.....	54
3.3	AS VARIÁVEIS EM ESTUDO.....	58
3.3.1	Variável dependente.....	58
3.3.2	Variáveis independentes.....	58
3.3.3	O contexto de restrição.....	68
3.4	TRATAMENTO DOS DADOS.....	69
3.4.1	Triagem e codificação dos dados.....	69
3.4.2	Rodada dos dados.....	73
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	74
4.1	DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS DADOS.....	74
4.2	VARIÁVEIS SOCIAIS.....	77
4.3	VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS.....	81
4.4	O TESTE DE PERCEPÇÃO.....	101
5	A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA.....	112
5.1	EIXO 1 – A CONCORDÂNCIA VERBAL E A ABORDAGEM REFLEXIVA.....	116
5.2	EIXO 2 – A CONCORDÂNCIA VERBAL E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO.....	117

5.3	EIXO 3 – CONCORDÂNCIA VERBAL, VARIAÇÃO E NORMAS.....	119
5.4	AS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICES.....	159
	ANEXOS.....	166

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa nas escolas há muito tem sido objeto de reflexão não só entre especialistas, mas também entre professores que muitas vezes se veem insatisfeitos com o desempenho dos alunos frente ao conteúdo ensinado. O trabalho com a gramática em sala de aula, muitas vezes considerado de condução problemática nos diferentes níveis de ensino, veio se beneficiando dessas reflexões, o que resultou em uma mudança de postura e no modo de conceber a gramática, concretizada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN).

Os PCN, elaborados com o objetivo de orientar os professores com relação à prática pedagógica a ser adotada em sala de aula, refletem a preocupação com um ensino mais eficiente em vista às mudanças observadas no público acolhido nas escolas, passando a adotar a concepção de linguagem como interação, como atividade discursiva.

No entanto, apesar de todo o avanço trazido pelos documentos oficiais, das críticas feitas por eles ao ensino tradicional de língua portuguesa e da grande importância que eles atribuíram às atividades que levem à prática de reflexão sobre a língua, o ensino de português nas escolas, de modo geral, ainda está muito preso às questões normativas da tradição gramatical; ainda muito se observa o preconceito com outras formas de manifestação da língua, que são não raras vezes tachadas de “incorretas” e que devem ser evitadas. Mesmo que se reconheçam como válidas as outras variedades da língua, elas nem sempre são trabalhadas em sala de aula e quando são, nem sempre é da maneira adequada.

A insatisfação com a qualidade do ensino, pautado no modo tradicional de conceber a língua e a gramática, tem motivado a reflexão de vários estudiosos, das mais diferentes correntes linguísticas – Sociolinguística, Funcionalismo, Análise do Discurso –, e a elaboração de propostas de ensino que visem a contribuir de modo mais eficiente para um processo de ensino-aprendizagem que tenha como um de seus objetivos o desenvolvimento, a ampliação da competência comunicativa do aluno, com o tratamento da língua mais próximo da realidade e tendo em vista a pluralidade dos eventos comunicativos e do contexto de interação.

Ao longo da atuação dos professores de língua portuguesa da educação básica, muitos fatos de uso da língua chamam a atenção quando se observam as produções escritas dos alunos; um desses fatos diz respeito à concordância verbal praticada pelos alunos em seus textos. Muitas vezes, a prática de produção de textos na escola (na verdade, prática de redação e não de produção de texto, conforme distingue Geraldí (2006)) tem como finalidade a

identificação de “erros” cometidos, reforçando a cultura escolar do “faça isso, não faça aquilo”.

A concordância verbal (CV) é um dos aspectos gramaticais mais valorizados pelo professor, tanto no momento de abordar o assunto em aula teórica quanto no momento de avaliar o texto do aluno. Fora da sala de aula, a concordância verbal é um dos principais elementos usados como forma de preconceito, como forma de separar os que falam “certo” dos que falam “errado”; é um traço de diferenciação social, é de cunho estigmatizante, é alvo de avaliações e atitudes linguísticas negativas por parte dos demais e é uma das maiores fontes de preconceito linguístico.

O interesse pela investigação do fenômeno variável concordância verbal neste presente trabalho vem do fato de que, apesar de esse componente gramatical ser muito trabalhado em sala de aula e ser altamente valorizado pelo professor (as aulas de concordância são as que mais levam tempo de execução), os alunos ainda mostram, em seus textos, muitas ocorrências de não uso da concordância padrão; vê-se a dificuldade que eles têm em aplicar as regras formais de concordância nos contextos em que se fazem necessárias em função do gênero discursivo, da situação sociocomunicativa e do contexto de produção.

Além disso, o interesse também vem do desejo de contribuir, com professores e alunos, para um processo de ensino-aprendizagem de concordância verbal que leve em consideração a diversidade linguística, a reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso, o caráter variável da concordância verbal, tendo em vista a intenção comunicativa e atentando ao sentido produzido pelo uso da variante padrão e não padrão.

Para tal, considera-se importante descrever e analisar, em uma perspectiva variacionista, o padrão de concordância verbal estabelecido por alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, em uma escola pública do município de Santo Antônio do Tauá-PA, visando à elaboração de uma proposta didático-pedagógica que proporcione um ensino que não esteja tão distante da língua que se fala, que se pratica nas situações diversas de interação.

Na investigação sobre a realização da CV nos textos dos alunos, dois questionamentos constituíram-se como foco de análise: estão os alunos, em suas produções textuais, realizando as regras de concordância verbal, tal como ensinada nas aulas de língua portuguesa? Como ensinar, de modo mais eficiente e reflexivo, a concordância verbal para os alunos das séries finais do ensino fundamental?

Para responder a esses questionamentos, fez-se uso de textos de natureza narrativa e dissertativa, de gêneros específicos, produzidos em contexto de sala de aula, visto que, como assinala Bortoni-Ricardo (2005, p. 130), a “Influência da escola na aquisição da língua não

deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial -, mas sim em seus estilos formais, monitorados”.

Por meio dessas produções, procurou-se, à medida que os dados coletados permitiram, responder a indagações e inquietações muito presentes na prática do professor em sala de aula no momento de tratar do assunto em questão. Ressalta-se a importância da análise das produções escritas dos alunos, pois, como destaca Vieira:

(...) o primeiro passo para um estabelecimento de uma metodologia adequada ao ensino da concordância é o conhecimento real dos fatores que presidem à opção do falante pela aplicação ou não da regra, visto que a presença da marca de número na forma verbal não é categórica em nenhuma variedade do português brasileiro. (VIEIRA, 2013a, p. 85).

À luz da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008), procedeu-se a uma análise variacionista em textos narrativos e dissertativos, a fim de observar como a concordância verbal de terceira pessoa do plural se manifesta, bem como a regularidade da variação. A análise dos condicionamentos linguísticos e extralinguísticos visa à identificação dos fatores que efetivamente afetam o comportamento linguístico dos alunos, de modo a servir de informação para a elaboração de uma proposta de intervenção que possa auxiliar o professor e possibilitar ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa e repertório linguístico sobre o tema em questão.

A atividade didático-pedagógica foi produzida seguindo uma proposta experimental de ensino de gramática em três eixos, elaborada e sistematizada por Vieira (2017), no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras). A referida proposta visa a um ensino produtivo de gramática que proporcione o desenvolvimento da competência textual e interativa do aluno, levando-o a refletir sobre os mecanismos da língua em uso; a perceber, reconhecer e utilizar os recursos gramaticais da língua como elementos importantes para a produção de sentidos; e a ver a língua como manifestação de diferentes normas de uso, segundo os contínuos de variação linguística, tal como estabelece Bortoni-Ricardo (2005), permitindo o acesso à variedade de prestígio, mas não unicamente a ela.

Assim, o ensino de gramática fica ancorado em três eixos, a saber: (i) como elemento que permite uma abordagem reflexiva da gramática por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo 1); (ii) como recurso expressivo para a construção de sentidos do texto (Eixo 2); e (iii) como manifestação de

normas/variedades – cultas e populares – nas diferentes modalidades e nos diferentes graus de formalidade (Eixo 3) (VIEIRA, 2017).

Convém deixar claro que não se nega nem se propõe abandonar a abordagem da norma-padrão; entende-se que essa abordagem é importante e que deve ser levada em consideração, haja vista a pressão social que ela exerce na sociedade. O que se defende é um ensino que leve em consideração a pluralidade de normas efetivamente praticadas no meio social, concretizadas nos mais diversos gêneros textuais orais e escritos. Dessa forma, leva-se em consideração o padrão geral de concordância proposto pela tradição gramatical, bem como os usos cultos e populares da concordância tendo em vista a situação e a intenção sociocomunicativa.

1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A primeira fase desta pesquisa consistiu em definir o fenômeno a ser investigado pelo professor pesquisador, ou seja, na definição do problema. É importante que se deixe claro o que se entende por “problema”. Segundo Engel (2000, p. 186), por problema “entende-se aqui a consciência, por parte do pesquisador, de que algo o que intriga, que pode ser melhorado na área de ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação em algum aspecto do programa de ensino”.

Como já dito, o fenômeno em estudo é a concordância verbal nos textos dos alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. A consciência de que trata o autor é resultado dos anos tidos de prática docente em algumas escolas pelas quais já passou o autor da presente dissertação, tanto na capital quanto no interior do Estado do Pará, com a observação do quanto ainda é caro ao aluno o assunto concordância verbal e o quanto ainda são as dificuldades apresentadas por eles em seus textos, apesar de o assunto ser muito trabalhado e constantemente cobrado pelos professores.

Dentre outras dificuldades apresentadas pelos alunos, a concordância verbal é uma das que recebe maior pressão dos professores, da escola, da sociedade de modo geral. A todo instante é-se/está-se exposto a avaliações e julgamentos implícitos e/ou explícitos por parte da sociedade. Pode-se considerar a CV como o fenômeno que mais está ligado à expressão e representação da “norma culta” e, por isso mesmo, é um dos maiores fatores de diferenciação e discriminação social. A não realização dos padrões formais de concordância verbal, embora muitas vezes não implique prejuízo no ato comunicativo, representa um dos traços mais estigmatizados socialmente. É-se tachado de “ignorante”, de “errado”, de não saber falar

português simplesmente por não se falar do modo como a sociedade julga “certo”. Como lembra Vieira (2013a, p. 85), “a não-realização da regra de concordância verbal, no português do Brasil, constitui, sem dúvida, um traço de diferenciação social de cunho estigmatizante, que se revela, com mais nitidez, no âmbito escolar”.

Na definição do tema em estudo, fez-se necessário, conforme recomenda Engel (2000), uma análise prévia do fenômeno e uma pesquisa preliminar. A análise prévia consiste em uma investigação do tema para que se possa conferir sua relevância e viabilidade prática, pois o fato em estudo precisa estar ao alcance do professor e dentro de sua esfera de influência. Já a pesquisa preliminar consiste em:

(...) revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento das necessidades. A *revisão bibliográfica* da literatura relacionada à situação problemática é feita com o fim de verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente (...). A observação em sala de aula é feita com o fim preliminar de entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática (...). Como próxima tarefa, poderá ser feito um levantamento das necessidades da clientela discente. (ENGEL, 2000, p. 187).

Na pesquisa preliminar, procedeu-se a uma abordagem sob os vieses normativo-prescritivo e variacionista do fenômeno em estudo. Nas observações em sala de aula, pôde-se verificar que o tratamento da questão ainda é feito de forma normativa, com base na exposição da chamada regra geral seguida dos numerosos casos específicos. Sobre as necessidades dos alunos, as ocorrências nos textos serviram de parâmetro para seu levantamento e assim servirem de base para a elaboração da proposta de intervenção.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar, com base na produção escrita, os padrões de concordância verbal de terceira pessoa do plural empregados por alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental, a fim de propor uma abordagem das regras de concordância na perspectiva de um ensino produtivo e reflexivo da língua.

Junto ao objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Examinar os contextos de natureza linguística e extralinguística que influenciam no apagamento das marcas formais de concordância verbal na produção escrita dos alunos;

- b) Possibilitar o aluno a construir conhecimento sobre a concordância verbal para que possa fazer uso consciente, conforme as diversas situações de interação, das regras das variedades cultas e populares da língua;
- c) Descrever o nível de percepção que o aluno tem das regras de concordância verbal;
- d) Construir uma proposta de intervenção que proporcione ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa, a ampliação de seu repertório linguístico e a reflexão sobre língua, operando com os conhecimentos que ele já possui sobre ela.

1.3 HIPÓTESES DA PESQUISA

De acordo com os objetivos traçados, esta pesquisa trabalha com as seguintes hipóteses:

- a) Os textos dos alunos apresentarão problemas relacionados ao estabelecimento da concordância verbal de terceira pessoa do plural, de acordo com o padrão culto estabelecido pelas gramáticas pedagógicas, o que possibilitará uma abordagem sociolinguística do fenômeno variável.
- b) Os fatores linguísticos, tais como a posição em que o sintagma nominal sujeito se encontra, a distância tida entre o sintagma nominal sujeito e o sintagma verbal, o nível de saliência fônica dos verbos, o paralelismo no nível clausal e a referência +/- animada do sujeito, exercem influência no condicionamento da marca de plural dos verbos nos textos dos alunos.
- c) Fatores extralinguísticos, tais como “ano de escolarização” e “sexo”, exercem condicionamento na variação da concordância verbal.
- d) Os alunos terão boa percepção da variação da CV em certas estruturas, como de sujeito anteposto e próximo ao verbo, enquanto que em outras, como as estruturas de sujeito posposto e sujeito distante do verbo, os alunos terão mais dificuldade em perceber o emprego da regra não padrão;
- e) O trabalho com atividades que visem à reflexão por parte do aluno sobre o fenômeno concordância verbal poderá contribuir significativamente para a ampliação de sua competência linguística possibilitando, assim, fazer uso produtivo e consciente das regras formais de CV, se assim exigir a situação de comunicação e interação a que o falante está exposto.

1.4 A ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho é dividido em seis seções, além das referências, dos apêndices e dos anexos, conforme descritos a seguir.

Na primeira seção, correspondente à introdução, faz-se um breve relato das motivações que levaram ao desenvolvimento do presente tema; também são apresentados os objetivos e as hipóteses que fomentaram a pesquisa.

Na segunda seção, correspondente ao referencial teórico da pesquisa, faz-se uma abordagem a respeito da Sociolinguística Variacionista, conforme os pressupostos labovianos (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008); em seguida, abordam-se as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa e as considerações sobre o ensino de gramática, destacando a proposta para o ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017). Continuando, faz-se uma exposição sobre a concordância verbal tal como abordada pela tradição gramatical e pelos estudos linguísticos. A seção termina com uma abordagem da concordância verbal nos estudos sociolinguísticos com orientação para o ensino, com destaque para os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (Profletras).

A terceira seção diz respeito à metodologia adotada para este trabalho. Nela, faz-se a contextualização da pesquisa – escola e sujeitos envolvidos –, aborda-se a metodologia de coleta de dados, as variáveis em estudo, bem como o tratamento dado aos dados.

A seção de número quatro é destinada à análise dos dados coletados dos textos dos alunos e do teste de percepção aplicado nas turmas.

A seção seguinte, a de número cinco, diz respeito à proposta de intervenção, com sugestões de atividades voltadas à reflexão do componente gramatical em estudo, à produção dos sentidos e às instâncias da variação.

Por fim, a sexta e última seção corresponde às considerações finais, com a retomada dos resultados obtidos com a pesquisa e algumas reflexões sobre a concordância verbal para que seu ensino se dê de forma mais produtiva e reflexiva.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentam-se os pressupostos teóricos que embasaram o presente estudo. Inicialmente, tem-se uma breve exposição dos fundamentos teóricos da Sociolinguística, segundo Weinreich, Labov e Herzog (2006) e Labov (2008). Em seguida, têm-se algumas considerações sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua (BORTONI-RICARDO, 2005; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014) e as considerações sobre o ensino de gramática, apoiadas em Possenti (1996), Travaglia (2005) e Vieira (2017), que também se fazem necessárias. Posteriormente, aborda-se o fenômeno em estudo do ponto de vista da gramática normativa, aqui representada por Bechara (2009), Cunha; Cintra (2013) e Rocha Lima (2014). Além do enfoque normativo, o fenômeno será abordado também com base nos estudos sociolinguísticos, representados, aqui, por Scherre; Naro (1998a), Moura (1999), Silva (2008), Almeida (2010), Vieira; Pires (2012) e outros estudos relevantes ao tema. Por fim, fazem-se algumas considerações sobre o tratamento da concordância verbal em trabalhos voltados ao ensino de Língua Portuguesa (LEMLE, 1978; MOLLICA, 2003; VIEIRA, 1997; 2013a) e em trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (SOUSA, 2015; CHAGAS, 2016).

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Esta pesquisa aborda a variação da concordância verbal presente em produções escritas dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, considera-se pertinente uma abordagem, ainda que sucinta, da Sociolinguística Variacionista na perspectiva laboviana.

Um trabalho clássico e importante para o desenvolvimento da Sociolinguística foi desenvolvido por Weinrich, Labov e Herzog (doravante WLH), *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (2006), em que se apontam os princípios teóricos da Sociolinguística. Nesse trabalho, os autores argumentam que é preciso observar a língua como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada. Nas palavras dos autores: “Muito antes de se poder esboçar teorias preditivas da mudança linguística, será necessário aprender a ver a língua – seja de um ponto de vista diacrônico ou sincrônico – como um objeto constituído de heterogeneidade ordenada” (WLH, 2006, p. 35). Esta condição é fundamental para o estudo da mudança linguística.

O modelo teórico inaugurado por Labov (2008) baseia-se no princípio fundamental de que a variação é uma característica própria das línguas humanas e de que ela não é aleatória, e sim decorrente de aplicação de regras perfeitamente admitidas pelo sistema da língua. Além de demonstrar a possibilidade de sistematização da variação linguística, Labov também mostrou a grande influência que os fatores de ordem social têm sobre a variação. Para o autor, não se pode entender o processo de variação e mudança linguística sem que se saiba quais fatores linguísticos e sociais atuam na realização de uma ou outra forma variável:

Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística. Explicações confinadas a um ou outro aspecto, não importa o quão bem construídas, falharão em explicar o rico volume de regularidades que pode ser observado nos estudos empíricos de comportamento linguístico (WLH, 2006, p. 126).

No estudo da variação e mudança linguística, é preciso que se identifiquem os fatores linguísticos e sociais que atuam, favorecendo ou não, na aplicação da regra variável. Em outras palavras, na análise da variação nas marcas de concordância verbal nos textos dos alunos, não basta dizer que a variação existe. Isso já se sabe. É preciso descrever e analisar os condicionamentos que, nesta comunidade¹ específica, atuam na realização ou não das marcas formais de concordância.

A concordância verbal em português é um exemplo de regra variável (isto é, ora se aplica, ora não se aplica), uma vez que ela se realiza por meio de duas formas variantes, ou seja, duas formas diferentes de dizer a mesma coisa: a presença da marca de plural no verbo ou a ausência dessa marca.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA

Desde o seu surgimento, em meados do século XX, a Sociolinguística se preocupa com questões educacionais. Nos Estados Unidos, o baixo rendimento escolar de crianças pobres, oriundas de grupos étnicos falantes de uma variedade do inglês (o inglês afro-americano) diferente daquela usada nas escolas, motivou diversas pesquisas sociolinguísticas que visavam contrastar a variedade do inglês usado por essas crianças e o dito inglês padrão,

¹ Para Labov (2008), comunidade de fala “não pode ser concebida como um grupo de falantes que usam todas as mesmas formas; ela é mais bem definida como um grupo que compartilha as mesmas normas a respeito da língua” (p. 188). Monteiro (2000) observa que é difícil estabelecer um acordo sobre o que constitui uma *comunidade de fala*. Remete-se o leitor a Monteiro (2000) para uma abordagem de diferentes concepções de *comunidade de fala*, de acordo com diferentes autores.

variedade praticada e ensinada nas escolas. Diversas explicações – fora do âmbito da Sociolinguística e combatidas por ela – para esse baixo rendimento escolar entre crianças pobres e aquelas provenientes de classe média e alta foram dadas, entre as quais a do *deficit* genético e a do *deficit* cultural (cf. BORTONI-RICARDO, 2005; 2014). Dessa forma, “Coube à sociolinguística, então, refutar a teoria da deficiência, contrapondo-lhes evidências obtidas em estudos empíricos sobre a linguagem e o repertório linguístico-cultural de crianças e adolescentes em diversas comunidades de fala” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, muitos estudos vêm demonstrando a relevante contribuição trazida pela Sociolinguística, com propostas e sugestões que visam auxiliar o professor na tarefa de ensinar, além de reflexões sobre a variação e a mudança linguística que devem ser levadas em conta pelo professor no trabalho com seus alunos em sala de aula.

Martins, Vieira e Tavares (2014) mostram que a primeira contribuição da Sociolinguística ao ensino de português é de natureza conceitual. Trata-se da “definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 10). Ou seja, orientações para um tratamento adequado da variação linguística na prática escolar, fazendo uso das diferentes normas praticadas distintamente pela fala e pela escrita, levando em consideração os *continua* de variação linguística rural-urbano, oralidade-letramento e monitoração estilística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004; 2005).

Embora o ensino nas escolas ainda privilegie quase que exclusivamente apenas uma variedade da língua, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas nem tratar as demais variedades como “erro”. Assim, os professores se apropriam de outra contribuição da Sociolinguística: o reconhecimento da pluralidade de normas² (cf. MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Esse reconhecimento é importante para que o ensino seja mais crítico, consciente e menos excludente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a necessidade de abordar a diversidade que marca a realidade linguística brasileira:

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades [...] Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções (BRASIL, 1998, p. 82).

² A respeito do conceito de *norma*, da pluralidade de normas e da distinção entre norma-padrão e norma culta, ver Faraco (2008). Não se entrará na discussão da polissemia do termo *norma* por não ser objetivo desta dissertação.

A Sociolinguística veio mostrar que há duas ou mais maneiras diferentes de dizer a mesma coisa e que esses diferentes modos servem a propósitos comunicativos distintos. Um ensino que seja produtivo para o aluno deve conferir-lhe novas habilidades linguísticas, ampliando seu repertório linguístico, sem pretender modificar os padrões linguísticos que o aluno traz consigo ao adentrar na escola. Como os PCN reconhecem, “O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes” (BRASIL, 1998, p. 81). Porém, esse fato, muitas vezes, é ignorado pela escola e pelos professores.

Isso não quer dizer, no entanto, que a escola deve abandonar o ensino da norma-padrão. Ela é um bem cultural a que o aluno deve ter acesso e a escola é a responsável por sua transmissão. Mas o professor não pode insistir apenas no trabalho com a norma-padrão, ignorando e, o que é pior, discriminando a variedade trazida pelo aluno. Como lembra Bortoni-Ricardo (2005, p. 14), “a escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Não que a escola não deva ensinar a variedade de prestígio; sim, ela deve; afinal, um dos objetivos da escola é ensinar o português padrão (POSSENTI, 1996). O problema está na forma como se está fazendo esse ensino: baseado único e exclusivamente na norma-padrão, ignorando as demais variedades da língua e reforçando o mito de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem (BAGNO, 1999). A esse respeito, Sírio Possenti adverte que:

Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida apenas pelo domínio do padrão e/ou da escrita padrão) é cientificamente falha. A consequência a tirar é que os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados, embora as instituições não pensem assim (POSSENTI, 1996, p. 32).

Outro problema está em interpretações equivocadas dos pressupostos da Sociolinguística. Leituras apressadas dos textos da Sociolinguística, bem como desconhecimento sobre o que é de fato a Sociolinguística, provocaram mais descompassos no ensino. Muitos concluíram que se deve abandonar a gramática do contexto escolar, que o conhecimento sobre o que diz a tradição gramatical é inútil, que os professores não devem mais corrigir os “erros” dos alunos etc. Considera-se fundamental que o professor tenha uma adequada formação sociolinguística para que possa, sem preconceito, tratar adequadamente, em sala de aula, a língua na sua diversidade. O que se percebe nas salas de aula é que não se trabalha, de fato, com a variação. Muitas vezes, limita-se à leitura do curto capítulo do livro didático destinado ao tema “Variação linguística”, dando o conceito de variação, alguns tipos

de variação (social, geográfica, estilística etc.), exemplos com alguns textos e letras de música, não raras vezes pedindo para o aluno “corrija” em português padrão. Após essa atividade, o tema é praticamente esquecido no resto do ano letivo. É nesse sentido que se destaca a orientação de Mattos e Silva:

Se o professor tiver uma formação sociolinguística adequada, o que acontecerá com uma minoria, terá de trabalhar com a variação da sintaxe nas suas aulas e saber, na maioria das vezes de maneira intuitiva e tentativa, já que não há materiais prontos para isso, definir o que será de uso linguístico socialmente aceitável para que seus alunos não fracassem no curso de sua futura vida profissional em nossa sociedade. Assim, entre as variantes sintáticas em convívio nas falas brasileiras, o professor terá de distinguir, pelo menos, as estruturalmente mais salientes e socialmente mais estigmatizadas, para, sem desprestigiar as segundas, selecionar ambas, a fim de treinar o uso formal falado e os usos escritos de seus alunos. Aí está a grande contribuição que a sociolinguística sobre o português brasileiro poderá dar para uma efetiva virada no ensino da língua portuguesa no Brasil.

Seria este talvez, um dever patriótico: o conhecimento e o reconhecimento, na escola da realidade do português brasileiro. (MATTOS E SILVA *apud* CYRANKA, 2014, p. 153).

Nesse contexto, surgiu a “Sociolinguística Educacional”, proposta por Bortoni-Ricardo (2004), na obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Segundo a autora, a Sociolinguística Educacional resultou dos esforços em aplicar ao ensino de língua materna os resultados de pesquisa e propostas da Sociolinguística, para contribuir com a melhoria do ensino em sala de aula. A Sociolinguística Educacional propõe que o trabalho com a variação linguística seja levado para dentro da sala de aula para que o aluno possa conhecer e refletir a respeito da diversidade linguística do português brasileiro, com o objetivo de ampliar o seu repertório linguístico e, dessa forma, possa fazer uso desse repertório de acordo com o contexto e as condições de produção oral ou escrita e a intenção comunicativa. A Sociolinguística Educacional visa, portanto, à contribuição para o processo de ensino e aprendizagem do português.

Dessa forma, sendo a concordância verbal um fenômeno variável no português brasileiro, propõe-se levar o aluno a refletir sobre a diversidade linguística do português, sobre a variação da concordância verbal, de modo a fazer com que ele se aproprie das marcas formais de concordância, para que faça uso consciente dessas regras nas diversas situações sociocomunicativa.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa representam uma grande contribuição ao ensino, uma vez que eles se acham enriquecidos com as discussões promovidas pelos estudos linguísticos e vêm dar uma resposta às inúmeras críticas feitas ao modo tradicional de ensino realizado exclusivamente com base na gramática normativa.

Dentre as muitas críticas feitas ao ensino tradicional, os PCN se opõem ao uso do texto como pretexto para ensinar tópicos de gramática normativa; ao apego excessivo à gramática normativa; ao preconceito à língua falada e demais variedades que não a padrão; ao ensino descontextualizado da língua; e ao uso de uma teoria gramatical inconsistente, com constantes misturas de critérios no momento de definir categorias gramaticais, que os estudos linguísticos tanto e há tanto tempo vêm denunciando³ (cf. BRASIL, 1998).

Os PCN esclarecem que é preciso repensar a noção de “erro”; que é preciso acrescentar ao trabalho desenvolvido nas escolas as variedades linguísticas trazidas pelos alunos; e usar, nas aulas de língua portuguesa, textos reais que circulam na sociedade (cf. BRASIL, 1998). Porém, apesar de todos os avanços trazidos pelos PCN, das pesquisas e discussões a respeito do ensino de língua portuguesa nas escolas e de haver uma proposta voltada para a prática de reflexão sobre a língua, o ensino de língua portuguesa nas escolas parece não ter tido o avanço que se esperava, haja vista o ensino ainda muito normativo de gramática.

Frente à questão do ensino de gramática, é preciso que se tenha claro o que se entende por ensino de gramática, suas concepções e o que é saber gramática, visto que para muitos, “gramática” se resume à “gramática normativa”, o livro com regras para “o bom uso da língua”.

Muito já se foi discutido sobre o termo “gramática”, bem como “ensino de gramática”, e, apesar das grandes contribuições já dadas sobre o assunto, é certo que muitos discursos proferidos têm mais confundido do que ajudado o professor a compreender esse assunto. Segundo Possenti (1996, p. 64), o termo “gramática” pode ser entendido como “conjunto de regras *que devem ser* seguidas; conjunto de regras *que são* seguidas; e conjunto de regras *que o falante da língua domina*”. Travaglia (2005) também apresenta esses três sentidos para o termo e, assim, deixa clara a existência de três tipos de gramáticas: a gramática normativa, a gramática descritiva, e a gramática internalizada.

³ A respeito da mistura de critérios na abordagem feita pela gramática tradicional, ver, por exemplo, Perini (1991).

Como dito anteriormente, embora os PCN representem um avanço no sentido de um ensino mais produtivo da língua, ainda é a concepção de “gramática normativa” a que impera nas salas de aulas para alcançar um objetivo que parece não sair do espaço escolar: levar o aluno a falar e escrever “bem”, “corretamente”⁴.

A primeira concepção de gramática é a que insiste em se fazer a única presente na escola, é a adotada pelas gramáticas pedagógicas e pelos livros didáticos. Essa concepção vê a língua como “um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral)” (POSSENTI, 1996, p. 64). O distanciamento, por parte do aluno (ou de qualquer outra pessoa), da variedade estabelecida como padrão é caracterizada como “erro”, como “deturpação da língua”. Nessa concepção de gramática, a linguagem é vista como a expressão do pensamento, de modo que as pessoas não se expressam bem porque não pensam (cf. TRAVAGLIA, 2005).

A segunda concepção de gramática diz respeito ao “conjunto de regras que são seguidas”. A essa concepção de gramática corresponde ao que se conhece por *gramática descritiva*. Esse tipo de gramática não tem preocupação prescritivista, porque ela pretende fazer uma descrição da estrutura e funcionamento da língua tal como ela é usada por seus falantes (cf. TRAVAGLIA, 2005). Dentro desse conceito, “*Gramatical* será, então, tudo o que atende às regras de funcionamento da língua de acordo com determinada variedade da língua” (TRAVAGLIA, 2005, p. 27). A gramática descritiva, portanto, trabalha com toda e qualquer variedade da língua, dando igual importância a todas elas, e não apenas com a variedade tida como padrão.

A terceira concepção de gramática trata do conjunto de regras que o falante domina e que lança mão ao falar. Corresponde ao conjunto de regras que é naturalmente adquirido pelo falante ao entrar em contato com uma língua natural, independentemente de escolarização. Essa concepção de gramática, de acordo com Travaglia (2005), está ligada à terceira concepção de linguagem, que vê a língua como um processo de interação comunicativa. Essa concepção de gramática é destacada pelos PCN no item “A reflexão sobre a linguagem”:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas (...) (*grifo nosso*) (BRASIL, 1998, p. 27).

⁴ Convém deixar claro que não é este o objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas, nem é esse o objetivo que se defende neste trabalho, conforme se verá mais adiante.

Essa visão de gramática trazida pelos PCN diz respeito à gramática internalizada, que deve ser levada em consideração para que se possa realizar atividade de natureza reflexiva, para que o aluno, progressivamente, amplie sua competência discursiva.

De acordo com Travaglia (2005, p. 17-20), pode-se destacar quatro objetivos para o ensino de língua materna: (i) desenvolver a competência comunicativa⁵ do aluno; (ii) possibilitar ao aluno o domínio da norma culta ou língua padrão⁶; (iii) levar o aluno a conhecer a instituição linguística; e (iv) ensinar o aluno a pensar e raciocinar cientificamente.

Cada objetivo liga-se a um tipo de ensino de língua destacado pelo autor: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Os três tipos de ensino não são, segundo o autor, mutuamente excludentes. O professor lança mão de um tipo de ensino dependendo do objetivo que ele pretende alcançar. No entanto, sabe-se que o ensino prescritivo é o que tem sido mais praticado em sala de aula. Para alcançar o objetivo de desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, é fundamental o trabalho com o ensino do tipo produtivo, uma vez que esse tipo de ensino leva o aluno à aquisição de novas habilidades linguísticas sem pretender modificar as que ele já possui, e sim ampliá-las.

2.3.1 Os três eixos para o ensino de gramática

O trabalho com a gramática em sala de aula sempre representou um desafio para o professor de língua portuguesa. Refletindo sobre os grandes desafios pelos quais se passa e tentando preservar o interesse maior dentro da sala de aula, qual seja o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos como produtores e receptores de textos, Vieira (2017), considerando as orientações dos PCN, elaborou, no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras, uma proposta experimental para o ensino de gramática em três eixos, cujos objetivos são o de “focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na

⁵ *Competência comunicativa*, segundo Travaglia (2005, p. 17), corresponde à “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), o conceito de *competência comunicativa* foi proposto por Dell Hymes em 1966 e retomado em 1972. Hymes reinterpreto a noção de *competência linguística*, de Chomsky, acrescentando-lhe a noção de *adequação*. Em outras palavras, *competência comunicativa* é a capacidade que o falante tem de adequar a língua ao interlocutor e às circunstâncias de enunciação.

⁶ Travaglia (2005) usa “norma culta” como sinônimo de “língua padrão” ou “norma-padrão”. No entanto, uma das contribuições dos estudos linguísticos é o estabelecimento da distinção entre “norma culta” e “norma-padrão”. Esta corresponde ao ideal de língua estabelecido pela tradição gramatical; enquanto que “norma culta” corresponde à língua efetivamente usada nas situações de interação por falantes cultos (aqueles com nível superior de escolarização). Cf. Bagno (2002) e Faraco (2008).

construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2017, p. 86).

Com relação ao ensino de gramática focalizando elementos que permitem uma abordagem reflexiva da gramática, Vieira (2017) leva em consideração principalmente o estudo de Franchi (2006), que sistematizou práticas eficientes com um trabalho voltado para as atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, com as primeiras sendo priorizadas. Franchi (2006) defende que se deixe de lado a mera transmissão de conteúdos gramaticais e se comece por fazer um trabalho que favoreça a reflexão sobre a língua, tendo em vista as inúmeras possibilidades expressivas de que a língua dispõe, objetivando a ampliação do conjunto de recursos expressivos tanto para a compreensão quanto para a produção de textos e, assim, “levar os alunos 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).

A distinção estabelecida por Franchi (2006, p. 95-98) entre atividades linguísticas (“o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”), atividades epilinguística (“prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”) e atividades metalinguísticas (“um trabalho inteligente de sistematização gramatical”) representa a mudança de um ensino puramente gramatical, da mera transmissão de conteúdos gramaticais, para um ensino que privilegia a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso. De acordo com o autor, a metalinguagem não é abandonada em um ensino reflexivo; ela apenas não é mais o centro das atenções, a razão de ser das aulas de Língua Portuguesa; as atividades centrais são as de natureza linguística e epilinguística; chega-se à metalinguagem, às atividades metalinguísticas, “como resultado de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Outra autora, destacada por Vieira (2017), que defende um ensino reflexivo é Foltran (2013), para quem ensinar gramática é “operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos” (FOLTRAN, 2013, p. 175). A autora destaca a importância de um saber metalinguístico como forma de se criar uma consciência sobre a língua, bem como uma forma de a escola introduzir o pensamento científico.

Com relação ao ensino de gramática focalizando os recursos expressivos na construção do sentido do texto, Vieira (2017) orienta no sentido de relacionar, sempre que

possível, a gramática ao sentido e ao texto. A defesa de que o texto deva ser o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa já vem de muito tempo, com destaque para Geraldi (1984 [2012]; 1991 [2006]). Esse pressuposto foi consolidado pelos PCN – que muito se valeram das ideias apresentadas por Geraldi – quando da articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa no eixo do uso da língua (prática de escuta e de leitura de textos; e prática de produção de textos orais e escritos) e no eixo da reflexão sobre a língua (prática de análise linguística).

No trabalho com o Eixo 2 (ensino de gramática e produção de sentidos), a abordagem funcionalista da gramática, representada por Neves (2006), e a abordagem da análise do discurso, representada por Pauliukonis (2013), têm procurado mostrar caminhos para um trabalho que contemple a conexão, a interação entre gramática e texto/sentido. Neste eixo, é importante que a unidade textual seja contemplada em sua diversidade de tipos e gêneros, como forma de favorecer ao aluno o maior contato com os expedientes linguísticos de que a língua dispõe para a construção dos sentidos.

Com relação ao ensino de gramática focalizando as instâncias de manifestação de normas/variedades, Vieira (2017) atenta para a pluralidade de normas a que os alunos podem ser apresentados, por meio de textos de diferentes gêneros, registros, variedades e modalidades, de modo que o professor não fica restrito à norma gramatical apresentada nas gramáticas tradicionais.

O trabalho com a diversidade de gêneros textuais orais e escritos é recomendado pelos PCN como forma de trabalhar a variação linguística (muito além do capítulo a ela dedicado nos livros didáticos) e combater o preconceito linguístico: “a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística” (BRASIL, 1998, p. 82). Assim, o Eixo 3 proporciona, além de um trabalho sistematizado com a variação linguística, o contato do aluno com as regras variáveis da língua – não apenas de CV, mas também de outros componentes da gramática – segundo os *continua* de variação linguística propostos por Bortoni-Ricardo (2004; 2005).

Com isso, no entanto, não se pode pensar que a escola vai abandonar os usos considerados padrão. Mesmo com o reconhecimento das variedades linguísticas e o respeito a todas elas destacados no documento oficial, os PCN são claros na recomendação de “Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola” (BRASIL, 1998, p. 30). Convém lembrar que o que se discute não é se o professor deve ou não ensinar gramática nas escolas. A resposta para essa pergunta já foi há muito dada. O que se discute é que gramática ensinar e como ensinar. O grande problema a

ser enfrentado pelos professores e pela escola é de ordem metodológica: “o de integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística.” (VIEIRA, 2017, p. 85).

O trabalho com a gramática na perspectiva dos três eixos de ensino deve ser tomado em conjunto para, a um só tempo, proporcionar ao aluno o contato com as diversas experiências de letramento e fazer sentido tanto para o professor quanto para o aluno. Assim, de acordo com Vieira (2017):

(...) é inegável que a escola precisa trabalhar com gramática, (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais a produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (cf. BORTONI-RICARDO, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados. (VIEIRA, 2017, p. 85-86).

O ensino de gramática que se defende neste trabalho é, portanto, o ensino produtivo, que leve o aluno a adquirir novas habilidades linguísticas para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, para que possa usar a língua com eficiência nas mais diversas situações de comunicação e interação. Para isso, é fundamental que o aluno se aproprie da variedade de prestígio da língua para que a use quando lhe for apropriado. No entanto, a escola não deve trabalhar apenas com a variedade padrão como se ela fosse a única possível, nem querer que o aluno troque a sua variedade por outra. A escola deve atentar para a pluralidade de normas existentes; que norma culta é aquela decorrente do uso culto nos mais diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, e não o ideal de língua mostrado nas gramáticas normativas. Deve-se colocar o aluno em contato com o maior número possível de variedades linguísticas, com os mais diversos tipos de textos que circulam na sociedade. Como observa Travaglia:

(...) se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. (TRAVAGLIA, 2005, p. 19).

Os PCN destacam que os conteúdos a serem ensinados nas salas de aula não devem ser selecionados com base na gramática tradicional, mas sim com base nas necessidades

apresentadas pelos alunos no momento das atividades de leitura, produção e escuta de textos, orais e/ou escritos.

2.4 CONCORDÂNCIA VERBAL: enfoque normativo

As gramáticas normativas (doravante GN), com o objetivo de prescrever a norma-padrão da língua portuguesa, estabelecem regras tidas como “corretas”, que devem ser utilizadas pelos falantes, baseando-se na língua escrita de grandes escritores, criando, assim, uma concepção de certo e errado no uso da língua.

A concordância verbal é tradicionalmente entendida como uma relação de solidariedade estabelecida entre o sintagma nominal (doravante SN) sujeito e o verbo da frase. Bechara (2009, p. 543) assinala que “a concordância consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada”. Para Cunha e Cintra (2013, p. 510), a CV “evita a repetição do sujeito, que pode ser indicada pela flexão verbal a ele ajustada”.

Os compêndios gramaticais descrevem como regra geral da CV que o verbo deve concordar em número e pessoa com o núcleo do sujeito. Se o sujeito for simples e singular, o verbo fica no singular “ainda que seja um coletivo” (BECHARA, 2009, p. 554). Se o sujeito for simples e plural, o verbo ficará no plural. Se o sujeito for composto, o verbo ficará normalmente no plural “qualquer que seja a sua posição em relação ao verbo” (BECHARA, 2009, p. 554). As frases abaixo exemplificam a descrição dos autores:

“Povo sem lealdade não *alcança* estabilidade” (BECHARA, 2009, p. 554).

“Repeti-as, porque se me *ofereciam* vida e honras a troco de perpétua infâmia” (BECHARA, 2009, p. 554).

Rocha Lima (2014) aponta que as regras de concordância verbal reduzem-se a duas: quando há apenas um núcleo e quando há mais de um núcleo. Havendo um núcleo apenas, o verbo concorda com ele em número e pessoa; havendo mais de um núcleo, o verbo irá para o plural.

Pode-se observar que os compêndios gramaticais, em geral, não se distinguem quanto ao estabelecimento da regra geral de concordância verbal. No entanto, sabe-se que não é possível aplicar essa regra a todas as situações comunicativas. Desse modo, tem-se o estabelecimento de uma série de “casos especiais de concordância” – como expressões partitivas, pronomes relativos, sujeito ligado por determinadas partículas, o pronome *se*, verbo

ser mais predicativo – para dar conta da complexidade dos fatos da língua, no que diz respeito à concordância verbal.

Os casos especiais elencados pelas gramáticas normativas servem para mostrar que a concordância verbal constitui, de fato, um fenômeno variável, visto que se admite que o verbo possa concordar com outros termos da oração que não o sujeito. Assim, ao se observar a regra geral de CV, bem como as regras descritas em casos particulares, não é de se admirar que os alunos apresentem dificuldades na hora de estudar o assunto. Diante de tantas regras e exceções, é comum ouvir expressões do tipo “eu não sei português”, “português é muito difícil”.

Vê-se, assim, que a CV constitui um caso de redundância no português. Tal característica já havia sido atestada por Said Ali:

(...) A concordância não é, como parece à primeira vista, uma necessidade imperiosamente ditada pela lógica. Repetir num termo determinante ou informativo o gênero ou pessoa já marcados no termo determinado de que se fala, é antes de tudo uma redundância. (SAID ALI, 1965, p. 279).

O autor, em sua *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, já reconhece que as regras de concordância verbal não podem ser aplicadas em todos os casos. No entanto, a tradição gramatical insiste na prescrição de inúmeras regras dadas como obrigatórias, condenando tudo o que delas se afasta. Um olhar mais atento aos compêndios normativos mostra que a maioria das regras de CV prescritas por eles é tratada como exceção à regra, trazendo mais de uma possibilidade de efetivação.

Após essa breve consideração a respeito do enfoque normativo dado ao fenômeno concordância verbal, passa-se a considerações sobre o enfoque variacionista do tema em estudo.

2.5 CONCORDÂNCIA VERBAL: enfoque variacionista

Com foco na diversidade linguística do português brasileiro (doravante PB), diversos estudos sobre a concordância verbal vêm sendo feitos com base nos pressupostos teóricos da Sociolinguística, tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita da língua. Esses estudos vêm mostrando que os fatores que são considerados relevantes na modalidade falada também o são na modalidade escrita.

Scherre e Naro (1998a), em análise da concordância de número no português do Brasil, dizem que o PB apresenta uma variação no processo de concordância de número, com variantes explícitas de marca de plural e a variante zero – a ausência dessa marca. Essa variação no PB se configura, segundo os autores, como um caso de variação inerente e que os processos variáveis de concordância “evidenciam um sistema perfeito, correlacionados a variáveis linguísticas e sociais” (SCHERRE; NARO, 1998a, p. 510).

No referido trabalho, os autores focalizam duas variáveis linguísticas consideradas importantes para o entendimento da concordância de número no PB: a saliência fônica e a posição do sujeito em relação ao verbo. Além das variáveis linguísticas, os autores também levaram em consideração a influência de três variáveis sociais: ano de escolarização, sexo e faixa etária.

Na análise das variáveis linguísticas, o fator “saliência fônica” mostra que os níveis mais altos de saliência favorecem a concordância: 70% (nível 1) e 80% (nível 2). Na análise da variável “posição do sujeito”, os resultados mostram que o sujeito imediatamente anteposto e os que estão a uma distância pequena do verbo (1 a 4 sílabas) favorecem o estabelecimento da concordância: 82% e 74%, respectivamente. Quanto às variáveis sociais, os fatores relevantes para o estabelecimento da CV foram o ano de escolarização e o sexo. Os resultados dessas variáveis mostram que “os fenômenos analisados são sensíveis às variáveis sociais” (SCHERRE; NARO, 1998a, p. 519).

Outro estudo que se pode destacar é o de Moura (1999). A autora inicia dizendo que, pela ordem SVO do português padrão, a concordância verbal é estabelecida entre o sujeito e o verbo. Nessa perspectiva, tem-se o sujeito como o elemento básico que controla a CV, pois o sujeito é, segundo a autora, na estrutura profunda, o primeiro sintagma nominal da oração.

A autora realizou um estudo da concordância verbal em escritas de narrativas infantis de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) e neste estudo também se constatou o caráter variável da concordância verbal; isto é, uma regra que sofre influência de fatores internos e externos à própria língua. Bechara (2009, p. 544) também chama a atenção para essa liberdade da língua ao dizer que “é preciso estar atento à liberdade de concordância que a língua portuguesa muitas vezes oferece”. Aqui, a própria GN reconhece a variação da CV, porém o posicionamento de Bechara (2009) é diferente do dos linguistas, uma vez que ele alerta para que se tenha cuidado com essa liberdade para “não prejudicar a clareza da mensagem e a harmonia do estilo” (p. 544).

Em um estudo sobre a variação da CV em redações escolares, Almeida (2010) analisou um *corpus* constituído de 3650 ocorrências coletadas de redações produzidas por

alunos do 9º ano do ensino fundamental e da terceira série do ensino médio. A hipótese que a autora pretendeu testar foi a de que alunos de escolas consideradas tradicionais apresentariam maior domínio das regras formais de concordância verbal, aplicando-as em suas produções, enquanto que alunos de escolas não tradicionais (regulares⁷, na definição da autora) apresentariam comportamento inverso.

O índice de não aplicação da regra de CV registrado pela autora foi muito baixo: 3,9%. As variáveis que se mostraram relevantes no cancelamento da marca de plural foram: tipo de escola, saliência fônica, paralelismo clausal e paralelismo discursivo. A hipótese levantada pela autora se confirmou: alunos de escolas regulares apresentaram índices mais altos de não concordância (7,6%) que alunos de escolas tradicionais (1,8%). Este baixo percentual levou a autora a considerar a concordância verbal, na modalidade pesquisada, como uma regra semicategórica⁸.

Silva (2008) também analisou redações escolares de alunos de escolas públicas que cursavam a última série do ensino fundamental e do ensino médio. A autora analisou 20 redações a fim de verificar a competência linguística dos alunos no que diz respeito à aplicação das regras de CV. As estruturas levantadas e analisadas pela autora limitaram-se às formas verbais na terceira pessoa do plural, resultando nos seguintes grupos de fatores analisados: sujeito formado por um núcleo ou mais; sujeito anteposto ou posposto ao verbo; verbos na passiva pronominal com sujeito plural; verbos impessoais; verbo com pronome relativo como sujeito e antecedente plural; verbo ser, com sujeito e/ou predicativo no plural.

Foram levantadas 235 ocorrências nos textos da oitava série e 218 nos textos de alunos do ensino médio, distribuídos pelos grupos de fatores citados acima. Um fato interessante mostrado pelos resultados obtidos na análise é que 89% das ocorrências de verbos na terceira pessoa do plural apareceram em estruturas de sujeito simples no plural anteposto ao verbo. Nesse trabalho, os índices de não concordância também foram baixos: 3% (alunos do ensino fundamental) e 7,4% (alunos do ensino médio).

⁷ A autora utilizou alguns critérios para classificar as escolas em “tradicionais” e “regulares”. Cf. Almeida (2010, p. 105) para os detalhes da classificação.

⁸ Labov (2003) apresenta uma solução quantitativa para um problema da Sociolinguística no que diz respeito à distinção entre variação estruturada da língua e flutuação da fala (um fenômeno ligado ao desempenho e não à competência, como no caso da variação estruturada). Para Labov (2003) existem três classes de regras linguísticas: as regras categóricas, que operam em uma frequência de 100% dos casos, sem qualquer violação na fala natural; as regras semicategóricas, que operam em uma frequência entre 95% e 99% dos casos, com violações raras e relatáveis; e regras variáveis, que operam em uma frequência entre 5% e 95% dos casos, em que não há violações por definição. Se uma determinada frequência opera abaixo de 5%, caracteriza-se em uma oscilação da fala e não variação estruturada da língua. Cf. Brandão; Vieira, 2012; e Lucchesi (2015).

Um dado interessante nas análises de Silva (2008), que também foi registrado nas de Almeida (2010), é que os alunos do ensino médio apresentaram maior índice de não concordância que os alunos do último ano do ensino fundamental. Almeida (2010, p. 136) observa que “embora a diferença entre os níveis de escolaridade seja mínima, menos de 0,5%, não se pode deixar de observar o fato de que os alunos do ensino médio apresentam maiores índices de não-concordância”.

A conclusão a que Silva (2008) chegou é de que, com base nos resultados de sua análise, os alunos da oitava série em geral “não apresentam dificuldades em relação ao uso das formas da variante padrão. De modo geral, empregam as marcas de concordância verbal preconizadas pelas gramáticas nos textos que produzem” (SILVA, 2008, p. 36).

A conclusões semelhantes chegaram Vieira e Pires (2012). Em um estudo das normas variáveis de concordância verbal de terceira pessoa do plural em um *corpus* constituído de 400 redações, as autoras registraram índices de 7,5% de não concordância. O objetivo das autoras era descrever e analisar o comportamento da regra de concordância verbal definindo os condicionamentos linguísticos que atuam na realização da variável. Em razão da natureza do *corpus* pesquisado (redações de vestibular para ingresso no ensino superior), as autoras estabeleceram como uma das hipóteses que a variável dependente “presença de concordância” seja altamente produtiva em virtude do contexto de produção, que requer um elevado grau de monitoração estilística por parte dos alunos. No estudo em questão, foram controladas a variável dependente (ausência/presença de concordância verbal) e as variáveis independentes, estas de natureza estritamente linguística.

As variáveis independentes que se mostraram altamente significativas para o condicionamento da regra de concordância foram, por ordem de importância: saliência fônica, animacidade do sujeito, posição do sujeito em relação ao verbo e presença de elementos intervenientes entre o SN sujeito e o verbo da frase. Uma vez que as autoras objetivaram verificar os mecanismos que agiam no sentido de (des)favorecer o apagamento da marca de plural nos verbos, a variável aplicação utilizada na pesquisa foi a ausência de concordância padrão.

Pode-se observar, a partir dos trabalhos aqui destacados, que a concordância verbal em textos escritos de alunos se apresentou muito produtiva, com baixos índices de discordância verbal. Pôde-se observar, também, que fatores estruturais, como níveis altos de saliência fônica, sujeito anteposto, bem como o traço [+ animado], favorecem a aplicação da marca de plural no verbo.

2.6 ABORDAGENS DO TEMA CONCORDÂNCIA VERBAL VOLTADAS PARA O ENSINO

Pode-se dizer que a preocupação com a abordagem da concordância verbal em sala de aula sempre esteve presente nos estudos sociolinguísticos. Levando-se em consideração o caráter didático-pedagógico deste trabalho, faz-se necessário apresentar algumas orientações presentes em estudos variacionistas no que diz respeito ao tratamento do tema da concordância verbal em sala de aula, bem como em dissertações defendidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras que se empenharam no ensino de concordância verbal.

2.6.1 A concordância verbal nos estudos sociolinguísticos com orientações para o ensino

Segundo Bortoni-Ricardo (2014), a Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar e, por esta razão, tem impacto direto na educação. Muitos trabalhos desenvolvidos sob o enfoque variacionista têm contribuído com orientações e sugestões voltadas à prática de sala de aula, embora esses trabalhos, muitas vezes, não cheguem até o professor. Dentre os estudos sobre concordância verbal com propostas voltadas ao ensino, pode-se destacar o de Lemle e Naro (1977 *apud* LEMLE, 1978), o de Mollica (2003) e o de Vieira (1997; 2013a).

Lemle (1978) faz um relato sucinto do trabalho pioneiro sobre concordância verbal⁹ no desempenho linguístico de alunos do Mobral. Um dos objetivos do referido trabalho consistia no entendimento dos fatores que regem o uso da regra variável na fala de 20 alunos. As variáveis testadas no referido trabalho foram a saliência fônica da oposição singular e plural do verbo, a posição do sujeito em relação ao verbo, o caráter definido ou indefinido do sujeito, e a variável estilística baseada no nível de formalidade das entrevistas.

Segundo a autora, a variável estilística não apresentou relevância. Já no que diz respeito à variável posicional, o sujeito imediatamente anteposto ao verbo é a posição que mais favorece a aplicação da concordância padrão; já o sujeito posposto ao verbo favorece o cancelamento da marca formal de CV. Em termos pedagógicos, “a apresentação de estruturas com sujeito anteposto deve ser feita em primeiro lugar, como modelo para as estruturas de

⁹ LEMLE, M.; NARO, A. J. (1977). **Competências básicas do português**. Rio de Janeiro: Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Ford.

sujeito separado e posposto, sendo estas últimas as que requerem mais treino” (LEMLE, 1978, p. 94).

Os níveis mais altos de saliência fônica representam contextos favorecedores à aplicação da concordância padrão (entre .58 e .83 de peso relativo¹⁰), enquanto que os níveis mais baixos de saliência – aqueles em que o acento tônico está na raiz do verbo – apresentam índices significativos de não concordância padrão (entre .06 e .27 de peso relativo). Como estratégia didática, sugere-se que o trabalho em sala explore inicialmente os verbos de alta saliência fônica para que estes sirvam de modelo aos verbos de baixa saliência, com intenso treino de concordância com foco em verbos regulares.

Lemle (1978), no final da década de 70, já chamava a atenção para o fato de que o ensino escolar de língua portuguesa, para ter real utilidade para quem ensina e, principalmente, para quem aprende, deve ser um ensino em que se leve em consideração a heterogeneidade dialetal. A autora já destacava que o papel do professor não é o de fazer com que o aluno abandone a sua gramática e que a substitua pela gramática ensinada na escola, e sim auxiliar o aluno na aquisição de competência de uso da variedade de prestígio da língua para que esta competência seja somada àquela que ele já possui ao ingressar na escola. Em outras palavras, um ensino que vise à pluralidade de normas e à adequação destas normas às diversas situações de comunicação. Nas palavras da autora, “o objetivo a ser proposto não é ‘aprenda a norma culta *em vez* do português que você fala’, e sim: ‘aprenda a norma culta *além* do português que você fala, e utilize um ou outro segundo as circunstâncias” (LEMLE, 1978, p. 62).

Trabalhos de Vieira (1997; 2013a) sobre a concordância verbal também trazem orientações para a abordagem em sala de aula. A autora chama a atenção para a importância de aplicar os resultados das pesquisas sociolinguísticas ao ensino de língua portuguesa. No artigo de 1997, intitulado “A não-concordância em dialetos populares: uma regra variável”, Vieira controlou as variáveis linguísticas saliência fônica, paralelismo clausal e discursivo, posição do sujeito, animacidade e distância entre o SN e o SV (fatores que se mostraram relevantes na análise), e verificou os contextos em que estas variáveis favorecem e desfavorecem o uso da regra de concordância.

Com base nos resultados da análise, a autora propõe que o ensino da concordância verbal se inicie por aquelas estruturas que favorecem o uso das marcas de plural no verbo e que os exercícios de fixação priorizem as estruturas que desfavorecem o uso da marca de

¹⁰ O ponto neutro da análise é .50

plural. O ponto de partida para o ensino da CV, segundo a autora, deve ser aquele em que a norma do aluno se aproxima da norma que se pretende ensinar (cf. VIEIRA, 1997).

Haja vista o fato de que a CV não constitui regra categórica em nenhuma variedade do português, nem mesmo aquelas com alto grau de monitoramento, Vieira (2013a) considera fundamental que se conheçam os fatores que influenciam o uso padrão e não padrão da concordância, para que se possa estabelecer uma metodologia adequada de ensino na escola. Para isso as pesquisas sociolinguísticas proporcionam grande contribuição à compreensão do fenômeno. Esse conhecimento é necessário para que o professor possa realizar um trabalho explorando os mais variados gêneros de texto.

O texto, aliás, deve ser o ponto de partida e de chegada para que o aluno tenha uma percepção abrangente do fenômeno variável. Uma orientação importante da autora é usar textos que explorem o fenômeno da concordância como recurso expressivo para a construção dos sentidos do texto. Vieira (2013a) retoma os pressupostos de Lemle e Naro (1977) no que diz respeito ao procedimento em sala de aula. Segundo a autora:

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 imperfeito 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 posição e 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. (VIEIRA, 2013a, p. 98-99).

Nesses termos, observa-se um ensino que leva em consideração a norma que o aluno traz consigo ao chegar à escola e a introdução de outras normas que o aluno ainda não domina.

Mollica (2003), por meio de aplicação de um teste elaborado de modo a poder ser usado em diferentes níveis de escolaridade, observou a variação da CV controlando duas variáveis: posição do sujeito em relação ao verbo e distância entre o sujeito e o verbo. O teste consistia no preenchimento de lacunas de acordo com o ícone usado para representar a ação e foi aplicado em duas turmas de 7º série de uma escola estadual da zona sul do Rio de Janeiro.

Os resultados mostraram que a variante padrão é menos usada em casos em que o sujeito aparece posposto ao verbo pelo fato de o aluno não interpretar o SN posposto como

sujeito. Os resultados mostraram, também, que quanto mais distante estava o sujeito do verbo mais ocorrências de concordância não padrão eram registradas, independentemente de o sujeito estar antes ou depois do verbo.

Segundo a autora, é extremamente aconselhável o trabalho em sala de aula de contextos em que o sujeito aparece posposto ou distante do verbo, visto que as chances de as marcas de plural do verbo serem apagadas são bem altas.

Como orientação pedagógica, Mollica (2003) apresenta algumas sugestões que podem subsidiar um trabalho mais direcionado ao uso da língua escrita: especial atenção à ordem Verbo/Sujeito; casos em que o sujeito esteja distante do verbo “especialmente com sintagmas nominais grandes e complexos estruturalmente” (p. 90); uso adequado de uma metalinguagem que possa ser eficiente no processo de ensino-aprendizagem que ajude o aluno na identificação do sujeito seja qual for a posição e a distância em que ele se encontra; e que o trabalho em sala de aula deva começar pelos casos de posposição e com estruturas em que o sujeito não esteja contíguo ao verbo.

2.6.2 A concordância verbal em trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras

O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), curso de pós-graduação *stricto sensu* ofertado em rede nacional, vem trazendo grandes contribuições para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio dos trabalhos de dissertação defendidos no final do curso. Alguns trabalhos com foco na concordância verbal já foram produzidos no âmbito do Profletras, dentre os quais é lícito destacar Aquino (2015), Fonseca (2015), Nogueira (2015), Alves (2015), Sousa (2015) e Chagas (2016).

O trabalho de Aquino (2015) se propõe a repensar o ensino de gramática levando em consideração o funcionalismo linguístico com a aplicação de um projeto de letramento sobre a concordância verbal. Fonseca (2015) analisa a concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos escritos de alunos do 9º ano, por meio de atividades monitoradas, semimonitoradas e não monitoradas, objetivando refletir sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna e propor novas formas de trabalho para o ensino de concordância verbal. Nogueira (2015) investiga a variação da CV de terceira pessoa do plural em textos dos alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental em uma escola municipal a fim de observar os fatores linguísticos e sociais que influenciam a regra variável e propor uma intervenção didática que contribua para o ensino de CV. O trabalho de Alves (2015) apresenta uma sequência de

atividades voltadas ao desenvolvimento de práticas de análise linguística sobre CV no nono ano do ensino fundamental, fazendo uso de tecnologias digitais, como o *Wikispaces* e o *Facebook*. As atividades levaram em consideração os pressupostos de um ensino reflexivo da língua, além de evidenciar o processo de escrita colaborativa para a produção de texto.

Os trabalhos de Sousa (2015) e Chagas (2016) serão descritos, aqui, um pouco mais detalhadamente por serem os que mais se aproximam do trabalho que aqui se desenvolve.

Sousa (2015) investiga o desempenho linguístico de alunos do 9º ano do ensino fundamental com relação ao emprego das marcas formais de concordância verbal. O trabalho procura responder à seguinte questão: “como ensinar a CV segundo a norma padrão gramatical de um modo mais reflexivo para os alunos do 9º ano do ensino fundamental?” (SOUSA, 2015, p. 13). A hipótese assumida no trabalho é a de que o ensino da norma-padrão deve ser feito a partir da inter-relação da tradição gramatical com os estudos linguísticos de modo a fazer com que o aluno entenda o funcionamento da língua e use as normas da língua de modo consciente, ao invés de querer decorar as regras gramaticais.

O *corpus* utilizado para análise constitui-se de 26 redações colhidas por meio de uma atividade diagnóstica de produção de um texto dissertativo, a partir da escuta e leitura da música “Dias Melhores”, de Jota Quest. A análise do fenômeno CV não levou em consideração fatores extralinguísticos (sexo, idade, escolaridade, localidade) porque, segundo a autora, estes fatores apresentam-se praticamente idênticos. Os condicionamentos linguísticos observados foram: posição do sujeito; distância entre o núcleo do sujeito e o verbo; o pronome relativo “que”; e a concordância com o verbo “ter”.

Sousa (2015) registrou que a concordância verbal nas redações ocorreu em 84,61% dos casos e foi amplamente favorecida em casos em que o sujeito apareceu anteposto ao verbo (91,83%). Das sete ocorrências de posposição, em apenas uma houve o estabelecimento da concordância padrão. O fator distanciamento, como elemento desfavorecedor da concordância padrão, foi confirmado na análise do trabalho, visto que este fator contribuiu significativamente para a ausência da marca de plural no verbo.

Nos dados da pesquisa de Sousa (2015), apareceram apenas seis ocorrências de pronome relativo *que* na função de sujeito e em apenas duas ocorrências houve o estabelecimento da CV padrão, confirmando, assim, a hipótese da autora de que a presença do relativo representaria um fator de inibição da marca de plural. Na análise do verbo “ter”, não houve casos em que o verbo apresentasse o acento diferencial indicador de plural. Muitos estudos sobre a CV no português do Brasil não contemplam, em suas análises, formas verbais que no singular e no plural não se distinguem na pronúncia por serem homófonas, tais como

tem/têm e vem/vêm. Das nove ocorrências do verbo “ter”, em nenhuma houve a presença do acento diferencial indicador de plural.

A proposta de trabalho dada por Sousa (2015) objetiva ensinar a CV por meio de um ensino de gramática que leve os alunos a uma prática mais consciente e reflexiva da concordância verbal. O que a autora propõe é um ensino de CV de acordo com a variedade padrão da língua portuguesa, porém sem a noção de “certo” ou “errado”, e sim pelo princípio de adequação da língua ao contexto de uso. Para tal, Sousa (2015) apresenta seis atividades estruturadas de modo a contemplar as fragilidades encontradas nos textos dos alunos.

Chagas (2016) procede a uma descrição sociolinguística da concordância verbal de terceira pessoa do plural em textos de alunos de duas turmas de oitavo ano do ensino fundamental. O trabalho objetiva analisar o uso da CV dos alunos, conscientizá-los a respeito do uso que eles fazem da concordância e ampliar o repertório linguístico para que façam uso de formas cultas e populares, de acordo com a situação de comunicação em que estejam inseridos.

Os dados para análise provieram de sessenta textos produzidos em dois momentos: trinta deles produzidos em uma experiência-piloto realizada nas turmas para instrumentalizar a pesquisa, e os outros trinta textos produzidos após abordagens em sala de aula sobre concordância verbal e variação linguística.

A análise dos primeiros textos revelou um índice de 12,9% de concordância não padrão. Já nos textos produzidos após as abordagens realizadas em sala, a análise mostrou uma queda no uso da concordância não padrão: 8,1%. As variáveis que se mostraram significativas para o estabelecimento da concordância, na pesquisa de Chagas (2016), foram: idade, sexo, posição do sujeito, e saliência fônica.

De acordo com os resultados obtidos nas duas redações, Chagas (2016) apresenta uma proposta pedagógica para trabalhar a temática CV por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que visem ao uso consciente da língua e que possibilite ao aluno “a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento” (CHAGAS, 2016, p. 130).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

Este capítulo destina-se à descrição do percurso metodológico da pesquisa, apresentando o contexto e os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos de coleta de dados e os materiais para análise, tendo em vista responder a nossos questionamentos e alcançar nossos objetivos. Esta pesquisa se desenvolveu com base nos pressupostos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Variacionista por entender que, dentre outras orientações teóricas, essa é a que melhor se adapta aos objetivos de investigação propostos no presente trabalho.

3.1 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Segundo Bortoni-Ricardo (2008a), o professor pesquisador, após definir qual será o seu objeto de investigação, deverá partir para algumas questões de ordem prática, tais como: definir em qual escola se dará a pesquisa; e acordar com as demais pessoas envolvidas no processo – como o diretor da escola e o(s) professor(es) abrangido(s) na pesquisa – questões éticas como o caráter sigiloso dos dados e dos agentes envolvidos, a divulgação dos resultados, a possível intervenção do professor pesquisador etc. Dessa forma, far-se-á, nesta seção, uma caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

3.1.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de Santo Antônio do Tauá-PA. A escola foi fundada no ano de 1984, tendo como órgão mantedor a Secretaria Municipal de Educação. Nos primeiros anos de atividade, a unidade escolar atendia apenas alunos das séries iniciais do ensino fundamental (à época, da 1ª à 4ª séries); mais tarde, em 1998, em virtude do crescimento da demanda de alunos, a escola passou a funcionar também com as séries finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A escola é de pequeno porte, localizada em bairro afastado do centro da cidade, atendendo alunos vindos da periferia da cidade, de algumas áreas de invasão e da zona rural do município. Em sua estrutura física, a escola conta com 20 salas de aulas, uma diretoria, uma secretaria, dois banheiros para os alunos e um banheiro para os funcionários. A escola apresenta alguns problemas no aspecto físico: iluminação precária, problemas hidráulicos, falta de ventiladores nas salas, instalação elétrica em condições de perigo; não há biblioteca,

sala de leitura, sala de vídeo, sala de professores, laboratório, nem quadra de esporte. Quanto ao quadro de pessoal, a escola dispõe de uma diretora e um vice-diretor, dois técnicos pedagógicos, 18 professores, além de técnicos administrativos e de pessoal de serviços gerais.

A comunidade discente conta com aproximadamente 500 alunos, vindos de famílias de baixa renda. Como entre tantas escolas, os alunos apresentam dificuldades na aprendizagem e problemas de indisciplina.

A escolha por essa escola especificamente deu-se pelo fato de o professor pesquisador já ser familiarizado com o contexto da escola – isso facilitou o processo de pesquisa –, visto que o professor atuou por um ano e meio na referida escola. Outra razão para a escolha da referida unidade escolar decorre do fato de que, nesta escola, a professora colaboradora da pesquisa, regente da turma, atua ministrando aula nos anos de ensino em que se optou por trabalhar.

3.1.2 Os sujeitos envolvidos

Como já mencionado, esta pesquisa se desenvolveu em duas turmas do ensino fundamental maior, a saber 8º e 9º anos, sob a regência da professora colaboradora, que tão gentilmente se dispôs a fazer parte desta pesquisa, sendo ela uma das principais colaboradoras deste trabalho.

A professora regente da turma é licenciada em Letras com especialização em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa e em Educação Especial. Tem oito anos de atuação no magistério, com experiência – em escolas públicas e particulares – no ensino fundamental, ensino médio, cursinhos preparatórios e cursos técnicos, atuando com língua portuguesa e redação. Em conversas iniciais, a professora relatou grandes dificuldades que os alunos apresentam não somente no aspecto formal da concordância verbal, mas também com relação a aspectos ortográficos, leitura, compreensão e interpretação de textos, interferências da fala em seus textos escritos.

A pesquisa foi desenvolvida de forma colaborativa entre o professor pesquisador e a professora regente da turma, a qual esteve sempre presente no processo de elaboração das propostas, aplicação de testes e questionários, em uma parceria para o aperfeiçoamento dos agentes envolvidos a fim de alcançar os objetivos.

A turma de 8º ano trabalhada funcionou no turno da tarde; era uma turma pequena, formada por 18 alunos, sendo 11 meninas e 07 meninos, com idade entre 13 e 15 anos. Já a turma de 9º ano funcionou no turno da manhã, formada por 29 alunos com idade entre 14 e 16

anos. De acordo com relatos da professora colaboradora, os alunos das turmas eram, em sua maioria, assíduos na escola, mas também contou com uma parte com frequentes ausências. Isso pôde ser confirmado no período em que se passou nas turmas: em nenhum dos dias houve presença de cem por cento dos alunos.

Inicialmente, ambas as turmas responderam a um questionário socioeconômico para, entre outras coisas, dividir os alunos por sexo, fazer um levantamento da idade e outras questões socioeconômicas. Por meio deste questionário, por exemplo, pôde-se observar que a maioria das famílias não tem uma participação considerada satisfatória na vida escolar de seus filhos, visto que em pergunta do tipo “com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais na escola?”, o índice de resposta como “de vez em quando” ou “nunca, ou quase nunca” foi bem significativo. Isso pôde ser confirmado pelos professores, coordenação pedagógica e direção, que afirmaram ser muito baixo o índice de participação das famílias nas questões da escola. No entanto, no que diz respeito ao incentivo da família para com os estudos, grande parte dos alunos informou que seus responsáveis dão o devido incentivo, apesar de um número significativo de alunos informar que seus pais e/ou responsáveis não conversam com seus filhos sobre as questões de escola.

O questionário também mostrou que 52,5% das pessoas que são as responsáveis pelos alunos – o responsável nem sempre é o pai ou a mãe – têm o ensino fundamental¹¹ como nível de escolaridade. Outros 37,5% informaram ser o nível médio (completo ou incompleto) o nível de escolaridade. Dois alunos informaram que seu responsável tem o nível superior incompleto e outros dois informaram o nível superior completo, o que corresponde 5% cada um.

Essas informações foram úteis e importantes na medida em que ajudaram a compreender até que ponto elas podem estar relacionadas ao desempenho que o aluno tem em sala de aula e de que forma o professor pode usá-las em seu benefício e em benefício do aluno.

3.2 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

O contato inicial com a unidade escolar pesquisada deu-se no mês de maio de 2016. Em meados desse mês, procedeu-se a uma visita à escola, onde uma conversa foi estabelecida entre a professora colaboradora regente da turma, a direção da escola, coordenação

¹¹ O ensino fundamental foi tomado como um todo (do 1º ao 9º ano); o questionário fez distinção entre ensino fundamental completo e incompleto. O mesmo se deu para os demais níveis de escolaridade.

pedagógica e o professor pesquisador. Essa conversa inicial teve como objetivo apresentar à escola a proposta de trabalho que ali se pretendia desenvolver, com sua devida justificativa, objetivos e uma prévia de como provavelmente a pesquisa decorreria. Em um primeiro momento houve certa falta de compreensão por parte da coordenação pedagógica, que entendeu que haveria suspensão das aulas da professora para aplicação da pesquisa; esse mal-entendido foi imediatamente desfeito, esclarecendo-se que as atividades seriam integradas ao conteúdo a ser ministrado pela professora regente, de modo que não se iria “suspender” a aula para a realização das atividades. Feitos todos os devidos esclarecimentos, o professor pesquisador e a professora colaboradora, ambos muito entusiasmados com a proposta de desenvolvimento do trabalho, receberam a devida autorização para o desenvolvimento da pesquisa e seguiram para o segundo momento.

O segundo momento correspondeu à ida às turmas escolhidas, o que se deu na semana seguinte. Este primeiro contato com os alunos, participantes da pesquisa, teve como finalidade a apresentação de ambas as partes e o estabelecimento de uma relação amistosa. Primeiramente, a professora colaboradora apresentou o professor pesquisador para as turmas, disse que ele estava ali por conta de realização de trabalho junto a eles com o objetivo de ajudá-los no processo de aprendizagem. Em seguida, o professor pesquisador tomou a palavra, apresentando-se, dizendo que iria passar um tempo entre eles por conta do desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que objetivava buscar meios de proporcionar maior rendimento nas aulas de língua portuguesa.

O professor pesquisador deixou claro que a rotina da sala de aula não iria se alterar, que a professora não iria se afastar da classe – visto que esta foi uma pergunta de uma aluna –, que o professor estava ali para contribuir com o trabalho da professora, para ajudá-la na execução de algumas atividades que ali se desenvolveriam. O professor pesquisador foi bem recebido pelos alunos, o clima foi alegre, descontraído e de amizade durante o período em que o professor se fez presente.

Vale ressaltar que houve algumas dificuldades e interrupções que foram relativamente frequentes. A primeira delas foi quanto à frequência dos alunos; muitas vezes, o número de alunos que faltavam às aulas era bem significativo, o que adiava o desenvolvimento de algumas atividades. Outras interrupções se deram por dois motivos; o primeiro por conta de eventos da escola (ou da rede municipal) que suspendiam as aulas para que houvesse participação da escola como um todo; o segundo, por conta de paralisação dos professores e demais profissionais da educação do município por conta da falta de pagamentos dos salários.

No entanto, apesar dos impasses, as atividades planejadas foram realizadas com participação satisfatória dos alunos.

No mês seguinte, junho de 2016, aplicou-se um questionário socioeconômico aos alunos das turmas pesquisadas. O objetivo do referido questionário, como já mencionado na seção anterior, foi o de verificar, entre outras coisas, a idade dos alunos, a escolaridade dos pais, o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, de classificar os alunos por sexo e série. Foi por meio do questionário que se verificou que os alunos, de ambas as turmas, têm idade entre 13 e 16 anos, que a escolaridade dos pais, em sua maioria, é o ensino fundamental, que a participação deles na vida escolar dos alunos é muito baixa, apesar do incentivo aos estudos que, segundo os alunos, é dado por eles.

Os dados para a análise do fenômeno concordância verbal vieram da produção escrita dos alunos, em contexto de sala de aula, de textos dos gêneros crônica, artigo de opinião e relato, além de um teste de percepção aplicado às turmas. A escolha pelo tipo de *corpus* trabalhado – textos da modalidade escrita da língua – deu-se em razão de que, no que concerne à aplicação dos subsídios da Sociolinguística à solução de problemas educacionais, bem como a propostas de trabalhos pedagógicos, “a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes – em seu estilo mais coloquial –, mas sim em seus estilos formais monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130). Antes, porém, da coleta dos textos base para a análise houve atividades sobre os gêneros em questão.

3.2.1 Aplicação das atividades

As atividades foram desenvolvidas da mesma maneira para as duas turmas e aconteceram entre os meses de setembro e novembro de 2016. Não se pôde desenvolver a atividade de forma contínua, indo toda semana à escola, haja vista as paralisações das aulas por um ou outro motivo, interno e/ou externo à própria escola.

As atividades desenvolvidas antes da produção textual base para a coleta e análise dos dados envolveram explicitação dos gêneros, suas características, contexto de produção e circulação, leituras de textos exemplificativos. A seguir, faz-se um resumo de como se deu a execução do trabalho. Faz-se necessário registrar que as atividades foram executadas pela professora regente da turma em colaboração com o professor pesquisador.

O gênero *relato* foi o primeiro a ser trabalhado com as turmas. Perguntas exploratórias sobre o gênero, do tipo “o que é um relato?”, “onde podemos encontrar este gênero?”, “como

podemos reconhecer um texto como sendo um relato?”, foram feitas a fim de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. O trabalho inicial com este gênero objetivou o conhecimento/reconhecimento das características deste gênero discursivo, à leitura e discussão com as turmas de diferentes relatos e produção textual do gênero.

O trabalho com este gênero se deu em cinco aulas de 45 minutos cada uma. Iniciou-se com perguntas exploratórias que pudessem demonstrar os conhecimentos prévios que os alunos teriam a respeito do gênero *relato*; em seguida houve a contextualização do gênero dentro da tipologia do texto narrativo, fazendo comentários sobre os elementos da narrativa, tempos e modos verbais característicos do gênero, as modalidades da língua em que um relato pode ser produzido (oral ou escrito), e alguns tipos de relatos que se pode ter, tais como relato pessoal, relato de experimento, relato de viagem, relato de experiência vivida, relato histórico...

Nas aulas destinadas às leituras, foram selecionados os seguintes relatos: *Minha primeira professora*, de Paulo Freire, publicado na Revista Nova Escola; *Gente é bicho e bicho é gente*, de Pedro Antonio Oliveira, como exemplo de relato pessoal; dois trechos de relato de viagem, de Amir Klink, retirados do livro “Cem dias entre céu e mar”, que compõem um capítulo do livro didático adotado pela escola, cujos títulos são *Partir* e *Uma foca solitária*.

A cada leitura, eram feitas observações sobre as características de cada texto, a realização dos tempos e modos verbais, a presença dos elementos da narrativa, a linguagem empregada, o discurso utilizado pelo autor do texto, a contextualização do fato relatado...

Após a prática de leitura de texto, foi proposta uma atividade que levasse os alunos ao reconhecimento do gênero. Para tal, procedeu-se da seguinte forma: reuniram-se exemplares de algumas revistas de circulação nacional e foi proposto ao aluno que ele identificasse, nas revistas, textos que se enquadrassem no gênero relato. Em seguida, cada aluno leu para a turma o texto que selecionou.

A última etapa correspondeu à produção escrita do gênero estudado. A proposta de escrita do gênero seguiu as orientações e etapas constantes no capítulo do livro didático que aborda o gênero *relato*.

O segundo gênero trabalhado foi *crônica*. A professora iniciou, em ambas as turmas, com perguntas que pudessem, ao mesmo tempo, despertar a curiosidade do aluno e observar o conhecimento ou noção que os alunos teriam sobre as crônicas. As primeiras perguntas foram: *Vocês já ouviram falar em crônica?*
O que é uma crônica?

Onde eu posso encontrar uma crônica?

Quem é que “faz” crônica e por quê?

Essas perguntas serviram de pontapé inicial, uma espécie de sondagem. Em geral, percebeu-se que os alunos não conheciam o termo, visto que uma das respostas foi “é uma coisa que faz parte da doença, professora, porque já me falaram pra mim cuidar da minha tosse que era crônica”. Outra aluna disse que era algum texto, uma vez que se estava em aula de português. Em suma, essas perguntas exploratórias mostraram uma carência de informação (e formação) por parte dos alunos. Após essa conversa inicial, o professor pesquisador participou da aula lendo para a turma o texto “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo. Após a leitura do texto, antes de a professora retomar a palavra, houve quem arriscasse “ah, então a crônica tá no jornal”. A professora, aproveitando o comentário do aluno, fez as considerações sobre o texto, comentando-o, em uma interação proveitosa com a turma, que classificou a aula como “um pouco diferente hoje”.

As três aulas seguintes – como já dito, as aulas que tratavam das questões para a pesquisa não foram sequenciais – foram destinadas à leitura de algumas crônicas em sala. A cada texto lido, esclarecimentos sobre o gênero eram feitos, tais como autor da crônica, seus leitores, onde ela foi divulgada, o assunto de que tratava, a linguagem utilizada, se o narrador da crônica fazia parte ou não da narrativa. A partir do título das crônicas, pedia-se aos alunos que dissessem o provável assunto de que o texto falaria, que situação, na hipótese dos alunos, o texto iria retratar. As respostas foram bem variadas, desde um “ah, eu num sei não fessora” até hipóteses acertadas, pelo fato de o título do texto ser exatamente a retratação do conteúdo.

Nas aulas destinadas às leituras de crônicas, foram lidos e discutidos os seguintes textos: *A última crônica*, de Fernando Sabino; *Um caso de burro*, de Machado de Assis; *Cobrança*, de Moacyr Scliar; *Peladas*, de Armando Nogueira; *O lixo*, de Luis Fernando Veríssimo. Todos esses textos foram impressos e fotocopiados para serem distribuídos aos alunos. Eles não têm acesso fácil a revistas e poucos têm contato com jornal impresso. O recurso a que eles têm acesso mais fácil é o livro didático.

Uma atividade desenvolvida em sala com as turmas consistiu em identificar no livro didático uma crônica para que fosse lida por eles. Atividade semelhante foi desenvolvida utilizando revistas. O professor pesquisador, juntamente com a professora colaboradora, levou uma quantidade significativa de revistas de circulação nacional para que os alunos pudessem entrar em contato com o gênero em um dos seus suportes.

Após o momento das leituras, passou-se para o segundo momento, o da produção de texto do gênero crônica. Na fase de produção, houve mais uma rodada de conversa com os

alunos, lembrando os aspectos da crônica, suas características e todos os outros elementos constituintes que foram vistos no momento anterior. Foi um momento difícil para os alunos; muitos diziam não saber escrever (querendo, na verdade, dizer que não sabiam o que escrever). A inquietação de alguns era visível diante de uma folha de papel em branco. O barulho externo também não os ajudava na concentração. Alguns mostravam resistência naquele momento, não querendo participar da atividade; foi preciso a professora regente da turma dizer que as atividades (não somente a que estava em curso, mas as demais também) valeriam por cinquenta por cento da avaliação bimestral.

Como forma de ajudá-los, de deixar o momento menos tenso, pediu-se que os alunos fizessem um minuto de silêncio enquanto a professora conversava com eles. Ela pediu para que cada um pensasse nos lugares que costumam frequentar, no que está acontecendo em suas casas, no seu bairro, em sua cidade que tenha tido certo interesse a eles, que tenham chamado a sua atenção. Esta poderia ser uma ajuda, um ponto de partida para quem dizia não saber escrever. A partir dessa conversa, os alunos iniciaram sua produção textual.

Uma prática já comum no trabalho da professora é pedir uma reescrita do texto aos alunos depois da leitura e observação feitas por ela. E assim se deu. A professora recolheu os textos dos alunos, fez a leitura e as observações e os devolveu às turmas para um processo de reescrita. As crônicas utilizadas para análise dos dados provêm desse processo de reescrita. É lícito ressaltar, aqui, que o processo de reescrita dos textos não envolveu aspectos formais da língua, e sim aspectos relativos a conteúdo, a ideias fragmentadas, a raciocínio inconcluso. Os cuidados quanto a aspectos formais da escrita foram devidamente tomados para que a prática de reescrita em nada modificasse os dados originais. Assim, mantiveram-se questões como de hipercorreção, hipo e hipersegmentação, algumas interferências de fala na escrita. Não se mexeram em questões ortográficas, nem em questões relativas à sintaxe de colocação, regência e concordância. A interferência feita ocorreu no plano do conteúdo somente: texto demasiado curto, por exemplo.

Convém lembrar que todo esse processo se deu de modo equivalente e no mesmo período para as duas turmas alvos da pesquisa. O mesmo ocorreu com o trabalho com o gênero artigo de opinião, aplicado nas duas turmas valendo-se da mesma metodologia.

As atividades com o gênero discursivo *artigo de opinião* iniciaram uma semana após as atividades anteriormente descritas e ocorreram de modo semelhante à anterior. Inicialmente, foram feitas as perguntas exploratórias para ver o nível de consciência e conhecimento dos alunos com relação ao gênero. Novamente, as turmas mostraram não ter

ideia exata do que seria um artigo de opinião. Um aluno arriscou dizer que se trata de um texto escrito em que se dá a opinião sobre alguma coisa. Questionamentos iniciais:

Vocês já ouviram falar em artigo de opinião?

O que é um artigo de opinião?

Onde eu posso encontrar artigo de opinião?

Quem é que “faz” um artigo de opinião e por quê?

A professora fez considerações gerais a respeito do gênero, destacando algumas de suas características, o meio de circulação do gênero, o autor do texto, para quem ele escreve e com que objetivo, o uso da argumentação. A turma se viu diante de informações que pareciam ser totalmente novas, como se nunca tivesse ouvido falar em nada disso.

Antes de avançar, porém, foi necessário falar um pouco sobre “argumentação” e, antes de se falar em argumentação, foi-lhes perguntado o que eles entendiam pelo termo. Tentativas de respostas foram surgindo, como “é falar de umas coisas”, “é defender alguém”. Em seguida, a professora teceu bons comentários a respeito do tema, tão importante para o gênero em questão.

As aulas seguintes foram destinadas à leitura e discussão de textos de opinião em sala. O primeiro texto a ser lido e discutido foi “Em defesa do voto obrigatório”, de Léo Lince. As questões políticas são muito fortes no município e este texto proporcionou participação satisfatória dos alunos. Antes da leitura, a professora fez algumas perguntas, tais como “a partir do título do texto, o que se pode deduzir sobre seu conteúdo?”, “o que, para vocês, significa votar?”, “por que temos um voto obrigatório?”. As turmas se mostraram tímidas diante dos primeiros questionamentos e poucos arriscaram alguma resposta, mas se pode destacar umas do tipo “votar é escolher o prefeito e o presidente”, “o voto é obrigatório porque eles querem obrigar a gente a votar neles”. Após as poucas manifestações das turmas, a professora deu início à leitura. Terminada a leitura, verificou-se a estrutura do texto, identificando o título, o autor do texto, onde e quando ele foi publicado. Foi feita, em seguida, outra leitura do mesmo texto para que fossem feitos esclarecimentos de alguns termos que apareceram no decorrer da leitura, como “voto facultativo”, “curral eleitoral”, “seção eleitoral”, “voto nulo”, “alienação política”, “cristalização do poder”, entre outras que se mostraram importantes para a compreensão do texto.

Nas aulas destinadas à leitura de artigos de opinião, foram lidos e discutidos em sala os seguintes textos: *Em defesa do voto obrigatório*, de Léo Lince; *Tá com dó do refugiado? Leva pra casa*, de Leonardo Sakamoto; *Ocupação das escolas: por que devemos ouvir os estudantes*, de Mário Volpi; e *O que seria da literatura numa “escola sem partido”*, de José

Ruy Lozano. Ao final da leitura de cada texto, os mesmos procedimentos descritos acima foram realizados.

O texto de Mário Volpi serviu para fazer um debate em sala de aula. Os alunos foram divididos em dois pequenos grupos, de quatro alunos cada um, e organizou-se a sala para um debate entre os prós e os contras da ocupação escolar. Professora colaboradora e professor pesquisador formaram os dois grupos, conversaram com eles, orientaram para os argumentos a favor e para os argumentos contra, forneceram subsídios para elaborarem suas argumentações e em uma data específica houve a apresentação do debate. Os demais alunos ficaram de espectadores, ouvindo, para que, ao final, pudessem escolher de que lado ficar. A atividade teve algumas interferências internas e externas à sala, mas foi possível avaliar como produtiva. As equipes tiveram como tarefa escrever as ideias e argumentos debatidos, transitando, assim, no contínuo oralidade-letramento (cf. BORTONI-RICARDO, 2004; 2005).

As atividades de identificação e leitura de artigos de opinião presentes no livro didático e em revistas também foram realizadas, seguindo os mesmos procedimentos com as leituras das crônicas. O momento de produção de texto de artigo de opinião seguiu os mesmos procedimentos de produção de crônicas, com outra rodada de conversa, lembrando a estrutura do gênero, seus componentes, a argumentação, a defesa de um ponto de vista, com base em um tema que estava sendo trabalhado em sala.

Os textos coletados para a análise dos dados foram provenientes destas atividades de produção em sala. Foram coletados 15 textos da turma de 8º ano, que tem 18 alunos, e 25 textos dos alunos do 9º ano, que tem 29 alunos de cada um dos gêneros trabalhados. Como foi dito, a frequência de alguns alunos foi irregular; em nenhuma das atividades houve participação de cem por cento da turma. Segundo a professora colaboradora, e demais professores com os quais se teve contato, este fato é comum na escola, visto que há alguns alunos que têm algum tipo de trabalho para ajudar a família.

O quadro abaixo mostra a estratificação, por ano escolar, de todos os textos coletados, dos três gêneros:

Quadro 1: Estratificação dos textos por ano escolar.

	ANO/QUANT.	GÊNERO/QUANT.	SEXO/QUANT.
Nº de textos: 60 (20 alunos)	Textos do 8º ano: 30 (10 alunos)	Crônicas: 10	M: 5 textos
			F: 5 textos
		Artigos de opinião: 10	M: 5 textos
			F: 5 textos
		Relato: 10	M: 5 textos
			F: 5 textos
	Textos do 9º ano: 30 (10 alunos)	Crônicas: 10	M: 5 textos
			F: 5 textos
		Artigos de opinião: 10	M: 5 textos
			F: 5 textos
	Relato: 10	M: 5 textos	
		F: 5 textos	

3.2.2 Teste de percepção

Além da coleta dos textos produzidos em contexto de sala de aula, foi aplicado às turmas um “teste de percepção” para que se observasse e se descrevesse o nível de percepção que os alunos teriam a respeito da concordância verbal. O teste foi elaborado com base em testes de avaliação e percepção usados por Bortoni-Ricardo (2008b) e Gameiro (2009).

Em trabalho intitulado “A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social”, Bortoni-Ricardo (2008b) investiga o efeito da concordância verbal não padrão sobre dois grupos de falantes: estudantes universitários e estudantes de curso supletivo noturno do ensino fundamental, ambos de Brasília. Valendo-se de gravações de frases a serem ouvidas e avaliadas pelos grupos, a autora observou o efeito que a regra de CV não padrão exercia sobre os alunos e constatou que os estudantes do curso superior mostraram rejeição ao uso não padrão da concordância verbal, ao passo que os alunos do curso supletivo não rejeitaram essas formas. Este fato leva a considerar a importância que o fator escolaridade tem na percepção de traços linguísticos.

Gameiro (2009) propõe a alunos do ensino fundamental e médio um teste de percepção às formas padrão e não padrão de CV tendo como referência o teste de reação subjetiva realizado por Labov (2008). Em seu teste de reação subjetiva, Labov procurou isolar as reações sociais inconscientes aos valores das variáveis fonológicas na fala de outros cidadãos nova-iorquinos segundo uma escala de aptidão profissional. Assim, com base no estudo de Labov (2008), a autora elaborou um teste próprio com o objetivo de analisar o grau de percepção dos alunos em relação à CV.

Dessa forma, ao analisar os procedimentos desenvolvidos por Bortoni-Ricardo (2008b) e Gameiro (2009), elaborou-se um teste de percepção que foi aplicado às turmas para, também, observar o grau de percepção que os alunos fazem das regras de concordância verbal.

O teste constituiu-se de 48 sentenças dispostas em um quadro, em que o aluno deveria lê-las e marcar “adequado” ou “inadequado” (no que se refere ao uso culto da língua) para cada uma delas. A orientação que se deu aos alunos de ambas as turmas foi a de que deveriam ler as frases e marcar, de acordo com uma avaliação consciente feita por eles, se a frase estaria “adequada” ou “inadequada”, tendo em vista o uso da língua.

Das 48 sentenças, 24 apresentavam adequação à concordância verbal padrão e 24 não apresentavam essa adequação. Os enunciados foram distribuídos em oito tipos diferentes de sentenças, a saber: (1) frases com sujeito simples, núcleo plural, anteposto e próximo ao verbo; (2) frases com sujeito simples, núcleo plural, anteposto e distante do verbo; (3) frases com sujeito simples, núcleo plural, posposto ao verbo; (4) frases com sujeito composto, núcleo singular, anteposto e próximo ao verbo; (5) frases com sujeito composto, núcleo singular, anteposto e distante do verbo; (6) frases com sujeito simples, núcleo singular, seguido de SPrep¹² plural; (7) frases com sujeito simples, núcleo plural, seguido de SPrep singular; e (8) frases com sujeito composto, núcleo plural, seguido de SPrep singular.

Cada tipo de sentença é composto por seis enunciados, três com marcas formais de concordância e três sem marcas formais de concordância. Se o aluno, frente a um enunciado com as devidas marcas formais de CV, considerou-o “adequado” significa que ele o percebeu como forma padrão¹³. Caso ele tenha considerado esse enunciado “inadequado”, significa que o aluno não o analisou acertadamente e não percebeu que se tratava de uma forma padrão.

O mesmo se dá para enunciados sem as marcas formais de CV, devendo os alunos, em caso de percepção, considerá-los “inadequados”; considerando “adequado” uma sentença sem marca de concordância padrão, significa sua não percepção. Dessa forma, se o aluno marcou “adequado” para o enunciado “certo” ou marcou “inadequado” para o enunciado “errado”, significa que ele acertou a questão. Caso o aluno tenha colocado “adequado” para o enunciado “errado” ou tenha marcado “inadequado” para o enunciado “certo”, significa que ele errou a questão.

O número de teste analisado corresponde ao número de alunos participantes no dia de sua aplicação, nas duas turmas trabalhadas. Assim, no dia em que se aplicou o teste, estavam

¹² Sintagma preposicional.

¹³ Do ponto de vista da norma subjetiva, nos termos de Faraco (2008).

presentes 17 dos 18 alunos da turma de 8º ano, e 27 dos 29 alunos da turma de 9º ano, totalizando 44 alunos/testes. Do total de 44 alunos/testes, foram considerados 40, em razão de 04 deles apresentar um grande número de lacunas em branco. O número total de enunciados corresponde à multiplicação do número de testes considerados pelo número de sentenças em cada um dos testes. Sendo assim, 48 sentenças e 40 testes resultam em 1920 frases: 960 com marcas formais de CV, 960 sem elas.

Ao final do teste, uma segunda atividade foi proposta, nos moldes da primeira. Esta segunda atividade constituiu-se de cinco frases que os alunos tiveram que ler e fazer uma avaliação quanto à “adequação” e “inadequação” da frase. Todas as cinco frases continham desvios quanto à concordância verbal. Caso o aluno percebesse a inadequação, deveria reescrever a frase conforme ele a considerasse “correta”; caso contrário, deveria apenas escrever “não encontrei erro”.

Os enunciados utilizados nesta segunda parte do teste constituíram-se de pequenos trechos que foram retirados e adaptados das obras “Pinóquio”, de Carlo Collodi, e “O pequeno príncipe”, de Antoine Saint-Exupéry. Cada um dos enunciados conteve um, e apenas um, desvio de CV colocado propositalmente para identificação por parte do aluno.

O primeiro enunciado, *Pinóquio encontrou pelo caminho João Honesto e Gedeão. Eles o convenceu a ir conhecer a Ilha de Prazeres, onde ninguém trabalhava*, apresenta sujeito anteposto de núcleo plural, próximo ao verbo e com saliência gráfico-fônica acentuada (convenceu/convenceram). Sujeitos antepostos e próximos ao verbo, em geral, legitimam o estabelecimento da marca de CV. Na frase 01, essa legitimação é reforçada pela oposição acentuada do verbo no que diz respeito à saliência gráfico-fônica e pelo traço semântico do SN sujeito, [+humano; +animado]. Dessa forma, esperava-se que o aluno identificasse o desvio da regra padrão de concordância e procedesse à reescrita considerando o desvio.

No segundo enunciado, *O Grilo perguntou a Pinóquio o que estava a fazer na ilha e ele começou a mentir, e a cada mentira o seu nariz crescia. Os dois acabaram por descobrir que as crianças que vinha para aquele lugar eram transformadas em burrinhos*, tem-se um sujeito anteposto, de núcleo plural, com a presença do relativo *que*. O verbo da frase se caracteriza pela oposição singular/plural pouco acentuada (vinha/vinham) e este é um fator que pode bloquear o estabelecimento da CV padrão. No entanto, levando em consideração o fato de o sujeito e o verbo estarem próximos, separados apenas pelo relativo, e o SN sujeito apresentar traço semântico [+humano; +animado], esperava-se, também, que o aluno identificasse e modificasse a forma verbal do singular para o plural.

O terceiro enunciado, *Os campos de trigo espalhados pela região não me lembrou coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelo cor de ouro. E então serás maravilhoso quando me tiverdes cativado*, também apresenta sujeito anteposto, de núcleo plural e saliência gráfico-fônica acentuada (lembrou/lembraram); no entanto, o SN núcleo do sujeito e o verbo da frase estão separados a uma distância de 14 sílabas; ou seja, uma distância que é suficiente para que haja o apagamento da marca formal de CV, mesmo apresentando um verbo cuja oposição singular/plural é acentuada. O traço [-humano; -animado] do sujeito contribui consideravelmente para a não concordância padrão. Dessa forma, esperava-se que o aluno não reconhecesse nesta frase a ausência de CV, fazendo com que ele declarasse “não encontrei erro”.

O quarto enunciado, *Os homens não têm tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existe lojas de amigos, os homens não têm mais amigos*, apresenta um verbo com saliência gráfico-fônica não acentuada (existe/existem) e que, em geral, apresenta o sujeito posposto. As características que o trecho apresenta levaram à hipótese de que os alunos não reconheceriam o desvio de CV, visto que os alunos poderiam interpretar o SN “lojas de amigos” como complemento direto do verbo e não como seu sujeito. Alguns fatores, como oposição singular/plural não acentuada, sujeito posposto e traço [-humano; -animado], contribuem para o levantamento dessa hipótese.

No quinto e último enunciado, *Ele se sentiu profundamente infeliz. Sua flor lhe havia dito que ela era a única de sua espécie em todo o Universo. De repente, apareceu num só imenso jardim cinco mil, iguaizinhas*, tem-se sujeito posposto, de núcleo numeral plural, distante sete sílabas do verbo correspondente. Apesar da oposição singular/plural do verbo ser acentuada (apareceu/apareceram), o traço semântico do SN sujeito, o tipo de verbo empregado e a posição do sujeito em relação ao sintagma verbal levaram a supor que os alunos não reconheceriam o apagamento da marca de plural no verbo, escrevendo, assim, “não encontrei erro”.

Considerando o conjunto das sentenças, a hipótese era a de que os alunos não reconheceriam e, conseqüentemente, não corrigiriam todas as ausências de CV em razão do uso de fatores considerados de baixa saliência que favorecem a aplicação da regra de não concordância. Essa hipótese foi confirmada, visto que a quase totalidade dos alunos declarou não ter encontrado “erros” nos trechos lidos. Nenhum aluno arriscou corrigir mais que duas frases e em muitas reescritas observou-se uma correção no sentido de substituir uma palavra por outra, e não na relação sujeito-verbo.

3.3 AS VARIÁVEIS EM ESTUDO

Nesta seção, faz-se a descrição das variáveis controladas nesta pesquisa.

3.3.1 Variável dependente

A variável dependente do presente estudo é o fenômeno a que se propôs investigar: a concordância verbal de terceira pessoa do plural; constitui-se ela de duas variantes, sendo, portanto, uma variável binária:

- 1- Presença de concordância verbal;
- 2- Ausência de concordância verbal.

Como dito anteriormente, o que determina a escolha do falante por uma ou outra forma em variação são os fatores linguísticos e sociais que se relacionam à variável dependente. Dessa forma, levando-se em consideração o fato de que a variação linguística não é aleatória, convém relacionar as variáveis independentes que possam atuar no sentido de favorecer ou desfavorecer o uso de determinada variante.

3.3.2 Variáveis independentes

As variáveis independentes constituem-se em um conjunto de fatores internos e externos à língua que condicionam a variação. A este conjunto dá-se o nome de “grupo de fatores”. Segundo Guy; Zilles (2007, p. 238), “um grupo de fatores representa uma das variáveis independentes, seja ela linguística ou social, que o pesquisador quer testar como uma possível influência no comportamento da variável dependente”. Com base em estudos variacionistas descritos anteriormente, a análise sociolinguística que se desenvolveu levou em consideração as variáveis linguísticas e sociais que tradicionalmente são levadas em consideração na descrição e análise deste e de outros fenômenos linguísticos variáveis.

3.3.2.1 Variáveis extralinguísticas

a) Ano

- 8º ano
- 9º ano

Haja vista que esta pesquisa se desenvolveu tendo como sujeitos da pesquisa alunos do ensino fundamental do 8º e 9º anos, convém observar o comportamento da variável CV nos diferentes anos de ensino. Embora em ambos os anos os alunos já tenham um bom contato com os conteúdos gramaticais de língua portuguesa, partiu-se da hipótese de que o ano de escolarização interfere no uso das marcas formais de concordância, com índice de concordância padrão maior nos textos de alunos do nono ano.

b) Sexo

- Masculino
- Feminino

Esta pesquisa levou em consideração os textos escritos por alunos do sexo masculino e alunos do sexo feminino. Foram selecionados um total de 20 alunos, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, segundo alguns critérios, tais como: participação integral nas atividades e nível de escolaridade dos pais (usado quando mais de um aluno se enquadrava nos critérios). Estudos que levam em consideração a variável “sexo” mostram que falantes do sexo feminino têm comportamentos diferentes com relação a falantes do sexo masculino. Paiva (2013) traz alguns exemplos de estudos variacionistas do português do Brasil em que se observa que mulheres tendem a ser, ao mesmo tempo, inovadoras e conservadoras: inovadoras no que diz respeito às novas formas de prestígio e conservadoras no que diz respeito às variantes desprestigiadas. Dessa forma, a expectativa era a de encontrar um uso maior das marcas formais de CV em textos de alunos do sexo feminino.

3.3.2.2 Variáveis linguísticas

Foram consideradas neste estudo nove variáveis linguísticas: gênero discursivo, presença ou ausência do sujeito, posição do sujeito em relação ao verbo, distância entre o núcleo do sujeito e o verbo da frase, *que* relativo ou conjunção, paralelismo formal no nível da cláusula, tipo de verbo, saliência fônica dos verbos, e animacidade do sujeito. Cada uma dessas variáveis passa a ser descrita a seguir.

a) Gênero discursivo

- Crônica
- Artigo de opinião
- Relato

A concordância verbal foi controlada levando em consideração o gênero discursivo em que o texto foi produzido. Optou-se por três gêneros discursivos, com características narrativas e argumentativas, por levar em consideração o nível de monitoramento empregado na produção textual de cada um deles. Neste grupo de fatores, partiu-se da hipótese de que o aluno monitoraria mais sua escrita na produção de textos do gênero *artigo de opinião*, ocasionando, assim, maior presença da marca formal de concordância, enquanto que nos gêneros *crônica e relato*, dada suas características narrativas, o aluno tenderia a usar um estilo menos monitorado, proporcionando o aparecimento da concordância não padrão.

b) Presença ou ausência do sujeito

- Sujeito expesso

(1) Mas claro que elas também *precisa* ajudar o homem (8AMT3¹⁴)

(2) Os mato *entrou* quase direto nas casas (8AFT4)

- Sujeito nulo

(3) Porque uma vez uns meninos tavam no igarapé e não Ø *viu* que a cobra tava vindo (8RMT4)

(4) E também tem muitas mulheres feminista que fala que o homem não serve pra nada Ø *fala* que ele é vagabundo (9AMT2)

Este grupo de fatores está relacionado com os dois grupos seguintes (posição e distância). Ele objetivou verificar o controle da concordância quando o sintagma nominal sujeito se faz presente ou não na sentença. A presença da marca formal de concordância com sujeito expesso vai depender da posição em que ele se encontra e da distância que o separa do sintagma verbal. Assim, a hipótese que se assumiu aqui é a de que o sujeito nulo proporcionaria grande uso da marca formal de concordância, visto que ela se faz necessária para a identificação do sujeito quando ele não está expesso.

c) Posição do sujeito em relação ao verbo

- Sujeito anteposto

¹⁴ As exemplificações retiradas dos textos dos alunos foram identificadas com estes códigos entre parênteses, na seguinte ordem: ano (8º; 9º), tipo de texto (Artigo de opinião; Crônica; Relato), sexo (Masculino; Feminino), texto de número tal (os números – de 1 a 5 – representam a identificação do texto). A leitura de cada exemplo deve ser feita da seguinte maneira: (9RFT3) trecho extraído da turma de nono ano, do gênero relato, de um aluno do sexo feminino, texto de número três.

- (5) Muitos homens não *sabe* cuidar de uma mulher (9AMT2)
 (6) as mulheres que não *tinha* família nem emprego (9AMT1)

- Sujeito posposto

- (7) E ainda *vai* surgir mais postos de trabalho para nós mulheres (9AFT3)
 (8) Ninguém imagina como *sofreu* com tudo aquilo as milhares de pessoas (8CFT3)

A posição em que se encontra o sujeito na oração é fator determinante no momento de o falante estabelecer ou não as marcas formais de CV. Em geral, sujeito explícito anteposto e próximo ao sintagma verbal proporciona maiores registros de plural no verbo; o sujeito posposto tende a cancelar as marcas formais de concordância muitas vezes em decorrência de o elemento sintagma nominal posposto não mais ser interpretado como sujeito da sentença e sim complemento, o que desobriga a concordância.

d) Distância entre o núcleo do sujeito e o verbo da frase

Esta variável controlou a distância entre o sintagma nominal núcleo do sujeito e o sintagma verbal. Partiu-se da hipótese de que quanto mais próximo o SN núcleo do sujeito estiver do verbo da frase maior será a probabilidade de encontrar marcas explícitas de CV. Esta variável foi controlada somente em casos de sujeito explícito anteposto ao verbo e foi medida pelo número de sílabas que separa o SN núcleo do sujeito anteposto de seus respectivos verbos. Fez-se o controle de acordo com três escalas (cf. NARO; SCHERRE, 1999a):

- de zero a duas sílabas:

- (9) Seus bebês *nasceu* mudado de maneira geneticamente (8CMT2)
 (10) Eles *tinha* que continuar a vida deles (9RFT3)

- de três a cinco sílabas:

- (11) uns meninos na rua que *empinava* a bicicleta (9CMT5)
 (12) aqueles dois lá conversando *poderia* ser apenas palavras sendo jogadas fora (8CFT1)

- seis sílabas ou mais:

- (13) Os amiguinhos que ela conquistava *achava* ela muito estudiosa (9CFT1)

(14) Os olhares de amor e de ternura causava inveja mais era a inveja boa (8RFT4)

e) *Que* relativo ou conjunção

Esta variável objetivou verificar se a presença do *que* relativo ou conjunção na oração que separa o sujeito da oração principal do verbo da sentença encaixada interfere na marcação de plural. A hipótese que se seguiu foi, de acordo com Naro e Scherre (2003 *apud* GAMEIRO, 2009), a de que a presença do *que* aumenta as chances de apagamento das marcas formais de CV. Com relação a essa variável, os autores fazem a seguinte pergunta:

(...) será que o pronome relativo *que* funciona no sentido de lembrar ao falante qual é o sujeito da oração, aumentando a saliência da relação sujeito/verbo, e aumentando por isso as chances de marcação plural explícita do verbo em relação a outros casos em que há o mesmo número de sílabas entre sujeito e verbo? Ou, ao contrário, será que o pronome relativo *que* tem o efeito de mascarar a relação sujeito/verbo, provocando menos marcas explícitas de plural do que outras partículas de uma única sílaba? (NARO; SCHERRE, 2003, p. 2 *apud* GAMEIRO, 2009, p. 96).

Este grupo de fatores é composto por duas variantes, a saber:

- Presença de *que*

(15) Quando eu morrer quero roupas que não me *deixe* sentir frio (9RMT2)

(16) Várias maluquises que me *prejudicou* muito (9RMT2)

- Ausência de *que*

(17) Melhores amigas *tá* sempre com você nos momentos bons e ruins (9CFT5)

(18) Pela noite os meus amigos *aparece* pra gente sair (9RMT4)

f) Paralelismo formal no nível clausal (marcas do sujeito)

O controle desta variável procurou averiguar se “há correlação entre o tipo de marca existente no sujeito, o sintagma controlador da concordância, e o tipo de marca existente no verbo” (SCHERRE; NARO, 1993, p. 4). Segundo os autores, o princípio da economia linguística é tradicionalmente usado para explicar a variação que ocorre na concordância. No entanto, no uso real da língua o que se observa é “uma tendência de formas gramaticais semelhantes ocorrerem juntas” (SCHERRE; NARO, 1993, p. 2), ou seja, marcas de plural precedidas de marcas de plural e, ao contrário, marca zero de plural precedida de marca zero de plural. Dessa forma, dividiu-se a variável nos seguintes grupos:

- Vocábulo isolado no plural;

(19) Eles *tinha* que continuar a vida deles (9RFT3)

(20) Médicos *teria* desaparecido (8CFT1)

- Presença da marca de plural explícita no último elemento não inserido em um sintagma preposicional;

(21) As pessoas *joga* lixo nas ruas (8AFT3)

(22) Seus bebês *nasceu* mudado de maneira geneticamente (8CMT2)

- Presença da marca zero de plural no último elemento não inserido em um sintagma preposicional;

(23) Os nossos igarapé *precisa* de limpeza (8AFT4)

(24) Os homem *tira* árvore pra vender e Ø *destrói* a natureza (8AMT1)

- Presença da marca de plural explícita no último elemento inserido em um sintagma preposicional;

(25) as brincadeiras dos antigos não *era* nem feita mais que ela dizia (8RMT4)

- Presença da marca zero de plural no último elemento inserido em um sintagma preposicional.

(26) Os carros de coleta de lixo não *tá* passando (8CMT5)

(27) Doenças da radiação *matava* a milhares com essa energia (9CMT2)

A hipótese desta pesquisa seguiu o princípio do paralelismo formal estabelecido por Scherre e Naro (1993): marcas levam a marcas, zeros levam a zeros. Ou seja, a expectativa era a de que sujeitos com marcas explícitas de plural projetassem essas marcas no verbo. Esta variável foi aplicada somente em casos de sujeito explícito anteposto ao verbo, excluindo, dessa forma, os casos de sujeito posposto e de sujeito não explícito.

g) Tipo de verbo

A variável “tipo de verbo” foi selecionada por entender que é fator importante na realização (ou não) da CV. Os verbos foram categorizados segundo uma classificação tradicional (cf. ROCHA LIMA, 2014), que divide os verbos em função do tipo de

complemento que requerem. Segundo Rocha Lima, “o complemento forma com o verbo uma *expressão semântica*, de tal sorte que a sua supressão torna o predicado incompreensível, por omissão ou incompleto” (ROCHA LIMA, 2014, p. 416).

Duarte (2013), valendo-se da classificação da predicação verbal de Rocha Lima, mostra que os predicadores verbais podem projetar estruturas com até três argumentos: um externo, à esquerda, e dois internos, à direita; ou mesmo estruturas sem argumentos. O quadro abaixo, retirado de Duarte (2013, p. 191) apresenta o predicador verbal e seus argumentos:

Quadro 2: O predicador verbal e seus argumentos, segundo Rocha Lima

Argumento Externo	Predicador Verbal	Argumentos Internos
Sujeito	Verbo	Objeto direto
		Objeto indireto
		Complemento relativo
		Complemento circunstancial

FONTE: Duarte (2013, p. 191)

Os verbos tradicionalmente classificados como intransitivos foram divididos em dois tipos distintos: os inacusativos e os inergativos. Em um estudo sobre inacusatividade e inergatividade no PB, Ciríaco e Cançado (2004) propõem uma classificação para esses verbos que pode contribuir para este trabalho. Segundo as autoras, os verbos inergativos são aqueles tipicamente intransitivos que apresentam apenas um argumento na posição de sujeito; já os inacusativos são aqueles que também apresentam um único argumento, porém na posição de objeto direto. Ainda segundo as autoras, “os verbos inergativos possuem um argumento externo, mas nenhum argumento interno direto; enquanto os inacusativos possuem um argumento interno direto e nenhum argumento externo” (CIRÍACO; CANÇADO, 2004, p. 207).

Para classificar os verbos em inacusativos e inergativos, Ciríaco e Cançado (2004) levaram em consideração os seguintes critérios: rede temática, posposição do sujeito, indeterminação do sujeito e participio absoluto¹⁵. Os verbos inacusativos apresentam propriedade de afetado pelo processo verbal, aceitam mais naturalmente a posposição do sujeito, não aceitam a indeterminação e admitem participio absoluto. Já os verbos intransitivos, apresentam propriedade de desencadeador do processo verbal, têm maior restrição à posposição do sujeito quando comparados aos inacusativos, aceitam a indeterminação e não admitem participio absoluto.

¹⁵ Não é objetivo deste trabalho discutir o estatuto dos verbos inacusativos e inergativos. Para tal, remete-se o leitor ao trabalho de Ciríaco; Cançado (2004) e Miotto; Lopes; Figueiredo Silva (2013).

Os verbos de ligação também foram divididos em dois tipos distintos: os predicativos (representados pelos verbos de ligação em geral: *estar, ficar, parecer, permanecer, continuar, andar, tornar-se*) e copulativo (*ser*). A divisão em verbos predicativos e verbo copulativo deu-se em função da diferença de comportamento entre verbo *ser* e os demais verbos predicativos que faz com que o copulativo *ser* tenha um tratamento extensivo e diferenciado no que se refere à concordância verbal.

Assim, este grupo de fatores foi dividido da seguinte forma:

- Inacusativos:

(28) Naquele tempo só *existia guerras* em outros países (8AMT3)

(29) eu até sei quando *chega* na escola *peessoas* do tipo dela (9CFT1)

- Intransitivos:

(30) *As pessoas* que *morava* longe da explosão tentaram ajuda (8CMT2)

(31) A tragédia fez que *fugice as pessoas* cada vez mais de lá (8CMT3)

- Transitivos:

(32) Se todas *as pessoas* do mundo *fizesse* isso (8AFT2)

(33) *Muitas mulheres* não *ocupa* muito cargos político (9AMT2)

- De ligação:

(34) *os cuidados* com agente *parecia* sim verdadeiro (9CFT1)

(35) Parei meu olhar nas *duas menina* que *tava* sentada junta com ela (9CFT2)

- Copulativo (*ser*):

(36) *as outras amizade* não *é* como agente (9CFT5)

(37) Como se *aquelas palavras* que eu ouvi *fosse* única (9CFT4)

A hipótese que se seguiu neste grupo de fatores foi a de que os verbos que selecionam dois ou três argumentos – os transitivos – tendem a favorecer o uso das marcas formais de concordância. Já os verbos que selecionam apenas um argumento, espera-se um comportamento diferenciado: os intransitivos, com a aplicação da concordância padrão; e os inacusativos, com o estabelecimento da não concordância. Dos verbos de ligação, espera-se

um maior apagamento da marca de plural; e do copulativo *ser*, maior retenção da marca de plural.

h) Saliência fônica

A variável saliência fônica vem sendo bastante observada nas pesquisas sociolinguísticas sobre concordância verbal. O princípio da saliência fônica diz respeito à oposição singular/plural dos verbos na terceira pessoa e propõe a hipótese de que quanto maior for a saliência do verbo nas formas singular e plural, maior será a possibilidade de ocorrência de CV. Scherre e Naro (1998a), retomando Naro (1981), dizem que o princípio da saliência fônica foi estabelecido em função de dois critérios: (1) presença ou ausência de acento na desinência; e (2) quantidade de material fônico que diferencia a forma singular da forma plural. Dessa forma, estabeleceram-se dois níveis de saliência fônica: nível 1 – oposição não-acentuada; e nível 2 – oposição acentuada (cf. SCHERRE; NARO, 1998a; 2006).

NÍVEL 1: oposição não-acentuada (menor saliência)

a) Singular e plural se diferem pelo acréscimo da nasalidade à vogal átona final; não envolve mudança na qualidade da vogal na forma plural (conhece/conhecem, bebe/bebem);

(38) algumas pessoas que não *sabe* dar valor a amizade (8CFT1)

(39) Amizade é pra todas as horas porque as amizades sempre *deve* ser respeitada (9CMT4)

b) Singular e plural se diferem pelo acréscimo da nasalidade à vogal átona final, ocasionando mudança na qualidade da vogal (ganha/ganham, era/eram – acréscimo da semivogal [w]);

(40) Os meus parentes da parte do meu pai *mora* em Belém (9RFT4)

(41) Os meus último dia de vida *ia* ser os melhores (9RFT4)

c) Singular e plural se diferem pelo acréscimo de segmento vocálico nasalizado (diz/dizem, quer/querem, faz/fazem);

(42) Muitas coisa *faz* a gente triste (9RFT3)

(43) O importante é que as boas ações da gente *diz* o que agente é (9RMT5)

NÍVEL 2: oposição acentuada (maior saliência)

a) Singular e plural se diferem pela qualidade vocálica e pela presença de nasalidade, e o acento tônico coincide com o da desinência de plural (está/estão, vai/vão);

(44) Os filmes de comédia, de ação e de suspense também *tá* na minha lista (9RFT2)

(45) Todas as pessoas que eu conheço ainda que *vai* chegar (8RMT5)

b) Envolve acréscimo de segmentos sem mudanças vocálicas na forma plural, inclusive com perda de semivogal (viu/viram, bateu/bateram, foi/foram);

(46) Meus familiares chegaram na igreja a onde \emptyset *pediu* perdão a Deus (9RMT1)

(47) As coisas ruins e tristes que me aconteceram também *serviu* pra aprende (8RFT3)

c) Envolve acréscimos de segmentos e mudanças diversas na forma plural: mudanças vocálicas na desinência, mudanças na raiz, e até mudanças completas (veio/vieram, é/são, disse/disseram, trouxe/trouxeram).

(48) Filmes de terror *é* o meu preferido (9RFT2)

(49) eu fiquei triste porque não *veio* os meu preferidos (8RMT4)

i) Animacidade do sujeito

Estabelecida por Scherre e Naro (1998b), esta variável tem se mostrado muito produtiva nas pesquisas sobre CV. Este grupo de fatores se propôs a observar a hipótese de que sujeitos com traço semântico [+animado] tendem a proporcionar maior número de concordância padrão, enquanto que sujeitos com traço [-animado] tende ao apagamento da marca. Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009, p. 354) dizem que “O favorecimento da concordância verbal quando o sujeito se refere a seres humanos está ligado à ideia de *agente*. Aquele que pratica a ação relaciona-se diretamente à ação, logo o verbo tenderia a concordar mais com ele”. Assim, esta variável foi dividida em duas variantes:

- SN Sujeito [+ animado]

(50) os insetos que *tinha* muito no jardim (8RMT4)

(51) os moradores todo o fim de semana *lotava* (8AMT2)

- SN Sujeito [- animado]

(52) Os nossos igarapé *precisa* de limpeza (8AFT4)

(53) Cada minutos e segundos da minha vida *seria* aproveitado (8RFT5)

3.3.3 O contexto de restrição

Tendo, esta pesquisa, como foco a CV na terceira pessoa do plural, alguns dados que se fizeram presentes quando da constituição do *corpus* foram excluídos. O contexto de restrição desta pesquisa foram os seguintes:

- a) Verbos que na terceira pessoa do plural constituem estratégia de indeterminação do sujeito:
- (54) a nossa cidade não pode mais passa por isso, *tão* destruindo nossa cidade (8CFT3)
- (55) porque nós sabemos que *jogam* lixo nos igarapé (9CFT1)
- b) Formas verbais que na terceira pessoa do singular e plural constituem casos de homofonia (tem/têm; vem/vêm):
- (56) eles *tem* que *vê* que não é assim (8AMT5)
- (57) os governantes não *vem* olhar pra gente (9CFT1)
- c) Verbo *ter* usado com valor existencial. A tradição gramatical rejeita o uso de *ter* no sentido de *haver* (existencial):
- (58) *Tinham* muitas pessoas pelos arredores (9RMT2)
- (59) e também *tinha* aquelas que vinha só aparecer (9RMT2)
- d) SN sujeito representado por substantivo coletivo no singular, desencadeando a chamada “concordância semântica”. Apenas dois casos desse tipo foram registrados e excluídos do *corpus*:
- (60) é a população mais pobre que *vão* precisar mais (8AMT3)
- (61) O rebanho se *espalharam* então pela região (8AMT3)
- e) Sujeitos constituídos de expressões partitivas. De acordo com a tradição gramatical, sujeito formado por expressões partitivas mais substantivo ou pronome no plural, o verbo pode ficar tanto no singular (concordando com a expressão) quanto no plural (concordando com o substantivo ou pronome no plural):
- (62) a maioria dos alunos *faz* a sua parte aqui (9RFT4)

(63) a maior parte dos animais que *usam* essas águas *precisam* dela (9AFT1)

f) Uso de verbos no infinitivo pessoal. Seguiu-se, neste caso, a observação feita por Brandão e Vieira (2012) a respeito do uso de verbos no infinitivo pessoal no desencadeamento da concordância verbal. Segundo as autoras, “A forma infinitiva constitui por si só um contexto absolutamente particular, motivo pelo qual muitos estudos variacionistas nem sequer a consideram na contagem dos dados” (BRANDÃO; VIEIRA, 2012, p. 1058):

(64) para os igarapés se *conservarem* (8CMT1)

(65) Risco das pessoas *ficarem* doentes (8CFT3)

g) Sujeito composto de núcleo singular posposto ao verbo. Segundo a tradição gramatical, em casos de sujeito assim constituído o verbo pode ficar no plural ou concordar com o núcleo mais próximo. Apenas um caso desse tipo foi encontrado nos textos dos alunos e excluído.

(66) e dentro da casa *tava* o bandido e a vítima (9RFT3)

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Esta etapa da pesquisa consistiu na triagem e codificação dos dados e rodada dos dados no programa de análise multivariável VARBRUL. A seguir, descreve-se cada uma dessas etapas.

3.4.1 Triagem e codificação dos dados

3.4.1.1 Triagem

Após a aplicação das atividades que serviram de base para a análise, procedeu-se à triagem dos textos. De acordo com o Quadro 1, mostrado anteriormente, pôde-se observar que, de cada gênero discursivo trabalhado, foram selecionados cinco textos de meninos e cinco textos de meninas. Esta seleção não foi feita de modo aleatório; fez-se uso do questionário socioeconômico aplicado aos alunos para estabelecer o critério de seleção.

O critério estabelecido para triagem dos textos foi o nível de escolaridade do responsável¹⁶ do aluno. Grande parte dos responsáveis tem o ensino fundamental (52,5%); os demais se dividem em nível médio e superior. Assim, foram selecionados os textos dos alunos cujos responsáveis apresentam, por ordem decrescente, as escolaridades: ensino superior completo (2), ensino superior incompleto (2), ensino médio completo (8), ensino médio incompleto (7), ensino fundamental completo (4) e ensino fundamental incompleto (17)¹⁷. A partir das informações prestadas, selecionou-se o texto e procedeu-se à codificação e à análise.

3.4.1.2 Codificação dos dados

Após definir as variáveis que foram controladas na análise, fez-se necessária a codificação dos dados para a análise. Segundo Scherre e Naro (2013, p. 155), “codificar é transformar em código identificável pelos programas computacionais disponíveis tudo o que queremos que seja quantificado”. O primeiro passo nesse sentido foi escolher um símbolo para cada variante de nossa variável dependente. Como já foi dito, a variável dependente constitui-se de duas variantes – uma variante binária, portanto –, requerendo dois símbolos distintos para cada uma das possibilidades.

Variável dependente – representa o fenômeno linguístico que é objeto de estudo, analisada sob um determinado número de variantes. Nesta pesquisa, duas variantes constituíram a variável dependente: *ausência* e *presença* de concordância verbal.

Ausência de concordância verbal – 1

Presença de concordância verbal – 2

Estabelecido o código da variável dependente, passou-se à codificação das variáveis independentes de natureza social e linguística.

Variáveis independentes:

I- Sociais:

- Sexo:

Masculino – M

¹⁶ Usa-se o termo “responsável” no lugar de “pais” porque, embora a maioria dos responsáveis sejam os pais, há aqueles cujos responsáveis são os avós; ou seja, não moram com os pais.

¹⁷ Os números entre parênteses indicam a quantidade de responsável com a referida escolaridade.

Feminino – F

- Ano:

Alunos do 8º ano – 8

Alunos do 9º ano – 9

II- Linguísticas:

- Gênero discursivo:

Artigo de Opinião – A

Crônica – C

Relato – R

- Presença ou ausência do sujeito

Sujeito expresso – E

Sujeito nulo – U

- Posição do sujeito em relação ao verbo:

Sujeito anteposto – a

Sujeito posposto – p

- Distância do núcleo do sujeito em relação ao verbo:

De zero a duas sílabas – 0

De três a cinco sílabas – 3

Seis ou mais sílabas – 6

- *Que* como pronome relativo ou conjunção

Presença *que* – Q

Ausência *que* – q

- Paralelismo formal:

Vocábulo isolado no plural – i

Presença da marca de plural explícita no último elemento não inserido em um sintagma preposicional – +

Presença da marca zero de plural no último elemento não inserido em um sintagma preposicional – -

Presença da marca de plural explícita no último elemento inserido em um sintagma preposicional – ?

Presença da marca zero de plural no último elemento inserido em um sintagma preposicional – <

- Tipos de verbos:

Inacusativo – N

Intransitivo – I

Transitivo – T

De Ligação – L

Copulativo (ser) – c

- Saliência fônica:

Nível 1.A – #

Nível 1.B – %

Nível 1.C – &

Nível 2.A – §

Nível 2.B – *

Nível 2.C – \$

- Animacidade do sujeito:

SN sujeito [+animado] – K

SN sujeito [-animado] – S

Como se pôde observar, cada fator integrante dos diferentes grupos de fatores recebeu um código, o que permitiu que cada ocorrência codificada fosse agrupada em células. Isso pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 3: Exemplificação de ocorrências e codificação de dados

Nº	Ocorrência	Fenômeno	Codificação
01	Matando <u>crianças e pessoas inocentes</u> que não <i>conseguiram</i> escapar.	Presença de CV	2M8CaT*K0Q+
02	Os <u>igarapés</u> antes de ser desmatado pelos homens <i>eram</i> grandes, fundos.	Presença de CV	2M8Aac%S6q<
03	<u>Eles</u> dá conselho pra ajuda porque amigo é pra isso.	Ausência de CV	1M9CaT§K0qi
04	Não conheço meus irmãos e <u>meus irmãos</u> também não me <i>conhece</i> .	Ausência de CV	1M8RaT#K3q-
05	<u>As pessoas</u> que me magoaram <i>tinha</i> que me pedi perdão também.	Ausência de CV	1M9RaT%K6Q-

3.4.2 Rodada dos dados

Após a triagem dos textos e a codificação das variáveis, passou-se ao minucioso trabalho de leitura dos textos e identificação das ocorrências de concordância verbal, padrão e não padrão. Os dados da análise foram rodados no programa de regras variáveis VARBRUL, pacote de programas computacionais para análise multivariável. Este programa apresenta, em análise final, pesos relativos que são associados aos diversos fatores ligados aos grupos de fatores considerados para a análise; além disso, o programa faz a seleção dos grupos de fatores em função da relevância em termos de variação do fenômeno analisado, o que permite observar os contextos que tendem mais à concordância.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na análise dos dados, extraídos dos sessenta textos produzidos pelos alunos, submetidos ao pacote de programas VARBRUL e analisados segundo as variáveis descritas. O fenômeno variável estudado neste trabalho – reforça-se – consiste na ausência ou presença da concordância que se estabelece entre o verbo e o sintagma nominal sujeito, de terceira pessoa do plural. Inicialmente, apresenta-se o resultado geral das ocorrências de concordância verbal padrão e não padrão nos dados averiguados; em seguida, passa-se às variáveis sociais e linguísticas consideradas no estudo.

Na análise, tomou-se como variável aplicação a ausência de concordância verbal; assim, os resultados estatísticos apresentados devem ser lidos neste sentido: qualquer fator – ou grupo de fatores – que apresentar peso relativo superior a .50 estará favorecendo a aplicação da regra de não concordância verbal; qualquer fator – ou grupo de fatores – que apresentar peso relativo inferior a .50, estará desfavorecendo a aplicação da regra de não concordância verbal. Além disso, qualquer fator – ou grupo de fatores – que apresentar peso relativo igual ou muito próximo de .50 é considerado neutro, ou seja, não favorece nem desfavorece a aplicação da regra de não concordância no *corpus* em análise.

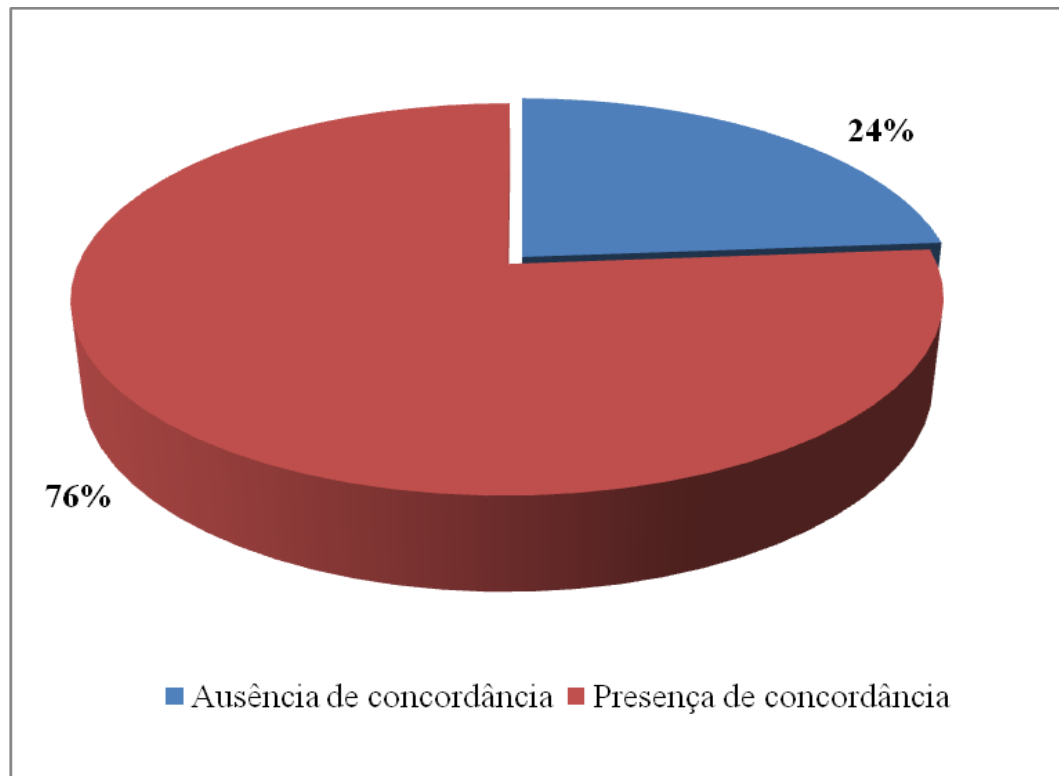
4.1 DISTRIBUIÇÃO GERAL DOS DADOS

Foram levantados 526 dados, dos quais 125 apresentaram ausência da marca padrão de concordância. A tabela e o gráfico abaixo apresentam a distribuição geral dos dados:

Tabela 1: Distribuição geral dos dados

AUSÊNCIA DE CONCORDÂNCIA VERBAL	PRESENÇA DE CONCORDÂNCIA VERBAL
125/526	401/526
24%	76%

Gráfico 1: Distribuição geral dos dados



O resultado da distribuição geral dos dados mostra um alto índice de estabelecimento da concordância padrão, o que mostra que os alunos dos anos finais do ensino fundamental possuem um repertório significativo a respeito das normas de uso da variedade padrão e as aplicam em seus textos. Porém, uma frequência de 24% de não concordância é muito expressiva, visto que se trata de textos escritos em contexto de sala de aula; isso justifica a elaboração de uma proposta de intervenção que auxilie o aluno na ampliação de seus usos linguísticos e que o deixe mais consciente no que diz respeito a esses usos em situação que exige maior ou menor monitoramento.

Interessante observar que essa frequência de apagamento da marca de plural dos verbos é maior que a registrada em outros trabalhos da mesma natureza. Almeida (2010) registrou apenas 3,6% de cancelamento da marca de número dos verbos; Gameiro (2009) registrou um índice um pouco maior, 16%. Em ambos os trabalhos, tem-se um predomínio no uso das marcas de plural, mas ainda assim se observa índice considerável de variação.

O presente trabalho, ressalta-se, levou em consideração a escrita do aluno em três gêneros diferentes, como se verá adiante. Os três gêneros trabalhados se situam em pontos diferentes do *continuum* de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004; 2005), o que revela frequência de uso diferenciado para cada gênero textual considerado. No entanto,

mesmo considerando um único gênero, como no caso do trabalho de Sousa (2015) e Chagas (2016), o uso variável da CV também é bem significativo.

Chagas (2016) registrou um índice de 12,9% de concordância padrão não realizada em textos do gênero resumo, para os dados da primeira redação. Esse percentual, segundo a autora, aponta para o quesito urbanidade dos alunos pesquisados e mostra o valor positivo atribuído à marcação da concordância. Nos dados da segunda redação, produzida após a abordagem sobre CV e variação linguística, o percentual de cancelamento da CV padrão diminuiu, atingindo 8,1%. Na abordagem sobre CV e variação foram apresentados aos alunos alguns dos principais contextos que desfavorecem a concordância padrão, deixando em evidência o componente gramatical que estava sendo trabalhado. A abordagem pode ter deixado os alunos mais atentos a seus usos, em uma produção escrita realizada em ambiente escolar.

Considera-se, aqui, que um índice de 24% de não aplicação da concordância verbal é bem expressivo, haja vista os gêneros e o contexto de produção dos textos. Não que o aluno não possa falar/escrever construções do tipo “As pessoas *joga* lixo na rua” (8AFT5), no entanto deve ser este um uso consciente, adequado aos propósitos comunicativos e ao tipo de interação, e não por desconhecimento, por parte do aluno, da existência da relação de concordância entre o verbo e o sujeito da frase.

A distribuição geral dos dados mostra que há um nível bem considerável de variação na escrita, ainda que menor que na fala (cf. NARO; SCHERRE, 2007), o que se justifica pelo fato de a escrita ser mais conservadora. Levando-se em consideração a natureza do *corpus* utilizado na pesquisa (textos de características narrativas e dissertativas escritos em contexto de sala de aula, onde os alunos sabiam que seus textos seriam utilizados para fins de uma pesquisa, embora não soubessem o teor da pesquisa), acredita-se que os alunos tenham dado atenção maior à escrita, haja vista ser a CV um traço linguístico altamente valorizado na produção de texto e sua ausência é classificada como “erro”, muitas vezes estigmatizada socialmente.

Pode-se observar a preocupação do aluno em querer escrever “corretamente” em alguns exemplos de hipercorreção, como em:

(67) *Tinham* muitas pessoas pelos arredores (9RMT2)

(68) Para alargar a casa os donos decidiram *derrubarem* ainda mais (8CMT5)

(69) *Haviam* coisas para ser feita (9RFT5)

Casos como esses evidenciam que os alunos, de alguma maneira, atentaram para a escrita e que mesmo assim, em muitos casos, o vernáculo do aluno falou mais alto, fazendo com que escrevesse “As pessoas *joga* lixo na rua” (8AFT5).

A variedade padrão da língua, apresentada ao aluno pela escola, vai se somar à variedade que ele já tem, adquirida em sua comunidade de fala. Dependendo da ocasião, do contexto sociocomunicativo, o aluno pode passar a fazer escolhas mais conscientes para uso. Em uma produção textual elaborada em contexto de sala de aula, em um estilo mais monitorado de escrita, construções como “As pessoas *joga*” são pouco convencionais. Estando o aluno consciente de seus usos, certamente ele irá evitar esse tipo de construção em eventos de letramento, no caso de texto escrito, e em muitos eventos de oralidade também.

A seguir, passa-se à análise das variáveis independentes consideradas no estudo.

4.2 VARIÁVEIS SOCIAIS

As variáveis sociais, ou extralinguísticas, consideradas foram sexo e ano escolar. Os resultados e as considerações de cada variável independente serão agora vistos e discutidos.

4.2.1 Sexo

Os resultados para a variável “sexo” confirmaram a hipótese de que as mulheres seriam mais sensíveis ao uso da concordância padrão, corroborando os resultados de outros estudos sobre o tema e o que a literatura sociolinguística vem postulando a respeito do papel da mulher no processo da variação linguística.

Labov (2008, p. 243) já esclarecia que “Na fala cuidada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens, e são mais sensíveis que estes ao padrão de prestígio”. Tem-se ciência, claro, que não se pode tomar esse pressuposto como generalização teórica, visto que Bortoni-Ricardo (2011), por exemplo, em seu estudo sobre migrações de rede, observou maior uso das formas padrão na fala de pessoas do sexo masculino.

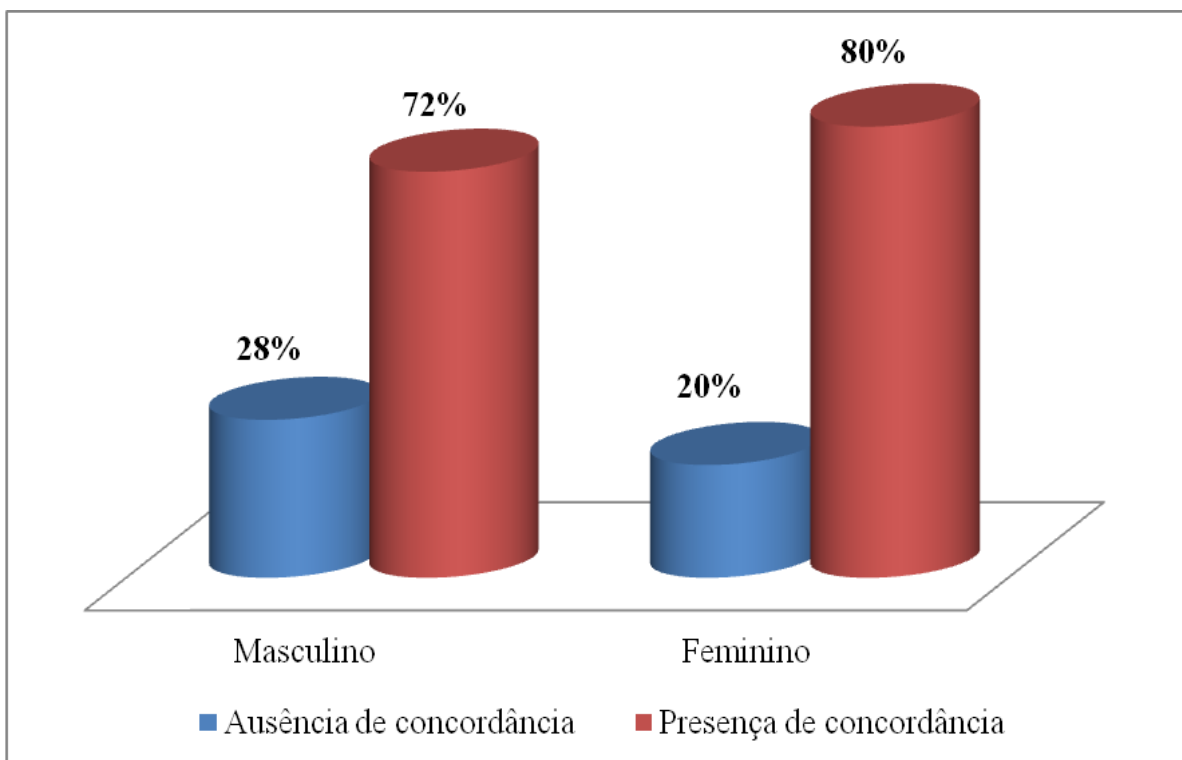
A ausência da marca de plural, tanto na fala quanto na escrita, constitui, muitas vezes, um caso de estereótipo linguístico, “formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade” (LABOV, 2008, p. 360), que assume uma avaliação negativa na sociedade e usada como modo de exclusão social e preconceito linguístico.

No *corpus* analisado, as mulheres apresentaram tendência ao uso da concordância verbal padrão, ao passo que os homens tiveram índices maiores para o uso da não concordância, como se pode observar na tabela e gráfico abaixo:

Tabela 2: Apagamento da CV segundo a variável *sexo*

Fatores	Frequência	Peso Relativo
Masculino	68/244 = 28%	.57
Feminino	57/282 = 20%	.44
Total	125/526 = 24%	

Gráfico 2: Frequência de uso da CV segundo a variável *sexo*



Esta variável apresentou comportamento diferente na análise de Chagas (2016). Nos dados da primeira redação coletada pela autora, as mulheres apresentaram índice maior para não concordância (14,1%), em comparação com os 10,9% de não concordância nas redações dos homens. A expectativa de uma postura mais conservadora por parte das mulheres só foi satisfeita nos dados da segunda redação, produzida depois das abordagens, em sala, sobre

variação linguística e concordância verbal com foco nos contextos desfavorecedores. Nesta segunda produção, o quadro se inverte: as mulheres mostraram-se mais sensíveis à variante padrão, com apenas 6,7% de uso da não concordância, contra 12,1% dos homens.

Pode-se fazer uma comparação entre os resultados de Chagas (2016), no que diz respeito à primeira redação, e os resultados desta pesquisa, como forma de observar o comportamento inverso com relação à variável *sexo*:

Tabela 3: Frequência de apagamento da CV segundo a variável *sexo*, no *corpus* sob análise e no *corpus* de chagas (2016)

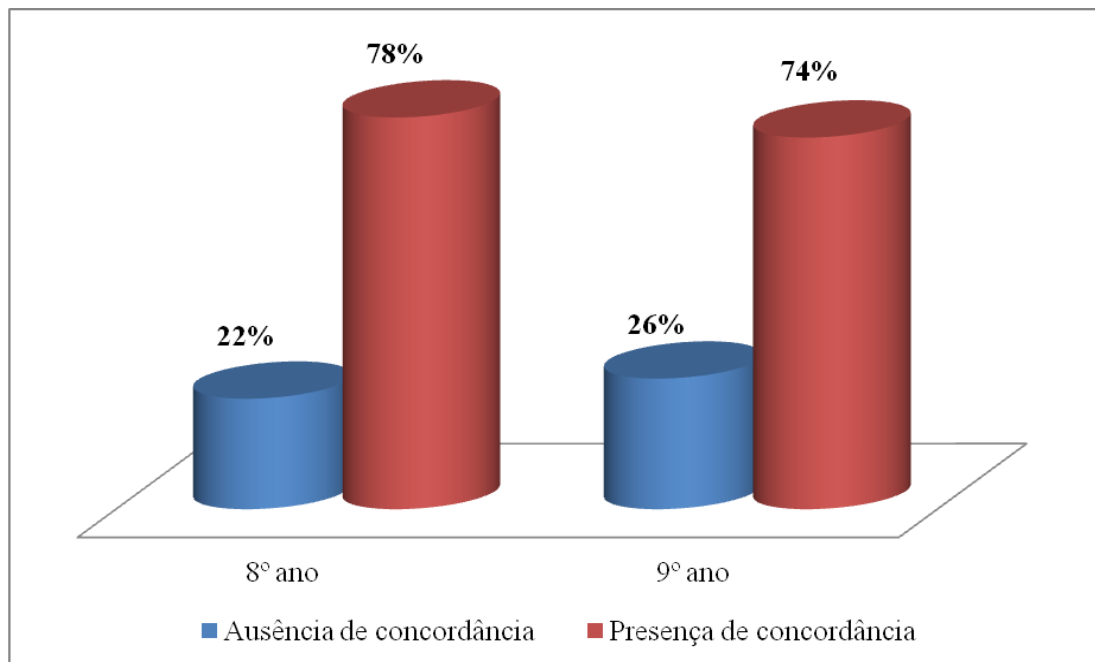
Fatores	Frequência de apagamento da CV	
	<i>Corpus</i> sob análise	Chagas (2016)
Masculino	68/244 = 28%	06/55 = 10,9%
Feminino	57/282 = 20%	12/85 = 14,1%

Verifica-se que a frequência de uso da variante não padrão da CV é totalmente oposta nos dois *corpora* de análise. A análise da primeira redação dos alunos pesquisados por Chagas (2016) contrariou a hipótese levantada pela autora. No *corpus* sob análise, no entanto, a hipótese de que as mulheres usariam menos a variante não padrão de CV foi satisfeita.

4.2.2 Ano escolar

Esta pesquisa considerou os anos finais do ensino fundamental maior, 8º e 9º anos. A hipótese inicial era a de que os alunos do 9º ano controlariam mais a sua produção escrita, fazendo uso da concordância padrão, mostrando certo avanço em relação à escolarização. No entanto, esta hipótese não foi confirmada nos dados, como se pode ver no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Frequência de uso da CV segundo a variável *ano escolar*



Os índices de uso da concordância padrão são bem significativos, como se pode ver no gráfico acima (78% - 74%), o que se pode dizer que estão coerentes com o tipo de *corpus* analisado. O que chama a atenção, no entanto, é que a frequência de apagamento da marca de plural nos verbo é mais alta para alunos que estão no último ano do ensino fundamental; mesmo com todo o esforço dos professores de língua portuguesa na transmissão das regras gramaticais de CV, não são raros e, como se vê, nem pouco frequentes os casos de não aplicação dessas regras.

Vale lembrar que Chagas (2016), que pesquisou turmas de 8º ano, registrou 12,9% de cancelamento da CV (primeira redação) e a turma de 9º ano, que compôs esta pesquisa, apresentou o dobro desse percentual, e chegou perto do dobro na turma de 8º ano. Esses números mostram que o estudo da CV nas escolas, da forma como ainda é feito, não está sendo muito produtivo para os alunos; a metodologia utilizada, muitas vezes pautada exclusivamente na tradição gramatical, mostra-se, ao longo dos anos, muitas vezes ineficaz: uma metodologia que, não raras vezes, longe de propor uma ampliação de normas a serem dominadas pelos alunos, propõe a sua substituição.

O conhecimento dos fatores que atuam o sentido de (des)favorecer a marca de plural nos verbos mostra-se indispensável para que o aluno possa compreender o fenômeno variável CV e não apenas decore regras enumeradas pelo professor.

A segunda proposta de produção textual empreendida na pesquisa de Chagas (2016) deu-se, conforme já foi dito, após a abordagem sobre variação linguística, predicação e concordância verbal com ênfase nos contextos desfavorecedores. Isso reduziu a frequência de uso da concordância não padrão de 12,9% para 8,1%, o que fez com que a concordância padrão fosse utilizada em todas as ocorrências de sujeito posposto, por exemplo.

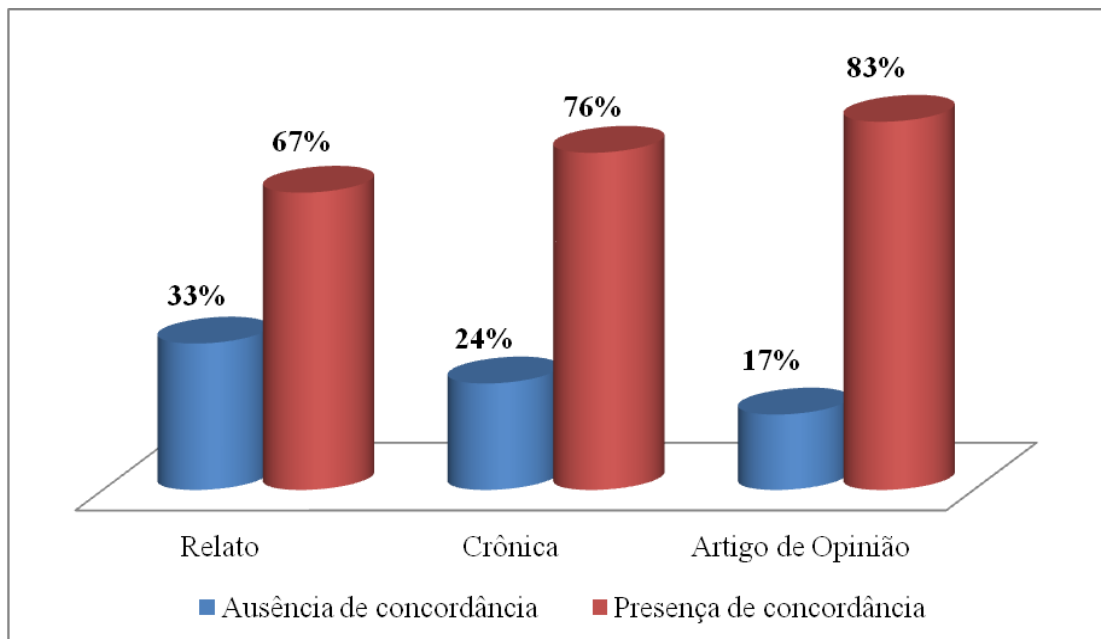
4.3 VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados das variáveis linguísticas para cada fator do grupo de fatores considerado nesta pesquisa de acordo com os cálculos estatísticos realizados pelo programa VARBRUL, exibindo o percentual de aplicação da regra de não concordância verbal.

4.3.1 Gênero Discursivo

Os gêneros discursivos considerados nesta pesquisa foram *crônica*, *artigo de opinião* e *relato*, sendo eles de natureza distinta: narrativa e argumentativa. A hipótese para este grupo de fatores foi a de que o gênero *artigo de opinião*, de natureza argumentativa, apresentaria maior uso da concordância padrão por parte dos alunos; já os gêneros *crônica* e *relato*, de natureza narrativa, favoreceriam a aplicação da regra de não concordância. No gráfico abaixo, pode-se observar que a hipótese foi confirmada:

Gráfico 4: Frequência de uso da concordância segundo a variável *gênero discursivo*



Pelo gráfico acima, percebe-se que o gênero discursivo tem influência direta no uso da concordância padrão. Quanto mais narrativo é um determinado gênero, maior a possibilidade de o aluno aplicar a regra de não concordância, haja vista que o aluno parece estar mais envolvido com o fato narrado do que com o monitoramento da escrita. Em outras palavras, o aluno está mais preocupado com aquilo que diz do que como diz.

Os gêneros *relato* e *crônica*, pertencentes à tipologia dos textos narrativos, podem ser classificados em [- formal] e [+formal], respectivamente. A natureza [+formal] da crônica narrativa pode ter sido responsável pela diminuição no uso da não concordância. Quando se passa para gêneros de característica argumentativa, o aluno fica mais atento à escrita, fazendo com que a frequência de uso da CV padrão aumente. Observe-se a tabela abaixo que mostra, além da frequência de uso, o peso relativo de cada gênero:

Tabela 4: Apagamento da CV segundo a variável *gênero discursivo*

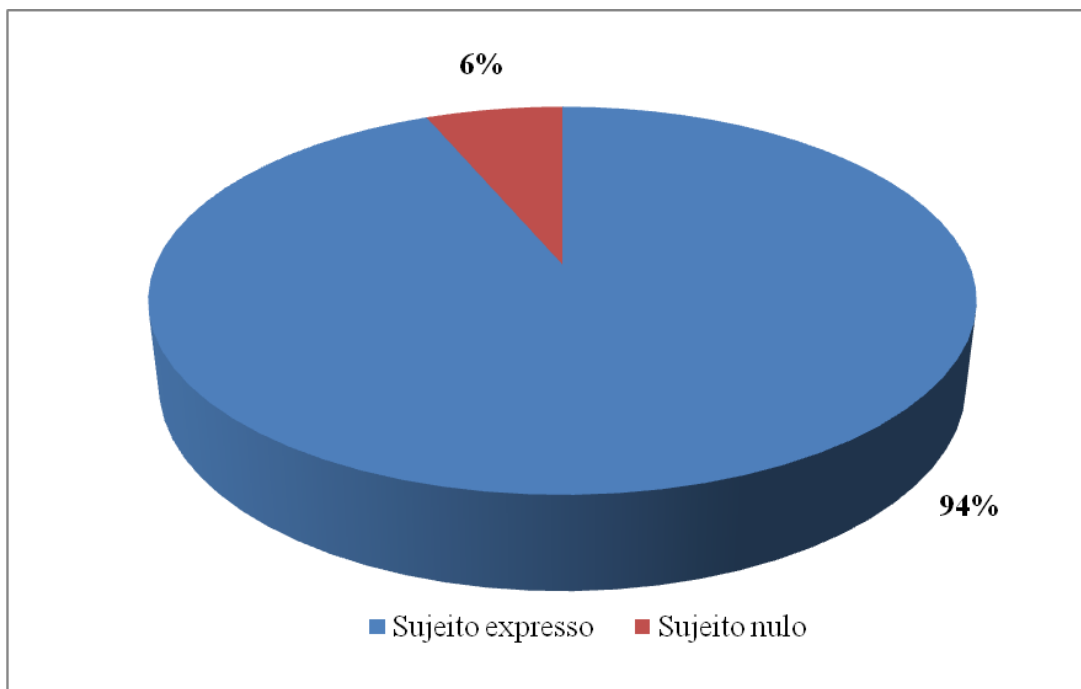
Fatores	Frequência	Peso relativo
Crônica	43/181 = 24%	.58
Relato	50/152 = 33%	.57
Artigo de opinião	32/193 = 17%	.38
Total	125/526 = 24%	

O peso relativo atribuído a cada fator deste grupo de fatores deixa claro que gêneros de natureza narrativa favorecem a aplicação da regra de não concordância (.58 e .57), enquanto que gêneros de natureza argumentativa a desfavorece (.38). O contato do aluno com textos de gênero diverso é importante para que ele perceba o uso da língua de acordo com o caráter mais ou menos formal do texto, bem como o uso variável da concordância verbal como recurso estilístico e como efeito de produção dos sentidos. Conforme a intenção sociocomunicativa, o aluno adéqua sua escrita e/ou fala fazendo um uso produtivo da concordância.

4.3.2 Presença ou ausência do sujeito

A hipótese assumida neste grupo de fatores diz respeito ao maior uso da concordância padrão quando o sujeito não estiver expresso. A presença das marcas formais de CV faz-se necessária em casos de sujeito não expresso uma vez que esta é uma forma de identificar a referência do verbo. Veja-se o gráfico abaixo:

Gráfico 5: Apagamento da concordância segundo a variável presença ou ausência do sujeito



O gráfico mostra que a frequência de uso da concordância padrão é amplamente favorecida nos casos de sujeito nulo, confirmando, assim, a hipótese levantada para esta

variável independente. Vale ressaltar que todos os casos de sujeito nulo expressam referência plural definida presente na oração anterior, como em:

(70) Muitas vezes eles as humilham tanto, \emptyset *batem* nelas, \emptyset as *chamam* de várias coisas maus (9AFT2)

(71) Eu dava atenção para as pessoas mais velhas porque \emptyset *são* mais experientes e só me \emptyset *dariam* bons conselhos (9RMT3)

O estabelecimento da concordância em 94% das ocorrências com sujeito nulo é a forma disponível para estabelecer a referência com o sujeito plural presente na oração anterior. A ausência da marca de plural no verbo favorece, no *corpus* analisado, o preenchimento do sujeito em, igualmente, 94% das vezes. Esse dado pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 5: Apagamento da CV segundo a variável *presença* ou *ausência do sujeito*

Fatores	Frequência	Peso relativo
Sujeito Expresso	117/455 = 26%	.57
Sujeito Nulo	8/71 = 11%	.15
Total	125/526 = 24%	

O peso relativo atribuído a cada variável mostra que o sujeito expresso favorece a aplicação da regra de não concordância verbal, enquanto que o sujeito nulo a desfavorece. Essa tendência também é registrada por Gameiro (2009), em sua análise da concordância verbal em textos escritos de alunos do ensino fundamental e médio.

Os exemplos (70) e (71) acima mostram que, dos quatro verbos de sujeito nulo, três são de baixo nível de saliência fônica (*batem, chamam, dariam*) e apenas um (*são*) pertence ao nível de alta saliência. O fato de haver três verbos de oposição não marcada no nível da saliência fônica poderia ser uma brecha para o não estabelecimento da CV; no entanto, houve a flexão verbal, o que mostra a necessidade de aplicação da regra de CV para verbos de sujeito nulo.

Vale destacar também que, embora todos os casos de sujeito nulo sejam recuperáveis na estrutura da frase, não havendo, portanto, a possibilidade de ocorrência de ambiguidade, observa-se que a flexão verbal é realizada em função de o sujeito não estar expresso. Analisando a tabela abaixo, pode-se comparar os resultados desta pesquisa com os resultados a que Gameiro (2009) chegou em sua análise:

Tabela 6: Frequência e peso relativo de apagamento da CV segundo a variável *presença/ausência do sujeito*

Variável	Corpus sob análise		Gameiro (2009) ¹⁸	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
Sujeito Expresso	117/455 = 26%	.57	99/712 = 14%	.58
Sujeito Nulo	8/71 = 11%	.15	115/1117 = 11%	.39
Total	125/526 = 24%		214/1829 = 12%	

A tabela é clara ao mostrar que, quando o sujeito não está expresso, a ocorrência de flexão verbal é maior do que quando o sujeito está presente. O preenchimento do sujeito, aliás, foi amplamente favorecido nos dados analisados nesta pesquisa, confirmando pesquisas anteriores de que o sujeito nulo referencial está cada vez menos frequente (cf. DUARTE, 1993; 1995; 2003). Pode-se observar, na tabela abaixo, o uso do sujeito preenchido em função da presença/ausência da marca formal de CV:

Tabela 7: Uso do sujeito preenchido em função da presença/ausência da marca de plural no verbo

Fatores	Frequência de sujeito explícito
Verbo com plural explícito	338/401 = 84%
Verbo sem plural explícito	117/125 = 94%
Total	455/526 = 86%

A frequência global de preenchimento do sujeito é bastante significativa (86%) e a falta do morfema de plural no verbo favorece o sujeito expresso (94%) mais do que quando este verbo vem morfologicamente marcado (84%). Ou seja, em estruturas sem CV o uso de sujeito explícito aumenta justamente para compensar a perda da marca no verbo. Esse resultado contraria os resultados trazidos por Naro e Scherre (2007), em que, segundo os autores, “a ausência de morfema explícito de plural nos verbos tende a desfavorecer preenchimento de sujeito pronominal ou, em outras palavras, tende a favorecer estruturas com sujeito pronominal nulo” (NARO; SCHERRE, 2007, p. 169). Este fato pode ser observado na tabela abaixo:

¹⁸ Destaca-se, aqui, que Gameiro (2009) elegeu como variável aplicação a presença de CV no *corpus* analisado; já na presente pesquisa, a variável aplicação eleita foi, como já dito, a ausência de CV. Para se chegar ao número de ocorrências, frequência e peso relativo para os casos de não concordância no *corpus* de Gameiro, procedeu-se às orientações de Guy; Zilles (2007, p. 228).

Tabela 8: Uso do sujeito preenchido em função da presença/ausência da marca de plural do verbo no *corpus* sob análise e no *corpus* de Naro; Scherre (2007)

Fatores	Frequência de sujeito explícito	
	<i>Corpus</i> sob análise	Naro; Scherre (2007)
Verbo com plural explícito	338/401 = 84%	1054/1439 = 73%
Verbo sem plural explícito	117/125 = 94%	214/375 = 57%
Total	455/526 = 86%	1268/1814 = 70%

É interessante observar que os alunos participantes da pesquisa apagaram a marca de plural dos verbos justamente quando havia um sujeito lexicalmente realizado controlando a concordância. Não se pode precisar até que ponto os alunos estabeleceram a CV com sujeito nulo como forma de manter e/ou estabelecer a referência plural definida, nem se o fizeram com esse fim e conscientemente.

4.3.3 Posição do sujeito em relação ao verbo

Esta variável é uma das mais significativas no que diz respeito ao uso da regra de CV. A posição à esquerda do verbo é mais saliente, por ser a posição de proeminência tópica, e por ser mais saliente a tendência é que a concordância padrão ocorra com mais frequência do que quando o sujeito aparece à direita do verbo, posição menos saliente. A hipótese levantada para este grupo de fatores foi confirmada, visto que os resultados obtidos para este grupo mostram uma diminuição na frequência de uso da CV conforme a posição anteposta e posposta do sujeito. A tabela abaixo traz os resultados desta variável:

Tabela 9: Apagamento da CV segundo a variável *posição do sujeito em relação ao verbo*

Fatores	Frequência	Peso relativo
Sujeito anteposto	107/439 = 24%	.46
Sujeito posposto	10/16 = 63%	.81
Total	117/455 = 26%	

É lícito destacar que para essa variável foram considerados apenas os casos de sujeito expreso. Observa-se que a frequência de apagamento da CV com sujeito posposto é mais do que o dobro da frequência de apagamento com sujeito anteposto. Tem-se, assim, a posição posposta do sujeito como amplamente favorecedora da regra de aplicação de não

concordância, confirmando a tendência geral demonstrada em outros trabalhos (SCHERRE; NARO, 1997; 2006; SCHERRE; NARO; CARDOSO, 2007; VIEIRA, 1997; 2013a; GAMEIRO, 2009; ALMEIDA, 2010; SOUSA, 2015). Abaixo, algumas ocorrências presentes no *corpus*:

(72) *Ocorreu* notícias para o mundo todo (8CMT1)

(73) A tragédia fez que *fugice* as pessoas cada vez mais de lá (8CMT3)

(74) Doenças da radiação *matava* a milhares com essa energia (9CMT2)

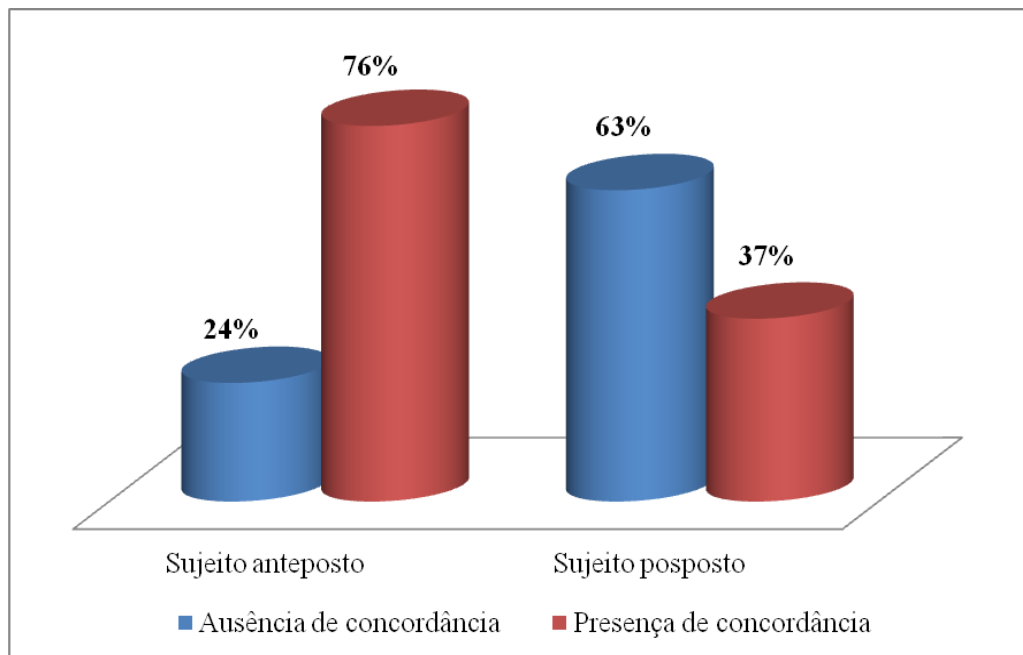
(75) as plantas que *tinha* no jardim (9CFT2)

Não foram registradas muitas ocorrências de anteposição do sujeito com palavras intervenientes separando o SN núcleo do sujeito do verbo. Houve, sim, predomínio de sujeito simples de núcleo plural em estrutura simples. A alta frequência de não concordância com sujeito posposto se justifica pelo fato de o aluno não interpretar o SN posposto como sujeito, já que ele não aparece em sua posição mais natural, à esquerda do verbo. Scherre (2005) atenta para o fato de muitos estudiosos questionarem o papel de sujeito do SN posposto¹⁹, principalmente quando ligado a verbos inacusativos. Segundo a autora, “há uma discussão linguística se de fato estes sujeitos pospostos são realmente sujeitos” (SCHERRE, 2005, p. 24).

O gráfico abaixo ilustra os níveis de não concordância conforme a posição anteposta ou posposta do sujeito.

¹⁹ Não é objetivo do presente trabalho discutir o estatuto de sujeito do SN posposto. Remete-se o leitor interessado no assunto à leitura de Pontes (1986).

Gráfico 6: Frequência de uso da cv segundo a variável *posição do sujeito em relação ao verbo*



O gráfico mostra o predomínio de uso da concordância em casos de anteposição. No entanto, o professor de língua portuguesa precisa mostrar ao aluno que o sujeito sofre variação em sua posição; que por mais que a posição mais frequente do sujeito seja a anteposta, não raras vezes ele aparece após o verbo e o aluno precisa atentar para essa flutuação para que, em situações que exigirem maior grau de formalidade e/ou monitoramento, ele possa fazer uso da marca de plural do verbo.

4.3.4 Distância entre o SN núcleo do sujeito e o verbo

Para a análise desta variável, foram consideradas apenas as 439 ocorrências de sujeito explícito anteposto ao verbo. A distância foi medida em número de sílabas (cf. NARO; SCHERRE, 1999b) que separa o SN núcleo do sujeito do verbo correspondente. A hipótese para este grupo de fatores foi estabelecida com base em alguns trabalhos que controlaram esta variável, os quais mostraram que quanto maior a distância entre o núcleo do sujeito e o verbo, isto é, quanto mais material interveniente houver entre esses dois elementos, maiores serão as chances de cancelamento das marcas de concordância no verbo. Os resultados são mostrados na tabela abaixo:

Tabela 10: Apagamento da CV segundo a variável *distância*

Fatores	Frequência	Peso relativo
- 0 a 2 sílabas	65/360 = 18%	.59
- 3 a 5 sílabas	24/45 = 53%	.16
- 6 ou mais sílabas	18/34 = 53%	.15
Total	107/439 = 24%	

Observa-se, aqui, um fato muito curioso: um resultado totalmente oposto ao que se esperava. O peso relativo mostra que a aplicação da regra de não CV é favorecida quando SN núcleo do sujeito e verbo estão muito próximos, apesar de a frequência registrada ser consideravelmente menor que nos outros dois casos (18% contra 53%). O resultado que se esperava encontrar, após a análise multivariada feita pelo programa, era o oposto.

(76) Esses segredos não *ia* comigo (8RFT2)

(77) Muitas mulheres não *ocupa* muito cargos político (9AMT2)

(78) Muitos homens até hoje não *aceita* a igualdade dos sexos (9AFT2)

Os exemplos acima ilustram a não flexão do verbo apesar de o núcleo do sujeito e o termo adjunto estarem no plural, o que poderia influenciar o plural do verbo, seguindo o princípio do paralelismo. Nesses exemplos, porém, as marcas de plural do SN sujeito entram em competição com o nível de baixa saliência fônica desses verbos (*ia/iam; ocupa/ocupam; aceita/aceitam*). A oposição não marcada para a saliência fônica desses verbos foi mais forte, inibindo, assim, a marca de plural nos verbos.

Se olharmos apenas para a frequência de uso, pode-se dizer que a hipótese levantada para este grupo de fatores foi satisfeita, visto que a frequência de apagamento da marca de plural do verbo aumentou conforme aumentou também a distância (18% para uma distância de até duas sílabas e 53% para uma distância de três sílabas para mais). Porém, uma das características de uma análise multidimensional – análise esta empreendida nos dados pelo programa VARB2000, do pacote de programas do VARBRUL – é oferecer como produto final pesos relativos para cada fator do grupo de fatores e a significância estatística. Na análise multidimensional “o programa toma as percentagens calculadas pelo MAKE3000 para cada um dos fatores e, através de cálculos, as transforma em pesos relativos, valores que refletem as várias dimensões de interferência simultânea na regra” (BRESCANCINI, 2002, p.

34). Uma análise que leve em consideração apenas a frequência de uso pode trazer resultados equivocados sobre determinado fenômeno variável.

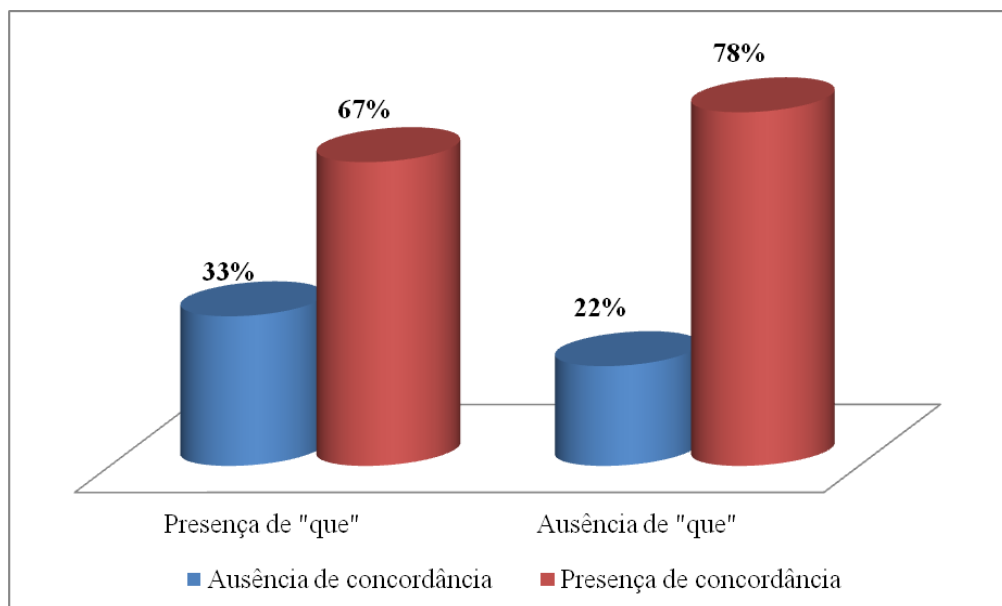
4.3.5 Presença ou ausência do *que* relativo/conjunção

O *que* pode ter, na sentença em que aparece, um efeito de máscara, inibindo o uso da concordância entre o SN controlador da concordância e o sintagma verbal. Trabalhos que controlam essa variável vêm mostrando essa tendência. Veja-se como essa variável se comportou, na tabela e no gráfico abaixo:

Tabela 11: Apagamento da CV segundo a variável *presença/ausência do que relativo/conjunção*

Fatores	Frequência	Peso relativo
Presença do <i>que</i>	33/100 = 33%	.59
Ausência do <i>que</i>	74/339 = 22%	.47
Total	107/439 = 24%	

Gráfico 7: Uso da CV segundo a variável *presença/ausência do que relativo/conjunção*



A tabela e o gráfico confirmam a hipótese levantada para este grupo de fatores, pois o apagamento da concordância em construções em que o *que* relativo/conjunção está presente é maior do que a frequência quando está ausente. O peso relativo dado a cada fator também traz essa confirmação: a presença do *que* relativo/conjunção na sentença favorece a aplicação de regra de não concordância padrão:

(79) as feridas que não *cicatrizaram* (8CFT5)

(80) as coisas dessa natureza que *fizeram* todo sentido (8AFT5)

(81) Ele tem que deixar e vê meninas que *saiba* se arrumar (9RMT4)

(82) Até que um certo dia vi uns caras que *empinava* uma moto (8RMT2)

Observa-se, nos exemplos em que não houve marca de plural no verbo, que por mais que o sujeito da sentença apresente traço semântico [+animado / +humano] e que esteja a uma distância muito pequena (uma sílaba), os verbos não foram flexionados no plural. Este fato pode ter sido influenciado não só pela presença do *que*, como também pelo baixo nível de saliência fônica característico desses verbos. A saliência fônica, aliás, parece exercer maior influência na realização da concordância. Os exemplos (79) e (80) mostram claramente isso. O traço [-animado / -humano] do sujeito e a distância entre núcleo do sujeito e o verbo não foram suficientes para inibir a CV; pelo contrário, a concordância foi estabelecida em função, talvez, do alto grau de saliência fônica dos verbos (*cicatrizou/cicatrizaram; fez/fizeram*).

Na tabela abaixo, pode-se fazer um comparativo entre os resultados a que chegou esta pesquisa e os resultados obtidos por Gameiro (2009):

Tabela 12: Frequência e peso relativo de apagamento da CV segundo a presença/ausência do *que*

Variável	Corpus sob análise		Gameiro (2009)	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
Presença do <i>que</i>	33/100 = 33%	.59	27/62 = 44%	.70
Ausência do <i>que</i>	74/339 = 22%	.47	341/2326 = 15%	.49
Total	107/439 = 24%		368/2388 = 15%	

Destaca-se, desse modo, a importância de se trabalhar com os alunos os contextos desfavorecedores da concordância padrão para *que*, em uma determinada situação de

comunicação que exija do aluno maior nível de monitoramento, ele faça uso mais consciente das regras de concordância.

4.3.6 Paralelismo formal no nível clausal (marcas do sujeito)

O paralelismo clausal observa as marcas do sujeito e a possível influência que elas exercem no estabelecimento ou não da concordância padrão, ou seja, se as marcas explícitas de plural constantes no SN sujeito levam a marcas de plural no verbo e se a marca zero de plural presente no SN sujeito leva à marca zero de plural no verbo. Como já foi dito, a hipótese levantada para este grupo de fatores leva em consideração o princípio geral do paralelismo: marcas levam a marcas e zeros levam a zeros (SCHERRE; NARO, 1993; SCHERRE, 1998). A tabela abaixo traz o resultado da análise para este grupo de fatores:

Tabela 13: Apagamento da CV segundo a variável *paralelismo clausal*

Fatores	Frequência	Peso relativo
Vocábulo isolado no plural	8/96 = 8%	.19
Presença da marca de plural explícita no último elemento não inserido em um sintagma preposicional	27/232 = 12%	.26
Presença da marca zero de plural no último elemento não inserido em um sintagma preposicional	42/59 = 71%	.96
Presença da marca de plural explícita no último elemento inserido em um sintagma preposicional	1/8 = 13%	.44
Presença da marca zero de plural no último elemento inserido em um sintagma preposicional	29/44 = 66%	.97
Total	107/439 = 24%	

Os resultados obtidos em frequência e peso relativo para este grupo de fatores corroboram resultados de outras pesquisas (SCHERRE; NARO, 1993; VIEIRA, 1997; 2013a; ALMEIDA, 2010) e confirmam o princípio de que “formas gramaticais semelhantes ocorrem juntas” (SCHERRE; NARO, 1993, p. 2). Observa-se que o apagamento da CV é muito significativo quando o último elemento do SN sujeito não apresenta a marca de plural. Os exemplos abaixo ilustram as ocorrências:

Vocábulo isolado no plural

(83) Médicos *teria* desaparecido (8CFT1)

(84) As vezes eles *fas* uma bestera (8RMT3)

Presença da marca de plural explícita no último elemento não inserido em um sintagma preposicional

(85) Melhores amigas *tá* sempre com você nos momentos bons e ruim (9CFT5)

(86) amizade é tudo que as amigas *faz* tudo com a gente (9CFT5)

Presença da marca zero de plural no último elemento não inserido em um sintagma preposicional

(87) outras rosas tão destruidora *poderia* ser construída para destruir (8CFT3)

(88) Os nossos igarapé *precisa* de limpeza (8AFT4)

Presença da marca de plural explícita no último elemento inserido em um sintagma preposicional (único caso de não concordância padrão)

(89) as pessoas com mais de dezoito anos *devia* sim responde por tudo (9RMT4)

Presença da marca zero de plural no último elemento inserido em um sintagma preposicional

(90) Doenças da radiação *matava* a milhares com essa energia (9CMT2)

(91) Os olhares de amor e de ternura *causava* inveja mais era a inveja boa (8RFT4)

Os exemplos acima ilustram o princípio do paralelismo linguístico, indicando que singular e plural tendem a coocorrer. Além do fator “paralelismo”, pode-se considerar também a presença de outros fatores que inibem a marca de plural dos verbos, como a distância e a saliência fônica.

Scherre (1998) atenta para o fato de haver, em construções em que se observa o aspecto formal do paralelismo, apenas uma repetição mecânica das formas plural e/ou singular. A autora cita alguns estudos variacionista (Weiner; Labov, 1981; Braga, 1986; Schiffrin, 1981; e Tannen, 1989) que, envolvendo a variável *paralelismo*, “concluíram que pode haver repetição meramente mecânica” (SCHERRE, 1998, p. 49).

O princípio do paralelismo pode ser melhor observado na tabela 14 abaixo, resultado da simplificação da tabela 13:

Tabela 14: Apagamento da CV segundo a variável *paralelismo clausal*

Fatores	Frequência
Marca de plural explícita no último (ou único) elemento	36/336 = 11%
Marca zero de plural explícita no último elemento	71/103 = 69%
Total	107/439 = 24%

Percebe-se que a frequência de uso da não concordância é bem maior quando não se tem marca explícita de plural no último elemento do SN sujeito, reforçando a influência exercida pelo elemento que está mais à esquerda do verbo no estabelecimento da CV.

É interessante destacar que no controle dessa variável foram excluídos alguns dados cujo sujeito era representado por numeral, pelo fato de esse tipo de sujeito apresentar traço semântico de pluralidade, e não traço formal. Nas poucas ocorrências deste tipo – “mais ou menos cinco nunca *precisou* pegá o batente mesmo” (8RMT2); “além dos quatro que *morreu* logo depois que *nasceu*” (8RMT2) –, predominou o uso não padrão da concordância verbal. Vieira (1997; 2013a) já havia observado esta mesma tendência, com o sujeito constituído por numeral favorecendo acentuadamente a não concordância (peso relativo de .83). Este fato mostra que o princípio do paralelismo clausal age em termos de repetição da forma, e não da ideia.

A observação do paralelismo no nível da cláusula (ou seja, das marcas do sujeito) é importante porque permite ao professor verificar que a noção de concordância nominal torna-se necessária para o estudo da concordância verbal, visto que a ausência da marca de plural nos elementos que constituem o SN sujeito pode levar à ausência da marca de plural no verbo. Vieira (2013a) sugere que o ensino da concordância nominal seja anterior ao da CV, ou a ela simultânea.

4.3.7 Tipo de verbo

A análise deste grupo de fatores procurou verificar a influência do tipo de verbo na realização da concordância verbal padrão. Como já explicitado, os verbos foram subdivididos em inacusativos, intransitivos, transitivo, de ligação, e de cópula. Algumas ocorrências podem ser observadas a seguir:

Inacusativos

(92) Naquele tempo só *existia* guerras em outros países (8AMT3)

(93) eu até sei quando *chega* na escola pessoas do tipo dela (9CFT1)

Intransitivos

(94) A tragédia fez que *fugice* as pessoas cada vez mais de lá (8CMT1)

(95) porque meus amigos de bola *brinca* muito no campo (8RMT1)

Transitivo

(96) Várias pizza com refrigerante *deixa* meu dia melhor (8RMT2)

(97) Eles dá conselho pra ajuda porque amigo é pra isso (9CMT1)

De ligação

(98) Todos os momentos que eu fui feliz *fica* guardado na memória (8RFT3)

(99) os cuidados com agente *parecia* sim verdadeiro (9CFT1)

Copulativo (ser)

(100) as outras amizade não é como agente (9CFT5)

(101) Os meus desejo *era* conhecer o meu ídolo caio castro (8RFT4)

A hipótese assumida para a variável *tipo de verbo* foi a de que os verbos intransitivos, transitivos e o copulativo teriam maior marcação da concordância padrão, enquanto que os inacusativos e os de ligação apresentariam menor marcação da concordância. O resultado da análise deste grupo de fatores pode ser vista na tabela abaixo:

Tabela 15: Apagamento da CV segundo a variável *tipo de verbo*

Fatores	Frequência	Peso relativo
Transitivo	74/270 = 27%	.59
Inacusativo	16/45 = 36%	.55
De ligação	12/81 = 15%	.41
Intransitivo	16/80 = 20%	.37
Copulativo	7/50 = 14%	.33
Total	125/526 = 24%	

Os resultados mostram que a hipótese se confirmou apenas para os verbos intransitivos, inacusativos e copulativo; já para os verbos transitivos e de ligação, a hipótese não se confirmou. Para os verbos monoargumentais (intransitivos e inacusativos), o esperado se concretizou: a maior frequência de apagamento da CV se deu com os inacusativos, embora tenham eles ficado em segundo lugar em termos de peso relativo. Esse resultado confirma o resultado a que Scherre, Naro e Cardoso (2007) chegaram com relação aos inacusativos.

Esperava-se que os verbos transitivos figurassem entre aqueles que promovem a relação de concordância padrão; no entanto eles foram os que mais favoreceram a regra de aplicação da não CV, em termos de peso relativo. Os verbos de ligação favoreceram o uso padrão das regras de CV, também contrariamente ao que se esperava.

Scherre; Naro; Cardoso (2007) discutem o papel do tipo de verbo no estabelecimento da concordância verbal, porém em nenhum momento da análise, o tipo de verbo revelou significância estatística. Segundo os autores, “a única característica específica do verbo que influencia a concordância verbal é a saliência fônica da oposição singular/plural” (SCHERRE; NARO; CARDOSO, 2007, p. 284).

A saliência fônica mostra-se, de fato, muito significativa no estabelecimento da marca de plural do verbo. O verbo *ser*, por exemplo, foi o tipo de verbo que registrou a menor frequência de uso não padrão de CV, bem como o menor peso relativo (.33). Menor frequência de uso e menor peso relativo significam maior uso padrão de CV. Uma explicação para isso pode estar justamente na alta saliência fônica do verbo *ser*, que inclui os pares *é/são*, formas mais usada do verbo *ser*, em comparação com as formas de nível mais baixo de saliência, como *era/eram*, *fosse/fossem*, por exemplo.

Vale lembrar que a variável *tipo de verbo* está intimamente relacionada com outros fatores, como posição e saliência fônica, de modo que é difícil precisar se a ausência de concordância verbal se deu pelo tipo de verbo utilizado ou pela posição em que ele se encontra em relação ao sujeito ou pelo nível de saliência fônica da forma verbal utilizada. Talvez essa possa ser a razão pela qual a variável *tipo de verbo* não tenha sido selecionada como estatisticamente relevante em Scherre, Naro e Cardoso (2007).

4.3.8 Saliência fônica

Em praticamente todos os trabalhos em que se investiga a variação da CV, este grupo de fatores é levado em consideração e é o dos mais significativos. Como foi dito na seção 3.3.2.2, os critérios estabelecidos para esta variável foram definidos por Naro (1981) e

consistem em: (1) presença ou ausência de acento tônico na desinência, e (2) quantidade de material fônico que diferencia as formas singular e plural.

Diversos estudos (cf. LEMLE, 1978; SCHERRE; NARO, 1997; 1998a; 2006; VIEIRA, 1997; 2013a; GAMEIRO, 2009; ALMEIDA, 2010; CHAGAS, 2016) vêm mostrando que, no que diz respeito à saliência fônica, as formas mais salientes (oposição marcada) tendem a estabelecer mais a marca de plural dos verbos que as formas menos salientes (oposição não marcada). Os resultados desta pesquisa vêm confirmar os de pesquisas anteriores, como se pode ver na tabela 16 abaixo:

Tabela 16: Apagamento da CV segundo a variável *saliência fônica*

Fatores	Frequência	Peso relativo
OPOSIÇÃO NÃO ACENTUADA		
Nível 1.A	23/78 = 29%	.62
Nível 1.B	68/213 = 32%	.63
Nível 1.C	10/39 = 26%	.72
OPOSIÇÃO ACENTUADA		
Nível 2.A	6/50 = 12%	.42
Nível 2.B	10/56 = 18%	.55
Nível 2.C	8/90 = 9%	.11
Total	125/526 = 24%	

Observa-se que nos níveis que compõem os verbos de oposição não acentuada (bebe/bebem; fala/falam; faz/fazem) os pesos relativos apresentam disposição hierárquica à medida que o grau de saliência perceptível dos verbos vai aumentando (.62, .63, .72), apresentando peso relativo crescente: 1.A < 1.B < 1.C. Como a variável aplicação eleita para o presente trabalho foi a ausência da flexão verbal, seria de esperar que os pesos relativos fossem o contrário do que se apresentaram, em uma ordem decrescente: 1.A > 1.B > 1.C; mesmo assim, o resultado para os três níveis mostra que a oposição não acentuada tende ao apagamento da CV.

Os verbos que se enquadram no nível de oposição acentuada (está/estão; bateu/bateram; veio/vieram), com exceção do nível 2.B (.55), tendem ao favorecimento da CV, como vêm evidenciando muitas outras pesquisas. Vale observar que o nível 2.C é o que apresenta maior tendência à concordância (.11 de peso relativo), visto que nesse nível ocorre acréscimo de segmentos e mudanças diversas na desinência de plural, com mudanças na raiz do verbo e até mesmo mudança completa (veio/vieram; quis/quiseram; fez/fizeram; é/são). Alguns exemplos de ocorrências nos textos dos alunos podem ser vistos abaixo:

Nível 1.A

(102) Pelas escolas que hoje não *existe* mais (8CMT3)

(103) Se todas as pessoas do mundo *fizesse* isso (8AFT2)

Nível 1.B

(104) Os amiguinhos que ela conquistava *achava* ela muito estudiosa (9CFT1)

(105) eu mim dizia porque só *vinha* garotos desse tipo (9CFT2)

Nível 1.C

(106) amizade é tudo que as amigas *faz* tudo com a gente (9CFT1)

(107) muitas mulheres apanham do marido e Ø não *diz* para as polícia (9AMT4)

Nível 2.A

(108) E ainda *vai* surgir mais postos de trabalho para nós mulheres (9AFT3)

(109) Os filmes de comédia, de ação e de suspense também *tá* na minha lista (9RFT1)

Nível 2.B

(110) As coisas ruins e tristes que me aconteceram também *serviu* pra aprende (8RFT3)

(111) Ninguém imagina como *sofreu* com tudo aquilo as milhares de pessoas (8CFT3)

Nível 2.C

(112) as outras amizade não *é* como agente (8CFT1)

(113) e deu pra ve quando *veio* surgindo aqueles animais (8RMT3)

Não se pode negar que o nível menos acentuado de saliência fônica tende mais ao apagamento da marca de plural nos verbos. De acordo com Naro e Scherre (1999b, p. 31), “o uso mais frequente de formas marcadas em contextos plurais ocorre quando esta oposição é realizada por uma diferença mais perceptível na forma do plural com relação ao singular”. O confronto entre os níveis, não acentuados e acentuados, do *corpus* em análise pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 17: Frequência de apagamento da CV nos níveis de saliência fônica

Saliência Fônica	Frequência	Peso relativo
Nível 1 – Oposição não acentuada	101/330 = 31%	.65
Nível 2 – Oposição acentuada	24/196 = 12%	.36
Total	125/526 = 24%	

Observa-se que a frequência de uso da não concordância é maior no nível 1 de saliência fônica, que apresenta peso relativo de .65, que favorece a aplicação da regra de não CV. Este resultado vai ao encontro do resultado de Almeida (2010), que registrou frequência de 5% de não concordância no nível 1 e 1,8% no nível 2, com peso relativo de .58 e .34, respectivamente.

Estes resultados revelam a importância de o ensino de CV focar nos contextos desfavorecedores da regra, com foco nos níveis de saliência fônica dos verbos, visto que este é um dos principais e mais significativos fatores que agem sobre a concordância.

4.3.9 Traço semântico do sujeito: animacidade

O traço semântico do sujeito é muito significativo no controle da CV. Esta variável foi inicialmente considerada por Scherre e Naro (1998b) e Naro e Scherre (1999b) e objetiva avaliar a influência do traço [+/- humano] do núcleo do sujeito ou do núcleo do SPrep na variação da CV. Em vez de se considerar, neste trabalho, o traço humano do núcleo do sujeito (ou do SPrep), optou-se por considerar a animacidade do sujeito (cf. VIEIRA, 1997; 2013a), por ser mais abrangente, haja vista que os sujeitos de traço [+animado] alcança os de traço [+/- humano], enquanto que o traço [+humano] inclui apenas o [+animado]. Ocorrências podem ser vistas abaixo:

Traço [+animado]

(114) Os homem tira árvore pra vender, Ø *destroi* a natureza (8AMT1)

(115) dava pra ve os rebanho que *vinha* de longe (8RMT5)

Traço [- animado]

(116) Amizade é pra todas as horas porque as amizades sempre *deve* ser respeitada (9CMT4)

(117) Vários casos *existe* da mulher agredir o homem (9AFT1)

A tabela 18 abaixo traz os resultados para esta variável:

Tabela 18: Apagamento da CV segundo a variável *animacidade do sujeito*

Fatores	Frequência	Peso relativo
SN [+ animado]	76/401 = 19%	.44
SN [- animado]	49/125 = 39%	.70
Total	125/526 = 24%	

Os resultados deste grupo de fatores confirmam a tendência de sujeitos de traço [-animado] favorecerem a aplicação da regra de não CV, tanto em frequência de uso quanto em peso relativo. Gameiro (2009) também registra alto índice de apagamento quando o sujeito apresenta traço [- animado] (58% de frequência e .75 de peso relativo). Abaixo, pode-se confirmar a tendência ao apagamento e retenção da CV de acordo com o traço semântico do sujeito, em três *corpora*:

TABELA 19: Frequência e peso relativo de apagamento da CV nos *corpora* de Gameiro (2009), Scherre; Naro (1998b) e no *corpus* sob análise

Variável	<i>Corpus</i> sob análise		Gameiro (2009)		Scherre; Naro (1998b) ²⁰	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
SN [+ animado]	76/401 = 19%	.44	328/2318 = 14%	.49	964/3981 = 24%	.47
SN [- animado]	49/125 = 39%	.70	40/69 = 58%	.75	241/505 = 48%	.71
Total	125/526 = 24%		368/2387 = 16%		1205/4486 = 27%	

Os dados das três pesquisas mostram uma proximidade muito grande em termos de peso relativo, confirmando a tendência de maior apagamento da concordância com sujeito de traço semântico [- animado], tanto para a modalidade escrita da língua (dados do *corpus* sob análise e dados de Gameiro, 2009) quanto para a modalidade falada da língua (dados de Scherre; Naro, 1998b).

²⁰ O *corpus* de Scherre; Naro (1998b) diz respeito ao português falado de cariocas alfabetizados da década de 80 (*corpus* Censo).

Observadas as análises dos fatores, principalmente os estruturais, que influenciam na aplicação da regra de CV nos textos dos alunos, pode-se ter panorama do uso variável nos textos dos alunos. Assume-se aqui, juntamente com Vieira (2013a) e Mollica (2003), que para que se tenha um ensino mais eficaz da CV em sala de aula, ele deve partir do contexto em que a norma praticada pelo aluno mais se aproxima da norma que se pretende ensinar. Assim, “os fatores que propiciam a ocorrência de marca devem constituir os contextos pelos quais se deve iniciar o ensino da concordância” (VIEIRA, 2013a, p. 100). Já os exercícios de fixação devem contemplar os contextos desfavorecedores de aplicação da concordância padrão.

Após a discussão a respeito dos fatores estruturais que se mostraram relevantes para o estabelecimento ou não da concordância padrão, pode-se elaborar um quadro das variáveis favorecedoras e desfavorecedoras da concordância verbal:

Quadro 4: Variáveis favorecedoras e desfavorecedoras da CV no *corpus* sob análise

VARIÁVEIS	CONTEXTOS FAVORECEDORES DA CV	CONTEXTOS DESFAVORECEDORES DA CV
Gênero discursivo	Gêneros pertencentes à tipologia argumentativa	Gêneros pertencentes à tipologia narrativa
Posição do sujeito	Sujeito anteposto	Sujeito posposto
Distância entre SN sujeito e SV	SN sujeito próximo ao SV	SN sujeito distante ao SV
Presença/ausência de <i>que</i>	Ausência de <i>que</i>	Presença de <i>que</i>
Saliência fônica	Verbos com alto nível de saliência (oposição acentuada – nível 2)	Verbos com baixo nível de saliência (oposição não acentuada – nível 1)
Paralelismo clausal	Verbos precedidos de SN sujeito com marca de plural	Verbos precedidos de SN sujeito sem marca de plural
Animacidade	Sujeito com traço [+animado]	Sujeito com traço [- animado]

4.4 O TESTE DE PERCEPÇÃO

Pode-se dizer que a ausência de CV é um dos traços linguísticos mais percebidos, reconhecidos e estigmatizados socialmente; é avaliada negativamente pela sociedade, é um dos maiores traços de diferenciação social, além de servir como instrumento de separação entre aqueles que falam “certo” e aqueles que falam “errado”.

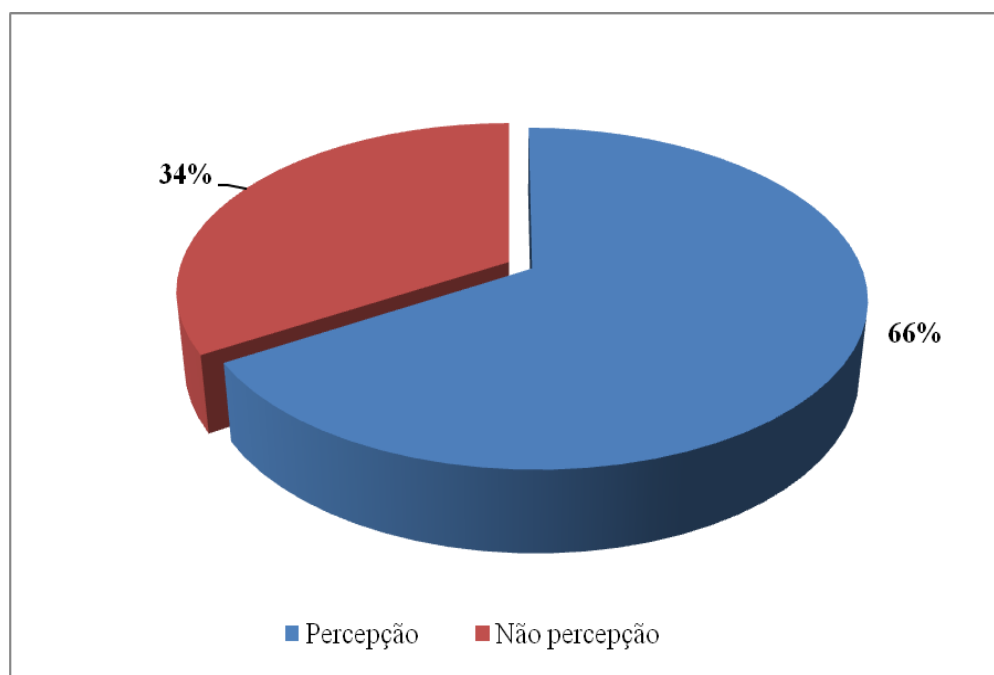
No entanto, acredita-se também que possam existir diferentes graus de percepção em relação à CV, de modo que parece haver “erros” mais “errados” que outros; ou seja, como os

fatores estruturais são os maiores responsáveis pela variação da CV, há contextos linguísticos em que essa variação é mais facilmente percebida/reconhecida e outros em que sequer é notado.

Segundo Bagno (2012), nos casos de sujeito anteposto e próximo ao verbo, a ausência de CV é altamente perceptível; em outros contextos, porém, em casos em que ele está distante ou posposto, a concordância “errada” muitas vezes passa despercebida; se é mais perceptível, então é mais rejeitada, julgada e condenada.

O objetivo do teste foi o de verificar o grau de percepção do aluno frente às formas padrão e não padrão de concordância verbal. Observe-se o gráfico abaixo a respeito da percepção dos alunos frente à concordância verbal:

Gráfico 8: Percepção dos alunos frente às formas padrão e não padrão de CV.



O gráfico acima mostra que houve percepção por parte dos alunos com relação às formas verbais padrão e não padrão de concordância verbal em 66% das sentenças. Ou seja, em 66% dos casos, os alunos marcaram “certo” para as frases com adequação à concordância e “errado” para as frases com inadequação. Com isso, é possível dizer que, em contexto de sala de aula, a concordância verbal constitui um elemento linguístico perceptível aos alunos, mesmo que estas mesmas formas sejam utilizadas por eles em contextos de pouco ou nenhum

monitoramento. Porém, como se verá mais adiante, esta percepção se inverte quando o aluno tem, além de identificar, fazer uso do conhecimento de CV.

Vale lembrar que não foi dada aos alunos informação no sentido de eles marcarem as frases com “certo/errado” quanto às regras gramaticais de CV especificamente. A orientação dada foi a de que os discentes lessem as frases com atenção e, de acordo com o uso feito normalmente (no sentido de uso cotidiano), marcassem as sentenças como “certo/errado”.

A frequência de 34% de não percepção está ligada aos contextos linguísticos menos perceptíveis: sentenças em que o sujeito estava posposto ao verbo; sentenças com o núcleo do sujeito distante do verbo, bem como em casos de sujeito anteposto seguido de sintagmas preposicionais no plural. Abaixo, tem-se a tabela com a distribuição das ocorrências por tipo sentença:

Tabela 20: Percepção dos alunos às formas padrão e não padrão de CV por tipo de sentença (quant.).

Tipos de sentença	8º ano		9º ano		Total
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
Tipo 01	54	60	52	51	217
Tipo 02	39	35	42	35	151
Tipo 03	29	35	31	39	134
Tipo 04	51	50	40	43	184
Tipo 05	37	43	39	36	155
Tipo 06	34	44	29	29	136
Tipo 07	39	41	35	35	150
Tipo 08	35	36	39	42	152
Total	318	344	307	310	1279

Pela tabela, observa-se que o número maior de percepção dos alunos foi em sentenças do tipo 01, em que o sujeito está anteposto e próximo ao verbo. O tipo 03, com sujeito posposto, e o tipo 06, com sujeito anteposto no singular e seguido de sintagma preposicional no plural, foram os casos de menor percepção. Contextos mais salientes são mais perceptíveis e mais rejeitados; contextos menos salientes passam despercebidos pela avaliação dos alunos, o que confirma o resultado de muitas pesquisas sobre a CV que diz que quanto maior a quantidade de material interveniente entre o SN núcleo do sujeito e o verbo, tanto maior serão as chances de cancelamento da concordância.

O caráter variável da concordância verbal está presente em todas as esferas e modalidades da língua, desde o pequeno bilhete até os gêneros mais monitorados, que passam por grandes processos de revisão. Os exemplos abaixo ilustram a característica de regra variável da CV no português brasileiro:

(118) “A teoria multissistêmica da língua dialoga com vários autores, cujas afirmações foram de grande importância em minhas formulações (...) Deixo claro que as leituras que fiz de seus trabalhos não os compromete com minhas conclusões” (Ataliba Teixeira de Castilho, *Nova gramática do português brasileiro*, 2010, p. 81)

(119) “a ocorrência de sentenças desse tipo revelam que a regra de posposição do sujeito pode-se aplicar a estruturas contendo verbo de ligação” (Denilda Moura, *O caráter variável da regra de concordância no português do Brasil*, 1999, p. 79)

(120) “Estudos têm mostrados que a ordem dos constituintes (conseqüentemente, a assunção da função de sujeito) estão relacionados ao tipo de verbo da sentença” (Marco Antonio Martins, *Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro*, 2013, p. 203)

Nestes exemplos, o material interveniente favorece a não concordância do verbo com o núcleo do sujeito. A tabela abaixo mostra a frequência da percepção dos alunos frente ao uso variável da CV:

Tabela 21: Frequência de percepção dos alunos às formas padrão e não padrão de CV por tipo de sentença.

Tipo de sentença	Frequência	Total
Tipo 01	217/240 – 90,4%	217/1279 – 17%
Tipo 02	151/240 – 62,9%	151/1279 – 11,8%
Tipo 03	134/240 – 55,8%	134/1279 – 10,5%
Tipo 04	184/240 – 76,6%	184/1279 – 14,4%
Tipo 05	155/240 – 64,6%	155/1279 – 12,1%
Tipo 06	136/240 – 56,6%	136/1279 – 10,6%
Tipo 07	150/240 – 62,5%	150/1279 – 11,7%
Tipo 08	152/240 – 63,3%	152/1279 – 11,9%
Total	1279/1920 – 66%	-

Conforme foi dito, o número total de enunciados – no conjunto dos 40 testes objetos de análise – foi de 240, em cada um de seus oito tipos. A segunda coluna da tabela mostra o total de acerto em relação ao total de enunciados de cada tipo de sentença. Na terceira coluna, tem-se a quantidade de acerto em relação ao número total de acertos nos 40 testes.

Esta tabela traz informações interessantes. A ausência de CV é de fato um traço linguístico perceptível aos alunos, visto que, de modo geral, em todos os tipos de sentenças, com ou sem marcação de plural nos verbos, em ambientes de maior ou menor saliência, com verbos de oposição marcada e não marcada quanto à saliência fônica, em todas essas situações a frequência de percepção ficou acima de 55%. Em seis, dos oito tipos de sentenças, a frequência de percepção ficou acima de 60%.

No que diz respeito às sentenças do tipo 3, a não percepção se dá pela posição em que o sujeito está: o aluno não interpreta o sujeito posposto como sujeito devido ele não ocupar a posição de sujeito, e sim de complemento. Muitos dos casos de não concordância padrão se dão justamente em decorrência da posposição, o que se leva a postular que a posposição leva a não concordância²¹.

No que diz respeito às sentenças do tipo 6 (como em (119) e (120)), é comum o verbo fazer a concordância não com o núcleo do sujeito, mas com o elemento núcleo de sintagma preposicional que aparece mais próximo a ele (*de sentenças, dos constituintes*): quanto mais encaixe de sintagma preposicionado houver, maior a chance de o verbo não concordar com o núcleo do sujeito.

A tradição gramatical postula como regra geral para a concordância verbal que a forma do verbo é determinada pela forma em que o sintagma nominal núcleo do sujeito se apresenta na frase; ou seja, o verbo concorda em número e pessoa com o núcleo do sujeito, o que configura um caso de redundância (cf. SAID ALI, 1965; PERINI, 2010; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2012). Scherre (2005) qualifica esta regra geral de “ilusão”, visto que não é o SN núcleo do sujeito o elemento controlador da concordância; a CV em português seria regida por *traços* (sendo o mais importante deles o traço de número) que podem aparecer em outras funções sintáticas. Nas palavras da autora:

Pelas pesquisas que temos feito, é possível levantar a hipótese de que a concordância verbal em português não é regida pelo núcleo do sujeito, mas por *traços*, que podem aparecer também em outras funções sintáticas, a saber, no núcleo do adjunto ou do

²¹ Na realidade, não há como afirmar esta proposição, visto que a não concordância em casos de posposição não é categórica. Ademais, Martins (2013) chama a atenção para o fato de que não se pode ter certeza se é a posposição que desencadeia a não concordância ou se é a não concordância que desencadeia a posposição, dada a estreita relação entre ordem e concordância.

complemento nominal e no núcleo do predicativo. Normalmente, os traços controladores da concordância – o principal deles é o número sintático singular ou plural – concentram-se no núcleo do sujeito provocando-se **a ilusão de que é o núcleo do sujeito que controla a concordância** e que os demais casos são particulares ou especiais. (SCHERRE, 2005, p. 134, ênfase acrescida).

Os exemplos (119) e (120) acima e as sentenças do tipo 6 – com sujeito formado por núcleo mais SPrep – são característicos dessa concordância regida por traços no português. Estruturas com sujeito formado por numeral percentual são consideradas pela autora como comprovação dessa concordância regida por traços. Nessas estruturas, a CV é frequentemente estabelecida com o núcleo do adjunto, mesmo na escrita mais monitorada, como se pode observar nesses exemplos trazidos pela autora:

(121) “70% dos moradores de Rio Branco, capital do Acre, estão infectados pelo vírus da hepatite”. (SCHERRE, 2005, p. 135).

(122) “70% da população economicamente ativa de Roraima é constituída de funcionário federais”. (SCHERRE, 2005, p. 135).

(123) “90% dos prematuros saem da maternidade mamando” (SCHERRE, 2005, p. 58)

Nos textos dos alunos também podemos ver exemplos que justificam a concordância regida por traços, conforme o princípio do paralelismo. Segundo Scherre (1998, p. 50), o paralelismo constitui “um princípio de base cognitiva que possibilita ao ser humano fazer agrupamentos, formar *blocos* pelas semelhanças formais, que encontra sua atuação maximizada quando atua em conjugação com a função, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esse termo”. O trecho abaixo, retirado do *corpus* da pesquisa, pode exemplificar o trecho acima:

(124) mais no fundo elas precisam de ajuda, pois já (Ø) *perderam* totalmente a razão e o controle, geralmente não (Ø) *contam* pra ninguém e quando alguém pergunta (Ø) *dizem* que (Ø) *se machucaram* sem querer. (8RMT3).

(125) Se todas as pessoas do mundo *fizesse* isso (8AFT2)

(126) Os olhares de amor e de ternura *causava* inveja mais era a inveja boa (8RFT4)

(127) Doenças da radiação *matava* a milhares com essa energia (9CMT2)

Em (124), temos um exemplo de paralelismo no nível discursivo (não considerado na análise deste trabalho), que diz respeito às marcas do verbo: verbo precedido de verbo com

marca explícita de plural favorece a presença da marca de plural no(s) verbo(s) subsequente(s). Em (125), (126) e (127), tem-se a concordância sendo efetuada com o núcleo do SN mais à esquerda do verbo, mostrando que o traço de número singular presente no núcleo dos adjuntos controla a concordância, nesses casos.

A concordância regida por traços, como defendem Scherre (2005) e Bagno (2012), pode ser percebida até mesmo na descrição da tradição gramatical, quando prescreve a concordância com o verbo *ser*. Bechara (2009), por exemplo, diz que “o normal é que sujeito e verbo *ser* concordem em número”, “todavia, em alguns casos, o verbo *ser* se acomoda à flexão do predicativo, especialmente quando se acha no plural” (BECHARA, 2009, p. 558). Cunha e Cintra (2013) e Rocha Lima (2014) também elencam os casos em que o verbo concorda com o número do predicativo:

(128) A provisão *eram alguns quilos* de arroz. (BECHARA, 2009, p. 558).

(129) O Brasil, senhores, *sois vós*. (ROCHA LIMA, 2014, p. 493)

(130) O resto *são atributos* sem importância. (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 520).

Nestes contextos de baixa saliência devem residir as atividades de fixação em sala de aula, abordadas a partir dos contextos de alta saliência, ou seja, partir de onde há mais percepção, como sugerem Lemle (1978), Mollica (2003) e Vieira (2013a). Os maiores índices de percepção estão nos tipos 1 e 4, quando o sujeito, simples ou composto, aparece anteposto e próximo ao verbo. Nesse contexto, como destacou Bagno (2012), a não concordância desperta reação imediata do interlocutor de modo geral e dos alunos em particular, visto que eles marcaram “certo” para a concordância adequada e marcaram “errado” para a inadequada.

Na análise da aplicação de seu teste de percepção, Gameiro (2009) registrou um índice de 71% de percepção às formas padrão e não padrão de CV e observou, também, que os alunos só não perceberam a ausência/presença de CV em contextos menos salientes. A frequência de percepção girou em torno de 60%, registrando 42% apenas em casos de posposição do sujeito.

A segunda parte do teste consistiu na leitura de cinco enunciados que deveriam ser avaliados pelos alunos e reescritos caso fossem percebidas inadequações. Todos os enunciados continham uso inadequado de CV e o aluno deveria reescrevê-los conforme os considerasse adequados. Caso o aluno não identificasse nenhuma inadequação, deveria escrever apenas “não encontrei erro”. Os enunciados propostos estão descritos na seção que trata da metodologia, porém são retomados aqui para fins de verificação:

Enunciado (1): *Pinóquio encontrou pelo caminho João Honesto e Gedeão. Eles o convenceu a ir conhecer a Ilha de Prazeres, onde ninguém trabalhava.*

Enunciado (2): *O Grilo perguntou a Pinóquio o que estava a fazer na ilha e ele começou a mentir, e a cada mentira o seu nariz crescia. Os dois acabaram por descobrir que as crianças que vinha para aquele lugar eram transformadas em burrinhos.*

Enunciado (3): *Os campos de trigo espalhados pela região não me lembrou coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelo cor de ouro. E então serás maravilhoso quando me tiverdes cativado.*

Enunciado (4): *Os homens não têm tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existe lojas de amigos, os homens não têm mais amigos.*

Enunciado (5): *Ele se sentiu profundamente infeliz. Sua flor lhe havia dito que ela era a única de sua espécie em todo o Universo. De repente, apareceu num só imenso jardim cinco mil, iguaizinhas.*

O primeiro enunciado está inserido em contexto de grande percepção e com nível de saliência fônica acentuado; logo, esperava-se grande número de reescrita. No segundo, tem-se verbo de baixo nível de saliência fônica sofrendo um efeito de máscara do *que* relativo. Como se viu na análise dos dados dos textos dos alunos, o *que* (relativo e/ou conjunção) favorece o apagamento da CV e, dessa forma, poderia bloquear a percepção do aluno. No entanto, o fator “distância”, o paralelismo marcado no nível da cláusula e o traço [+animado / +humano] do sujeito são grandes favorecedores da marcação de plural no verbo, o que se levou a considerar que os alunos perceberiam a não concordância e reescreveriam o enunciado conforme eles o julgassem adequado. As características do terceiro enunciado levam a não percepção da concordância não padrão, bem como as do quarto e quinto enunciados.

Não se esperava, nesta segunda parte, grande número de alunos que fizessem a reescrita dos trechos com as devidas adequações na concordância, visto que os fatores que inibem a concordância, quando inseridos em um contexto maior, parecem ficar ocultos, necessitando, assim, de um nível mais apurado de percepção. Além disso, o aluno certamente se sente mais seguro marcando um simples “xis” na frase do que “arriscando” uma reescrita.

A rejeição aos traços de não concordância verbal nesta segunda parte não ficou muito evidente, visto que se pôde observar somente um total de quatro enunciados corrigidos por três alunos que os reescreveram com o estabelecimento da CV: dos 40 testes aplicados, em apenas 03 houve alguma reescrita; isso corresponde a somente 7,5% dos testes. O número de enunciados corrigidos, em relação ao número total deles nos 40 testes, também foi pequeno: 04/200; isso corresponde a 2% do total de enunciados.

Dos quatro enunciados corrigidos, dois correspondem ao enunciado 01, um corresponde ao enunciado 02 e uma correção feita no de número 04. A quantidade de declarações “não encontrei nenhum erro” apresentadas pelos alunos mostraram que a percepção da CV para questão de reescrita é muito baixa. Os números podem ser observados na tabela e no gráfico abaixo:

Tabela 22: Percepção às formas padrão e não padrão de CV com reescrita, segundo o tipo de enunciado

Tipos de enunciados	Percepção/Correção		“Não encontrei erros”	
	Quantidade	Frequência	Quantidade	Frequência
Enunciado 01	02/40	5%	38/40	95%
Enunciado 02	01/40	2,5%	39/40	97,5%
Enunciado 03	0//40	0%	40/40	100%
Enunciado 04	01/40	2,5%	39/40	97,5%
Enunciado 05	0/40	0%	40/40	100%
Total	04/200	2%	196/40	98%

Gráfico 9: Percepção dos alunos às formas padrão e não padrão de CV com reescrita de enunciado



O enunciado 01, que foi reescrito por dois alunos, é o mais saliente no conjunto dos cinco enunciados. Esperava-se que houvesse maior número de correção ao menos nesse. Os enunciados 02 e 04, que tiveram uma correção cada um, têm verbos de baixa saliência fônica, com anteposição e posposição, mas sem distância em relação ao seu sujeito. Apesar dos fatores de inibição, a proximidade do verbo com o seu sujeito pode ter atuado no sentido de ativar a percepção do aluno para a reescrita.

Os resultados desta segunda parte do teste podem, no entanto, por em cheque a primeira, que mostrou que mais da metade dos alunos apresentaram um bom reconhecimento das normas de concordância verbal, marcando “certo” para concordância adequada e “errado” para a concordância inadequada. Isso pode sugerir que na execução da primeira parte do teste possa ter havido marcação muitas vezes aleatória para as frases. Já na segunda parte de teste, o aluno teria que, além de ler, identificar e corrigir a inadequação. Isso pode mostrar que muitas vezes o aluno, em sala de aula, é preparado para identificar supostos “erros”, e não para usar os recursos disponíveis na língua com propósitos comunicativos bem definidos.

Outra possibilidade de justificativa para o número alto de declarações de não encontro de erro pode ser dada levando em consideração o fato de que como foi oferecida a opção para o aluno dizer que não encontrou erro, ele não dedicou atenção o suficiente para localizar a inadequação e, assim, tentar corrigi-la.

Outra possibilidade é a naturalidade das construções, fazendo parte do repertório linguístico dos alunos e, dessa forma, as estruturas não são vistas com inadequações. Entende-se que a rejeição a uma determinada forma linguística só se manifesta pela percepção do traço linguístico em questão, pois é por meio da percepção que atitudes discriminatórias se materializam.

Postulando uma relação dialética entre uso linguístico e avaliação, Lucchesi (2015, p. 255) diz que “a avaliação positiva da regra de concordância se basearia na alta frequência de uso dessa regra por parte de um grupo social (...) em contraste com os demais grupos sociais (...) nos quais a regra praticamente não é usada”. A escola onde se realizou a pesquisa situa-se em um bairro periférico da cidade, cujos moradores, na sua quase totalidade, são provenientes da zona rural do município²² e usuário do chamado português popular. Os alunos, ao chegarem à escola, trazem consigo a norma popular adquirida em sua comunidade linguística e, dessa forma, pode-se dizer que eles ainda não se apropriaram efetivamente da norma praticada e ensinada na escola. Este fato pode justificar não apenas o grande número de

²² Esta informação consta no Projeto Político-Pedagógico da escola.

declarações “não encontrei erro”, como também o número significativo de ocorrências de não concordância padrão em seus textos.

Bortoni-Ricardo (2008b) realizou um estudo sobre a avaliação social da ausência de concordância verbal com 48 alunos (24 universitários e 24 do curso supletivo noturno de 1º grau), por meio de testes de reação subjetiva, com o objetivo de verificar se a não concordância é percebida da mesma forma por pessoas de diferentes graus de escolaridade. A pesquisa mostrou que na variedade culta da língua – representada por falantes universitários – a ausência de concordância verbal recebe uma explícita avaliação negativa. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008b, p. 370), “o experimento demonstrou que a estigmatização da concordância verbal não-padrão está instituída entre os falantes que têm acesso a curso superior”. Esse comportamento, segundo a autora, não é compartilhado pelos alunos do curso supletivo, visto que a concordância não padrão não foi mais estigmatizada que a concordância padrão. Ainda segundo a autora, “a estigmatização ocorreu entre os universitários, mas não ocorreu entre os alunos do curso supletivo” (BORTONI-RICARDO, 2008b, p. 370).

É possível que na primeira parte do teste de percepção os alunos tenham marcado as frases muito aleatoriamente. É possível, também, que na segunda parte, dado o contexto de pouca saliência em que os enunciados se encontravam, os alunos não tenham de fato percebido a concordância não padrão, visto que a CV padrão é menos provável exatamente onde sua ausência é minimamente saliente (cf. BORTONI-RICARDO, 2008b).

Pode-se, então, dizer que, ao menos no que se refere à segunda parte do teste, os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental não perceberam as ocorrências de CV não padrão, da mesma forma que os alunos do curso supletivo testados por Bortoni-Ricardo também não as perceberam. A percepção de determinados traços linguísticos está ligada à ação da escola e, acredita-se, que nesse grupo “ainda não está instituída a ‘correção de cima’, que caracteriza um estágio avançado no curso de um desenvolvimento de um traço linguístico” (BORTONI-RICARDO, 2008b, p. 375). Acredita-se, ainda, que somente após um período de escolarização e de contato com a variedade culta da língua, o aluno chegará a um nível satisfatório de percepção da CV não padrão.

5 A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A análise variacionista dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso da CV serviu de base para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica de intervenção voltada ao ensino da concordância verbal, que possibilite ao aluno não apenas usar conscientemente as regras da concordância, segundo suas intenções e propósitos comunicativos, como também perceber, no uso não padrão, os efeitos de sentido e os propósitos comunicativos de um determinado texto.

A proposta de intervenção consistiu na elaboração de uma sequência de atividades que oportunize ao aluno reflexão, análise e maior compreensão da concordância verbal, tendo como suporte a leitura de textos de diferentes gêneros e atividades reflexivas contextualizadas da língua em uso, e não em frases isoladas como geralmente se dá o ensino deste componente gramatical.

O objetivo da referida proposta, em consonância com os objetivos traçados neste trabalho, não está em substituir um uso por outro, não está no abandono, por parte do aluno, da sua norma vernácula pela norma ensinada na escola; o objetivo da proposta está em auxiliar o aluno na aquisição de determinada competência no que diz respeito ao uso da norma prestigiada socialmente “à guisa de um acréscimo aos usos linguísticos regionais e coloquiais que já dominam” (LEMLE, 1978, p. 62).

Vieira (2013a) diz que pelo menos dois objetivos para o ensino da concordância verbal podem ser claramente estabelecidos: o desenvolvimento do raciocínio lógico-científico sobre a linguagem; e o domínio do maior número possível de variantes linguísticas para que o aluno possa não somente reconhecê-las, mas também fazer uso caso deseje.

Primeiramente, é justo esclarecer que os objetivos para o ensino de concordância (não apenas da concordância, mas também dos outros componentes gramaticais) estão relacionados à concepção que se tem a respeito do ensino de gramática. A concepção de ensino de gramática que se adota para este trabalho é o de atividade reflexiva (cf. FRANCHI, 2006; PERINI, 2002; 2010; TRAVAGLIA, 2005) que leve o aluno a refletir sobre a língua em uso e a desenvolver um raciocínio científico sobre a linguagem.

Sobre o alcance do objetivo de desenvolver um raciocínio lógico-científico acerca da linguagem, Perini (2002; 2010) propõe que se estude gramática como uma disciplina científica, tal qual a biologia, a química ou a física. Operar com a língua em uso – seja na produção oral ou na produção escrita – pode levar o aluno à observação de como o fenômeno concordância verbal, bem como os demais fenômenos gramaticais, se manifesta e, assim,

poderá contrapor as prescrições ao uso efetivo nas diferentes modalidades, estudando, descrevendo e explicando um determinado fato da língua. Em outras palavras: “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (BRASIL, 1998, p. 19).

Em consonância com o segundo objetivo, do ensinar o maior número de variantes linguísticas, destaca-se a ideia de Furtado da Cunha e Tavares (2016), a respeito do ensino de gramática:

Entendemos que o ensino gramatical não pode ser centrado exclusivamente na variedade escrita padrão, que prioriza apenas um subconjunto de fatos, em detrimento das demais variedades. Ao contrário, é preciso expor o aluno a um conhecimento mais diversificado da realidade linguística brasileira, ajustando o ensino de português a essa realidade. [...] Cabe à escola desenvolver atividades que, contemplando a variação linguística observada em textos reais, falados e escritos, levem o aluno a perceber a adequação de determinados empregos em determinadas situações, ou seja, a língua em uso. (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016, p. 17).

A utilização de textos dos mais variados gêneros, nas diferentes modalidades e com diferentes graus de formalidade leva o aluno ao contato com a realidade e a diversidade linguística, para que conheça e, sobretudo, respeite a pluralidade linguística e a pluralidade de normas que o português apresenta e, assim, se combata o preconceito linguístico ainda muito presente nas escolas e o mito de que a variedade descrita nos compêndios gramaticais é a única com selo de qualidade e validade. Dessa forma, beneficia-se das orientações dos PCN, segundo o qual é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, as atividades sugeridas neste trabalho procuram contemplar diferentes gêneros de textos e diferentes variedades linguísticas e, na medida do possível, fazer uso do componente gramatical concordância verbal como recurso expressivo e de construção de sentidos, atendendo a diferentes propósitos comunicativos, pois, como lembra Barbosa (2013, p. 35) “O ensino da língua não pode seguir a lógica do menos”.

Para a execução de um trabalho mais produtivo com o componente gramatical concordância verbal (bem como com outro elemento da gramática) seria eficaz, para o professor e para o aluno, que, no tratamento da questão, fossem considerados os *Saberes gramaticais na escola* (cf. BARBOSA, 2013). Os *Saberes gramaticais* estão ligados à pluralidade de normas e à variedade linguística que caracterizam o português e ajudam na

compreensão do fenômeno realizado segundo determinada intenção comunicativa. É em concordância com esses *Saberes* que Vieira (2013a) chama a atenção para a necessidade de se conhecer as regras de uso praticadas nos diferentes meios e modalidades de expressão. Segundo a autora:

(...) o primeiro passo para o estabelecimento de uma metodologia adequada ao ensino da concordância é o conhecimento real dos fatores que presidem à opção do falante pela aplicação ou não da regra, visto que a presença da marca de número na forma verbal não é categórica em nenhuma variedade do português brasileiro. Nesse sentido, apresentam relevante contribuição à compreensão do fenômeno os resultados oriundos de pesquisas de natureza variacionista, que permitem conhecer os possíveis elementos favorecedores da realização ou da não-realização de determinada variante. (VIEIRA, 2013a, p. 85).

Um ensino reflexivo de gramática e, por conseguinte, de concordância verbal, tal como preconizam os PCN, deve ter o texto como ponto de partida, com sua multiplicidade de gêneros e rica diversidade linguística. O ensino, tal como ainda vem sendo feito, com enumeração de regras tidas como corretas, não vem se mostrando eficaz no que diz respeito ao uso produtivo da variedade padrão de CV. Com um ensino a partir da diversidade de gêneros, o aluno entra em contato com regras de concordância padrão e não padrão e, dessa forma, ativa sua percepção para o caráter variável deste componente da gramática e, assim, pode compreender o conceito de concordância verbal.

A referida proposta didático-pedagógica para o ensino de concordância verbal partiu do que propõe a tradição gramatical, na chamada *regra geral* de concordância, 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 simples e plural, o verbo irá para o plural (...) 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).

A justificativa de partir do que a tradição gramatical propõe como *regra geral* de concordância verbal reside no fato de que é neste ponto que se localizam os usos alvos de estigma e preconceito; é onde o uso não padrão da CV é mais notado como linha divisória entre os que falam/escrevem “certo” e os que falam/escrevem “errado”. Os demais casos – chamados de *regras especiais de concordância* ou *casos particulares* – refletem, de acordo com Perini (2002), usos que são extremamente raros ou até mesmo considerados arcaicos na língua. Esses casos não constituem fator de discriminação social, visto que são usados nos mais diversos gêneros, orais e escritos, dos mais variados graus de monitoramento.

Esta proposta para o ensino de concordância verbal procurou atender também ao que propõe Bagno (2012), para o qual o ensino da concordância deve se fixar “nos casos que provocam maior rejeição por parte dos falantes das VUP [variedades urbanas de prestígios], ou seja, a contiguidade ou proximidade de sujeito e verbo” (BAGNO, 2012, p. 657). Os ditos *casos especiais de concordância* não provocam reações negativas por parte dos falantes e, dessa forma, segundo o autor, “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).

Apesar de se partir do que a tradição gramatical postula como regra geral, vale lembrar a lição de Castilho (2010), segundo o qual, em função da complexidade dos fatores que condicionam a concordância padrão e não padrão – e o fato de se trabalhar com um fenômeno variável –, a concordância verbal não pode ser tratada em termos de regra categórica. Desse modo, é necessário que o professor, na abordagem do tema em sala de aula, tenha conhecimento dos condicionamentos dessa variação (o que ativa os *Saberes gramaticais na escola*, mencionado acima), para que possa desenvolver um trabalho mais voltado a uma pedagogia da variação linguística (cf. ZILLES; FARACO, 2015). Esse conhecimento por parte do professor faz-se necessário na medida em que se procura considerar, conforme proposto por Vieira (1997; 2013a; 2013b), os contextos que atuam no sentido de desfavorecer o estabelecimento da marca de plural nos verbos, o que pôde ser observado no quadro 4 mais acima.

A abordagem, em sala de aula, dos componentes gramaticais sempre foi um grande desafio para o professor que tenta explorar de modo mais eficaz determinado elemento gramatical. Tendo em vista esses desafios e essas dificuldades, Vieira (2017) apresenta, no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras, uma proposta experimental para o ensino de gramática em três eixos. A presente proposta foi elaborada a partir dos três eixos para o ensino de gramática, a saber: (i) gramática e atividade reflexiva; (ii) gramática e produção dos sentidos; e (iii) gramática, variação e norma. A seguir, faz-se um breve apanhado sobre a concordância verbal aplicada a cada um dos três eixos para o ensino de gramática.

5.1 EIXO 1: A CONCORDÂNCIA VERBAL E A ABORDAGEM REFLEXIVA

As atividades que compõem a proposta didático-pedagógica procuram criar condições para que o aluno desenvolva e amplie sua consciência linguística a respeito do fenômeno variável concordância verbal, levando-o a conhecer e a reconhecer a existência de outras formas de concordância (Eixo 3), bem como seus efeitos de sentido no texto (Eixo 2).

Dentre os estudiosos que defendem a adoção de uma abordagem reflexiva da gramática estão Franchi (2006) e Foltran (2013). No trabalho com o fenômeno variável concordância verbal, deve-se levar em consideração “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).

Segundo o autor, as atividades com um determinado componente gramatical a serem desenvolvidas em sala de aula são de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, e devem levar o aluno a operar criativamente sobre a linguagem de modo geral e sobre o fenômeno da concordância de modo particular. As atividades de natureza linguística correspondem ao pleno exercício significativo e intencional da linguagem; à produção e compreensão do texto. Nas atividades de natureza linguística, estão aquelas cujo objetivo seja o de “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). Elas correspondem às ações que se fazem com a linguagem, nos processos de interação (cf. GERALDI, 2006).

A atividade epilinguística corresponde, segundo Franchi (2006), àquela que opera “sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97). Essas atividades proporcionam a reflexão sobre a linguagem, levando o aluno a diversificar os recursos expressivos e a praticar a diversidade dos fatos gramaticais.

As atividades linguísticas e epilinguísticas constituem o caminho para “um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98), o que constitui as atividades de natureza metalinguística. As atividades metalinguísticas são as mais exploradas nas salas de aula, porém não de modo reflexivo. Na perspectiva do autor, essas atividades devem proporcionar a reflexão dos recursos expressivos da língua e não a memorização ou a decoração de regras e categorias gramaticais.

As atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística que se apresentam na proposta didático-pedagógica que se segue consistem na prática de análise linguística que, segundo os PCN, constitui um dos eixos de abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa. A prática de análise linguística, organizada no eixo da reflexão, que se apresenta nesta proposta procurou seguir as orientações de Geraldi (2006), dando-se, conforme orienta o autor, no interior das atividades de leitura e produção de texto²³, com as atividades epilinguísticas precedendo as metalinguísticas. O autor assim define a prática de análise linguística:

(...) conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2006, p. 189-190).

Sendo a escola o lugar que, por excelência, mais falamos sobre a língua, é nela que desenvolvemos nosso conhecimento metalinguístico. A prática de análise linguística desenvolvida principalmente no interior de atividades de leitura visa levar o aluno a não mais decorar regras e exceções, mas operar criativamente sobre os usos linguísticos, refletindo sobre seus recursos expressivos e sobre seu funcionamento. Este é um grande desafio que se impõe ao professor de português.

Vale ressaltar que Vieira (2017) atenta para o fato de o Eixo 1 ser transversal aos outros dois Eixos, de modo que se precisa trabalhar as atividades de maneira reflexiva a partir de variados textos levando em consideração os efeitos de sentido que determinado componente gramatical provoca no texto e a partir de um trabalho que favoreça os usos variáveis, destacando, assim, a pluralidade de normas que caracteriza os usos linguísticos.

5.2 EIXO 2: A CONCORDÂNCIA VERBAL E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

Assumindo, com Vieira (2013b) e Vieira e Brandão (2013), o pressuposto de que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa deva ser o de desenvolver a competência de leitura e produção de texto do aluno, a articulação entre gramática, texto e produção de sentidos deve ser contemplada sempre que possível. Este é um enorme desafio ao professor de

²³ Importante deixar claro que não se concebe, aqui, “produção de texto” apenas como um produto final das atividades de leitura de um gênero específico, ou seja, atividades cujo fim é a produção de texto de um gênero específico, tais como um conto, uma crônica ou um artigo de opinião. “Produção de texto” diz respeito também à elaboração, por parte do aluno, de respostas às questões propostas, que se configuram pequenos textos.

língua portuguesa, visto que representa um exercício, conforme reconhece Vieira (2017), de grande criatividade a conjugação, em cada texto ou atividade que se trabalha em sala de aula, dos componentes gramaticais à produção de sentidos.

Neste segundo eixo, o que se procurou fazer foi relacionar a gramática ao texto e ao sentido produzido tendo em vista os propósitos e intenções comunicativas de cada texto em face do elemento gramatical que se abordou. O uso não padrão da concordância verbal também serve ao expediente da produção de sentidos, de acordo com o gênero textual em que se manifesta, bem como o contexto comunicativo.

Vieira (2017) destaca o trabalho de Neves (2006), com uma interpretação da gramática na perspectiva do funcionalismo linguístico, e o de Pauliukonis (2013), na perspectiva da análise do discurso, como aqueles que têm apresentado caminhos para um trabalho com a interface gramática/texto/sentido. Nas palavras da autora, “a síntese panorâmica de duas propostas (...) que reconhecem os elementos gramaticais (...) como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.” (VIEIRA, 2017, p. 92).

Dessa forma, os textos selecionados para compor a proposta didático-pedagógica constituem um espaço para reconhecer os usos variáveis da concordância verbal, bem como perceber os efeitos de sentido que o uso não padrão da concordância provoca no texto. Além disso, pode-se aproveitar a temática em foco – a CV – para a abordagem de outros fenômenos que contribuem, juntamente com a CV, para a construção dos sentidos do texto: a modalização da linguagem e a criação da rede referencial (cf. NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2013).

No plano do Eixo 2, pode-se verificar o contexto em que a variante não padrão da CV é preferida em relação à variante padrão, mesmo em se tratando de falantes considerados cultos que, em situação de pouco ou nenhum monitoramento, fazem uso da variante não padrão da concordância ou nos gêneros textuais conciliáveis com situações menos formais.

Para um trabalho com a CV que considere o Eixo 2, é preciso ter consciência da importância desse componente gramatical para a compreensão do texto, sob o risco de usar o texto como pretexto para o ensino da concordância. Esta visão não corresponde aos objetivos do referido trabalho. Assim, procurou-se selecionar texto em que o fenômeno da CV, padrão e não padrão, seja significativo e tanto produtivo quanto possível.

É válido destacar, também, que os fenômenos gramaticais não se manifestam da mesma forma e nem nas mesmas proporções nos três Eixos para o ensino de gramática. Assim, o componente gramatical CV trabalhado nesta proposta não se mostra tão produtivo

no Eixo 2 quanto outros componentes gramaticais, como o fenômeno da indeterminação ou o uso anafórico do objeto direto, para dar um exemplo. É preciso ter consciência dessa noção de limitação para que, uma vez mais, não se supor que se esteja usando o texto como pretexto para o ensino de gramática de modo geral e o ensino de CV de modo particular.

O pressuposto assumido de que o objetivo maior das aulas de língua portuguesa seja o de promover a ampliação da competência de leitura e produção textual não anula a transmissão de metalinguagem. De acordo com Pauliukonis (2013, p. 245), “O ensino descritivo e o normativo, centrados no enunciado, também têm seu lugar – visto que cada estrutura linguística deve ser conscientemente dominada pelo aluno, por meio de um encaminhamento pedagógico crítico e reflexivo”. Ainda segundo a autora:

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. (PAULIUKONIS, 2013, p. 243).

5.3 EIXO 3: CONCORDÂNCIA VERBAL, VARIAÇÃO E NORMAS

Vieira (2017) ressalta que o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1) aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2) deve ser combinado com um ensino de gramática no plano da variação linguística (Eixo 3) como forma de promover maiores níveis de letramento, tanto no processo de recepção de textos quanto no de criação deles. O trabalho com o Eixo 3 vai ao encontro das orientações constantes nos PCN que propõem como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa o reconhecimento e o respeito às variedades linguísticas e o combate ao preconceito linguístico, abrindo, assim, caminhos para um ensino voltado à pedagogia da variação linguística (cf. VIEIRA, 2013b; ZILLES; FARACO, 2015).

Para o desenvolvimento da competência textual dos alunos, é necessária a contemplação da variação linguística. Segundo Vieira:

(...) a eficiência na formação de alunos leitores e produtores de textos não pode prescindir do reconhecimento (nível da recepção) e da manipulação (nível da produção) do que se intitula variação linguística. Em outras palavras, é preciso conhecer as formas alternantes relativas a cada fenômeno variável, em qualquer dos níveis gramaticais, para que se desenvolva com êxito o letramento dos estudantes em seus diversos níveis escolares. (VIEIRA, 2013b, p. 59).

A seleção dos textos que compõem a presente proposta visou atender também às orientações oficiais constantes nos PCN de Língua Portuguesa, segundo as quais a unidade textual deve ser tomada como objeto de ensino, em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, como forma de possibilitar ao aluno – atentando para o Eixo 3 – o desenvolvimento da capacidade de transitar pelos *continua* de variação linguística (cf. BORTONI-RICARDO, 2004; 2005), bem como poder localizar outros usos, e até mesmo os seus próprios usos, ao longo desses *continua*. Lemle (1978, p. 62) já indicava nessa direção ao estabelecer que “Saber mudar de um dialeto para o outro segundo a ocasião o exija, essa é a meta do educando”; já o papel do professor é o de “tomar consciência das regras tácitas do jogo, e transmiti-las aos alunos” (p. 62).

O trabalho com o Eixo 3 proporcionará ao aluno a percepção, o conhecimento e o acesso às regras variáveis de CV como forma de despertar sua consciência linguística e combater o preconceito linguístico frente às outras formas de CV, demonstrando que mesmo a norma culta da língua é variável, servindo a diferentes propósitos.

Os textos colhidos para compor a presente proposta procuraram levar em consideração a pluralidade de normas e os usos variáveis da CV não somente como forma de explorar os sentidos provocados por um ou outro uso em determinado texto, mas também como forma de garantir a observação do fenômeno linguístico nos *continua* de variação.

Trabalhar com um determinado fenômeno linguístico como instâncias de manifestação de normas e variedades – Eixo 3 – assume significativa relevância, visto que em nossa sociedade há ainda fortes manifestações de preconceito linguístico com relação aos usos variáveis da língua²⁴. Significa trabalhar em consonância com os saberes gramaticais na escola, visto que, conforme Görski e Freitag (2013), é muito importante que o professor tenha consciência e reconheça os fenômenos em variação no português brasileiro na fala e na escrita e nos diferentes níveis linguísticos, bem como tenha conhecimento das motivações linguísticas e extralinguísticas que envolvem determinados fenômenos. Segundo as autoras,

²⁴ Basta lembrar, por exemplo, a polêmica levantada em 2011 a respeito do livro didático *Por uma vida melhor*, de Heloísa Ramos, em que se divulgou que o referido livro proporia ensinar erros linguísticos aos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Não se entrará, aqui, no mérito da discussão. Sugere-se, para tal, a leitura do artigo de Dante Lucchesi (2011).

esses conhecimentos são importantes para que o professor possa “proporcionar aos alunos condições de observar fenômenos linguísticos variáveis, entender o seu funcionamento e perceber que o domínio de diferentes usos da linguagem, na fala e na escrita, amplia as possibilidades de participação social no exercício da cidadania.” (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 21). Não é viável nem suficiente que o professor conheça e trabalhe apenas a perspectiva tradicional da gramática.

Dessa forma, defende-se, aqui, juntamente com Görski e Freitag (2013), 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 o preconceito linguístico entre os próprios alunos, sempre na direção da inclusão e não da exclusão social. (GÖRSKI; FREITAG, 2013, p. 47).

O trabalho com os três eixos para o ensino de gramática não é e nem deve ser realizado de modo estanque; pelo contrário, os eixos precisam ser trabalhados em conjunto, de modo que a reflexão sobre a língua, a produção dos sentidos e a pluralidade de normas sejam contempladas nas atividades pedagógicas.

Assim, espera-se que a proposta didático-pedagógica que aqui se apresenta, pautada nos três eixos para o ensino de gramática, possa, de alguma forma, contribuir com o professor e com o aluno na exploração do componente gramatical alvo de investigação. A proposta pedagógica constituiu-se de atividades de natureza linguística, epilinguística e metalinguística, trabalhadas no interior da atividade de leitura de textos de diferentes gêneros e graus de formalidade, procurando contemplar os *continua* de variação linguística tendo em vista um trabalho voltado à pedagogia da variação linguística. Destaca-se, também, que a presente proposta não está estritamente voltada ao ensino da concordância verbal; o componente gramatical CV foi abordado nas atividades por ser o elemento gramatical que se objetivou investigar nas produções escritas dos alunos; porém, qualquer outro componente da gramática pode (e deve) ser trabalhado, desde que contribua para a construção dos sentidos do texto, sob o risco de, uma vez mais, usar o texto como pretexto para a abordagem de conteúdos gramaticais.

5.4 AS ATIVIDADES PROPOSTAS

Atividade 01

Comentário: A atividade 01 pode ser usada como ponto de partida para o trabalho não apenas com o componente gramatical *concordância verbal*, mas com qualquer outro componente que o professor queira trabalhar nas aulas de língua portuguesa. A aplicação desta atividade visa à observação, por parte do professor, da norma linguística utilizada pelo aluno em situação de prática de produção de textos escritos. A percepção da norma de uso do aluno integra um dos saberes gramaticais da escola (cf. BARBOSA, 2013) necessários ao trabalho em sala de aula. Na análise sociolinguística da produção escrita dos alunos, observou-se que o índice maior de apagamento das marcas de concordância verbal ocorreu em textos de natureza narrativa; assim, propõe-se uma atividade de produção de texto narrativo em que se supõe que o aluno concentrará sua atenção mais no conteúdo do texto do que nos aspectos formais de produção, deixando, assim, em evidência quais componentes gramaticais demandarão maior atenção por parte do professor nas aulas de língua portuguesa.

No que diz respeito à *concordância verbal*, esta atividade poderá servir como diagnóstico da turma com relação aos contextos em que o aluno tende a não concordância, ao mesmo tempo em que se tenta atender ao princípio didático de ensino da concordância (cf. LEMLE, 1978; MOLLICA, 2003; VIEIRA 2013a), que sugere partir dos contextos em que o aluno já concretiza as marcas formais de concordância verbal para, posteriormente, focar nos pontos em que se verifica maior divergência entre a norma de uso do aluno e a norma que se pretende ensinar.

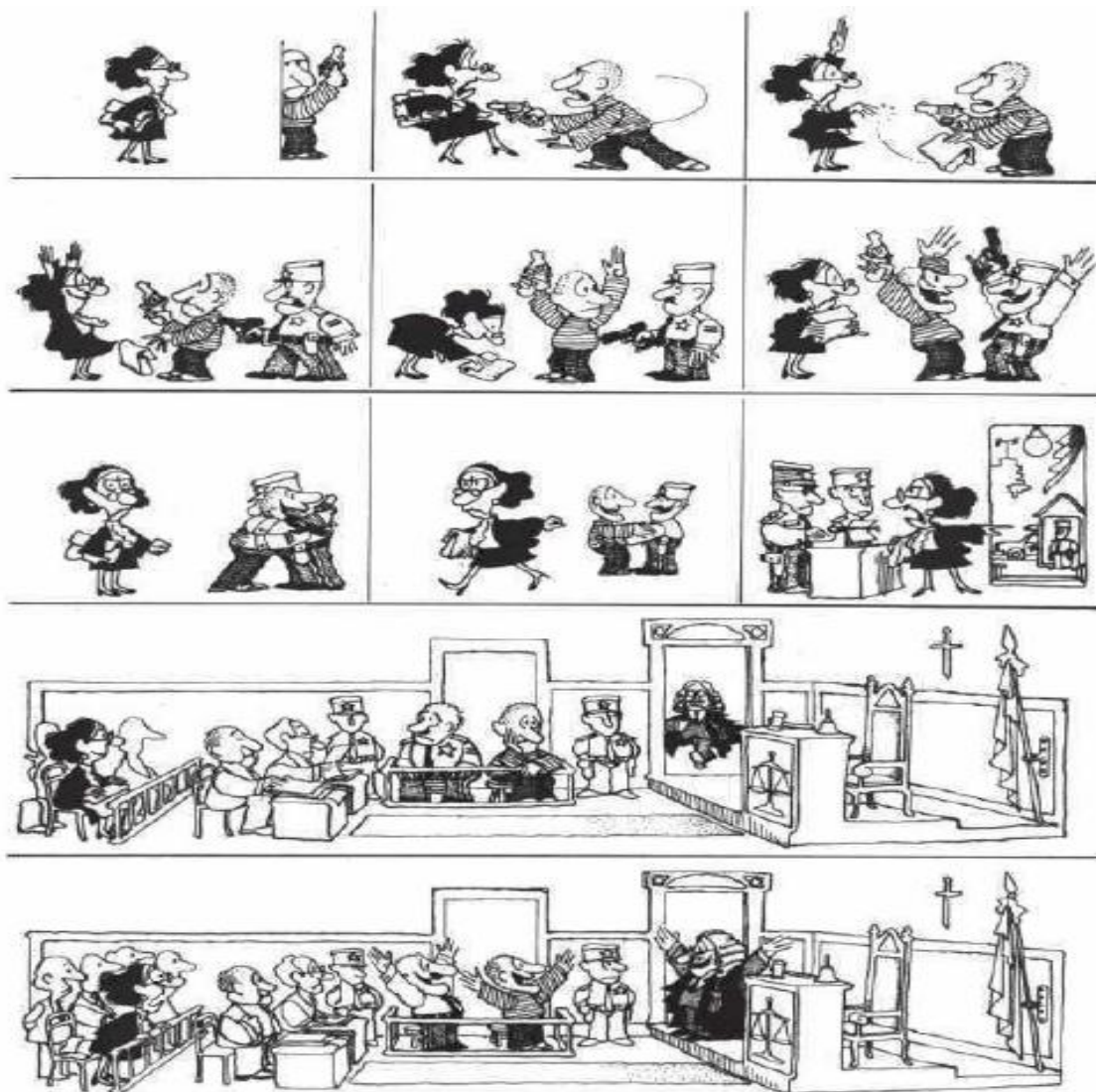
A atividade 01 consiste em uma produção de texto narrativo a partir de um texto não verbal. Antes de iniciar a atividade, porém, o professor poderá conversar com a turma sobre o texto não verbal como forma de explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Este momento é importante para provocar o aluno, fazer com que ele se expresse a respeito do texto, deixando-o exteriorizar suas impressões. Para tal, o professor poderá fazer perguntas exploratórias, tais como:

- a) *O que podemos observar nesta imagem?*
- b) *O que mais chama a atenção nela?*
- c) *Esta imagem é exemplo de texto não verbal. A que gênero este texto pertence? Onde podemos encontrar texto desse gênero?*

- d) *Os textos desse gênero são produzidos com que finalidade? Para que tipo de leitor?*
- e) *Qual o nível de formalidade dos textos pertencentes a esse gênero?*
- f) *O que as imagens desse texto podem sugerir ao leitor?*
- g) *A respeito da situação retratada no texto, podemos considerá-la corriqueira ou não? Comente.*
- h) *Qual a possível intenção do autor do texto ao produzi-lo? O que ele espera provocar no leitor?*
- i) *Qual(ais) situação(ões)/informação(ões) serviu(ram) de base para a produção do texto?*

Essas são algumas das perguntas que podem ser exploradas pelo professor antes do momento da produção textual. Após essa discussão inicial, os alunos podem iniciar o processo de escrita do texto.

A imagem abaixo é um texto não verbal do gênero charge. A partir da leitura da imagem, produza um texto narrativo que retrate a situação explorada na imagem. O foco narrativo do texto deverá ser o de terceira pessoa.



Atividade 02

Comentário: A segunda proposta de atividade consiste na exploração do componente gramatical CV no gênero *canção*. Para tal, sugere-se o uso da canção “Inútil”, de Ultraje A Rigor. O componente gramatical em estudo pode, no entanto, ser expandido para outras canções que explorem a concordância como forma de construção dos sentidos no texto, tais como “Saudosa Maloca” ou “Samba do Arnesto”, de Adoniram Barbosa, além de outras canções que façam parte do universo dos alunos. Destaca-se, com relação à atividade 2, que, embora a canção “Inútil” explore a concordância verbal na primeira pessoa do plural – e o fenômeno em estudo foca na terceira pessoa do plural –, o objetivo desta atividade é levar o aluno a refletir sobre o fenômeno de modo geral e seu uso para a construção dos efeitos de sentido, sensibilizando o aluno para a existência de uma regra variável de concordância

verbal, despertando a sua consciência linguística para a questão da variação, em uma tentativa de trabalhar o tema na perspectiva da pedagogia da variação linguística (cf. ZILLES; FARACO, 2015).

Esta atividade contempla o Eixo 1 do ensino de gramática, com questões de natureza linguística (visto que estimula o aluno à prática de leitura de texto(s) e produção escrita), epilinguística (uma vez que procura favorecer a reflexão para o uso variável da concordância) e metalinguística (já que será possibilitado ao aluno a compreensão da categoria gramatical e seu funcionamento no texto). A atividade contempla também o Eixo 2 do ensino de gramática, que trabalha justamente com determinado componente gramatical e seu uso para a construção dos sentidos do texto; bem como o Eixo 3, possibilitando o contato do aluno com a variação linguística e as diferentes normas de uso de determinado componente gramatical.

Além de contemplar os três Eixos para o ensino de gramática, esta proposta de atividade favorece a prática de análise linguística no interior das práticas de leitura e produção escrita dos alunos (cf. GERALDI, 2006), visando buscar o conhecimento da categoria gramatical trabalhada, e não apenas o seu reconhecimento.

Leia o texto abaixo:

Inútil	Ultraje A Rigor
<p>A gente não sabemos escolher presidente A gente não sabemos tomar conta da gente A gente não sabemos nem escovar os dente Tem gringo pensando que nós é indigente</p>	
<p>Inútil A gente somos inútil Inútil A gente somos inútil Inútil A gente somos inútil Inútil A gente somos inútil</p>	
<p>A gente faz carro e não sabe guiar A gente faz trilho e não tem trem prá botar A gente faz filho e não consegue criar A gente pede grana e não consegue pagar</p>	
<p>A gente faz música e não consegue gravar A gente escreve livro e não consegue publicar A gente escreve peça e não consegue encenar A gente joga bola e não consegue ganhar</p>	

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/ultraje-a-rigor/inutil.html>

Questão 01

A canção “Inútil”, de Ultraje A Rigor, foi produzida em meados da década de 80, período em que o Brasil vivia sob o regime da Ditadura Militar. Qual a relação da canção com o contexto da época?

Questão 02

Quais as razões que levaram o compositor a produzir a canção e qual seria a sua possível intenção?

Questão 03

Quais os problemas enfrentados pelo Brasil naquele período que estão sendo denunciados na letra? Comente.

Questão 04

Você acha que o autor da canção conseguiu atingir as intenções pretendidas? Por quê?

Questão 05

No período em que compreendeu a Ditadura Militar, muitas canções foram compostas, em que se retratava o cenário da época e se denunciavam as ações praticadas pelos militares. Você conhece outras canções que falam sobre esse momento da história do Brasil? Quais? O que essas canções trazem ao público a quem se destina?

Questão 06

A canção afirma repetidas vezes “A gente somos inútil”. Quem é esse “a gente” e por que ele é classificado de “inútil”?

Questão 07

A expressão “a gente” leva o verbo para a terceira pessoa do singular (“a gente faz carro e não sabe guiar”; “a gente pede grana e não consegue pagar”). No entanto, é comum o uso dessa expressão com verbo na primeira pessoa do plural (“a gente somos inútil”; “a gente não sabemos escolher presidente”). Por que o autor da canção fez uso do verbo na primeira pessoa do plural? Que efeito de sentido o uso do verbo no plural traz para o texto?

Questão 08

Se o autor da canção fizesse uso da expressão “a gente” com os verbos “ser” e “saber” na terceira pessoa do singular o efeito de sentido provocado pela música seria o mesmo? Comente.

Questão 09

Qual a diferença de sentido entre as expressões “a gente é inútil” e “a gente somos inútil”, levando em consideração o contexto de produção da canção?

Questão 10

O que você acha das expressões “a gente somos; a gente sabemos”? Elas são de uso adequado? Comente sobre a expressão e seu uso.

Questão 11

As expressões de que trata a questão anterior foram usadas na letra de uma canção, com objetivos e propósitos comunicativos delimitados pelo autor. Em quais circunstâncias o uso dessas expressões pode ser adequado e em quais circunstâncias seu uso pode provocar reações negativas por parte das pessoas que as ouvem?

Questão 12

Além dos verbos “ser” e “saber”, presentes na letra da canção, quais outros verbos costumam ser usados com a expressão “a gente” na primeira pessoa do plural? Que tipo de avaliação o falante usuário dessas expressões pode receber por conta desse uso?

Questão 13

De acordo com as lições de português, o verbo e o sujeito de uma frase devem estabelecer entre si uma relação de concordância, com o verbo concordando com o sujeito. Nas frases “a gente somos inútil” e “a gente não sabemos escolher presidente”, como está sendo estabelecida esta relação de concordância?

Questão 14

No decorrer da canção, podemos perceber o uso da expressão “a gente” ora com verbo no plural, ora com o verbo no singular. A que se deve essa variação da concordância no uso do verbo com essa expressão?

Questão 15

Além da expressão “a gente”, outras palavras (como “grupo”, “povo”, “pessoal”, “multidão”) que levam o verbo para terceira pessoa do singular são, por vezes, usadas com verbo no plural. Por que você acha que isso acontece? Quais outras palavras podem desencadear o

mesmo princípio? O que leva o falante/usuário da língua usar o verbo no plural e não no singular?

Atividade 03

Comentário: A atividade 03 traz uma proposta de trabalho com o gênero cordel. A poesia trazida pela literatura de cordel apresenta uma linguagem popular, em que muitas vezes as características da fala são passadas para a escrita, retratando tradições culturais. Antes de o professor iniciar o trabalho com a atividade 03, sugere-se que ele proporcione um contato maior com esse gênero para que o aluno possa se apropriar das características linguístico-enunciativas trazidas pela literatura de cordel. Para tal, propõe-se que o professor leve para a turma alguns exemplares de literatura de cordel para que os alunos tenham contato maior com o gênero em seu suporte original e assim possam explorar as marcas linguísticas e enunciativas do texto.

Com esta atividade, é possível explorar o uso da linguagem trazida para a poesia de cordel e seus recursos expressivos, proporcionando um trabalho que foque nos três eixos, em diferentes graus. Com relação ao Eixo 1, esta atividade de natureza linguística, epilinguística e metalinguística proporciona a leitura e a produção escrita do aluno, a reflexão sobre o uso da linguagem no que diz respeito à naturalidade e às ocorrências dos usos não padrão de concordância e os juízos de valor que podem ser emitidos por conta desses usos.

O texto “Brasi Caboco” oportuniza um trabalho não apenas com a concordância verbal, mas também com a concordância nominal, no que diz respeito mais especificamente à concordância entre os elementos do sintagma nominal sujeito. Com isso, torna-se possível considerar, para efeitos da concordância verbal, o paralelismo formal no nível clausal (correspondente às marcas do sujeito), visto que ele representa um fator significativo no estabelecimento ou não das marcas formais de concordância verbal.

Com relação ao Eixo 2, é possível considerar o uso não padrão da concordância como recurso linguístico para a produção dos sentidos em um gênero discursivo que se utiliza, muitas vezes, dos usos variáveis da concordância como marca formal característica do gênero, constituindo fator de significação.

Já no que diz respeito ao Eixo 3, oportuniza-se ao aluno um contato com a diversidade de texto e, por extensão, com a pluralidade de normas, levando-o a perceber que o uso da linguagem está relacionado ao gênero e ao contexto comunicativo. O foco no Eixo 3 leva,

também, o aluno ao contato e à reflexão sobre as variedades linguísticas, o preconceito existente com algumas dessas variedades, além de ser possível provocar na turma um debate e uma reflexão a respeito da diversidade linguística a partir de seus próprios usos, visto que determinadas marcas constituem, segundo Bortoni-Ricardo (2004, 2005), traços graduais presentes tanto na fala dos menos escolarizados, quanto na fala dos mais escolarizados.

Leia atentamente o texto abaixo:

Brasi Caboco
Zé da Luz

O qui é Brasi Caboco?
É um Brasi diferente
do Brasi das capitá.
É um Brasi brasilêro,
sem mistura de instrangero,
um Brasi nacioná!

É o Brasi qui não veste
liforme de gazimira,
camisa de peito duro,
com butuadura de ouro...
Brasi caboco só veste,
camisa grossa de lista,
carça de brim da “polista”
gibão e chapéu de coro!

Brasi caboco num come
assentado nos banquete,
misturado cum os home
de casaca e anelão...
Brasi caboco só come
o bode seco, o feijão,
e as veiz uma panelada,

um pirão de carne verde,
nos dias da inleição
quando vai servi de iscada
prus home de posição.

Brasi caboco num sabe
falá ingrês nem francês,
munto meno o português
qui os outros fala imprestado...
Brasi caboco num inscreve;
munto má assina o nome
pra votar pru mode os home
Sê gunverno e diputado
Mas porém. Brasi caboco,
é um Brasi brasileiro,
sem mistura de instrangero
Um Brasi nacioná!

É o Brasi sertanejo
dos coco, das imbolada,
dos samba, dos vialejo,
zabumba e caracaxá!
É o Brasi das vaquejada,
do aboio dos vaquero,
do arranco das boiada

nos fechado ou tabulero!
 É o Brasi das caboca
 qui tem os óio feiticero,
 qui tem a boca incarnada,
 como fruta de cardoro
 quando ela nasce alejada!

É o Brasi das promessa
 nas noite de São João!
 dos carro de boi cantano
 pela boca dos cocão.

É o Brasi das caboca
 qui cum sabença gunverna,
 vinte e cinco pá-de-birro
 cum a munfada entre as perna!

Brasi das briga de galo!
 do jogo de “sôco-tôco”!

É o Brasi dos caboco
 amansadô de cavalo!

É o Brasi dos cantadô,
 desses caboco afamado,
 qui nos verso improvisado,
 sirrindo, cantáro o amô;
 cantando choraro as mágua:
 Brasi de Pelino Guedes,
 de Inácio da Catingueira,
 de Umbelino do Texera
 e Romano de Mãe-d'água!

É o Brasi das caboca,
 qui de noite se dibruça,

machucando o peito virge
 no batente das jinela...
 Vendo, os caboco pachola
 qui geme, chora e soluça
 nas cordas de uma viola,
 ruendo paxão pru ela!

É esse o Brasi caboco.

Um Brasi bem brasileiro,
 sem mistura de instrangêro

Um Brasi nacioná!

Brasi, qui foi, eu tô certo
 argum dia discuberto,
 pru Pêdo Arves Cabrá

Fonte: <http://www.ablc.com.br/brasi-caboco/>

Questão 01

Um determinado texto é produzido de modo a atender a uma determinada função social. Desse modo, qual a função social do presente texto, ou seja, por que ele foi produzido?

Questão 02

O texto faz uso de uma variedade linguística característica de um determinado grupo social. Qual a possível explicação para a utilização dessa variedade linguística? O que o autor do texto pretende provocar no leitor?

Questão 03

A linguagem utilizada no texto está adequada a sua necessidade de interação?

Questão 04

Ao proceder à leitura do texto, você conseguiu apreender, na sua totalidade, o conteúdo abordado no texto? Justifique.

Questão 05

A temática abordada no texto é interessante? Comente.

Questão 06

Com relação à esfera de circulação do texto, marque aquela à qual o texto pertence:

- | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> cotidiana | <input type="checkbox"/> política |
| <input type="checkbox"/> literária | <input type="checkbox"/> jurídica |
| <input type="checkbox"/> imprensa | <input type="checkbox"/> midiática |
| <input type="checkbox"/> publicitária | |

Questão 07

O que você entende por “caboco”, termo expresso no título do texto? Qual a relação deste termo com o conteúdo trazido pelo texto?

Questão 08

A ortografia correta da palavra que compõe o título do texto, que se registra no dicionário, é “caboclo”, porém é comum vermos a palavra ser usada tal como expressa no título. Qual a

intenção do autor do texto em usar a palavra “caboco” e não “caboclo”? Se o autor optasse pela ortografia correta da palavra, o efeito de sentido continuaria o mesmo?

Questão 09

No trecho “Brasi caboco num sabe falá ingrês nem francês, munto meno o português qui os outros fala imprestado...”, o que o texto quer dizer quando afirma que o Brasil (no sentido de “os brasileiros”) não sabe falar o português? Como é possível o texto nos fazer essa afirmação?

Questão 10

No trecho da questão anterior, nos é dada a informação de que os outros falam um português emprestado. Quem seriam esses “outros” destacados no texto? O que seria esse “português emprestado”?

Questão 11

No trecho retirado do texto, presente na questão 09, é possível encontrar um uso da concordância verbal não condizente com a norma culta da língua portuguesa. Identifique esse trecho, justifique seu uso no texto e reescreva-o de acordo com o uso considerado culto da língua.

Questão 12

Com relação ao trecho que você localizou e reescreveu na questão anterior, explique por que seu uso não está de acordo com a norma culta e, com suas palavras e de acordo com a sua reescrita, tente elaborar uma regra para o uso da concordância verbal que oriente usos considerados cultos.

Questão 13

Leia a imagem abaixo para responder às questões:



Fonte: Rafael Anselmo. Disponível em:
<http://www.imgrum.org/user/rafaanselmo>

- a) Na imagem acima, observa-se o uso de uma linguagem bem próxima da usada no texto “Brasi Caboco”, em que o autor não faz uso da marca de plural em todos os elementos. Qual o propósito do autor da imagem em não fazer uso da concordância entre o artigo e o substantivo? Caso o autor optasse pela concordância formal, o efeito de sentido seria o mesmo? Comente.
- b) No texto “Brasi Caboco”, podemos encontrar algumas ocorrências em que o autor faz uso do mesmo recurso de concordância usado na composição da imagem. Localize essas ocorrências e transcreva-as abaixo.
- c) Com relação ao uso da concordância que se observa na imagem e no trecho que você localizou no texto “Brasi Caboco”, marque a(s) opção(ões) que você julga correta(s):
- i) () É de uso comum tanto na fala quanto na escrita.
 - ii) () É de uso comum na fala e deve ser evitado na escrita.
 - iii) () É de uso comum na escrita e deve ser evitado na fala.
 - iv) () Não é de uso comum e deve ser evitado tanto na fala quanto na escrita.
 - v) () É de uso mais frequente na fala e pode ocorrer na escrita dependendo do propósito comunicativo.
- d) Reescreva as frases adequando-as à norma culta da língua

Questão 14

O texto que você vai ler a seguir é um trecho da música “As mina pira”, cantada por Fernando e Sorocaba. Leia o texto para responder às questões.

As mina pira, pira
Toma tequila
Sobe na mesa
Pula na piscina
As mina pira, pira
Entra no clima

- a) Qual a relação que podemos estabelecer entre o trecho da música e a imagem da questão anterior?
- b) Qual o sujeito dos verbos presentes no trecho da música? Esse sujeito, quanto ao número, está no singular ou no plural? Por quê?
- c) Com base na resposta do item anterior, por que o autor da letra da música optou pelo uso de “as mina”? Qual o efeito de sentido que essa escolha traz para a música?
- d) A concordância verbal empregada no trecho está condizente com os padrões da norma culta? Por quê?
- e) Como ficaria o trecho se os padrões da norma culta fossem seguidos? Reescreva o trecho seguindo a esses padrões.
- f) Com base na resposta do item anterior, como podemos justificar o uso do verbo no singular no trecho da música?
- g) Se o autor da letra da música seguisse os padrões de uso da concordância verbal, os efeitos de sentidos provocados pela música seriam os mesmos? Por quê?

h) Ao escrever a letra da música, o autor pretendia a um determinado propósito comunicativo. Podemos considerar errado o uso – por parte do autor da letra – das normas da língua tendo em vista os propósitos comunicativos pretendidos? Comente.

i) Com base nos enunciados “As mina pira”, “As mina toma tequila” e “As mina entra no clima”, tente elaborar uma “regra” que justifique o uso da concordância verbal empregada e dê exemplo de outros enunciados que se enquadrem na “regra” elaborada.

Questão 15

Retorne ao texto “Brasi Caboco”, de Zé da Luz, e leia-o novamente. No trecho “munto meno o português qui os outros fala imprestado”, tem-se um exemplo de não concordância verbal que não costuma ocorrer com frequência, visto que o sujeito da frase e o verbo estão lado a lado. A falta de concordância pode aparecer com mais frequência quando o sujeito e o verbo estão distantes um do outro; quando o sujeito está posicionado depois do verbo; quando o sujeito da frase refere-se a seres inanimados (casa, pedra, flor, etc.); quando um determinado verbo tem a forma da terceira pessoa do plural muito próxima da terceira pessoa do singular, como no exemplo citado (o outro fala; os outros falam); ou quando, em algumas variedades da língua, os elementos que constituem o sujeito não são marcados com o plural em sua totalidade, a exemplo da imagem acima.

A seguir, têm-se algumas frases em que a concordância verbal foi propositalmente omitida. Leia as frases, explique o que ocasionou a ausência de concordância verbal e reescreva-as com as devidas marcas de plural dos verbos.

- a) Para carregar aquele bloco de concreto veio muitos homens fazer força.
- b) Os livros e revistas que tanto se pedia para a escola chegou hoje.
- c) Nem todas as pessoas se interessa por esse tipo de assunto, por isso não é muito legal criticar.
- d) Os mato seco pega fogo mais rápido.
- e) Esses fogos de artifício será encaminhado com segurança pela transportadora até o local do espetáculo.

Questão 16

Leia a imagem abaixo para responder às questões:



Fonte: http://tudosaladeaula.blogspot.com.br/2014/03/atividade-de-concordancia-verbal-ensino_10.html

- A que gênero textual pertence a imagem? Em qual meio/esfera ela costuma circular? Qual a função social deste gênero?
- O primeiro personagem da tira faz uma pergunta a respeito da lei geral da copa e, após resposta recebida, conclui que ela é ruim. Por que o personagem chegou a essa conclusão?
- É possível perceber algum efeito de humor nessa tira ou a intenção do autor é provocar outro efeito? Comente.
- Na tira, podemos encontrar um uso não padrão da concordância verbal. Transcreva o trecho em que ele aparece e explique, a exemplo do que foi feito na questão 14, o que ocasionou o uso não padrão da concordância.
- Reescreva o trecho colocando-o de acordo com o padrão culto da língua.
- Por que você acha que o autor da tira optou por usar o verbo no singular e não no plural?
- Na última frase da tira, “Então, deve ser ruim” o verbo principal aparece conjugado na terceira pessoa do singular. Qual o sujeito desse verbo? Esse sujeito justifica o uso do verbo no singular? Explique.

Atividade 04

Comentário: A execução desta atividade, a depender da turma em que será aplicada, poderá ter uma duração de aproximadamente duas ou três aulas de 50 minutos, visto que se trata de um texto longo que requer leitura atenta, comentada e discutida pelo professor em sala. Sugere-se que o professor faça uma primeira leitura (sem pausa) com os alunos, comente sobre a natureza do texto e faça outra leitura comentada, destacando, mais especificamente, os pontos centrais do texto. No trabalho com o texto, o professor poderá promover na turma reflexões acerca do português brasileiro, suas características, bem como sobre o preconceito linguístico: o que é, sua origem, o que representa, como ele se manifesta na sociedade etc. O texto sugerido na atividade 03 pode ser retomado, como mais um elemento característico do português brasileiro e como exemplo de variedade vítima de estigma por grande parte da sociedade.

O texto “A hora e a vez do português brasileiro”, sugerido aqui para o trabalho com o elemento gramatical concordância verbal, pode ser utilizado para a abordagem de outros componentes gramaticais, como a representação do sujeito, estratégias de indeterminação, a representação anafórica do objeto direto, dentre outros componentes que o professor julgar pertinente no texto.

Os exercícios de leitura e produção escrita desta atividade focalizam principalmente os eixos 1 e 3, visto que almejam possibilitar um estudo reflexivo sobre a língua em torno de um fenômeno variável, por meio de um texto representativo de uma determinada modalidade, com um nível de formalidade linguística.

Leia o texto abaixo:

A hora e a vez do português brasileiro

Ataliba Teixeira de Castilho (USP, CNPq)

As línguas variam, não são homogêneas, refletindo com isto as sociedades complexas em que são faladas. Não há uma variedade melhor que a outra. O que se tem observado é que a urbanização crescente do país põe em contacto duas variedades socioculturais do PB, até então presas aos seus nichos: o Português popular da zona rural, o Português culto das cidades. Presentemente, contactos entre as duas variedades mostram um forte

embate entre ambas, a popular mais inovadora e a culta mais conservadora. Esse embate deve estar plasmando o Português Brasileiro do futuro.

[...]

Português Brasileiro popular e Português Brasileiro culto

Que tipo de língua os colonos portugueses trouxeram para o Brasil? Sem dúvida, a modalidade não padrão, o português popular. Surpreso?

Não foi propriamente o Português falado nas aulas da Universidade de Coimbra que desembarcou em nossas praias. Era o português popular, não padrão, o primeiro que se fez ouvir nas plagas americanas. Dele deriva, de forma direta, o Português Brasileiro popular. A história sociolinguística às vezes se repete.

Com o passar do tempo, criam-se escolas, fundam-se jornais, uma vida cultural mais rica tem início, e os descendentes desses portugueses iletrados se alfabetizam, leem, e criam uma divisão sociocultural na sociedade brasileira, surgindo a classe culta, falante do Português culto.

[...]

O Português Brasileiro culto é mais recente que o popular, tendo surgido com a urbanização, que diferenciou a sociedade brasileira em dois níveis sociolinguísticos: a dos escolarizados e a dos analfabetos. As cidades trouxeram as escolas, os teatros, os livros e os jornais. Inicialmente imitando o português culto europeu (a classe administrativa brasileira era formada em Coimbra), pouco a pouco essa classe social encontrou sua personalidade, recolhendo formas populares, mudando outras, até que a partir de 1920 se ergue a consciência de uma identidade linguística brasileira própria.

[...]

Vamos deixar claro o seguinte. Quando distinguimos “Português popular” de “Português culto”, estamos nos referindo a variedades socioculturais não separáveis rigidamente. Ninguém é exclusivamente “falante popular” nem “falante culto”. As linhas divisórias entre essas modalidades são muito tênues – afinal não se trata de duas línguas diferentes!

Cada variedade sociolinguística é definível, portanto, em termos de um feixe de características e o que distingue uma de outra são as frequências de uso. Por exemplo, é mais frequente que usuários do Português popular não concordem o verbo com o sujeito – mas nem sempre! Essa característica é mais frequente entre os usuários do Português culto – mas igualmente, nem sempre! Que brasileiro escolarizado em algum momento já

não disse “*chegou aqui depois de muita espera os livros encomendados*”? Quem pratica o Português popular não “fala errado” – apenas opera com a variedade correspondente ao seu nível sociocultural. Quem pratica o Português culto não “fala certo”, de novo apenas se serve da variedade correspondente ao seu nível sociocultural. Falar errado é não se fazer entender em seu meio, ou usar uma variedade inadequada para o meio em que o falante se encontra. Em suma, a diferença entre Português popular e Português culto é muito mais uma questão de estatística do que de outra coisa qualquer, e os juízos de valor que alguns associam a essas modalidades correm inteiramente à sua responsabilidade, não à da língua em questão.

O problema do Português Brasileiro padrão

Você já notou que há um grande interesse em se saber qual é o melhor Português falado e escrito no Brasil. Muitas perguntas são feitas. Algumas respostas têm sido estas:

- 1) “O melhor Português é o de São Luís do Maranhão, por causa da influência francesa”.

Esquisito, não? É o Francês que especifica que Português é o melhor? Já se comprovou que as classes cultas brasileiras falam como em São Luís?

- 2) “O melhor Português é o dos escritores clássicos, como o de Camões, Pe. Vieira, o Pe. Bernardes, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, e aqui no Brasil, Machado de Assis, Euclides da Cunha. Para ser bamba em Português você tem que ler todo dia esses autores”.

Esta é outra esquisitice: lendo o Português dos jornais e das revistas, ou mesmo dos autores contemporâneos, o que se vê aí é parecido com o modo de escrever dos clássicos? Por outro lado, se para escrever bem é preciso imitar os clássicos, e, portanto a língua não muda, devendo ficar parada entre os séculos XVI e XIX? É claro que qualquer pessoa deve ler extensivamente os textos literários. Mas isso para a formação de um repertório cultural, e pelo prazer da leitura. Não para aprender gramática.

Por outro lado, é impossível comprovar que o padrão culto é aquele documentado na língua literária. Há um padrão da língua falada, que corresponde aos usos linguísticos das pessoas cultas. Há um padrão da língua escrita, que corresponde aos usos linguísticos dos jornais e revistas de grande circulação, os únicos textos que

garantidamente estão ao alcance da população. Ambos os padrões apresentam as variações linguísticas comuns às sociedades complexas.

Já a língua literária é outra coisa, pois assenta num projeto estético que impulsiona os autores a, justamente, distanciar-se da escrita do dia-a-dia, buscando um veio próprio, singular, diferenciado, não padrão. É um desrespeito tratar os grandes escritores da língua como meros fornecedores de regras de bom Português, para uso das escolas. Como diríamos coloquialmente, os escritores estão em outra, para sorte de seus leitores.

- 3) “O melhor Português é o do Rio de Janeiro, que foi capital da Colônia, do Reino Unido e do Império. Além do mais é um grande centro cultural, irradiador das novas modas e comportamentos”.

Essa resposta valeu até os anos 50, num período em que o Rio de Janeiro era a maior cidade do Brasil, e todo mundo ouvia a Rádio Nacional. Em alguns congressos, sua variedade linguística foi considerada por essa época o Português padrão do Brasil, tendo sido utilizada na preparação de livros didáticos por professores do Rio de Janeiro, impressos por editoras localizadas em sua maioria na mesma cidade. Mas a verdade é que nunca se comprovou que as classes cultas brasileiras falavam como os cariocas, nem que passassem a falar como tal.

- 4) “O melhor Português é o de São Paulo, por que é uma cidade rica, e a maior cidade de língua portuguesa no mundo”.

Bom, aqui estaríamos trocando seis por meia dúzia, pois manteríamos o raciocínio de que o Português padrão está localizado em alguma cidade, em algum lugar por aí. Também estaríamos aceitando que o dinheiro muda o comportamento linguístico das pessoas.

Por outro lado, a pesquisa linguística levada a efeito por grandes projetos coletivos dos anos 70 confirmaram a hipótese de Nelson Rossi sobre o policentrismo da sociedade brasileira, nucleada - após a intensa urbanização do país - no Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul: Rossi (1968). Hoje se sabe que surgiram aí padrões marcados por escolhas fonéticas e léxicas que se não complicam a intercomunicação, pelo menos não escondem os diferentes modos de falar dos brasileiros cultos, objeto de consideração nas escolas.

Impossível, portanto, escolher uma variedade regional e considerá-la o padrão do

Português Brasileiro. Que cada região descreva sua variedade culta e a recomende para uso em suas escolas, sem preconceitos calcados na velha história de que “a galinha do vizinho é mais gorda que a minha”.

Fonte: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/A-hora-e-a-vez-do-portugues-brasileiro.pdf>

Questão 01

O texto que você acabou de ler tem como título “A hora e a vez do português brasileiro”. O que o título do texto pode sugerir ao leitor?

Questão 02

A linguagem utilizada nesse texto é visivelmente diferente da linguagem utilizada no texto “Brasi Caboco”. A que se deve essa diferença no uso da linguagem? A linguagem usada em cada um dos textos é formal ou informal? Justifique fazendo uso de elementos dos textos.

Questão 03

Quem produziu esse texto? Dada a pequena informação sobre o produtor do texto, quem você imagina que ele seja?

Questão 04

O texto foi produzido para circular em que veículo? Podemos considerar o texto adequado ao suporte físico e ao veículo de circulação? Por quê?

Questão 05

Qual a temática abordada no texto? Ela é interessante para você? Justifique.

Questão 06

Ao proceder à leitura do texto, você compreendeu a abordagem da temática integralmente, ou você encontrou alguma dificuldade para o entendimento do assunto tratado? Comente a esse respeito.

Questão 07

Qual a reflexão que o texto propõe que façamos?

Questão 08

Se você fosse o autor do texto, que título você daria para ele? Justifique o título dado.

Questão 09

O texto inicia dizendo que as línguas variam, que elas não são homogêneas e que não existe uma variedade melhor que a outra. De que forma podemos observar e comprovar a variação de uma determinada língua, como o português?

Questão 10

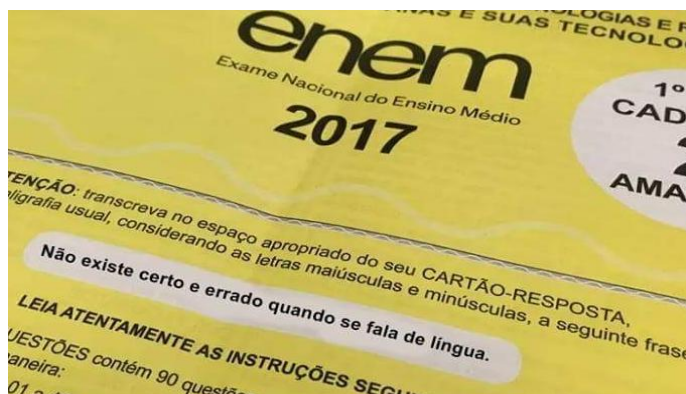
O autor fala sobre duas variedades do português brasileiro, o popular e o culto. O que caracteriza cada uma dessas variedades?

Questão 11

No sétimo parágrafo do texto, o autor afirma que “Quem pratica o Português popular não ‘fala errado’ – apenas opera com a variedade correspondente ao seu nível sociocultural”. O preconceito linguístico, em nossa sociedade, contra aqueles que utilizam a variedade do português popular, é muito forte e muito presente. Qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) pelo(s) qual(ais) os usuários da variedade popular do português são tachados de “falar errado”?

Questão 12

No texto, o autor faz as seguintes afirmações: “Quem pratica o Português popular não ‘fala errado’” e “Falar errado é não se fazer entender em seu meio, ou usar uma variedade inadequada para o meio em que o falante se encontra”. Como base nessas afirmações e na leitura global do texto, que(uais) comentário(s) poderíamos fazer a respeito da afirmação contida na imagem abaixo?



Questão 13

Você já foi vítima do preconceito linguístico? Já foi tachado de “falar errado”? Se sim, comente.

Questão 14

A frase “*chegou aqui depois de muita espera os livros encomendados*”, dada pelo autor do texto como característica presente nas variedades culta e popular do português, focaliza o não estabelecimento da concordância verbal padrão. A esse respeito, responda as questões abaixo:

a) Este uso não padrão da concordância verbal provoca uma reação negativa sobre o falante por conta de quem ouve? Por quê?

b) A frase “Os alunos veio para a aula de hoje” provoca a mesma reação que a frase acima? Por quê?

c) Explique, a exemplo do que foi feito na questão 15 da atividade 03, o que ocasionou o uso não padrão da concordância verbal.

d) Reescreva a frase dada pelo autor do texto estabelecendo a concordância padrão entre o verbo e o sujeito da frase.

e) Dê exemplos de outras frases em que o não uso da concordância verbal seja explicado pelo mesmo princípio da frase em questão.

Questão 15

No trecho “Com o passar do tempo, criam-se escolas, fundam-se jornais, uma vida cultural mais rica tem início”, observamos o uso de dois verbos no plural. O que justifica o uso desses verbos no plural?

Questão 16

O uso da concordância verbal não padrão está presente até mesmo nos gêneros textuais mais monitorados, que passam por um grande processo de revisão textual. Leia o trecho abaixo para responder às questões:

“Por outro lado, a pesquisa linguística levada a efeito por grandes projetos coletivos dos anos 70 confirmaram a hipótese de Nelson Rossi sobre o policentrismo da sociedade brasileira, nucleada - após a intensa urbanização do país - no Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul: Rossi (1968)”.

- a) No trecho, podemos verificar o uso da concordância não padrão. Localize-o e transcreva a ocorrência.
- b) O uso não padrão da concordância provoca alguma reação no leitor? Justifique.
- c) O que justifica o uso não padrão da concordância no trecho acima?
- d) O uso do verbo no plural pode ter sido influenciado pelas palavras pluralizadas que o antecedem? Comente.
- e) Reescreva o trecho estabelecendo a concordância padrão entre o verbo e o sujeito.
- f) A reescrita do trecho provocou alguma mudança de sentido no conteúdo informacional do texto? Justifique.

Atividade 05

Comentário: Esta atividade visa a colocar o aluno em contato direto com a língua em uso e em funcionamento, propondo aos alunos um interessante trabalho de pesquisa de campo sobre a variação na concordância verbal de 3ª pessoa do plural. Esta atividade possibilita ao aluno perceber o caráter variável da língua, tal qual ela é usada por seus usuários, para que ele passe a ter um olhar científico sobre a linguagem e não tenha atitudes discriminatórias com relação aos usos linguísticos.

Esta atividade pode ser executada por meio do gênero entrevista. Se o professor optar por esta forma, precisará antes trabalhar o gênero em sala de aula, suas características; suas especificidades; as etapas de uma entrevista. Será um momento para colocar o aluno em contato com o gênero nas modalidades escrita (entrevista em jornais e revistas, por exemplo) e falada (entrevistas em programas de rádio e TV); explorar o papel do entrevistador e

entrevistado; destacar as diferenças e semelhanças entre uma entrevista falada e uma entrevista escrita; trabalhar perguntas exploratórias a respeito do gênero para que se tenha acesso aos conhecimentos prévios dos alunos, bem como despertar a curiosidade dos alunos com relação ao gênero etc. A leitura de entrevistas diversas, veiculadas em diferentes suportes e abordando assuntos variados, é fundamental para que o aluno adquira familiaridade com o gênero que será posteriormente produzido.

Após a abordagem do gênero entrevista em sala e a exposição do aluno a diversos exemplos representativos dele, o professor pode dar início à preparação dos alunos-entrevistadores para a tarefa de entrevistar. Para tal, a turma poderá ser dividida em duplas ou trios (a depender do número de alunos na turma) e cada dupla, ou cada trio, ficará responsável por uma entrevista. O trabalho de entrevista poderá, a título de proposta, versar sobre algumas profissões e seus profissionais; professor e alunos elegem um profissional específico para entrevistar: mecânicos, eletricitas, professores, enfermeiros, vendedores, psicólogos, taxistas, advogados, dentistas, músicos, recepcionistas etc. O importante é que cada dupla (ou trio) escolha um determinado profissional para, em seguida, proceder a uma pesquisa sobre a profissão e o profissional. Esta pesquisa a respeito da profissão (e do profissional) escolhida servirá de base para a elaboração das perguntas a serem feitas; o professor auxiliará os alunos na elaboração de perguntas pertinentes ao entrevistado, quanto ao número de perguntas a serem feitas, bem como outros elementos que o professor julgar necessários.

A próxima etapa será de preparação dos alunos para a ida a campo. Nessa preparação, o professor orienta os alunos quanto ao comportamento a ser assumido, à seriedade do trabalho, ao modo de apresentação do entrevistador e entrevistado etc. Um pequeno ensaio em sala poderá ser feito, caso o professor julgue necessário. A entrevista poderá ser gravada em celulares ou outro recurso de gravação. Enfim, de posse do instrumento de gravação e do roteiro de perguntas, os alunos-entrevistadores poderão ir a campo.

É importante que no momento da escolha dos profissionais a serem entrevistados, o professor atente para a diversidade de profissões para que a variação linguística em função do nível de escolaridade e da profissão seja explorada com mais representatividade.

A etapa seguinte será de transcrição das entrevistas. O professor guiará os alunos a respeito dos procedimentos de transcrição e esta pode ser dada como uma tarefa extraclasse. Concluída a transcrição, os alunos passarão ao levantamento das ocorrências dos sujeitos de terceira pessoa do plural, com e sem concordância, para que se observem e se analisem os casos de não concordância e seus contextos de ocorrência e associem-nos ao grau de escolaridade do entrevistado e à profissão exercida.

Ao final de todo o processo, um momento de socialização poderá ser promovido entre cada um dos grupos de entrevistadores com o restante da sala para que possam compartilhar da experiência, bem como apresentar os resultados do levantamento feito sobre a marcação e não marcação de plural nos verbos.

É provável que no gênero entrevista os alunos registrem baixos índices de apagamento da concordância verbal para proceder a uma análise dos contextos de ocorrência, uma vez que o próprio gênero, dadas suas características, leva a pessoa, na condição de entrevistada, a monitorar sua fala, ficando mais atenta ao modo como se expressa. Nessas condições, o fenômeno variável a que se propôs investigar poderá não ser tão produtivo como em um primeiro momento se pôde pensar.

No caso de o professor considerar o gênero entrevista não suficientemente produtivo para a observação da variação da concordância verbal de 3ª pessoa do plural, pode-se, aqui, apresentar outra sugestão que leve o aluno a ter esse contato.

Outra sugestão que pode ser dada para trabalhar o componente gramatical concordância verbal em situações espontâneas de uso da língua é a gravação de relatos de experiência e conversas espontâneas. A turma poderá ser dividida em duplas (ou trios, a depender) que terão como tarefa a gravação de relatos de experiência pessoal ou conversas espontâneas para fazerem o levantamento das ocorrências dos sujeitos de 3ª do plural com e sem marca de plural em seus respectivos verbos. Em sala, o professor procederá à preparação dos alunos para a ida a campo, definindo conjuntamente os meios em que essas conversas e esses relatos serão coletados.

Para um trabalho mais produtivo com a variação linguística e com a variação no uso da concordância verbal, sugere-se que o professor diversifique os meios sociais em que a gravação será feita; a depender das condições de viabilidade, as gravações poderão ser feitas em escolas, igrejas, na própria família, em bairros centrais da cidade, em bairros da periferia; pode-se, também, organizar o trabalho de modo proporcionar a comparação entre a fala de homens e mulheres, crianças e adultos, jovens e idosos, podendo levar em consideração a escolaridade e outros condicionamentos que o professor considere relevantes e disponíveis para a execução da atividade.

Em sala de aula, o professor reservará algumas aulas para preparar e orientar a turma quanto aos procedimentos a serem tomados para a saída a campo e a coleta dos dados. Com a turma dividida em duplas, uma sugestão que se pode dar é que cada dupla fique responsável pela coleta dos dados em um contexto específico, a fim de que a turma explore de forma mais abrangente o fenômeno em variação.

Após a preparação dos alunos-pesquisadores em sala, a tarefa é sair a campo com os instrumentos necessários ao trabalho em mãos e proceder à coleta. Concluídas as gravações, os alunos passam à etapa de transcrição das gravações e levantamento de todas as ocorrências de verbos com sujeito de terceira pessoa do plural, separando os casos de concordância dos casos de não concordância. Com orientação do professor, cada dupla analisa seus dados em razão de determinados condicionamentos: verificam a posição em que o sujeito se encontra em relação ao verbo; verificam a distância entre eles; verificam a constituição do sujeito, se apresenta ou não o plural marcado em todos os constituintes, explorando, assim, o paralelismo formal; verificam o nível de diferença gráfico-fônica entre as formas verbais na terceira pessoa do singular e do plural, procedendo à análise da influência do fator “saliência fônica” nos dados coletados; verificam as ocorrências/frequências de uso entre pessoas mais novas e mais velhas, entre homens e mulheres, centro da cidade e periferia, entre outros.

Feitos os levantamentos das ocorrências nas gravações, os alunos são orientados a elaborar tabelas que ilustrem cada um dos fatores que o professor julgou pertinente analisar. Em um trabalho interdisciplinar com o professor de matemática, por exemplo. Os alunos podem fazer cálculos de frequência de uso de cada um dos fatores considerados, e até gráficos.

Após a conclusão da etapa de observação e análise das gravações pelos alunos, o professor pode marcar um período para a socialização de todo o trabalho que foi desenvolvido. Cada dupla compartilhará com a turma a análise que fez sobre a concordância verbal, em um contexto social específico. Na socialização dos fatores de natureza extralinguística (sexo, idade, profissão, por exemplo), as duplas podem interagir entre si, destacando as particularidades de cada grupo social.

Esta atividade lida mais diretamente com os eixos 1 e 3. Considera-se uma atividade muito interessante e produtiva, pois oportuniza ao aluno o contato direto com a língua tal qual usada por uma determinada comunidade de fala. Oportuniza, ainda, a observação da variação linguística, fazendo com que os alunos tenham um olhar científico (PERINI, 2002; 2010) sobre a linguagem, combatendo em sala de aula o preconceito linguístico e ampliando a competência linguística do aluno.

Esta atividade, voltada a um determinado componente gramatical (concordância verbal), não se limita a ele. O professor estará trabalhando com as turmas, além do elemento gramatical em questão, muitos outros componentes da gramática, tais como flexão verbal, tempos e modos verbais, termos da oração, posição dos elementos na frase, variação linguística (para muito além do pequeno capítulo destinado a ela nos livros didáticos), as

diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, produção escrita, além de expandir o foco central da análise para a observação de outros fenômenos em variação: indeterminação do sujeito, representação do objeto direto, só para dar um exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a observar os padrões de concordância verbal de terceira pessoa do plural praticados por alunos dos anos finais do ensino fundamental em textos produzidos em contexto de sala de aula. Para tal, procedeu-se a uma análise sociolinguística do componente gramatical a fim de verificar os condicionamentos linguísticos e extralinguísticos que afetam o comportamento linguístico dos alunos. A análise das produções serviu de informação para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica de intervenção que proporcionasse um trabalho mais produtivo e mais significativo tanto para professores quanto para alunos, que considerasse a língua em uso, materializada nos diferentes gêneros textuais e respeitando as intenções e propósitos comunicativos.

As atividades de produção de texto – textos estes objetos de análise – foram precedidas de outras atividades relacionadas ao gênero que se propôs produzir, com leitura de variados textos representativos de cada gênero trabalhado, com resgate e/ou ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, com a exploração de suas características, contexto de produção, dentre outros. Após esses momentos, os alunos foram estimulados a produzir seus textos.

Destaca-se, também, a aplicação às turmas de um “teste de percepção”. Este teste teve por objetivo verificar o grau de percepção que os alunos teriam das formas padrão e não padrão de concordância verbal, a fim de que se observasse a relação de prestígio e estigma frente às formas variantes de concordância verbal.

O fenômeno da concordância é dos mais valorizados nas aulas de Língua Portuguesa, é o dos mais observados nas produções escritas – e não somente aquelas do âmbito escolar, mas todas as que circulam na sociedade. É um dos elementos que mais se prestam à diferenciação social e preconceito linguístico. Talvez seja esta a fonte da valorização dada a este componente da gramática.

Uma abordagem sociolinguística para o tema se justificou porque, além de a variação linguística fazer parte de um dos saberes gramaticais na escola, o (re)conhecimento da realidade sociolinguística da sala de aula pelo professor se faz importante por permitir a ele compreensão dos fatores que presidem a variação – não apenas da concordância, componente investigado neste trabalho, mas também de outros componentes da gramática trabalhados em sala – de modo a trabalhar com a realidade linguística, enfatizando a heterogeneidade inerente a (toda e qualquer) língua, por meio de comparações entre as variedades linguísticas e, assim,

combater o preconceito linguístico, dentro e fora de sala de aula, em uma perspectiva da chamada *pedagogia da variação linguística*, a quem nos convidam Zilles; Faraco (2015).

Embora seja bem estudada, com rigor teórico e metodológico, pela Sociolinguística, apresente orientação e recomendação pelos PCN e tenha forte implicação para a prática pedagógica, a variação linguística, muitas vezes, em sala de aula, não vai além do pequeno capítulo destinado a ela nos materiais didáticos. Fora da sala de aula, no meio social, ela ainda provoca reações muito negativas. Basta lembrar o episódio ocorrido em 2011 em que o livro didático *Por uma vida melhor*, destinado à Educação de Jovens e Adultos, ao tratar da variação no uso da concordância, foi tachado pela mídia de ensinar o aluno a “falar errado”, evidenciando o valor social das formas variantes, levando ao estereótipo linguístico (cf. LABOV, 2008). A percepção que o meio social tem da língua como um fenômeno heterogêneo ainda é muito limitada e por isso mesmo ela precisa ser trabalhada em sala de aula, como forma, também, de desenvolver a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem.

O ensino da concordância constitui um dos maiores desafios do professor em sala de aula. A abordagem do tema nas aulas de Língua Portuguesa é, na maioria das vezes, mediada por materiais didáticos que tratam o assunto de forma prescritiva, que não levam em consideração a variação nos usos e que tratam como “erro” toda a forma que se difere da apresentada. Um dos maiores desafios do professor é **metodológico**, é o como fazer. O avanço da ciência da linguagem fez com que diferentes vertentes teóricas trouxessem suas contribuições ao ensino, porém o professor ainda não sabe como usar, como aplicar as propostas de modo a tornar as aulas mais eficientes e produtivas.

Dentre as contribuições trazidas ao ensino, adotou-se, neste trabalho, a proposta para o ensino de gramática em três eixos, elaborada e sistematizada por Vieira (2017), por se acreditar que um trabalho conduzido com base em seus pressupostos trará resultados positivos no tratamento dos componentes da gramática. O Eixo 1 permite fazer uma reflexão a respeito da inevitabilidade de promover um trabalho com os componentes gramaticais de modo sistemático e reflexivo, por meio da prática de análise linguística e reflexão sobre a língua. O Eixo 2 permite associar o ensino de gramática às estratégias de produção dos sentidos do texto e da organização textual. O Eixo 3 se ocupa da abordagem do aspecto variável do componente gramatical, fazendo uso da unidade textual para explorar a heterogeneidade da língua, promovendo o contato com as regras variáveis da língua e o conhecimento destas, em especial as regras variáveis de concordância verbal.

Importante destacar que os três eixos não são tomados isoladamente, não são tratados de modo estanque. Eles devem ser trabalhados em conjunto como forma de promover o

desenvolvimento da competência comunicativa do aluno aliada à competência de leitura e produção textual. De acordo com Vieira (2017), o ensino de gramática visto como atividade reflexiva precisa ser associado a um trabalho sistemático com a variação linguística (destacando, assim, a pluralidade de normas e usos que caracteriza o português brasileiro), de modo a promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Importante destacar, também, que os fenômenos linguísticos não se apresentam todos da mesma forma, nem na mesma proporção ao longo dos três eixos, de modo que um ou outro componente gramatical pode apresentar maior ou menor produtividade em determinado(s) eixo(s). É o caso, por exemplo, do elemento gramatical explorado neste trabalho, que parece ter maior produtividade nos Eixos 1 e 3, o que não prejudica a sua abordagem no campo do Eixo 2, principalmente em gêneros textuais como charges, canções, piadas, quadrinhos e tiras.

A análise sociolinguística permitiu observar o comportamento linguístico e os contextos desfavorecedores da concordância verbal nas turmas pesquisadas para que pudessem servir de orientação para a elaboração da proposta pedagógica que fosse voltada à prática de análise linguística no interior de atividades de leitura e produção de textos – circunstância adequada ao trabalho com os demais recursos gramaticais –, e não apenas centrada na memorização de regras e exceções.

Assim, espera-se que este trabalho possa, de fato, contribuir com professores e alunos para uma abordagem diferenciada, ancorada em uma proposta para o ensino de concordância verbal, bem como de outros fatos gramaticais, tendo em vista que a gramática serve à construção dos sentidos do texto e que é meio de expressão da heterogeneidade inerente às línguas humanas.

Faz-se importante destacar que as atividades aqui propostas não se caracterizam como rígidas e inflexíveis; pelo contrário, elas podem (e devem) ser melhoradas, adaptadas, ajustadas ao nível dos alunos alvos da proposta. O professor, conhecedor de seus alunos, poderá fazer os ajustes devidos ao nível de compreensão de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. M. **Uso e norma:** variação da concordância verbal em redações escolares. 2010. 206f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ALVES, R. C. das D. **Refletindo sobre a Concordância Verbal:** uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces. 2015. 72f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.
- AMADEU, M. S. U. S. *et al.* **Manual de normatização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT.** Curitiba: EDUFPR, 2017.
- AQUINO, J. L. de. **O ensino de gramática numa perspectiva funcionalista:** o caso da concordância verbal. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz? São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. (org). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014. p.31- 54.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- _____. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. In. VOTRE, S.; RONCARATI, C. (orgs). **Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil:** uma homenagem acadêmica. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008b. p. 362-380.
- _____. **Do campo para a cidade:** estudo sociolinguístico de migração e redes sociais. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. **Manual de sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. **Concordância nominal e verbal**: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do Português. ALFA – Revista de Linguística. Vol. 56, n. 3, p.1035-1064, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRESCANCINI, C. R. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. R. (org.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 13-75.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAGAS, D. S. **Concordância verbal de terceira pessoa**: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CIRÍACO, L.; CANÇADO, M. **Inacusatividade e inergatividade no PB**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 46(2), p. 207-225, 2004.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. São Paulo: Lexikon, 2013.

CYRANKA, L. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.) **Ensino de português de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs) **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 107-128.

_____. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. 1995. 161f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003. p. 115-128.

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2014. p.185-203.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. Educar. n 16, p. 181-191, 2000. Disponível em http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 23 de setembro de 2016.

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. 165-185.

FONSECA, L. C. B. **Concordância verbal no contexto escolar**: variação na terceira pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FURTADO DA CUNHA, A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, A; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Editora da UFRN, Natal-RN, 2016. p. 12-58.

GAMEIRO, M. B. **A variação da concordância verbal na terceira pessoa do plural em redações escolares do ensino fundamental e médio**: uma avaliação de fatores linguísticos e sociais. 2009. 222f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GÖRSKI, E.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação de professores de língua portuguesa como língua materna. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Coleção Ciências Aplicadas ao Ensino, volume V. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa** – Instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. In: LOBATO, L. (org.). **Linguística e ensino de vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978, p. 60-94.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 63-92.

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

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O Português Afro-Brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, M. A. Sobre (a necessidade de) o ensino de gramática: explorando aspectos da sintaxe do sujeito no português brasileiro. In: MARTINS, M.A (Org.). **Gramática e ensino**.

Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, volume I. Natal: EDUFRN, 2013. p. 188-207.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.) **Ensino de português de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MIOTO, C. LOPES, R. FIGUEIREDO SILVA, M. C. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto: 2013.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Rio de Janeiro: Vozes: 2000.

MOURA, D. **O caráter variável da regra de concordância no português do Brasil**. Revista de Letras, nº 21 – Vol. 1/2 - jan/dez. 1999.

NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. **A influência de variáveis escalares na concordância verbal**. A cor das Letras. Feira de Santana: UEFS. n3, p. 17-34, 1999a.

_____. Sobre o efeito do princípio da saliência na concordância verbal na fala moderna, na escrita antiga e na escrita moderna. In: MOURA, D. (org.) **Os múltiplos usos da língua**. Maceió: EDUFAL, 1999b. p. 26-37.

_____. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NOGUEIRA, M. Z. A. **Variação linguística em Palmas de Monte Alto: análise da concordância verbal na escrita de estudantes do ensino fundamental**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

PAIVA, M. C. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 33-42.

PAULIUKONIS, M. A. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 239-258.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PONTES, E. **Sujeito: da sintaxe ao discurso**. São Paulo: Ática: 1986.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SCHERRE, M. M. P. **Paralelismo linguístico**. In: Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG 7(2): 25-59 jul/dez. 1998.

_____. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. **Duas dimensões do paralelismo formal na concordância verbal no português popular do Brasil**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-14, 1993.

_____. A concordância de número no português do Brasil: um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da (org.) **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 93-114.

_____. **Sobre a concordância de número no português falado do Brasil**. In Ruffino, Giovanni (org.) *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5:509-523, 1998a.

_____. **Restrições sintáticas e semânticas no controle da concordância verbal em português**. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 45-71, 1998b.

_____. **Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro**. SCRIPTA, Belo Horizonte, Vol. 9, n. 18, p. 107-129, 2006.

_____. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 147-177.

_____; CARDOSO, C. R. **O papel do tipo de verbo na concordância verbal no português brasileiro**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 23, n. esp., p. 283-317, 2007.

SILVA, E. V. **Norma, variação e ensino: a concordância verbal**. Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e Identidade, n. 34, p. 31-41, 2008. Disponível em <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo2.pdf>>. Acesso em 01 de maio de 2016.

SOUSA, P. R. **A concordância verbal no 9º ano do ensino fundamental: variação, norma e ensino**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2005.

VIEIRA, S. R. **A não-concordância em dialetos populares**: uma regra variável. *GRAPHOS. Revista da Pós-graduação em Letras da UFPB*. Ano II, Vol. 2, n. 1. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 1997.

_____, S. R. Concordância verbal. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 85-102.

_____, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, 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, 2013b. p. 53-90.

_____, S. R. 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: EDUFRN, 2017. p. 78-104.

_____; PIRES, J. C. P. **Padrões variáveis de concordância verbal em redações de vestibular**: restrições e avaliação. *Matraga*, v.19, n.30, Rio de Janeiro, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga30/arqs/matraga30a08.pdf>>. Acesso em 01 de maio 2016.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ZILLES, A. M. S; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

APÊNDICES

Apêndice 01 – Teste de percepção.

TESTE DE PERCEPÇÃO

Nº	Caro aluno, leia as frases abaixo e marque com um X caso elas estejam “adequadas” ou “inadequadas”, de acordo ou não com o modo como você usa (ou usaria).	A frase está Adequada	A frase está Inadequada
01	Os estudantes participaram da festa da escola.		
02	Onde estão todas aquelas coisas que você disse?		
03	Os problemas sociais provenientes da má distribuição de renda assolam o país.		
04	Você sabe quando começa as provas?		
05	O dinheiro e o orgulho que tanto se tentou evitar prejudicou totalmente a vida dele.		
06	Muitos turistas das mais diversas nacionalidades visitaram o país.		
07	Entusiasmo, garbo e disciplina caracterizaram o desfile.		
08	A alegria e a tristeza se misturavam dentro de nós.		
09	As demonstrações de carinho encantam todo mundo.		
10	As plantações, por conta da falta de chuva, secam aos poucos.		
11	As pessoas não sabiam mais o que fazer.		
12	As ruas e avenidas da cidade foram tomadas por manifestantes.		
13	O valor das coisas estão no sentido que elas fazem.		
14	A aventura e o perigo que muita gente não quer fazia parte da vida de Mário.		
15	O problema das escolas está longe de ser resolvido.		
16	As longas filas e os poucos profissionais daquela unidade só prejudica a população.		
17	Nós quer ir embora pra nossa casa.		
18	Os sinais e placas de trânsito deve ser obedecido por todos.		
19	Raio e trovão durante uma chuva prolongada assustaram muita gente.		
20	Os anos que ele passou naquele lugar serviu pra ele refletir.		
21	A força das marés destroem muitas orlas.		
22	Morreram todos os passarinhos.		
23	Eles não vai sair hoje daqui?		
24	Enfim, chegou as férias!		
25	As imagens da câmera de segurança revelou o que tinha acontecido.		
26	O livro, a revista e o jornal que tanto se pedia para a escola chegou ontem.		
27	Os senhores e as senhoras do abrigo precisam de mais carinho e atenção.		

28	Os políticos se acostumaram a enganar os eleitores.		
29	Os alunos e professores da escola organizaram uma grande festa.		
30	Visão turva, tontura e mal-estar por um tempo razoavelmente longo fizeram parte da rotina daqueles pacientes.		
31	As conversas dele sempre impressiona muito.		
32	A emoção e a empolgação apareceram de repente.		
33	Os livros foi queimado na rua.		
34	As passeatas e os protestos do povo trouxe alguns benefícios.		
35	Na noite de ontem, ficaram todos em energia elétrica.		
36	A vitória dos atletas emocionou o público.		
37	As opiniões dadas naquele momento específico não serviu pra muita coisa.		
38	A sorte e o sucesso sempre acompanhava aquele rapaz.		
39	O sol e a chuva se revezava ao longo do dia.		
40	As manifestações de amor impressionam a todos.		
41	O problema dos outros não interessam a ninguém.		
42	Os problemas de família deve ficar na própria família.		
43	O mato alto, a pouca luz e a falta de policiamento naquela área crítica da cidade provocaram todos aqueles assaltos.		
44	O número de funcionários dobrou nos últimos anos.		
45	Crianças espalhadas pelo mundo a fora sofrem privações.		
46	De repente, sumiu todos aqueles mosquitos.		
47	As respostas do aluno surpreenderam o professor.		
48	O cão e o gato é animal doméstico.		

Leia as frases abaixo e veja se elas têm algum erro. Se tiver, reescreva a frase da maneira de maneira correta. Se não tiver nenhum erro, diga apenas que você não encontrou erro.

- 1- Pinóquio encontrou pelo caminho João Honesto e Gedeão. Eles o convenceu a ir conhecer a Ilha de Prazeres, onde ninguém trabalhava.

- 2- O Grilo perguntou a Pinóquio o que estava a fazer na ilha e ele começou a mentir, e a cada mentira o seu nariz crescia. Os dois acabaram por descobrir que as crianças que vinha para aquele lugar eram transformadas em burrinhos.

- 3- Os campos de trigo espalhados pela região não me lembrou coisa alguma. E isso é triste! Mas tu tens cabelo cor de ouro. E então serás maravilhoso quando me tiverdes cativado.

- 4- Os homens não têm tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo prontinho nas lojas. Mas como não existe lojas de amigos, os homens não têm mais amigos.

- 5- Ele se sentiu profundamente infeliz. Sua flor lhe havia dito que ela era a única de sua espécie em todo o Universo. De repente, apareceu num só imenso jardim cinco mil, iguaizinhas.

Apêndice 02 – Questionário socioeconômico

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Aluno: _____

Série: _____

Marque com um “X” a resposta para cada alternativa das questões abaixo:

01- Como você se considera?

- a- () Branco(a) d- () Amarelo(a)
 b- () Pardo(a) e- () Indígena
 c- () Preto(a)

02- Quantos anos você tem?

03- Na sua casa tem televisão em cores?

- a- () Sim, uma c- () Sim, três ou mais
 b- () Sim, duas d- () Não tem

04- Na sua casa tem DVD?

- a- () Sim b- () Não

05- Na sua casa tem geladeira?

- a- () Sim b- () Não

06- Na sua casa tem máquina de lavar roupa? (Não é tanquinho)

- a- () Sim b- () Não

07- Na sua casa tem computador?

- a- () Sim, com internet
 b- () Sim, sem internet
 c- () Não tem

08- Na sua casa tem carro?

- a- () Sim b- () Não

09- Na sua casa tem quantos quartos para dormir?

- a- () Um c- () Quatro
 b- () Dois d- () Não tem quartos
 c- () Três

10- Quantas pessoas moram com você?

- a- () Moro com mais 1 pessoa
 b- () Moro com mais 2 pessoas
 c- () Moro com mais 3 pessoas
 d- () Moro com mais 4 pessoas
 e- () Moro com mais 5 pessoas ou mais

11- Você mora com sua mãe?

- a- () Sim b- () Não

12- Você mora com seu pai?

- a- () Sim b- () Não

13- Quem é o(a) responsável pelo sustento da sua família?

a- () Minha mãe

a- () Meu pai

a- () Os dois

a- () Outra pessoa. Quem?

14- Qual a escolaridade de seu responsável, a pessoa que sustenta a sua família?

a- () Ensino Fundamental Incompleto (1a a 8a series)

b- () Ensino Fundamental Completo (1a a 8a series)

c- () Ensino Médio Incompleto (antigo segundo grau)

d- () Ensino Médio Completo (antigo segundo grau)

e- () Ensino Superior Incompleto (Faculdade)

f- () Ensino Superior Completo (Faculdade)

15- Qual é a profissão do responsável?

16- A casa onde você mora é:

(a) Própria

(b) Alugada

(c) Outro. Qual?

17- Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à reunião de pais na escola?

a- () Sempre, ou quase sempre

a- () De vez em quando

a- () Nunca, ou quase nunca

18- Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?

a- () Sim b- () Não

19- Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa e os trabalhos da escola?

a- () Sim b- () Não

20- Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

a- () Sim b- () Não

21- Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

a- () Sim b- () Não

22- Além dos livros escolares, você tem outros livros em casa?

- a- () Sim, poucos
- b- () Sim, muitos
- c- () Não tenho outros livros

23- Em dia de aula, quanto tempo você passa assistindo TV?

- a- () Pouco tempo
- b- () Muito tempo
- c- () Não assisto TV

24- Você trabalha fora de casa?

- a- () Sim
- b- () Não

25- Em que tipo de escola você já estudou?

- a- () Somente em escola pública
- b- () Em escola pública e em escola particular

26- Você já foi reprovado?

- a- () Não
- b- () Sim, uma vez
- c- () Sim, duas vezes ou mais

27- Você gosta de estudar Língua Portuguesa?

- a- () Sim
- b- () Não

28- Você faz o dever de casa de Língua Portuguesa?

- a- () Sempre ou quase sempre
- b- () De vez em quando
- c- () Nunca ou quase nunca
- d- () O professor não passa dever de casa

29- Quando você terminar o 9º ano (8ª série), você pretende:

- a- () Somente continuar estudando
- b- () Somente trabalhar
- c- () Continuar estudando e trabalhar
- d- () Não sei

30- Que profissão gostaria de ter?

31- Você acha que aprender Língua Portuguesa é importante para ter uma profissão?

ANEXOS

Anexo A – Textos utilizados em sala de aula com os alunos.**O LIXO**

Luis Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...

- Bom dia.

- A senhora é do 610.

- E o senhor do 612

- É.

- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...

- Pois é...

- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...

- O meu quê?

- O seu lixo.

- Ah...

- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...

- Na verdade sou só eu.

- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.

- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...

- Entendo.

- A senhora também...

- Me chame de você.

- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...

- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...

- A senhora... Você não tem família?

- Tenho, mas não aqui.

- No Espírito Santo.

- Como é que você sabe?

- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.

- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!

- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.- No seu lixo ou no meu?

A ÚLTIMA CRÔNICA

Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho -- um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você..." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Disponível em: http://www.releituras.com/i_samuel_fsabino.asp.

UM CASO DE BURRO

Machado de Assis

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe parecerá vulgar, e porventura torpe. Releve a importância; os gostos não são iguais.

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente que parecia estar próximo do fim.

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que é que o deixou na praça, com essa última refeição à vista. Não foi pequena ação. Se o autor dela é homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas, em campos mais largos e eternos.

Meia dúzia de curiosos tinham parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espertá-lo, então eu não sei conhecer meninos, porque ele não estava do lado do pescoço, mas justamente do lado da anca. Diga-se a verdade; não o fez - ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada aos estudiosos.

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho interior e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mau entendido dos que a princípio o viram; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário. Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas idéias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

E diria o burro consigo:

“Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furtei, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se dei três coices, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido maneiras de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apanhar e calar. Quando ao zurro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a zurrar por ser costume velho, não com idéia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no chão. Quando passei do tálburi ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o cocheiro na fuga; deixava-me estar aguardando autoridade.”

“Passando à ordem mais elevada de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha índole contrária a arruaças, a própria reflexão me diz que, não havendo nenhuma revolução declarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele; nenhuma coroa os obrigou. Monarquia democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da minha espécie. Qualquer que seja o regímen, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não teimava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sóis nem chuvas; bastava sentir o freguês no tálburi ou o apito do bonde, para sair logo. Até aqui os males que não fiz; vejamos os bens que pratiquei.”

“A mais de uma aventura amorosa terei servido, levando depressa o tálburi e o namorado à casa da namorada - ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia no bonde podia mirar a moça que estava na janela. Não poucos devedores terei conduzido para longe de um credor importuno. Ensinei filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na quietação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patuscos, queria fazer rir os amigos, fui sempre em auxílio deles, deixando que me dessem tapas e punhadas na cara. Em fim...”

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furtar-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração, porém, de que todos os burros devem ter os mesmos dotes principais, fez-me ver que os que ficavam, não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, achei o animal já morto.

Dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passam os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, força é dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Requiescat in pace.

Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5252213>.

COBRANÇA

Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente".

- Você não pode fazer isso comigo - protestou ela.

- Claro que posso - replicou ele. - Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

- Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

- Já sei - ironizou ele. - Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

- Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

- Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

- Você vai se molhar - advertiu ela. - Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

- E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

- Posso lhe dar um guarda-chuva...

- Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

- Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

- Sou seu marido - retrucou ele - e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca o meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação. Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco

importava: continuava andando de um lado para o outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2409200104.htm>.

PELADAS

Armando Nogueira

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe." Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro jogo sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quiçá no meio-fio, pára de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: "Copa Rio-Oficial", "FIFA - Especial." Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!) jamais seria barrada em recepção do Itamarati.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar.

Em cada gomo o coração de uma criança.

Disponível em: http://www.releituras.com/anogueira_peladas.asp.

EM DEFESA DO VOTO OBRIGATÓRIO

Léo Lince
Correio Cidadania, 16/04/2007

Existe um mal-estar no senso comum em relação ao voto obrigatório. Toda obrigação incomoda. Este fato, indiscutível, favorece os defensores do voto facultativo, que se apresenta como elemento de desmonte da praga dos currais eleitorais. Falso. Na República Velha, o voto era facultativo e os currais proliferavam. O voto obrigatório foi implantado na década de 30 e os currais continuam a operar até hoje. Ou seja, sendo obrigatório ou facultativo, o voto pode se tornar mercadoria: a coerção que encurrala eleitores é de outra natureza.

No entanto, razões não faltam para o sucesso de público da proposta. Ela joga com a desmoralização da política em geral e com a descrença no voto como instrumento efetivo de mudança (elementos que favorecem a cristalização do poder de quem já está por cima) e, ao mesmo tempo, ainda aparece como uma concessão à liberdade individual. Desobrigado de votar, o indivíduo fica mais “livre” ao deixar de “perder” aquele pedaço do dia em que, de dois em dois anos, comparece na sessão eleitoral. Falsa conquista, perigoso conceito de liberdade individual que compromete a realização do princípio republicano da soberania popular.

O voto, além de um direito duramente conquistado, deve ser considerado um dever cívico, sem o exercício do qual aquele direito se descaracteriza ou se perde, afinal liberdade e democracia são fins e não apenas meios. Quem vive numa comunidade política não pode estar desobrigado de opinar sobre os seus rumos. Nada contra a desobediência civil, recurso legítimo para o protesto cidadão que, no caso eleitoral, pode se expressar no voto nulo (cuja tecla deveria constar na máquina de votar). A questão, no caso, é outra. Com o voto facultativo, o direito de votar e o de não votar ficam inscritos, em pé de igualdade, no corpo legal. Uma parte do eleitorado deixará voluntariamente de opinar sobre a constituição do poder político. O desinteresse pela política e a descrença no voto serão registrados como mera “escolha”, sequer como desobediência civil ou protesto. A consagração da alienação política como um direito legal interessa aos conservadores, reduz o peso da soberania popular e desconstitui o sufrágio como universal.

Ganha com a mudança quem quer o povo na “maioria silenciosa”, gigante adormecido, aglomerado de consumidores, nunca como titular soberano e organizado do poder político. Nos EUA, onde o voto é facultativo, a abstenção eleitoral é enorme e tende a se perpetuar nos mesmos grupos sociais e étnicos, especialmente os discriminados

socialmente e os negros. A redução da universalidade do sufrágio se expressa como exclusão social e elemento efetivo de cristalização do poder nas mãos da chamada “classe política”. No quadro brasileiro atual, a investida neoliberal no “Estado mínimo” se associa à teoria da representação mínima, que articula voto facultativo, cláusula de barreira e sistema distrital misto. Querem reduzir a participação política, eliminar partidos e esterilizar o voto de oposição.

Para o cidadão ativo, que além de votar se organiza para garantir os direitos civis, políticos e sociais, o enfoque é inteiramente outro. O tempo e o trabalho dedicado ao acompanhamento continuado da política não se apresentam como restritivos da liberdade individual. Pelo contrário, são obrigações auto-assumidas no esforço de construção e aprofundamento da democracia e de vigília na defesa das liberdades individuais e públicas. A idéia de que a democracia se constrói nas lutas do dia-a-dia se contrapõe, na essência, ao modelo liberal. O cidadão escolado na disputa política sabe que a liberdade de não ir votar é uma armadilha. Para que o sufrágio continue universal, para que todo poder emane do povo e não dos donos do poder econômico, o voto, além de um direito, deve conservar a sua condição de dever cívico.

Disponível em:
http://www.correiodadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=147:especialrp09&catid=36:especial-leo-lince-reforma-politica&Itemid=82

“TÁ COM DÓ DO REFUGIADO? LEVA PRA CASA!”

Leonardo Sakamoto
UOL Notícias, 08/09/2015

"Tá com dó? Leva para casa!" é uma daquelas frases icônicas, através das quais consegue-se avaliar se o interlocutor merece respeito ou um abraço forte e solidário. É utilizada por pessoas com síndrome de pombo-enxadrista (faz sujeira no tabuleiro, joga ignorando regras mínimas de sociabilidade e sai voando, cantando vitória), normalmente diante do clamor para políticas voltadas àquela gente pobre, parda, perdida ou violada que habita as frestas das grandes cidades.

É só falar da necessidade de políticas específicas que garantam qualidade de vida para esse pessoal mas, ao mesmo tempo, respeitem seu direito de ir e vir e ocupar o espaço público que o povo vira bicho. Ou melhor, vira pombo.

Este tema não é novo por aqui, mas vi que a frase passou a ser usada diante da última crise de refugiados na Europa. Gente empregando-a para negar a necessidade de acolher refugiados, não só da Síria, mas da Ásia, África e América Latina. "Querem trazer mais deles para o Brasil? Coloque-os na sua casa!"

Não viu esse tipo de coisa na sua timeline? Acha que o mundo é só solidariedade? Culpem o algoritmo de sua rede social que te colocou numa bolha cor de rosa. O mundo lá fora, minha gente, é flicts.

Tanto na Europa quanto por aqui, ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados, garantindo apoio a quem perdeu tudo. E é ótimo que seja assim. Mas eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado, única instituição com tamanho e legitimidade para garantir uma ação nacional, transnacional e de escala. Porque isso também inclui a garantia da autonomia econômica e social às famílias. Quem acha que o Estado é um simples entrave e não a forma que construímos para impedir que nos devoremos, tem dificuldade de entender que o acolhimento de refugiados e migrantes não é caridade individual, mas sim a efetivação de compromissos assumidos internacionalmente por um povo.

Ao mesmo tempo, o Estado é responsável por aprovar o mais rápido possível a nova lei brasileira de migração, que facilita a acolhida de estrangeiros de locais com instabilidade, guerras, violações a direitos humanos. O projeto, já aprovado no Senado e que está em análise na Câmara dos Deputados (PL 2516/15), repudia a xenofobia, tendo uma caráter mais humanitário que o Estatuto do Estrangeiro atual, um Walking Dead – morto, mas segue aí,

atrapalhando. Não é a panaceia para todos os problemas, mas um passo importante. Migrantes geram riqueza para seus novos países, mas a narrativa é de que são custosos para o poder público. Prova de que uma mentira contada mil vezes vira verdade.

Tenho dó é desse povo que tem medo de tudo e acha que a vida é uma selva, do nós contra eles. Pessoal que pensa assim, na boa, sua vida deve ser ruim demais.

Disponível em: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/09/08/ta-com-do-do-refugiado-leva-pra-casa/>.

OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS: POR QUE DEVEMOS OUVIR OS ESTUDANTES

Mário Volpi
UOL Notícias, 13/11/2016

A ocupação de mais de mil escolas por estudantes em todo o país é um sinal claro para a necessidade de um debate imediato entre gestores públicos e os próprios alunos em relação ao direito à educação de qualidade no Brasil.

É legítimo que outros alunos contestem e protestem contra ocupações e a favor de seu direito de voltar às aulas. Porém, a saída para esse impasse não deveria ser a ausência de diálogo e, muito menos, o uso da força pelo Estado.

O direito à participação é assegurado pela Convenção sobre os Direitos da Criança, do qual o Brasil é signatário, e também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O país tem ainda o Estatuto da Juventude, que garante "a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos".

Além disso, esses mesmos marcos legais garantem aos estudantes o direito à integridade física. O Unicef alerta que é dever do Estado brasileiro assegurar que as negociações com os estudantes sejam conduzidas preservando a integridade e a dignidade de todos os envolvidos, com as devidas transparência e clareza. Os atores envolvidos também são responsáveis por participar de forma construtiva e respeitosa.

Há ainda um terceiro ponto que foi pouco explorado até agora nesse debate: as ocupações são uma oportunidade para os gestores públicos ouvirem e discutirem propostas com os estudantes –uma população que vivencia diariamente os desafios da educação no país e que, portanto, tem muito a contribuir com as discussões.

Feito em 2015 pelo Unicef, um levantamento sobre os desafios do ensino médio comprovou que os estudantes têm uma capacidade incrível de identificar problemas e apresentar soluções sobre o tema. O resultado dessa pesquisa se transformou em um relatório que aponta dez desafios para essa fase do ciclo escolar.

O Brasil conta hoje com 1,65 milhão de adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola, e com outros milhares que passam pelo ensino médio sem terem plenamente garantido o seu direito de aprender. Baixos níveis de aprendizagem, altos índices de distorção idade-série, abandono e evasão fazem parte do atual cenário a que adolescentes e jovens são expostos. Para muitos, a escola não é atraente. A vivência dos alunos, como sujeitos de aprendizagem, não é valorizada. Falta conexão entre um projeto de vida, as suas realidades e o que se aprende nas salas de aula.

Neste momento, o país tem uma janela de oportunidade que talvez não se abra em outro momento da história. O Brasil está vivendo uma transição demográfica, em que os adolescentes de hoje serão, em 2030, adultos entre 30 e 40 anos e representarão a maior parcela da população. A escolaridade, a empregabilidade e a autonomia dessa geração vão depender do investimento que é feito hoje neles.

Reunir estudantes, professores e a comunidade, além de ouvir diferentes perspectivas para a retomada das aulas podem significar não apenas a solução de um impasse, mas o início de uma forma efetiva de promover no país uma reforma educacional que traga resultados hoje e no longo prazo.

<https://noticias.uol.com.br/opiniaio/coluna/2016/11/13/ocupacoes-das-escolas-por-que-devemos-ouvir-os-estudantes.htm>

O QUE SERIA DA LITERATURA NUMA “ESCOLA SEM PARTIDO”?
Dom Casmurro, de Machado de Assis, continuaria a ser um romance de adultério

José Ruy Lozano
El País, 20/07/2016

Aconteceu em meados de 1990. O aluno, de família religiosa, dirige-se ao professor e afirma, em alto e bom som: “Não vou ler esse livro aí, é obra de Satanás”. A obra em questão era *Noite na taverna*, de Álvares de Azevedo, o romântico brasileiro discípulo de Byron e Musset, que temperou os enredos de seus contos com cemitérios, crânios humanos e orgias à meia-noite.

À época, não havia sombra do debate sobre a “escola sem partido”, frequente no ambiente de extrema polarização política que hoje toma conta do Brasil. Mas o fato – verídico – revela a impossibilidade de trabalhar com a literatura numa escola pretensamente neutralizada de qualquer questionamento histórico, político, social ou comportamental.

Para os defensores da ideia de uma “escola sem partido”, que ameaça a educação nacional, *Dom Casmurro*, obra-prima de Machado de Assis, continuaria a ser um romance de adultério. E *Capitu*, a *Madame Bovary* dos trópicos, a *Anna Kariênina* que pudemos ter. A interpretação hoje consagrada do narrador ambíguo e não confiável, representante da elite patriarcal brasileira, que suprime sua insegurança impondo cruel desterro à esposa, seria considerada esquerdismo militante, influência *feminazi* talvez. Para eles *Capitu* é culpada, não há dúvida.

Seria possível ignorar que romances como *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Capitães da areia*, de Jorge Amado, não sejam obras engajadas no debate político e social brasileiro do período – anos 30 do século passado – e ainda atuais nos dias que correm? Para os patronos da “escola sem partido”, todo o teor de denúncia social de obras como essas deveria ser ignorado, bem como qualquer diálogo com a realidade do jovem que ainda se depara com carências similares e injustiças idênticas.

Num exercício de *reductio ad absurdum*, imaginemos o professor de literatura brasileira apresentando aos alunos do Ensino Médio o poema narrativo *O navio negreiro*, de Castro Alves. Se o poeta toma partido dos escravos e critica a economia que engendrou o trabalho servil, logo teríamos os “apartidários” defendendo a discussão do outro lado: “Seria preciso ouvir a voz dos senhores, senão estaremos tomando partido em nossas aulas!”

Podemos recuar mais e mais na discussão e perguntar o que foram os primeiros escritores do Brasil independente senão ideólogos de um projeto político de constituição da

nacionalidade, para além de seus inquestionáveis méritos artísticos. Os índios de Gonçalves Dias e José de Alencar existiriam fora do processo de construção social a que se devotaram os dois autores? Certamente não.

Até nas mais remotas obras da literatura portuguesa encontramos dificuldades semelhantes. Quando Gil Vicente apresenta em suas peças de teatro o padre lascivo e o comerciante ladrão, o professor se verá na contingência de fazer o contraponto. Para amenizar a crítica religiosa, ler, talvez, trechos da vida dos santos? Tecer elogios às virtudes do livre-mercado a fim de dirimir a acusação ao capitalismo predatório?

Sombrios os tempos em que somos obrigados a reafirmar a literatura não só como experiência de linguagem e veículo de sensibilidade mas também de conhecimento, de tomada de consciência do mundo. Os abnegados sem partido recitariam os versos de Ferreira Gullar sem perceber a acidez irônica que o poeta militante lhes dá: “O preço do feijão/não cabe no poema. O preço/do arroz/não cabe no poema (...)/Como não cabe no poema/o operário/que esmerila seu dia de aço/e carvão/nas oficinas escuras/(...) Só cabe no poema/o homem sem estômago/a mulher de nuvens/a fruta sem preço”. Ou, então, caberia ao professor explicar a política econômica da atual gestão e das que a antecederam. Sem tomar partido, é óbvio.

Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/20/opinion/1469018989_707134.html

Anexo B – Textos produzido em sala.

FOLHA DE REDAÇÃO

ALUNO: Familly dos Santos esteSÉRIE/ANO: 8ª (D)TURMA: 8ª (D)

1 tema: Mauá
 2 como estão as ruas: ruas no mata, no luma
 3 se, só lama ibs igarapés no luma lama
 4 no mata e dispersados no estron água
 5 estão estrando as relações fazendo casa perto
 6 des igarapés e não estão cuidando deles, as
 7 praças no mata no biches toda rua
 8 tem animais mortos nas ruas e igarapés
 9 os países estão morando por causa des bires
 10 que estão dentro da água as ruas as pessoas
 11 que nam por igarapés-ia bratem nas pedras
 12 as pessoas se alegam com as luma-ões que
 13 tem por lá as ruas as ruas acidentem
 14 acidentes nas ruas por causa des lumações
 15 os moradores vivem ainda de noite em
 16 causa das lampadas que não acendem
 17 muitas pessoas da minha família foram
 18 avaliadas por causa da causa nas
 19 ruas eu queria que os candidatos fossem
 20 consideração com as ruas e igarapés
 21 mais eles não querem saber deles era
 22 pra eles limparem mesmo os igarapés
 23 as ruas por que as pessoas não pagam
 24 de anda de noite e de não estão acenca
 25 nhadas eu não vou mas ao igarapé
 26 Por que uma rua um manuseio pra cidade
 27 só uma escola e meu primo baté a
 28 escola em uma pedra no igarapé!!!
 29 Eu uma rua baté minha paiara em uma
 30 pedra

Anexo C: Primeira parte do teste de percepção feito pelo aluno.

QUESTIONÁRIO – TESTE DE PERCEPÇÃO

Nº	Caro aluno, leia as frases abaixo e marque com um X caso elas estejam “adequadas” ou “inadequadas”, de acordo ou não com o modo como você usa (ou usaria).	A frase está Adequada	A frase está Inadequada
01	Os estudantes participaram da festa da escola.		
02	Onde estão todas aquelas coisas que você disse?	X	
03	Os problemas sociais provenientes da má distribuição de renda assola o país.		X
04	Você sabe quando começa as provas?	X	
05	O dinheiro e o orgulho que tanto se tentou evitar prejudicou totalmente a vida dele.		^
06	Muitos turistas das mais diversas nacionalidades visitaram o país.		X
07	Entusiasmo, garbo e disciplina caracterizaram o desfile.		X
08	A alegria e a tristeza se misturavam dentro de nós.		X
09	As demonstrações de carinho encantam todo mundo.	X	
10	As plantações, por conta da falta de chuva, secam aos poucos.	X	
11	As pessoas não sabiam mais o que fazer.		X
12	As ruas e avenidas da cidade foram tomadas por manifestantes.	X	
13	O valor das coisas estão no sentido que elas fazem.	X	
14	A aventura e o perigo que muita gente não quer fazia parte da vida de Mário.	X	
15	O problema das escolas está longe de ser resolvido.		X
16	As longas filas e os poucos profissionais daquela unidade só prejudica a população.		X
17	Nós quer ir embora pra nossa casa.	X	
18	Os sinais e placas de trânsito deve ser obedecido por todos.	X	
19	Raio e trovão durante uma chuva prolongada assustaram muita gente.		X
20	Os anos que ele passou naquele lugar serviu pra ele refletir.	X	
21	A força das marés destroem muitas orlas.		X
22	Morreram todos os passarinhos.		X
23	Eles não vai sair hoje daqui?		X
24	Enfim, chegou as férias!	X	
25	As imagens da câmara de segurança revelou o que tinha acontecido.	X	
26	O livro, a revista e o jornal que tanto se pedia para a escola chegou ontem.	X	
27	Os senhores e as senhoras do abrigo precisam de mais carinho e atenção.		X
28	Os políticos se acostumaram a enganar os eleitores.	X	

Anexo D: Segunda parte do teste de percepção feito pelo aluno.

Leia as frases abaixo e veja se elas têm algum erro. Se tiver, reescreva a frase da maneira de maneira correta. Se não tiver nenhum erro, diga apenas que você não encontrou erro.

- 1) Quando Camila chegou todos estavam esperando por ela. Fazia muito tempo que ela estava fora; a formosura de seus olhos encantavam todo mundo. Impossível não perceber quando ela passava.

Não encontrei erros

- 2) O preço médio dos produtos comercializados em feiras do país aumentaram muito nos últimos tempos.

Não encontrei erros

- 3) Nesta casa morou por muito tempo três pessoas muito conhecidos na cidade; André, que foi prefeito, a mulher dele e o filho que tinha 14 anos na época.

Não encontrei erro

- 4) Por vária vezes pedimos para João não ir até o porão porque lá ficava as coisas que já estavam cheias de mofo.

Encontrei erros

Por várias vezes pedimos para João não ir até o porão porque lá ficava as coisas que já estavam cheias de mofo.

- 5) O pessoal das escolas selecionadas ficaram animados com a notícia de que vão concorrer ao prêmio.

Não encontrei erros.